

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
DINTER UFSC/UFS**

**RELAÇÕES ENTRE TRABALHO ESCOLAR E TRABALHO
DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Lisandra Almeida Lisovski

**Florianópolis/SC
Junho/2019**

Lisandra Almeida Lisovski

**RELAÇÕES ENTRE TRABALHO ESCOLAR E TRABALHO
DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGET – Curso de Doutorado – Modalidade Dinter, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Científica e Tecnológica. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan.

Florianópolis/SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lisovski, Lisandra Almeida
Relações entre Trabalho Escolar e Trabalho
Didático no Ensino Médio / Lisandra Almeida
Lisovski ; orientador, Eduardo Adolfo Terrazzan,
2019.
472 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em ,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

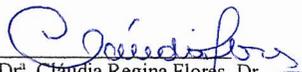
1. . 2. Trabalho Escolar. 3. Trabalho Docente.
4. Trabalho Didático. 5. Ensino Médio. I.
Terrazzan, Eduardo Adolfo. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em .
III. Título.

Lisandra Almeida Lisovski

Relações entre trabalho escolar e trabalho didático no Ensino Médio

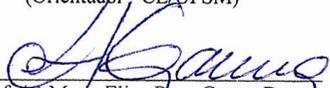
Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor (a)” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

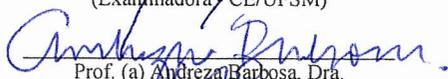
Florianópolis, 07 de junho de 2019.

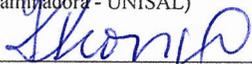

Prof. Dr^a. Cláudia Regina Flores, Dr.
Coordenadora

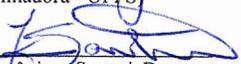
Banca Examinadora:


Prof. (a) Eduardo Adolfo Terrazan, Dr.
(Orientador - CE/UFSM)


Prof. (a) Maria Eliza Rosa Gama, Dra.
(Examinadora - CE/UFSM)


Prof. (a) Andreza Barbosa, Dra.
(Examinadora - UNISAL)


Prof. (a) Ione Inês Pinsson Slonigo, Dra.
(Examinadora - UFFS)


Prof. (a) Jerônimo Sartori, Dr.
(Examinador suplente - UFFS)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Eduardo A. Terrazzan, por sua orientação atenta e competente, por seu encorajamento intelectual, pelas trocas e aprendizados durante o período de orientação, pelo cuidado e amizade... meu reconhecimento e gratidão.

Ao Izar, com quem tenho o privilégio de dividir mais esta etapa da vida, por sua presença amorosa, por ter compreendido tantas ausências e ter apoiado minhas decisões.

Aos meus filhos Léo Henrique e Isadora, que alegram e dão sentido a minha vida.

Aos meus pais e familiares, que sempre me motivaram.

Aos meus colegas Denise, Matheus, André e Cherlei por compartilharem momentos de estudo, companheirismo e incentivo.

Á Maria Eliza e ao Leandro Parussolo, pela amizade, acolhimento e por compartilhar momentos de reflexão.

À UFFS por se preocupar com a qualificação de seus docentes e buscar parceria para realização deste Dinter.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e a todos os funcionários e professores que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

À CAPES pela bolsa de estudos.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo estabelecer possíveis desafios para uma melhor articulação entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio e o Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes nessas escolas. Dessa forma, propomo-nos a responder o seguinte problema: “Que relações podem ser estabelecidas entre o Trabalho Escolar desenvolvidos em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na cidade de Erechim-RS e o Trabalho Didático desenvolvidos por professores da área curricular?”. Para auxiliar a responder esse problema, desdobramo-lo em duas questões de pesquisa: 1) Como o Trabalho Escolar é organizado e desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na Erechim-RS?; 2) Quais são as principais características do Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular “Ciências da Natureza” atuantes nessas escolas? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utilizamos como fontes para coleta de informações sujeitos (falas de 23 Professores da área curricular “Ciências da Natureza” atuantes no Ensino Médio) e espaço de interação social (observação de e aulas de Biologia e uma Física). Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram entrevista estruturada e observações de aulas. Para a organização e o tratamento das informações coletadas, utilizamos as orientações decorrentes da Teoria Fundamentada. Mediante as análises e em resposta ao objetivo proposto nessa pesquisa, concluímos que o Trabalho Docente dos professores ocorre de maneira individual, solitária, sem articulação com seus pares, ocorre no espaço da sala de aula, desvinculado do Projeto Político-Pedagógico da escola e da sua gestão. Por esse motivo, o Trabalho Docente não pode mais ser reconhecido e reduzido à prática pedagógica, mas precisa ser conhecido como um trabalho intelectual e reflexivo. Também é preciso organizar o Trabalho Escolar, de forma a possibilitar a criação de tempos e espaços para que os professores participem do processo de gestão, discutam sobre quais os melhores caminhos para o processo de aprendizagem dos alunos, que decidam os rumos da escola. Também precisa organizar espaços que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores por meio da reflexão sobre a própria prática. Todas essas ações resultam diretamente sobre o Trabalho Didático planejado e realizado em sala de aula.

Palavras-chave: Trabalho Escolar. Trabalho Didático. Trabalho Docente. Ensino Médio. Ciências da Natureza.

ABSTRACT

The present research aims to establish possible challenges for a better articulation between the School Work developed in Public High Schools and the Didactic Work developed by Nature Sciences teachers working in these schools. Therefore, we propose to answer the following problem: “What relations can be established between the School Work developed in Public High Schools based in the city of Erechim-RS and the Didactic Work developed by teachers of the curricular area?” To help answer this problem, we unfold it into two research questions: 1) How is School Work organized and developed in Public High Schools based in Erechim-RS?; 2) What are the main characteristics of the Didactic Work developed by teachers of the “Natural Sciences” curriculum area acting in these schools? It is a research of a qualitative nature, in which we use as sources for the collection of subject information (statements of 23 Teachers of the curricular area "Sciences of Nature" acting in High School) and space of social interaction (observation of and classes of Biology and a Physics). The devices used to collect information were structured interviews and classroom observations. For the organization and the treatment of the collected information, we use the orientations resulting from the Grounded Theory. Through the analyzes and in response to the objective proposed in this research, we conclude that Teachers' Teaching Work occurs individually, alone, without articulation with their peers, occurs in the classroom, unconnected with the School's Political-Pedagogical Project and its management. For this reason, Teaching Work can no longer be recognized and reduced to pedagogical practice, but it needs to be known as intellectual and reflective work. It is also necessary to organize the School Work, in order to allow the creation of times and spaces for teachers to participate in the management process, to discuss about the best ways for the learning process of students, deciding the direction of the school. It also needs to organize spaces that contribute to the professional development of teachers through reflection on their own practice. All of these actions result directly over the didactic work planned and performed in the classroom.

Keywords: Schoolwork. Didactic work. Teaching work. High school. Natural Sciences

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPDA	Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPAVE	Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COTESC	Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação à Distância
EEB	Escolas de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERLE	Estudo de Revisão de Literatura Especializada
FAE	Faculdade Anglicana de Erechim
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Rio Grande do Sul
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GESTRADO/ UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Associação Internacional de Ergonomia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção de Reforma Educativa da América Latina e Caribe
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RAT	Roteiro de Análise Textual
SEB	Secretaria de Educação Básica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UHE	Usina Hidrelétrica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização geográfica das escolas de ofertam Ensino Médio regular no município de Erechim/RS	165
Figura 02 - Modelo de quadro de análise utilizado para organização das informações coletadas por meio de entrevista	184
Figura 03 - Estrutura de aula identificada na maioria das falas dos professores entrevistados	234
Figura 04 - Imagem representativa da sala de aula da Escola A	253
Figura 05 - Imagem representativa da sala de aula da Escola B	254
Figura 06 - Cartazes confeccionados pelos alunos sobre Mitose e Meiose	259
Figura 07 - Jogos elaborados pelos alunos com base em conceitos da ecologia	260
Figura 08 - Algumas das atividades realizadas no Parque Municipal Longines Malinowski	262

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Percentual da população brasileira de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou possuía a Educação Básica completa no período de 2004 a 2014	56
Gráfico 02	Taxa de rendimento escolar	91
Gráfico 03 -	Tempo de atuação profissional dos professores entrevistados	187
Gráfico 04 -	Carga horária de trabalho dos professores entrevistados	188
Gráfico 05 -	Ações que fazem parte do Trabalho Docente dos professores entrevistados	191
Gráfico 06 -	Ações realizadas pelos professores que não deveriam fazer parte do Trabalho Docente	196
Gráfico 07 -	Participação na tomada de decisão na escola	204
Gráfico 08 -	Participação dos professores na gestão da escola	207
Gráfico 09 -	Frequência da participação dos professores na gestão da escola	208
Gráfico 10 -	Participação de professores em diferentes ações de Formação Continuada, além das ofertadas pelas escolas	219
Gráfico 11 -	Instrumento avaliativos utilizados pelos professores	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular por dependência administrativa	33
Quadro 02 -	Número de docentes que atuam no Ensino Médio Regular por dependência administrativa	33
Quadro 03 -	Comparativo do número de matrículas no Ensino Médio regular por localização nos últimos três anos	34
Quadro 04 -	Número de docentes do sexo feminino que atuam no Ensino Médio regular por faixa etária	65
Quadro 05 -	Número de docentes do sexo masculino que atuam no Ensino Médio regular por faixa etária	66
Quadro 06 -	Formação dos professores que atuam no Ensino Médio regular.....	67
Quadro 07 -	Número de professores com formação específica em Física, Química e Biologia	68
Quadro 08 -	Situação funcional dos professores que atuam no Ensino Médio regular	69
Quadro 09 -	Número de alunos matriculados na Educação Básica no ano de 2018	92
Quadro 10 -	Panorama Geral dos artigos científicos consultados/selecionados/amostrados por PAC.....	105
Quadro 11 -	Pressupostos presentes nos artigos analisados	111
Quadro 12 -	Relevância da pesquisa presente nos artigos analisados	111
Quadro 13 -	Processo de tratamento das informações identificados nos artigos analisados	129
Quadro 14 -	Escolas que ofertam Ensino Médio regular no Município de Erechim/RS	162
Quadro 15 -	Número de estudantes matriculados em cada etapa da Educação Básica no Município de Erechim/RS	163
Quadro 16 -	Número de professores que lecionavam em cada etapa da Educação Básica no Município de Erechim/RS.....	163
Quadro 17 -	Número de alunos matriculados no Ensino Médio regular nas Escolas Estaduais do Município de Erechim no ano de 2017.....	166
Quadro 18 -	Número de professores da área curricular Ciências da Natureza que atuavam nas Escolas Estaduais do Município de Erechim no ano de 2017.....	167
Quadro 19 -	Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados	187

Quadro 20 -	Questões pertencentes ao roteiro de entrevista que foram levadas em consideração para responder à primeira questão de pesquisa	189
Quadro 21 -	Questões pertencentes ao roteiro de entrevista que foram levadas em consideração para responder à segunda questão de pesquisa	232
Quadro 22 -	Passos do método tradicional de ensino	237
Quadro 23 -	Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos de todas as séries do ensino fundamental, ensino médio	246
Quadro 24 -	Conteúdos de trabalhos nas aulas de Física	255
Quadro 25 -	Conteúdos de trabalhos nas aulas de Biologia da professora Maria Fernanda	255
Quadro 26 -	Conteúdos de trabalhos nas aulas de Biologia da professora Maria Eduarda	256

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	27
INTRODUÇÃO	33
1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OS DESAFIOS PERMANECEM	43
1.1 A LEI Nº 9394/96 E O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	43
1.2 AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	55
1.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO REGULAR, SEUS PROFESSORES E JORNADA DE TRABALHO	65
1.3.1 Formas de organização de seus tempos e espaços	65
1.3.2 Os professores que atuam no Ensino Médio regular	65
1.3.3 Situação Funcional e Jornada de trabalho....	69
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E DO TRABALHO DIDÁTICO DOS PROFESSORES	75
2.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	75
2.1.1 Gestão Escolar	77
2.1.2 Formação Continuada de Professores	81
2.1.3 Pesquisa sobre a própria prática	84
2.1.4 Projeto Pedagógico	86
2.1.5 Avaliação	90
2.2 O TRABALHO DOCENTE E O TRABALHO DIDÁTICO DO PROFESSOR.....	94
3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE VEICULADA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS	101
3.1 A ESCOLHA DOS PERIÓDICOS E DO TERMO DE BUSCA	101
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA DE ARTIGOS ANALISADOS	104
3.3 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	107
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	108

3.4.1 Temática de estudo/Pesquisa e Foco de pesquisa	108
3.4.2 Relevância e pressuposto	110
3.4.3 Aportes conceituais referenciados	112
3.4.4 Intenções de pesquisa	118
3.4.5 Aportes metodológicos referenciados.....	120
3.4.6 Fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações....	121
3.4.7 Recortes e amostras	125
3.4.8 Processo de coleta e tratamento das informações	127
3.4.9 Evidências e constatações	131
3.4.10 Resultados e Conclusões.....	148
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ANALISADA	156
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	161
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA	161
4.1.1 Caracterização da educação no município de Erechim-RS	161
4.1.2 Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa	164
4.2 INTENÇÕES DE PESQUISA	168
4.3 NATUREZA DA PESQUISA	168
4.3.1 – Teoria Fundamentada como metodologia para coleta e tratamento de informações	169
4.4 FONTES PARA/DE COLETA DE INFORMAÇÕES.	172
4.5 INSTRUMENTOS PARA/DE COLETA DE INFORMAÇÕES	172
4.5.1 Entrevista estruturada	173
4.5.2 Observação Não Participante	175
4.6 COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	176
4.6.1. Descrição do processo de coleta das informações	176
<i>4.6.1.1 Realização das Entrevistas</i>	<i>178</i>
<i>4.6.1.2 Realização das observações de aula</i>	<i>179</i>
4.6.2 Organização e tratamento das informações coletadas	182
4.7 AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA	185

4.7.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados	186
5 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS DA PESQUISA	189
5.1 RESPONDENDO À PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA	189
5.1.1 Tarefas que fazem parte do Trabalho Docente dos professores entrevistados	190
5.1.2 A organização da Gestão Escolar	201
5.1.3 Organização da Formação Continuada	209
5.1.4 Pesquisa sobre a própria prática	221
5.1.5 Os Conselho de classe	225
5.2 RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA	232
5.2.1 Características das aulas ministradas	233
5.2.2 Características dos planejamentos didático-pedagógicos	238
5.2.3 Materiais didáticos utilizados pelos professores em suas aulas	244
5.2.4 Avaliação da aprendizagem	247
5.3 CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS	250
5.3.1 Caracterização do contexto de observação	251
5.3.2 Organização do espaço físico da sala de aula	252
5.3.3 Organização e desenvolvimento da aula	254
5.3.4 Algumas considerações sobre as aulas observadas.....	265
5.4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	266
CONCLUSÕES DA PESQUISA	271
REFERÊNCIAS	277
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	301
APÊNDICES	309
Apêndice A – Listagem dos Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados na área da Educação (38).....	311
Apêndice B – Listagem dos Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados na área de Ensino (46)	313
Apêndice C – Listagem dos Artigos Científicos que compõem a amostra	315
Apêndice D – Exemplo de quadro ABPDA utilizado para análise de artigos	319

Apêndice E – Exemplo de Caracterização por item do ABPDA...	335
Apêndice F - Temáticas de estudo/foco de pesquisa dos artigos analisados	351
Apêndice G – Síntese dos Aportes Conceituais identificados nos artigos científicos analisados.....	353
Apêndice H – Intenções de pesquisa identificadas nos artigos analisados.....	361
Apêndice I – Aportes Metodológicos identificados nos artigos científicos analisados.....	363
Apêndice J – Fontes de informação e instrumentos para coleta de informações utilizados pelos pesquisadores dos artigos analisados.....	365
Apêndice K – Recortes identificados nos artigos analisados.....	369
Apêndice L – Sujeitos envolvidos na pesquisa e atuação profissional.....	375
Apêndice M – Processo de coleta de informações identificado nos artigos analisados.....	377
Apêndice N – Evidências, constatações e resultados identificados nos artigos analisados.....	379
Apêndice O – Síntese dos resultados e conclusões identificados nos artigos analisados.....	393
Apêndice P – Roteiro de Entrevista Respondido por professores da área curricular Ciências da Natureza.....	403
Apêndice Q - Roteiro de Observação de aulas.....	407
Apêndice R – Exemplo de Transcrição de Entrevista.....	411
Apêndice S – Texto Descritivo de uma Aula Observada.....	429
Apêndice T – Exemplo de Quadro de Análise das Informações coletadas.....	433
ANEXOS.....	467
ANEXO A - Listagem de Periódicos Qualis/CAPES – Estrato A1 – Área Educação (38).....	469
ANEXO B – Listagem de Periódicos Qualis/CAPES – Estrato A1 – Área Ensino (46)	471

APRESENTAÇÃO

Início este trabalho relembrando alguns momentos de minha trajetória acadêmica e profissional.

Cursei Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Erechim/RS. O Curso teve duração de 9 semestres e, durante esse período, ofereceu-me um conjunto de componentes curriculares significativos para a elaboração de uma visão complexa sobre as diferentes formas de vida, além da dimensão educativa.

A oportunidade de realizar a disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado em diferentes escolas, com o acompanhamento dos professores orientadores de estágio da Universidade significou a iniciação da minha vida profissional no campo da educação.

Foi um período de aprendizado intenso, provocado pela inquietante articulação entre teoria e prática em uma realidade concreta e complexa das escolas públicas. Nessa oportunidade, a concepção de Estágio Curricular como um momento de simples aplicação dos conhecimentos assimilados durante o Curso foi, em parte, superada.

As experiências vivenciadas durante esse Estágio representaram um momento de novas aprendizagens, em especial, pelo enfrentamento dos desafios, pela carência de acompanhamento e de orientações por parte dos professores regentes de turmas e dos membros da equipe diretiva das escolas.

A contribuição dos professores regentes restringia-se a repassar a lista de conteúdos a serem desenvolvidos no período de realização do Estágio Curricular. Era rara a sua presença em sala de aula; nem mesmo os planejamentos eram lidos e analisados. Da mesma forma, as contribuições dos membros da equipe diretiva eram restritas, apenas encaminhavam o estagiário ao professor regente de turma. Contatos maiores ocorriam quando se solicitava algum tipo de recurso para ser utilizado em aula, como, por exemplo, retroprojektor. Sendo assim, a orientação e o acompanhamento ficavam por conta apenas dos professores orientadores de estágio da Universidade.

O Curso ofereceu-me ainda um processo muito rico em aprendizagem através das atividades de iniciação científica. O meu encontro com os programas de iniciação foi provocado pelo interesse de ir além do que se aprendia nas salas de aula. A minha primeira bolsa de iniciação científica foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa

do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), vinculada ao Laboratório de Educação Ambiental (EA), da Universidade e orientada pela professora Sônia Balvedi Zakrzewski. A pesquisa intitulada “A construção de conhecimentos sobre Educação Ambiental pelos professores rurais dos municípios da área de abrangência da Usina Hidrelétrica (UHE) Machadinho” pretendia auxiliar os professores na construção de conhecimentos sobre EA; iniciá-los em um processo de pesquisa-ação da prática docente; institucionalizar a EA através de ações autônomas e responsáveis dos professores, no sentido de inseri-las no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, entre outras.

Dentre as atividades de bolsista, merece destaque o acompanhamento e a monitoria dos Cursos de Formação Continuada de professores realizados junto a oito municípios (Barracão, Esmeralda, Machadinho e Maximiliano de Almeida, no Estado do Rio Grande do Sul e Anita Garibaldi, Capinzal, Celso Ramos e Piratuba, no Estado de Santa Catarina) da área de abrangência da UHE Machadinho; a realização de oficinas pedagógicas para esses professores e a elaboração de material didático utilizado durante os cursos.

Faltando alguns meses para concluir minha licenciatura, fui chamada pela 15^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para assumir um contrato emergencial, que me habilitava a lecionar a disciplina de Química, no Ensino Médio, na segunda maior escola do Município de Erechim. Era um novo desafio, pois ao mesmo tempo que estava realizando o meu Estágio Curricular de Biologia, no Ensino Médio, em outra escola já era a professora titular de Química e tinha sete turmas de alunos sob minha responsabilidade.

Passados alguns meses, fui convocada para assumir a disciplina de Biologia para o Ensino Médio na modalidade “Preparação para o Vestibular” e no Magistério em outra escola. Essa escola era muito especial para mim, pois nela eu havia cursado todo o Ensino Fundamental e estava voltando como professora. Assim, eu era colega de trabalho dos meus antigos professores.

Mas nesse meio tempo, também fui contratada pela Universidade como professora do Laboratório de Educação Ambiental, para atuar em outro projeto de extensão vinculado a hidrelétricas. Esse projeto de extensão foi realizado em nove municípios da área de abrangência do Aproveitamento Hidrelétrico Barra Grande (Bom Jesus, Esmeralda, Pinhal da Serra e Vacaria, no Estado do Rio Grande do Sul, e Anita Garibaldi, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro e Lages, no

Estado de Santa Catarina) e foi realizado durante 40 meses, sendo concluído no mês de julho de 2006.

O principal objetivo do projeto era incorporar a EA ao currículo das escolas por meio de um Programa de Formação Continuada de Professores em EA. Além das atividades relacionadas à EA Formal, também foram desenvolvidos trabalhos relativos à EA Não-formal, ou seja, desenvolvemos um programa de formação de lideranças comunitárias em EA. Nesse projeto, ministrava cursos, oficinas e palestras relativas às questões voltadas à EA e ao Meio Ambiente.

O meu envolvimento com o ensino de Biologia e de Química para estudantes do Ensino Médio, e o planejamento e a implementação de cursos de Formação Continuada de professores em EA me levaram a buscar maior qualificação profissional. Dessa forma, prestei a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Após a aprovação e algumas conversas com o orientador, Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, contei-lhe sobre o meu interesse de pesquisar sobre Estágios Curriculares, e então fui convidada para participar de um de seus projetos, denominado “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores” (COTESC). Participar desse projeto foi fundamental para que eu pudesse direcionar o meu trabalho de pesquisa, além de aprofundar e construir novos conhecimentos referentes ao processo de Formação Inicial de professores, mais especificamente sobre o Estágio Curricular de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao concluir o Mestrado em Educação e com o encerramento do meu contrato na URI – Campus de Erechim, decidi procurar novas experiências. Foi quando prestei concurso para a Faculdade Integrado de Campo Mourão – PR (hoje Centro Universitário). Fui aprovada no concurso e em julho de 2007, iniciei como professora horista (27 horas), do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ministrando as disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino de Ciências, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, além de orientar e supervisionar o estágio curricular.

No semestre seguinte, já fui contratada como professora integral T40 (40 horas). Além das disciplinas já citadas, atuei como auxiliar na coordenação do curso. Com o passar do tempo, minha carga horária em sala de aula foi diminuindo e eu fui assumindo novas responsabilidades. Coordenei dois cursos de Especialização Lato Sensu, um em Educação:

Ensino e Docência (três turmas) e o outro em Gestão de Recursos Naturais (duas turmas).

Posteriormente fui coordenadora do Núcleo de Avaliação da Faculdade, dedicando maior tempo ao processo de avaliação interna (Autoavaliação Institucional e reformulação das avaliações dos componentes curriculares que formavam a matriz curricular dos cursos de graduação) e avaliação externa (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE).

Durante o período em que atuava na Faculdade, também prestei dois concursos para professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Estado do Paraná, uma para a disciplina de Biologia (Ensino Médio) e outro para a disciplina de Ciências (Ensino Fundamental). Fui aprovada e nomeada para assumir os dois cargos, mas optei por assumir somente as 20 horas referentes à disciplina de Biologia, uma vez que já atuava 40 horas na Faculdade.

No ano de 2014, engravei e o desejo de voltar para junto, ou para mais próximo da minha família foi maior. Foi quando prestei concurso para disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus de Realeza. Fui aprovada em 2º lugar e logo após a 1ª colocada tomar posse, fui nomeada para assumir uma vaga no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza na UFFS – Campus de Erechim para trabalhar com os estágios curriculares.

Em julho de 2014, exonerei meu concurso junto à Secretaria de Educação do Paraná e me desliguei na Faculdade Integrado de Campo Mourão, fechando um ciclo de 7 anos de intensa dedicação e trabalho. Foi quanto tomei posse e exercício na UFFS – Campus de Erechim, minha cidade natal.

Passados alguns meses em que atuava na UFFS, fui convidada para participar de uma reunião para apresentação da proposta de um Doutorado Interinstitucional (DINTER), uma parceria da UFFS com o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Após analisar a proposta, realizei minha inscrição, prestei o processo seletivo e fui aprovada. Tive a satisfação de ter, como orientador, o mesmo professor que havia me orientado no mestrado. Conhecendo o professor Eduardo A. Terrazzan, bem como, sua trajetória profissional e o profissionalismo e a competência com que desenvolve seus estudos, sabia que teria muito a contribuir com minha pesquisa.

Logo após o ingresso no DINTER, comecei a participar das atividades do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC), coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, e busquei aprofundar meus estudos sobre o “Trabalho Escolar e o Trabalho Didático”.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos alguns elementos históricos que trilharam o caminho de organização do Ensino Médio após a promulgação da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Também realizamos uma rápida discussão sobre o processo de reestruturação que atualmente o Ensino Médio vem passando. Na sequência, realizamos uma breve caracterização de como as escolas organizam o Ensino Médio, seus tempos e espaços, professores e condições de trabalho.

No segundo faremos uma reflexão com foco no Trabalho Escolar, uma vez que ele exerce influência no processo de organização e realização do Trabalho Docente e, conseqüentemente, no Trabalho Didático Pedagógico dos professores. Iniciaremos falando sobre alguns elementos que incidem sobre o processo de organização do Trabalho Escolar, a saber: Gestão Escolar, Formação Continuada de professores, Pesquisa sobre a própria prática, Projeto Pedagógico da escola e a avaliação. E, finalizaremos abordando sobre o Trabalho Docente e o Trabalho Didático dos professores.

No terceiro capítulo, apresentamos o Estudo de Revisão de Literatura Especializada, com o qual caracterizamos a produção acadêmico-científica publicadas em periódicos acadêmico-científico nacionais sobre Trabalho Docente de professores da Educação Básica.

No quarto capítulo, apresentamos o contexto geral das escolas envolvidas na pesquisa, caracterizando a educação no Município de Erechim-RS e as Escolas Estaduais que ofertam o Ensino Médio regular. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, apresentando suas intenções (objetivo, problema e questões de pesquisa). Posteriormente expomos alguns aspectos teóricos que nos ajudaram a definir a natureza da nossa pesquisa, as fontes de informação e os instrumentos de coleta de informações utilizados ao longo da pesquisa. Na sequência, relatamos o processo de elaboração dos roteiros de entrevista e de observação de aula e apresentamos algumas considerações sobre os principais elementos da Teoria Fundamentada, a qual conduziu o tratamento das informações coletadas. E, para finalizar, relatamos o processo de

aplicação dos instrumentos de coleta de informações, ou seja, da realização das entrevistas e das observações de aulas.

No quinto e último capítulo, analisamos as informações coletadas, e as duas questões de pesquisa que orientaram o desenvolvimento desse trabalho foram respondidas.

INTRODUÇÃO

De acordo com as informações publicadas na Sinopse Estatística da Educação Básica, referente ao ano de 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, atualmente no Brasil, temos 48.455.867 estudantes matriculados na Educação Básica e 2.226.423 professores atuando nesse nível de ensino. Desses, 7.709.929 estudantes estão matriculados no Ensino Médio Regular e 513.403 professores ministram-lhes aulas. Com a finalidade de contextualizar o *locus* de realização da pesquisa, além dos dados relacionados ao Brasil, também trouxemos nos quadros 01, 02 e 03, os referentes ao estado do Rio Grande do Sul e do Município de Erechim/RS .

Quadro 01 – Número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular por dependência administrativa.

LOCALIZAÇÃO		BRASIL	ESTADO RS	ERECHIM
FEDERAL	Urbana	180.574	11.169	-
	Rural	28.784	3.038	-
ESTADUAL	Urbana	6.208.060	276.445	2.599
	Rural	319.014	9.933	220
MUNICIPAL	Urbana	37.537	3.833	-
	Rural	3.923	376	-
PRIVADA	Urbana	917.617	32.625	485
	Rural	14.420	646	-
TOTAL		7.709.929	338.065	3.304

Fonte: Dados obtidos INEP (2019).

Quadro 02 – Número de docentes que atuam no Ensino Médio Regular por dependência administrativa.

LOCALIZAÇÃO		BRASIL	ESTADO RS	ERECHIM
FEDERAL	Urbana	23.184	1.563	-
	Rural	3.796	443	-
ESTADUAL	Urbana	374.020	20.743	226
	Rural	30.468	1.172	20
MUNICIPAL	Urbana	2.828	320	-
	Rural	567	112	-
PRIVADA	Urbana	100.970	4.410	70
	Rural	1.825	62	-
TOTAL		513.403	27.771	302

Fonte: Dados obtidos INEP (2018).

Os quadros 01 e 02 nos permitem realizar várias análises. No entanto, chamamos a atenção para a quantidade de estudantes atendidos pelo sistema público de ensino, principalmente da esfera Estadual. A nível de Brasil, os estados são responsáveis por 80,52% das matrículas do Ensino Médio regular. Da mesma forma, no município de Erechim/RS, as escolas estaduais congregam 78,66% das matrículas. Com relação ao número de professores estaduais que atuam no Ensino Médio regular no Brasil, o mesmo representa 72,85%, já no município de Erechim-RS correspondem a 74,83%.

Convém ressaltar, que levando em consideração os dados levantados nas escolas públicas que ofertam Ensino Médio no município de Erechim/RS, dos 226 professores estaduais, 50 são da área curricular Ciências da Natureza, ou seja, atuam nas disciplinas de Biologia, Física e Química.

Os dados publicados pelo INEP sobre Ensino Médio, em 2018, seguem a tendência de queda nos últimos anos. Com objetivo de fazer um comparativo do número de matrículas no Ensino Médio regular, nos últimos três anos, organizamos o quadro 03. Nele também é possível perceber que o número de matrículas no estado do Rio Grande do Sul e no município de Erechim/RS também diminuiram.

Quadro 03 – Comparativo do número de matrículas no Ensino Médio regular por localização nos últimos três anos.

Matrículas	2016	2017	2018
Brasil	8.133.040	7.930.384	7.709.929
Rio Grande do Sul	357.808	347.637	338.065
Erechim	3.665	3.441	3.304

Fonte: Dados obtidos INEP (2018); INEP (2017); INEP (2016).

De acordo com o INEP, os fatores que influenciam na diminuição do número de alunos matriculados são as altas taxas de evasão e a migração de estudantes para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Levando em consideração os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, relativos ano de 2017, apenas 68,4% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio. Isso significa que aproximadamente 1.3 milhões de adolescentes dessa faixa escolar estavam afastados da escola.

Esses dados mostram que a terceira meta do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 de universalizar atendimento do Ensino

Médio para toda a população, entre quinze e dezessete anos de idade, até o ano de 2016, não foi atingida. O número de matrículas ainda está 16,6% abaixo dos 85% a que se pretende chegar em 2024.

Essas informações sinalizam que ainda há muito o que fazer pelo Ensino Médio no Brasil, não apenas em termos de universalização, mas também com relação à qualidade do ensino público ofertado à população brasileira.

Atualmente o Ensino Médio passa por um processo de reestruturação curricular e pedagógico, decorrente da Lei nº 13.415/2017, sancionada pela Medida Provisória nº 746/2016. Dentre as principais críticas apresentadas a esse processo de reestruturação está o caráter autoritário, o qual não possibilitou o processo de discussão com a sociedade. Negou o direito à população de participar do seu processo de formulação.

Neste sentido, Leão (2018) traz para reflexão algumas constatações e questionamentos.

O discurso da “crise do ensino médio” e da urgência de sua reforma muitas vezes parte de visões fatalistas sobre esse cenário. Baixos índices no IDEB, evasão e retenção, falta de sentido, indisciplina, violência etc. Identificados os problemas, passa-se à busca dos “culpados”. É quando jovens, pais, docentes e gestores entram em desacordo, desenvolvendo um “diálogo de surdos”. É preciso exercitar a escuta e o olhar para compreender os dilemas e impasses a serem enfrentados. Como refletir sobre tais tensões sem que os sistemas de ensino organizem tempos para os professores discutirem coletivamente esses problemas? Como construir relações de autoridade sem espaços democráticos de interlocução com os estudantes? Como reestruturar a escola sem a participação dos atores nela envolvidos? (LEÃO, 2018, p.14).

Outra importante crítica encontra-se no processo de flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, a qual empobrece a formação oferecida à população. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, somente a Língua Portuguesa e a Matemática são obrigatórios durante o decorrer do Ensino Médio. Assim, a escola fica desobrigada a ofertar as disciplinas relacionadas às áreas das Ciências da Natureza e das

Ciências Humanas. Permite também que os estudantes possam escolher, de acordo com sua aptidão ou interesse, os componentes curriculares que pretende cursar.

Branco et al. (2018) aponta que a referida Lei está em consonância com os interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e precarização do ensino público. Segundo o autor, embora a implantação da reforma do Ensino Médio tenha sido apresentada

como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, como: a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Ademais, a Reforma do Ensino Médio fortalece e estimula as parcerias público-privadas e a aplicação de recursos públicos na rede particular de ensino, além de abrir novos nichos de mercado para instituições privadas parceiras (BRANCO et al., 2018, p. 66).

Assim, podemos dizer que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso para a educação brasileira. Da forma como está sendo conduzida, novamente não atende às necessidades dos estudantes, mas corrobora para torná-los menos críticos e mais alienados, assim, mais fáceis de serem explorados pela elite e pelas empresas que buscam mão de obra barata. Mais uma vez prevalecem os interesses políticos, econômicos e sociais da minoria que conduz e explora nosso país e sua população.

Apesar de as legislações preverem em seu texto o acesso, a gratuidade e a qualidade da educação, sabemos que na prática, as mesmas estão longe de serem concretizadas. A escola pública está sucateada e enfrenta sérios problemas (econômicos, culturais, sociais e de gestão de pessoas) para se manter e oferecer uma educação de qualidade.

A falta de interesse político e o baixo investimento¹ por parte do Estado contribuem para a precarização das escolas e do Trabalho Docente. Neste sentido, Oliveira (2004) aponta que a baixa remuneração, a dificuldade de compreender suas reais atividades e funções, a sobrecarga de trabalho, o pouco tempo para planejamento, os contratos temporários que não possibilitam uma continuidade da carreira, a falta de formação adequada são alguns dos fatores que propiciam a precarização do Trabalho Docente.

Os estudos e as nossas vivências e experiências construídas nos cursos de licenciatura e da supervisão de estágios curriculares nas Escolas de Educação Básica nos permitem afirmar que nossa profissão passa ainda por um período de pouco prestígio social, se comparado a outras atividades laborais. Uma prova disso é a baixa procura dos estudantes pelos cursos de Licenciatura, o reduzido número de licenciandos que se formam nas Instituições de Ensino Superior e a falta de professores nas escolas, principalmente na área curricular Ciências da Natureza.

As Sinopses Estatística da Educação Superior publicadas pelo INEP, no período de 2010 a 2018, confirmam nossas constatações. Nesse período, o número de matrículas nos cursos de licenciatura presenciais no Brasil diminuíram 13,5% e o número de concluintes também caiu 6%. No estado do Rio Grande do Sul, esses índices são ainda maiores, pois a diminuição do número de matrículas soma 29,59% e a diminuição do número de concluintes dos cursos de licenciatura foi de 38,83%.

Com relação à carência de professores na área de Ciências da Natureza, o estudo realizados pelo INEP, no ano de 2013, sobre o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio, apontava um déficit de

¹ Ao levar em consideração a porcentagem do Produto Interno Bruto - PIB brasileiro gasto em educação, pode-se dizer que é alto, ou seja, é maior que a média dos países que fazem parte da OCDE. No entanto, para calcular o “real” investimento que o Brasil faz em Educação, é necessário considerar o valor investido por aluno, ou seja, o PIB percapita e a quantidade de alunos matriculados. De acordo com a OCDE (2017), o Brasil investiu anualmente US\$ 3,8 mil por aluno do Ensino Médio, enquanto a média dos países que fazem parte da OCDE foi de US\$ 10,5 mil por aluno (176% a mais que o Brasil). Por esse motivo, o Brasil acabou ocupando as últimas colocações entre os 39 países listados. Levando esses dados em consideração, podemos afirmar que o investimento por parte do Estado é baixo, e maiores investimentos devem ser realizados para melhorar a qualidade da educação brasileira.

80.400 professores da área curricular Ciências da Natureza, com contrato de 40 horas para lecionar somente no Ensino Médio regular.

Apesar das dificuldades pelas quais a profissão passa, acreditamos que é possível ter uma escola pública com qualidade, engajada no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Uma escola que busque fornecer uma formação sólida, que contribua para que os sujeitos que passem por ela possam enfrentar, de forma crítica, o mundo em que vivem, os constantes avanços científicos, tecnológicos e das informações.

Na perspectiva sóciocrítica “a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que seus profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

No entanto, essa comunidade de aprendizagem, sobre influências das características organizacionais da escola, assim como, da cultura organizacional da escola (também chamada de cultura escolar), podendo influenciar no comportamento e na prática dos profissionais que atuam nestes espaços educativos. As características organizacionais da escola, são apresentadas por Libâneo (2008), como sendo o estilo da direção, o grau de responsabilidade de seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a estabilidade profissional, o nível de preparo dos profissionais. Enquanto que a cultura organizacional da escola refere-se aos modos de pensar e agir, aos valores, comportamentos, modos de funcionamento. É a identidade da escola e dos atores que nela trabalham.

Dessa forma, por detrás das práticas organizacionais está a cultura organizacional. Essa cultura organizacional “caracteriza cada escola para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas” Libâneo (2008, p. 34).

Para entendermos a dinâmica da organização do Trabalho Escolar, é necessário levar em consideração essas duas dimensões organizacionais, pois ao mesmo tempo que elas educam, modificam os atores que atuam nas escolas e seus estudantes, os mesmos também alteram as formas de organização da escola.

Os professores possuem um papel muito importante no processo de organização e gestão do Trabalho Escolar. A sua participação neste processo permite “tomar decisões coletivas, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o

espírito de solidariedade, assumir coletivamente responsabilidades” Libâneo (2008, p. 34) e, principalmente, aprender a sua profissão.

Participando ativamente da organização do Trabalho Escolar, os professores aprendem coletivamente novos saberes, compartilham seus problemas do contexto da profissão, confrontam experiências. Isso tudo contribui para a construção da identidade profissional do professor.

Convém ressaltar, que fatores externos, tais como, o avanço científico e tecnológico, a alteração nos modelos econômicos, políticos, culturais e sociais, as alterações nos modelos de produção, as mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, o aumento da exclusão social também afetam as formas de organização da escola e da cultura escolar.

Dessa forma, passa também ser papel da escola proporcionar condições intelectuais para que a população possa ampliar sua capacidade de reflexão crítica, além de promover a formação científica e cultural dos sujeitos, contrapondo-se a exclusão econômica, política, cultural, social e pedagógica. Para tanto, a escola precisa reavaliar seu papel e deixar de ser apenas repassadora de informações e transmissora de conteúdos presentes em livros didáticos ou em manuais apostilados.

Assim, é preciso considerar a escola como local de trabalho do professor, um espaço de aprendizagem da profissão, de troca de saberes, de experiências, de reflexão, de trabalho coletivo, em que todos os atores se dediquem e se comprometam com o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a natureza do trabalho do professor é intelectual e o seu produto final é um “bem” imaterial (GAMA; TERRAZZAN, 2015). A intelectualidade do trabalho do professor deve-se ao fato de ser um trabalho cognitivo, baseado no tratamento de diversas informações, em que utiliza material simbólico (programas, livros, apostilas, manuais...). Dentre as finalidades do Trabalho Docente está a pretensão de permitir a construção de conhecimentos, auxiliar a produção da existência humana, desenvolver a autonomia/emancipação, formar valores, auxiliar na aquisição de cultura.

Dessa forma, concordamos com Tardif e Lessard (2013, p. 35), quando afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores”, influenciando e condicionando a própria natureza do Trabalho Docente.

Os alunos são sujeitos vindos de diferentes contextos socioeconômicos, culturais, carregados de crenças e valores, que possuem diferentes interesses, desejos e sonhos. Cada aluno tem seu tempo e ritmo de aprendizagem. Assim, os professores precisam constantemente motivá-los a participarem das atividades propostas em sala de aula, além de estimularem a aprendizagem.

Na sala de aula, acontecem interações significativas (e não apenas de comportamentos físicos ou processos de tratamento de informações). Segundo Tardif e Lessard (2013),

essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros. Multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões presentes nas tarefas dos professores com os alunos. (TARDIFF; LESSARD, 2013, p. 72).

Essas dimensões só ocorrem porque o Trabalho Docente trabalha com o coletivo humano, porque ocorre a interação entre os sujeitos, sejam elas entre professor-aluno, aluno-aluno ou professor-professor.

Dessa forma, o Trabalho Docente não fica limitado ao trabalho realizado em sala de aula, ao ensino. Amigues (2004, p.39) afirma que o trabalho do professor não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas e fora de qualquer tradição profissional.

O Trabalho Docente é constituído por uma complexidade de tarefas a serem cumpridas, dentre elas: o ensino, o qual trataremos como “Trabalho Didático”. Esse envolve o planejamento (em diferentes níveis de abrangência, de forma individual e coletiva, a preparação e a elaboração de materiais didáticos e atividades, a correção de tarefas), o “dar aula” e a avaliação.

Com base nas pesquisas desenvolvida por Santos (2011), Gama e Terrazzan (2015) e nas vivências pessoais em escolas de Educação Básica, entendemos que além do Trabalho Didático, também fazem parte do Trabalho Docente ações envolvidas em: participação da gestão da escola; formação continuada; supervisão de estágios curriculares supervisionados de futuros professores; desenvolvimento de pesquisas

sobre a sua própria prática; atendimento de alunos, pais, mães ou responsáveis legais pelos estudantes; participação em colegiado ou conselhos; preenchimento de documentos (diários de classes, pareceres sobre os estudantes); organização e realização de festas ou comemorações escolares; etc.

Essas outras atividades não são simplesmente complementares ao ensino, mas constituem e impactam tanto na carga-horária efetiva dos professores, quanto na jornada de trabalho, tornando-a complexa. Se todas essas atividades listadas anteriormente, assim como outras não mencionadas fazem parte do Trabalho Docente, precisam ter espaço na carga-horário de trabalho, pois caso contrário, ocorre a intensificação do Trabalho Docente, bem como, a sua precarização.

Também é preciso romper com a visão do professor como um mero aplicador de tarefas. Apesar de o professor receber várias prescrições externas à escola (advindas das políticas educacionais, de diretrizes e de normativas legais) ou internas, ele interpretá-as, mobiliza seu repertório de saberes e experiências, os meios e os recursos disponíveis na escola, e prescreve o seu próprio trabalho.

O Trabalho Docente é uma prática singular dos contextos nos quais ocorre. Acreditamos que só pode ser compreendido com estudo de situações reais, analisando o trabalho real/efetivo, ou seja, a situação de trabalho do professor no contexto em que ocorre, verificando como as prescrições, as condições de trabalho e os recursos disponíveis perpassam sua ação cotidiana. É nesse cenário que pretendemos desenvolver nossa pesquisa.

Realizamos um estudo de revisão de literatura especializada² em periódicos acadêmico científicos, classificados como Qualis A1 da Capes, tendo como termo de busca “Trabalho Docente”. Selecionamos para análise, os estudos que abordavam de alguma forma o Trabalho Docente de professores que atuavam na Educação Básica.

Com esse estudo, constatamos que:

- a) muitos autores utilizam a prática pedagógica como sinônimo de Trabalho Docente, reduzindo-o, às atividades realizadas pelo professor em sala de aula, principalmente aquelas vinculadas às questões de ensino e aprendizagem.
- b) o Trabalho Docente vem ocupado espaço nas intenções de pesquisa, no entanto, apenas parte dele ou aspectos que possivelmente provocam alteração estão sendo investigados.

² Este estudo está detalhado no capítulo 3.

Frente a isso, urge a necessidade de avançarmos no desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender a complexidade do Trabalho Docente efetivo realizado pelos professores da Educação Básica.

- c) apesar de os artigos discutirem o Trabalho Docente, pouco foram os autores que utilizaram o aporte “Trabalho Docente” para ancorar seus estudos. Nesse sentido, a produção científica consultada indica a necessidade de uma definição clara sobre o tema.
- d) as pesquisas analisadas não ancoram suas discussões no contexto de análise de trabalho dos professores, mas se limitam a dizer o que o professor deveria ou não fazer;
- e) a maioria das pesquisas analisadas envolveram professores que atuavam na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo de revisão de literatura também nos permitiu ter uma visão mais ampla de como o assunto “Trabalho Docente dos professores que atuam na Educação Básica” tem se apresentado em parte das pesquisas qualificadas desenvolvidas em nosso país. Ele também foi importante para nos mostrar a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que tenham como intenção caracterizar o Trabalho Docente efetivamente realizado nas Escolas de Educação Básica, buscando a compreensão do seu todo e não apenas parte dele.

Por esse motivo, assumimos o Trabalho Escolar como tema de nossa pesquisa, cientes da complexidade desse campo de estudo. Sabemos que para investigá-lo é necessário compreender os inúmeros aspectos que o constituem.

Nossa pesquisa tem como foco relações entre Trabalho Escolar e Trabalho Didático de professores de Escolas Públicas de Ensino Médio.

Assim, por meio dessa pesquisa, buscamos estabelecer possíveis desafios para uma melhor articulação entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio e o Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes nessas escolas.

Dessa forma, propomo-nos a encontrar respostas para o seguinte problema: Que relações podem ser estabelecidas entre o Trabalho Escolar desenvolvidos em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na cidade de Erechim-RS e o Trabalho Didático desenvolvidos por professores da área curricular “Ciências da Natureza” atuantes nessas escolas?

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OS DESAFIOS PERMANECEM

Iniciamos este capítulo apresentando alguns elementos históricos que trilharam o caminho de organização do Ensino Médio após a promulgação da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Na sequência, realizamos uma rápida discussão sobre o processo de reestruturação que atualmente o Ensino Médio vem passando. Para finalizar o capítulo, buscamos fazer uma breve caracterização de como as escolas organizam o Ensino Médio, os seus tempos e espaços, quem são os professores que nele atuam e quais suas condições de trabalho.

1.1 A LEI Nº 9394/96 E O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

Após a promulgação da Lei nº 9394/96, o Ensino Médio foi reconfigurado. Essa lei incorporou o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica com duração mínima de 3 anos. De acordo com o artigo 35, essa etapa do ensino tem por finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nessa reconfiguração o Ensino Médio deixou de ser um apêndice da Educação Superior e se tornou parte da formação dos jovens. Segundo Dalri e Meneghel (2011, p.01), foi corrigido o problema de diversidade de caráter que envolvia o Ensino Médio brasileiro, “pois desde 1911 ele assumia ora características de capacitação profissional,

ora de formação geral e propedêutica, ora de via de acesso à educação superior”, ou seja, o estabelecimento dessas finalidades superaram o modelo até então vigente que separava a formação para o trabalho e para a continuidade aos estudos (Educação Superior).

Assim, a Lei nº 9394/96 atribuiu ao Ensino Médio um caráter de formação geral para a cidadania. Houve a separação do Ensino Médio da Educação Profissional. No ano de 2008, foi publicada a Lei nº 11.741/2008, que alterou a redação do Artigo 36 da Lei nº 9394/96. Com a nova redação, o artigo 36-A define que: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O Artigo 36-B, também incluído pela Lei nº 11.741/2008, define que “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”.

Apesar do artigo 36-A admitir que atendida a formação geral, o ensino médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, o artigo 40 da Lei nº 9394/96 reforça que

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Com relação ao direito à educação, a LDB prevê a obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Fundamental com progressiva extensão para o Ensino Médio (determinada pela Emenda Constitucional 14 de 1996). No ano de 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, pretendia-se universalizar a Educação Básica como um todo. Segue o artigo 208 da Constituição Federal, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais números 14 e 59:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional no 14, de 1996) [...]*

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009) [...]*”(BRASIL, 1988)

Apesar de estar prevista a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio, por meio da Emenda Constitucional 59, apenas no ano de 2013 a Lei 12.796 incluiu as alterações na LDB.

A promulgação da Lei 9394/96 serviu como orientação para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais se tornam públicas no ano de 1998.

Esse documento trouxe um conjunto de definições sobre os princípios, os fundamentos e os procedimentos que deveriam ser observados pelas escolas para realizar a organização pedagógica e curricular do Ensino Médio, o objetivo é “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998).

De acordo com o artigo 6º, os princípios pedagógicos que deveriam ser adotados na estruturação dos currículos do Ensino Médio são: “Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e Contextualização” (BRASIL, 1998). O ensino por competências também está presente como base da organização curricular desse nível de ensino.

Outra orientação importante é a organização das disciplinas por área do conhecimento: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. No entanto, referencia diretamente quais são as disciplinas que compõem cada uma dessas áreas. A normativa ressalta que essas três áreas do conhecimento precisam ser contempladas por meio de metodologias que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização.

No mesmo ano, ou seja, em 1998, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Um documento que pretendia fornecer aportes para a operacionalização das DCN. Os PCN apresentavam uma proposta de organização curricular e sugeria formas de como os temas poderiam ser abordados junto aos alunos, levando em consideração a sua realidade escolar.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC, esse material tinha como objetivo auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos e também como uma forma de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária dos professores, orientando planejamentos de aula e sobretudo, o desenvolvimento do currículo na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM entendiam o

currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p.15).

Os PCNEM também incorporaram como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, são elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Convém ressaltar ainda, que os PCNEM foram organizados por áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Dentre as justificativas apresentadas para essa organização, estava a possibilidade de reunir os conhecimentos que compartilham o mesmo objeto de estudo, criando condições para a realização de práticas escolares interdisciplinares.

Posteriormente, no ano de 2002, com o objetivo de ampliar as orientações contidas nos PCNEM e reforçar as DCNEM foram publicados os PCN+.

Os PCN foram alvo de inúmeras críticas decorrentes das suas proposições, de falhas e de lacunas relacionadas aos conteúdos trabalhados e à metodologia indicada. Muitos pesquisadores apontaram os PCN como um documento de caráter autoritário e centralizador, principalmente por que ao longo de seu processo de elaboração houve pouco debate e participação dos professores das escolas de Educação Básica.

É importante destacar ainda, que a vinculação dos PCN ao Banco Mundial, à UNESCO e à Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, atendia às exigências da economia globalizada e de políticas neoliberais na definição de políticas brasileiras desse período, foram fortemente criticadas por pesquisadores da área. Essas políticas tinham como princípio a competitividade, a produtividade, a flexibilidade, o desempenho, a integração e a descentralização.

Nesse sentido, Pontuschka (1999), afirma que os PCN

não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999. p. 14)

Os pesquisadores Saviani (1996), Avila e Moll (1996), Sampaio e Falsarella; Mendes (2004), Zibas (2005) criticaram que os PCN orientavam o domínio do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico para a formação de recursos humanos flexíveis às exigências do mercado e da globalização, fomentando a aceitação das condições sociais postas. Também criticavam que a forma como o detalhamento dos conteúdos foi realizado caracterizava currículo, colocando em dúvida a sua “não obrigatoriedade”.

Apesar das críticas, os PCN foram uma referência no processo de elaboração dos planejamentos das escolas brasileiras. Também foram utilizados como base para avaliação do sistema escolar em larga escala.

Já, no ano de 2001, houve a promulgação do PNE, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos. O diagnóstico sobre o Ensino Médio, apresentado nessa lei, reconhece que a expansão do Ensino Médio é um “poderoso fator de formação para a

cidadania e de qualificação profissional” e sinaliza a sua preocupação com o reduzido número de alunos que acessam o mesmo. De acordo com o PNE

A Contagem da População, realizada pelo IBGE, em 1997, acusa uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos. Estavam matriculados no ensino médio, no mesmo ano, 5.933.401 estudantes. Significa que, idealmente, se o fluxo escolar fosse regular, o ensino médio comportaria bem menos que metade de jovens desta faixa etária (BRASIL, 2001).

A situação é mais alarmante quando se leva em consideração o número de concluintes. O diagnóstico aponta que, no período de 1991 a 1994, o índice de concluintes do Ensino Médio era de 43,8%. As causas apontadas referem-se às “dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001), que levam ao abandono e da repetência.

O PNE reconhece que entre os diferentes níveis de ensino, o Ensino Médio “foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização” (Brasil, 2001) e sinaliza que esse aspecto pode ser superado com “a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas de formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática” (Brasil, 2001).

Cury (2008) salienta que fica claro no PNE que se está falhando nas metas da quantidade de oferta do Ensino Médio. O autor salienta que

“no atingimento da qualidade, as coisas beiram o fracasso. Mais ainda, os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores de periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição de renda” (CURY, 2008, p. 217).

Com relação às desigualdades sociais e educacionais presentes da década de 90, o Programa de Promoção de Reforma Educativa da

América Latina e Caribe (PREAL) apresentou alguns dados preocupantes, de acordo com o boletim

“Os 10% mais ricos das pessoas de 25 anos de idade possuem entre 5 e 8 anos a mais de escolaridade que os 30% mais pobres.

Em quase todos os países para os quais se dispõem de dados, o fato de viver em zonas rurais agrava as desigualdades educacionais.

A disparidade no desempenho dos alunos reflete as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade.

Certos grupos étnicos e raciais são particularmente desfavorecidos.” (PREAL, 2001).

Frente aos dados que mostravam o fracasso do Ensino Médio, o Brasil, assim como os outros países da América Latina, buscou promover reformas envolvendo a área educacional. Assim, as políticas educacionais implantadas a partir dos anos 2000 buscavam garantir não apenas o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Médio, mas também a melhora da qualidade da educação ofertada. É nesse viés que surge também o PNE.

O PNE, promulgado no ano de 2001, era constituído por 295 objetivos e metas que definia não apenas as diretrizes para cada nível e modalidade de ensino, mas também as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação e as diretrizes e metas para a formação e a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação.

De modo geral, o PNE de 2001 objetivava:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades

escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 6).

Um dos pontos negativos para a implantação do PNE foram os vetos presidenciais que diminuíram os recursos financeiros necessários para a sua implementação. A falta de recursos financeiros para custear as despesas com a expansão de todos os níveis e as modalidades de ensino prejudicou o cumprimento de suas metas e objetivos.

Outro ponto negativo foi o excesso de objetivos e metas, que segundo Dourado (2010, p. 684), retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, a financiamento e à gestão. O excesso de metas também comprometeu o processo de implantação, de acompanhamento e de avaliação no PNE.

Dourado (2010), também aponta como um dos limites para a implementação do PNE, a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os federados, sejam estaduais ou municipais.

No final da década de 2000, o Plano de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, publicado em 2008, reconhece que a expansão dos diversos níveis de ensino no Brasil não foram suficientes para diminuir o quadro de desigualdades educacionais e melhorar a situação precária em que se encontrava a aprendizagem dos alunos, principalmente com relação ao Ensino Médio.

Na busca de superar os desafios pela qualidade da educação, o governo federal lançou algumas políticas públicas educacionais, dentre elas: o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) a que nos referimos anteriormente; o Decreto nº 5154/2004 que revogou a obrigatoriedade da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o Ensino Médio; a aprovação e implementação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLDEM por meio da Resolução nº 38/2004; a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) no ano de 2006; a aprovação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB por meio da Lei nº 11.494/2007; a formulação e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007, junto com o Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo

Decreto Lei nº 6.094/2007; a Lei nº 11.947/2009 que estende ao Ensino Médio o direito à merenda escolar; a Medida Provisória 455/2009 que ampliou o Transporte Escolar para toda a Educação Básica, beneficiando os alunos residentes em áreas rurais; a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determinou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino para alunos de quatro a dezessete anos, assim como, o aumento do orçamento do governo federal para o MEC.

No ano de 2009, também foi proposto o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. De acordo com orientações fornecidas pelo MEC, para participar do ProEMI, a escola precisa organizar um novo currículo a partir de oito macrocampos, três deles obrigatórios e dois selecionados de acordo com os interesses da equipe pedagógica, dos professores e, principalmente, dos estudantes. São obrigatórios o acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), a iniciação científica e a pesquisa e a leitura e o letramento. Além dessas definições, a escola precisa informar no projeto o número de alunos atendidos pelo novo currículo e a jornada escolar, que pode ser de cinco horas ou em tempo integral. Nesse caso, com mínimo de sete horas diárias. A quantidade de estudantes é que determina o valor do repasse de recursos.

Com a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, instituído pela Emenda Constitucional nº 59/2009, houve a necessidade de reelaborar as DCN, pois a que estava em vigência ficou defasada. De acordo com o Conselho de Educação, para elaborar as novas diretrizes, foi promovida uma série de estudos, de debates e de audiências públicas, “com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedores de ensino privado e de pesquisadores da área” (BRASIL, 2013, p.4).

Apesar da ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio e avanços relacionados à qualidade da educação desde a promulgação da Lei nº 9394/1996, os dados apresentados no Parecer CNC/CEB nº 5/2011 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sinalizam que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira”

(IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste, a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativa, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6% (BRASIL, 2013, p. 146).

O documento ainda reconhece que as ações desenvolvidas tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelos governos estaduais e municipais não conseguiram realizar as mudanças necessárias para melhorar a qualidade do ensino e nem organizaram um projeto que atendesse às demandas do Ensino Médio. De acordo com os dados publicados pelo Inep em 2009, o número de estudantes do Ensino Médio é de aproximadamente 8,3 milhões. “A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3%” (BRASIL, 2013).

De acordo com Garcia (2014), o Ensino Médio, em boa parte do período que vem sendo ofertado pelas escolas, seguiu com políticas públicas insuficientes, que não expressavam sua importância para o desenvolvimento nacional. A autora aponta que apenas em 2003, o MEC promoveu eventos para discutir sobre o Ensino Médio, aproveitando para realizar um diagnóstico da real situação e da necessidade da sua ampliação.

A homologação pelo MEC da Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, a qual define DCNEM, pode ser considerado um avanço. Segundo Garcia (2014, p. 51), as DCNEM apontam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também a perspectiva para elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas.

Destacaremos os artigos Art. 7º e Art. 8º que tratam sobre a organização curricular do Ensino Médio.

Art. 7º - A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

O Art. 7º das DCNEM reforça a existência de uma base nacional comum e uma parte diversificada e sugere que os mesmos sejam trabalhados de forma unificada. Com relação ao Art. 8º, além de reforçar a necessidade de organizar o currículo por áreas de conhecimento, a área de Matemática foi desmembrada da área Ciências da Natureza.

No Art 8º, também houve o reconhecimento da necessidade de:

- trabalhar o conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar;
- planejamento coletivo por parte dos professores.

O Art. 9º também define os componentes curriculares obrigatórios que compõem cada área do conhecimento. A área das Linguagens é constituída pela Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna, Arte em suas

diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. A área de Ciências da Natureza ficou composta pela Biologia, a Física e a Química. A área das Ciências Humanas envolveu a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. A Matemática ficou com uma área individual.

Apesar da DCNEM elencar quais disciplinas são obrigatórias, confere autonomia para as escolas organizarem seus próprios componentes curriculares. Assim, sinaliza que

mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si [...].

Associado à integração de saberes significativos, há que se evitar a prática, ainda frequente, de um número excessivo de componentes em cada tempo de organização do curso, gerando não só fragmentação como o seu congestionamento.

Além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos (BRASIL, 2013, p.181).

Podemos considerar um avanço o fato das DCNEM reconhecerem a responsabilidade da escola na definição de seu currículo, assim como, orientar que seja evitada a memorização e a fragmentação do conhecimento.

Comparando as DCNEM publicadas em 2012 com as OCEM publicadas em 2006, percebemos três modificações nas orientações para a elaboração curricular das escolas. A primeira é a exclusão da Literatura da área de Linguagens, a segunda, a obrigatoriedade da linguagem musical e a terceira, a retirada da Matemática da área de Ciências da Natureza e a criação de uma área específica.

1.2 AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Apesar de a legislação garantir o direito de acesso e a gratuidade do Ensino Médio a todos os jovens de 15 a 17 anos, na prática, muitos ainda estão fora da escola. A promulgação de uma Lei não resolve de uma hora para outra os problemas relacionados à universalização e à qualidade do Ensino Médio. Piletti (2003) sinaliza que as leis não são suficiente para transformar a realidade. Segundo o autor, a lei “não deve ser vista como ponto de chegada, que põe fim à luta por melhores condições de ensino. A lei é um ponto de partida, pois na medida que certos direitos são estabelecidos legalmente, o trabalho pela sua concretização assume outra forma” (PILETTI, 2003, p.26).

A prova de que a promulgação de uma lei não garante que a mesma seja cumprida, está no fato que passados quase 10 anos de vigência do primeiro PNE, ainda temos milhões de jovem entre 15 e 17 anos fora da escola.

No ano de 2014, foi sancionada, sem vetos, a Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual fez vigorar o segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei. Com apenas 20 metas, o PNE 2014-2024 busca de modo geral a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Para cada meta foram definidas estratégias a serem desenvolvidas.

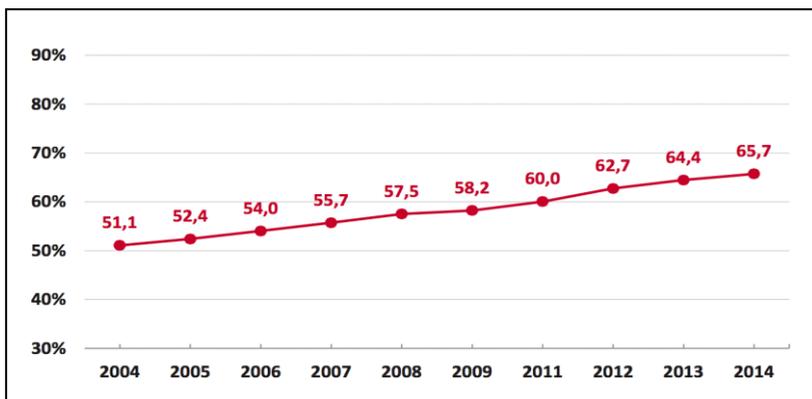
Dentre os avanços que podem ser percebidos, se comparando o PNE 2014-2024 com o PNE 2001-2010, destaca-se: a) a diminuição considerável de metas, de 295 do PNE anterior para 20 do PNE atual, o que facilita a ação para implantação, acompanhamento e avaliação; b) a ausência de vetos na proposta do PNE 2014-2024; c) o estabelecimento de estratégias para alcançar cada meta, diferentemente do PNE 2001-2010; d) o monitoramento contínuo das metas e a realização de avaliações periódicas de execução no PNE 2014-2024; e) a

transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF em FUNDEB, ampliando o mecanismo de financiamento, abrangendo toda a Educação Básica; f) a obrigatoriedade do ensino dos 4 anos 17 anos; g) a destinação de recursos para a implementação do PCN 2014-2024.

A meta 3 do PNE (2014-2024) almejava universalizar até 2016, o atendimento para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024 a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85%.

De acordo com os dados apresentados no Relatório do 1º Ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016, o número de jovens com idade entre 15 a 17 ano que frequentava o Ensino Médio ou já havia concluído a Educação Básica aumentou desde 2004, conforme mostra o gráfico 01.

Gráfico 01 – Percentual da população brasileira de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou possuía a Educação Básica completa no período de 2004 a 2014.



Fonte: BRASIL (2016, p. 75)

No ano de 2014, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos que frequentava o Ensino Médio correspondia 65,7%, ou seja, quase 20% abaixo da meta estabelecida no PNE. De acordo o referido relatório, a estimativa era que 3.498.042 jovens brasileiros ainda não frequentavam o Ensino Médio.

O relatório apresenta dados ainda mais discrepantes quando leva em consideração as condições sócioeconômicas. O número de jovens brancos que frequentava o Ensino Médio correspondia a 74,9%,

enquanto a porcentagem de jovens negros era de apenas 59,4%. Com relação a renda per capita, 83,6% dos jovens mais ricos frequentavam o Ensino Médio, enquanto que apenas 52% era frequentada por jovens pobres. Com relação à localização da residência, 68,3% dos jovens que moram no meio urbano frequentavam o Ensino Médio, enquanto que apenas 52,6% do meio rural estavam matriculados.

A sétima meta do PNE também merece destaque, pois propõe a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo o Ensino Médio. Segue extrato da estratégia 7.1 do documento:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014)

A primeira BNCC a passar pelo processo de elaboração foi a do Ensino Fundamental. Foi conduzida pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Foram elaboradas três versões da BNCC. A primeira foi apresentada em 2015, por meio de consulta pública, realizada no período de outubro de 2015 à março de 2016. De acordo com a UNDIME, nesse período, houve mais de 12 milhões de contribuições.

Para a elaboração da segunda versão da BNCC, foram realizados 27 seminários estaduais, organizados pelo CONSED e UNDIME, no período de junho à agosto de 2016. Esses seminários contaram com a participação de mais de 9 mil participantes (professores, gestores, especialistas e representantes de entidades de educação). Nesse período, a BNCC recebeu mais de 9 mil contribuições. Dentre as entidades que se manifestaram contra a implementação da BNCC e também sugeriram modificações (as quais não foram atendidas) destacamos a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

E por fim, a terceira versão foi elaborada no período de janeiro à março de 2017. Além da CONSED e da UNDIME, especialistas,

professores, representantes de associações científicas, professores universitários do Brasil e de outros países contribuíram para a versão final do documento.

A BNCC do Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. É um documento de caráter normativo que define o conjunto de conhecimentos, de competências e de habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A Resolução CNECP N^o 2, de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conforme o artigo 15, as escolas terão até o início do ano letivo de 2020 para adequar seus currículos levando em consideração as orientações da BNCC.

O processo de elaboração da BNCC também foi influenciado por interesses de grupos econômicos sobre a educação do Brasil. Giroto (2017) destaca a complexidade das questões que envolvem o aumento da qualidade da educação pública no Brasil, uma vez que é compreendida nas políticas públicas como sinônimo de aumento dos resultados quantitativos do IDEB.

Em 2014, Barbara Bruns e Javier Luque publicaram o livro “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, com patrocínio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas e do Banco Mundial e “representa a mais alta qualidade em toda pesquisa e produto da atividade da instituição” (BRUNS & LUQUE, 2014). Esse documento reforça a necessidade de construção de um currículo nacional com base em conteúdos presentes nas avaliações internacionais. Esses também deveriam ser utilizados para treinar e avaliar o desempenho dos professores, assim como, para controlar o Trabalho Docente.

De acordo com Giroto (2017), a padronização do currículo tem norteado quase a totalidade de políticas públicas mais recentes de educação da América Latina. A ideia possui um viés tecnicista e busca processos que reduzam investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados.

O processo de elaboração da BNCC foi defendido pelo Banco Mundial, pelo movimento “Todos pela Educação” (patrocinado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho) e pela a Fundação Lehman (tem como mantenedor o empresário Jorge Paulo Lehman). Esses possuem uma concepção empresarial de educação, fundamentada

no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. Fato esse que torna o currículo um campo de disputa e de interesses políticos e econômicos. Controlando o currículo, é possível controlar o Trabalho Docente e por sua vez a escola.

Nesse sentido, Branco et al. (2018) sinaliza que estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano. Segundo os autores,

com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas (BRANCO, et. al, 2018, p. 48)

É nesse cenário que foi elaborada a proposta da BNCC para o Ensino Médio. É gritante o fato de que o Ensino Médio precisa passar por um processo de reorganização. É necessário estabelecer estratégias para diminuir as taxas de repetência e evasão, bem como, para aumentar o acesso dos estudantes e melhorar a qualidade da formação dos mesmos. No entanto, percebemos que esse processo de reestruturação do Ensino Médio não ocorreu de maneira satisfatória.

Com relação à reforma do Ensino Médio, essa veio com a aprovação da Medida Provisória 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017. De modo geral, Medida Provisória

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o

ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Já a Lei nº 13.415/2017 realiza alterações nas seguintes leis: Lei nº 9394/1996, Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943 e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005 (oferta obrigatória de Língua Espanhola pela escola e matrícula facultativa pelo aluno) e; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A forma rápida como foi proposta a Reforma do Ensino Médio causou inúmeras críticas. Optamos por pontuar algumas, pois as discussões em torno da reforma do Ensino Médio são longas. Dentre elas, está a trazida por Lino (2017), o qual destaca que o uso da medida provisória caracterizou uma forma autoritária de legislar, que sinalizou o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo. O autor destaca ainda que a “alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a reforma produzirá a médio e a longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino” (LINO, 2017, p. 77).

Essa forma de agir do poder executivo evidenciou que o objetivo da reforma não era atender às necessidades educativas da população, mas sim atender às demandas do mercado econômico e interesses empresariais, suprimindo o debate social.

Outra crítica apresentada está relacionada à redução da carga horária do Ensino Médio de 2.400 horas para 1.800 horas. Branco, et al

(2018) sinaliza que essa redução implica redução dos conteúdos abordados, provocando esvaziamento e precarização do ensino. Assim, podemos dizer que o Ensino Médio fornecerá uma formação mais genérica aos estudantes.

Por isso, a reforma, não representa as necessidades dos alunos e professores de escolas públicas. A Lei nº 13.415/2017 levará á uma

formação precária, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada, e terceiro porque a Emenda Constitucional No 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos, o que impediria altos investimentos necessários para adequar as escolas às novas demandas, devido aos novos arranjos curriculares, como os que estão sendo propostos (BRANCO, et. al, 2018 p. 62)

A Lei nº 13.415/2017 sinaliza que as escolas podem ofertar diferentes arranjos curriculares, levando em consideração a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Preocupa o fato de muitas escolas não possuírem infraestrutura e recursos humanos (professores) para oferecer todos os componentes curriculares aos alunos. Sabemos que na nossa área “Ciências na Natureza” há carência de professores formados em cursos de licenciatura para trabalhar as disciplinas de Biologia, Física e Química. A nossa vivência de supervisão de estágios curriculares nas escolas nos mostra que as disciplinas de Física e Química, normalmente são trabalhadas por professores com formação em Ciências Biológicas. Mesmo assim, há sempre contratos emergenciais abertos para admitir professores para atuar nessa área. A falta de professores da área de Ciências da Natureza pode ser um mote para que essas disciplinas não sejam ofertadas aos estudantes, e assim, o governo economiza os recursos despendidos para a contratação de professores.

Outra polêmica envolvendo a reforma do Ensino Médio é a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênio com instituições Educação a Distância para que ocorra a complementação da formação dos estudantes. Segundo Branco et al. (2018), a reforma está em consonância com os ideais neoliberais, pois além de redirecioná-lo

às demandas do capital, transforma-a em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado disputados pelo empresariado que por “coincidência” são “parceiros” no processo de elaboração da BNCC.

Assim, a BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, confirma o previsto na Lei nº 13.415/2017. A BNCC reforça a obrigatoriedade da oferta da “Língua Portuguesa” e “Matemática” nos três anos do Ensino Médio. Como vimos anteriormente, essa é uma medida reducionista, excludente e que leva ao empobrecimento da formação dos jovens. Ela pode agravar as desigualdades educacionais já existentes em nosso país. Melhorar o desempenho dos alunos dessas duas áreas, normalmente as mais cobradas em testes internacionais, não melhora em nada a qualidade da educação ofertada. Pelo contrário, é uma forma de mascarar os problemas que envolvem a educação brasileira.

Tendo em vista, nossa experiência docente, há tempo percebemos que os estudantes estão chegando aos cursos de graduação com defasagem com relação à Língua Portuguesa e à Matemática. No entanto, reduzir a importância das áreas da Ciências da Natureza e Ciências Humanas não garantirá qualidade aos estudantes do Ensino Médio, mas sim oferecerá uma educação pobre aos pobres. Isso por que, possivelmente, as escolas privadas comprometidas com a qualidade do ensino não reduzirão os componentes curriculares atualmente oferecidos. Assim, os estudantes provenientes de famílias com condições de pagar uma escola privada terão uma formação melhor do que aqueles que realizarem sua formação em escolas públicas.

Com relação à área de Ciências da Natureza, a BNCC propõe que

a área Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, possibilite aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente. No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2018, p. 470).

Neste sentido, a BNCC do Ensino Médio busca aprofundar conceitualmente as seguintes temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Essas temáticas são consideradas fundamentais para que os sujeitos possam resolver problemas e tomar decisões em seu cotidiano. Sugere ainda que sejam ampliadas as habilidades investigativas dos alunos. Esses também deverão desenvolver a linguagem argumentativa, a fim de que possam se comunicar com diferentes públicos e em contextos variados.

A BNCC sinaliza ainda que os estudantes precisam construir três competências ao longo do Ensino Médio:

- analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global;
- construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis;
- analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 539).

A primeira competência determina que os fenômenos naturais e os processos tecnológicos sejam analisados sob a perspectiva das relações entre matéria e energia. Assim, podem ser realizados estudos referentes à: estrutura da matéria; às transformações químicas; às leis ponderais; ao cálculo estequiométrico; a princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ao ciclo da água; às leis da termodinâmica; à cinética e ao equilíbrio químicos; à fusão e fissão

nucleares; ao espectro eletromagnético; aos efeitos biológicos das radiações ionizantes; à mutação; à poluição; aos ciclos biogeoquímicos; ao desmatamento; à camada de ozônio e ao efeito estufa; entre outros (BRASIL, 2018, p. 540).

A segunda competência reconhece que os processos de transformação e de evolução permeiam a natureza e ocorrem em diferentes escalas de tempo. Assim, os alunos devem elaborar reflexões que situem a humanidade e o planeta Terra na história do Universo, bem como, inteirar-se da evolução histórica dos conceitos e das diferentes interpretações e controvérsias envolvidas nessa construção. Precisam entender a vida em sua diversidade. Para isso, é necessário que sejam trabalhados os seguintes conhecimentos: origem da vida; evolução biológica; registro fóssil; exobiologia; biodiversidade; origem e extinção de espécies; políticas ambientais; biomoléculas; organização celular; órgãos e sistemas; organismos; populações; ecossistemas; cadeias alimentares; respiração celular; fotossíntese; reprodução e hereditariedade; genética mendeliana; processos epidemiológicos; espectro eletromagnético; modelos cosmológicos; astronomia; gravitação; mecânica newtoniana; previsão do tempo; entre outros (BRASIL, 2018, p. 542).

Já a terceira competência prevê a mobilização dos seguintes conhecimentos: aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco; produção de armamentos nucleares; desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; estrutura e propriedades de compostos orgânicos; agroquímicos; controle biológico de pragas; conservantes alimentícios; mineração; herança biológica; darwinismo social, eugenia e racismo; mecânica newtoniana; equipamentos de segurança (BRASIL, 2018, p. 544).

De um modo geral, a escola brasileira, desde a sua origem, esteve a serviço de interesses da elite dominante, do Estado e do desenvolvimento econômico. Teve caráter excludente, o qual desfavorecia a grande massa popular. Os reflexos da sua constituição histórica é sentido ainda hoje. Ao invés de buscarmos estratégias de superar esses ranços e ofertar uma educação de qualidade para a população menos favorecidas, a proposta da BNCC retrocede e volta a priorizar o interesse da elite e de empresas privadas que buscam alienar a população para conseguir dominá-la.

1.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO REGULAR, SEUS PROFESSORES E JORNADA DE TRABALHO

1.3.1 Formas de organização de seus tempos e espaços

Com a reestruturação do Ensino Médio, a carga horária mínima anual é de oitocentas horas, distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais. Normalmente é ofertado pelas escolas nos turnos vespertino ou noturno.

A BNCC estabelece que o currículo do Ensino Médio deve ser organizado em quatro áreas do conhecimento (Linguagem e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas). Também determina a inclusão de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

A forma autoritária e verticalizada como a reforma do Ensino Médio foi imposta deixou os professores e demais atores da escola sem saber organizar o currículo, seus tempos, seus espaços, sem saber como organizar o Trabalho Escolar e o próprio Trabalho Docente.

1.3.2 Os professores que atuam no Ensino Médio regular

Com o intuito de realizar uma breve caracterização dos professores que atuam no Ensino Médio Regular, organizamos os quadros 04, 05, 06 e 08, utilizando os dados publicados pelo INEP (2019). Comparando os quadros 04 e 05, é possível perceber que a maioria dos professores que atuam no Ensino Médio regular no Brasil são do sexo feminino, correspondendo a 59,06%. No estado do Rio Grande do Sul e no município de Erechim/RS, esse número é ainda maior, correspondem, respectivamente, à 70,88% e 69,54%.

Quadro 04 – Número de docentes do sexo feminino que atuam no Ensino Médio regular por faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	Até 24 anos	De 25 à 29 anos	De 30 à 39 anos	De 40 à 49 anos	De 50 à 54 anos	De 55 à 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	6.526	26.807	99.799	99.355	37.619	20.886	12.220
Rio Grande do Sul	255	1.344	6.293	6.429	2.679	1.711	974
Erechim	5	19	80	63	20	14	9

Fonte: Dados obtidos INEP (2019)

Quadro 05 – Número de docentes do sexo masculino que atuam no Ensino Médio regular por faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	Até 24 anos	De 25 à 29 anos	De 30 à 39 anos	De 40 à 49 anos	De 50 à 54 anos	De 55 à 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	5.666	22.071	76.328	58.446	22.921	14.596	10.163
Rio Grande do Sul	118	647	2.860	2.221	977	722	541
Erechim	2	10	31	22	10	11	6

Fonte: Dados obtidos INEP (2019)

De acordo com Vianna (2001), ao longo do século XX e XXI, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino. Mesmo hoje a presença de mulheres no exercício do magistério continua maior.

A autora sinaliza que “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e a estratificação sexual da carreira docente, assim com a reprodução de estereótipos por parte da escola (VIANNA, 2001, p. 90).

Vianna (2001) evidencia que os estereótipos atribuídos às professoras são: dóceis, relacionais e afetivas (devido a funções relacionada à maternidade, à alimentação, ao cuidado, à educação). Já aos professores (homens) são atrelados como estereótipos a agressividade, o militarismo e a racionalidade.

Por ter o caráter de cuidado, a feminização do magistério na Educação Infantil ocorreu de forma mais intensa e ampla do que no Ensino Médio e na Educação Superior, a qual ainda é ocupada majoritariamente por homens.

As análises dos quadros 04 e 05 também possibilitam indicar algumas características do perfil profissional dos professores. A faixa etária prevalente dos professores é entre 30 a 49 anos. Também percebemos um quantitativo com mais de 50 anos (23,06%), o quais, possivelmente, já estão se dirigindo para a fase final da carreira. Esses dados nos mostram, de certa forma, o envelhecimento dos professores atuantes no Ensino Médio regular.

Essa mesma constatação foi feita por Souza e Gouveia (2011). Seus estudos apontam que no ano de 1997 a população de professores com mais de 56 anos era de 1,4% e no ano de 2007 era de 5,2%.

Também sinalizaram que a quantidade de professores com mais de 40 anos representava no ano de 1997, 32% e no ano de 2007, mais de 50%.

No levantamento realizado pelo INEP, no ano de 2018, o número de professores que atuam no Ensino Médio regular com quarenta anos ou mais representa 53,8% do número total. Nesse sentido, concordamos com Souza (2013) quando afirma que os professores constituem uma população envelhecida. O autor ainda afirma que a proporção de jovens que entram na profissão é menor que o número de vagas ofertadas, refletindo assim, no aumento do tempo de trabalho do professores e, também, no retorno dos que já se aposentaram para a sala de aula.

Analisando os quadros 04 e 05 ainda é possível perceber o baixo número de professores que iniciam na carreira docente até os 24 anos. Esses somam apenas 2,37% no Brasil, 1,34% no estado do Rio Grande do Sul e 2,32% no município de Erechim. Assim, é possível perceber que o número de professores que estão iniciando a carreira é significativamente menor do que aqueles que estão em final de carreira.

Com relação à formação dos professores, o quadro 06 sintetiza os dados do INEP (2019). No município de Erechim, cidade na qual desenvolvemos a pesquisa, 95% dos professores possuem licenciatura e 54,63% possuem especialização. No entanto, poucos possuem formação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado.

Quadro 06 – Formação dos professores que atuam no Ensino Médio regular.

Formação dos professores	EF	EM	LC	BC	Esp.	Ms.	Dr.
Brasil	243	30.891	454.849	27.420	199.792	34.564	7.530
Rio Grande do Sul	21	1.134	25.306	1.310	12.935	2.366	612
Erechim	-	6	287	9	165	22	1

Fonte: Dados obtidos INEP (2019).

Ainda com relação à formação dos professores, no ano de 2015, o Inep publicou o “Censo Escolar 2013: Perfil da docência no Ensino Médio regular”. Esse estudo estimou a necessidade de contratar 80.544 professores para trabalhar os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, com carga horária de 40 horas semanais, para suprir a demanda do Ensino Médio regular.

Com relação à formação, o levantamento realizado pelo INEP (2015) aponta que 73,2% dos professores de Física, 43,2% dos professores de Química e 33,1% dos professores de Biologia ministram aulas no Ensino Médio Regular não possuem formação específica. O quadro 07 mostra o número de professores com formação específica e o número de professores que possuem 50 anos ou mais, ou seja, que há indicativos que estão próximos de se aposentar.

Quadro 07 – Número de professores com formação específica em Física, Química e Biologia.

FORMAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA	NÚMERO DE PROFESSORES COM 50 ANOS OU MAIS.
Biologia	35.141	5.649
Física	13.565	2.545
Química	19.600	3.408

Fonte: INEP (2015).

Esses dados mostram a carência de profissionais na área curricular Ciências da Natureza, assim como, o grande número de professores que ministram aula nestes componentes curriculares sem possuir formação.

Acreditamos que a qualificação profissional dos professores influencia na diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Concordamos com Santos (2007) que a formação de professores é um importante mecanismo para efetivação de mudanças que resultam em melhorias para as escolas.

No entanto, Almeida (2004) sinaliza que a precariedade da formação inicial dos professores e a ausência de formação continuada têm enfraquecido a capacidade de atuação, contribuindo para o empobrecimento da escola.

Neste sentido, é necessário a criação e a implementação de políticas públicas tanto de formação inicial, quanto de formação continuada de professores, que busquem sua qualificação. Para melhorar a qualidade da Educação Básica, é preciso investir nos professores, na sua formação, na melhoria de suas condições de trabalho, no aumento da sua remuneração. É preciso ainda estimulá-lo e oferecer-lhe condições para que possa buscar a continuidade da sua formação.

Dentre as condições que acreditamos fundamentais, encontram-se a melhoria da remuneração, possibilitando investir em um curso de Pós-Graduação e a disponibilidade de tempo para estudar. Essa última também é imprescindível, pois muitos professores não continuam seus estudos pela dificuldade de afastamento da escola, pois não há como ser substituído. Precisa contar com a boa vontade de colegas para fazer arranjos e trocas de horários. No entanto, nem sempre os colegas são solícitos e compreensivos.

1.3.3 Situação Funcional e Jornada de trabalho

Com relação à situação funcional dos professores, o quadro 08 mostra dados preocupantes. Um pouco mais da metade dos professores estaduais são concursados. No município de Erechim, a porcentagem de professores concursados pertencentes à Rede Estadual de Ensino somam 53,87%.

Quadro 08 – Situação funcional dos professores que atuam no Ensino Médio regular.

	ESFERA	CONCURSADOS	CONTRATO TEMPORÁRIO	CONTRATO TERCEIRIZADO/CONTRATO CLT
Brasil	Federal	23.927	3.451	45/44
	Estadual	251.731	145.835	417/6.812
	Municipal	2.683	672	4/106
Rio Grande do Sul	Federal	1.689	362	1/13
	Estadual	12.034	9.576	1/133
	Municipal	402	38	-/2
Erechim	Federal	-	-	-
	Estadual	132	113	-
	Municipal	-	-	-

Fonte: Dados obtidos INEP (2019).

A partir da Constituição Federal de 1988, iniciou-se o processo elaboração e a implantação de planos de carreira docente. De acordo com o Inciso V, alterado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, a “valorização dos profissionais na educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988).

Apesar de a Constituição Federal garantir o ingresso dos professores por meio de concursos públicos, e o artigo 11 da Lei no 6.672/1974 estabelece o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, prever que “a primeira investidura em cargo do Magistério Público Estadual depende de aprovação prévia em concurso público”, na prática isso não acontece.

No Estado do Rio Grande do Sul, o último concurso público para o cargo de magistério foi realizado no ano de 2013, e mesmo assim, 44,66% dos professores que atuam no ensino médio são contratados.

A prática de contratos temporários no magistério é uma realidade presente em todos os estados. De acordo com Vieira e Maciel (2011), os professores contratados suprem a falta em decorrência de aposentadorias, óbitos, saúde, licenças, mas principalmente, falta de professores concursados.

Além da sobrecarga de trabalho, atribuída aos professores temporários, os autores também apontam que não lhes são oferecidas “condições de tempo para estudo, de remuneração para manutenção da vida, sem expectativas de continuidade do seu trabalho, ou em poucas palavras, sem as condições de trabalho necessárias” (VIEIRA;MACIEL, 2011, p. 162).

Também há de se considerar que muitos professores temporários, para fechar sua carga horária, lecionam em duas, três ou mais escolas, ministrando não apenas o componente curricular relacionado à sua área de formação, mas também outras não correlatas.

A falta de tantas condições, torna o trabalho do professor temporário mais precário que a do professor concursado. É possível que esse não consiga realizar um bom planejamento e, conseqüentemente, a qualidade do ensino pode ficar comprometida.

Com relação à jornada de trabalho, a Resolução n° 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, prevê no artigo 4° que a jornada de trabalho deva ocorrer preferencialmente em tempo integral de, no máximo, quarenta horas semanais.

No estado do Rio Grande do Sul, o Decreto n° 41.850/2002 regulamenta o artigo 116 da Lei no 6.672/1974. No seu segundo artigo, deixa claro o entendimento sobre regime de trabalho, atividade docente, hora/aula, hora/atividade, conforme segue:

Art. 2° - Para efeito deste Decreto, entende-se por:

I - Regime de Trabalho: o número de horas semanais de trabalho em que o membro do Magistério exerce atividades inerentes ao cargo.

II - Atividade Docente: **a atuação do professor junto ao aluno para o atendimento da regência de classe**, no desenvolvimento das atividades curriculares.

III - Turno Escolar: cada um dos períodos do expediente do estabelecimento de ensino ou órgão.

IV - Expediente Escolar: a jornada de trabalho durante a qual se realizam as atividades escolares.

V - Hora/aula: cada um dos **períodos de tempo**, com duração prevista no Regimento Escolar ou documentação similar, **destinado ao desenvolvimento das atividades curriculares em regência de classe**.

VI - Hora/atividade: **período de tempo envolvendo as atividades preparatórias para a regência de classe** e demais atividades relacionadas às atribuições do cargo (RIO GRANDE DO SUL, 2002) [grifo nosso].

O terceiro artigo desse mesmo decreto determina que o regime de trabalho é de 20 horas semanais, sendo composta por 16 hora/aula e 04 hora/atividade.

Convém ressaltar, que o Trabalho Docente é entendido no Decreto nº 41.850/2002, como exclusivamente uma atividade de ensino. Essa concepção explica o fato de o contrato de trabalho ser de 16 hora/aula de regência e 04 hora/atividade para realizar o planejamento das aulas. Essa concepção de Trabalho Docente é reducionista e não representa a totalidade das atividades desenvolvidas na escola. Convém ressaltar que a discutiremos de forma mais aprofundada o Trabalho Docente no capítulo 3.

Santos (2011) sinaliza que ocorre uma divisão desequilibrada entre a carga horária destinada hora/aula e a hora/atividade. Às quatro hora/atividade são inadequadas e não atendem a demanda de atividades necessária para dar conta das 16 aulas ministradas aos alunos.

Os professores destinam sua hora/atividade para fazer o planejamento didático-pedagógico de suas aulas. Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Santos (2011) e Silva (2017) apresentam um *corpus* de informações que permite fazer uma caracterização geral

de como o planejamento didático-pedagógico vem sendo realizado pelos docentes.

Uma das constatações da pesquisa de Silva (2017) é que o planejamento didático-pedagógico ocorre de forma individual e isolada e normalmente é feito em casa. Os principais motivos de não o realizarem na escola é a falta de espaço adequado, a falta de material próprio para consultas e de estudo e o excesso de barulho.

O autor destaca que o fato de os professores não cumprirem a carga horária destinada à hora atividade na escolas reduz a possibilidade de momentos de encontro entre os professores, assim como a possibilidade de realização de uma planejamento coletivo.

Silva (2017) também aponta como limitadores da realização de um planejamento coletivo: a falta de tempo dos professores, a carga horária excessiva de trabalho, os baixos salários, a falta de reconhecimento da profissão por parte do governo e da sociedade, a desmotivação por parte dos professores.

De modo geral, o planejamento didático-pedagógico constitui-se em um momento de estudo, de realização de leitura, de pesquisas em diferentes materiais (livros, livros didáticos, apostilas revistas de divulgação científica, sites). Além do planejamento didático-pedagógico, os professores também se envolvem com a elaboração e correção de atividades avaliativas.

O livro didático continua um “referencial importante na elaboração dos planos de ensino e planos de aula individuais, sendo utilizado para consulta e estudo dos conteúdos trabalhados, mas também como recurso de pesquisa, tanto a professores quanto a alunos” (SILVA, 2017, p. 148).

Com relação à hora/atividade, Santos (2011) ressaltara que somente o processo de elaboração e correção de atividades avaliativas por parte dos professores ocupava um tempo maior que as quatro horas destinadas. O que obriga os professores a realizarem seus planejamentos em turnos contrários às suas aulas, durante a madrugada e nos finais de semana. Período que o professor deveria utilizar para seu descanso ou lazer.

Além de planejar e ministrar aula, sabemos que o professor participa de outras atividades na escola, como: participação em Conselhos de Classe, Conselho de Pais e Mestres, reuniões de entrega de boletins, reuniões pedagógicas, encontros de formação continuada, recebe, orienta e acompanha estagiários, envolve-se no processo de organização e realização de eventos. Todas essas e outras atividades não

mencionadas, realizam fora da carga horária de trabalho, e conseqüentemente não são remuneradas.

Nesse sentido, é de fundamental importância prever tempos, espaços e recursos para a realização dessas outras atividades, para diminuir a sobrecarga de trabalho e minimizar o processo de precarização do trabalho.

A falta de atratividade à profissão docente também é um fator preocupante. As pesquisas desenvolvidas por Libâneo (2000), Ludke e Boing (2004) e Gatti e Barreto (2009) apontam a constante desvalorização profissional, referendada pelas precárias condições de trabalho e de formação e pela baixa remuneração.

Gatti e Barreto (2009, p. 247) afirmam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”.

Os estudos e pesquisas realizadas por Barboza (2014) apontam que o salários dos professores no Brasil podem ser considerados baixos se comparados com a remuneração recebida por outros profissionais também com formação em nível superior.

Apesar de os baixos salários serem relacionados frequentemente ao quadro de precarização, com intensificação do Trabalho Docente, e conseqüentemente, com a baixa qualidade do ensino, a pesquisadora aponta que esse não é um consenso. No entanto, as “pesquisas afirmam não haver relação entre o quanto se investe em educação e a qualidade apresentada” BARBOZA (2014, p. 511). Infelizmente esses argumentos são utilizados para não elevar a remuneração dos professores.

Além dos baixos salários recebidos, os professores do Estado do Rio Grande do Sul vivem um drama ainda maior. Nos últimos anos, o estado vem passando por uma crise econômica que afetou os funcionários públicos, dentre eles os professores. Além de não receberem o piso salarial, proposto pelo Governo Federal, estão sem ajustes há mais de 4 anos e ainda recebem o salário parcelado.

Esse fato gera desmotivação e descontentamento, além de preocupação e incerteza, pois após o mês de trabalho, o professor não sabe quanto e nem quando receberá o seu salário. Essa situação acarretou, em vários momentos, a paralização de aulas, bem como, a organização e participação em protestos para reivindicar direitos.

O Ensino Médio regular, ofertado pelas escolas públicas da rede estadual de ensino, não faz parte apenas de um recorte de pesquisa, mas constitui o contexto no qual essa pesquisa foi desenvolvida. Para compreender como os professores da área curricular “Ciências da

Natureza” organizam o seu Trabalho, é preciso entendem minimamente como o Ensino Médio está organizado, quais são seus entraves e suas possibilidades.

Para auxiliar no processo de compreensão da complexidade do Trabalho Docente, no próximo capítulo, apresentaremos alguns aportes teórico-conceituais da Ergonomia de vertente francesa. Ela ajuda a entender a complexidade do contexto e das situações de trabalho, bem como, a variedade de aspectos que a condicionam.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E DO TRABALHO DIDÁTICO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, faremos uma reflexão com foco no Trabalho Escolar, uma vez que ele exerce influência no processo de organização e realização do Trabalho Docente e, conseqüentemente, no Trabalho Didático Pedagógico dos professores.

Iniciaremos falando sobre alguns elementos que incidem sobre o processo de organização do Trabalho Escolar, a saber: Gestão Escolar, Formação Continuada de professores, Pesquisa sobre a própria prática, Projeto Pedagógico da escola e a avaliação.

Para finalizar, abordaremos sobre o Trabalho Docente e o Trabalho Didático dos professores.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Nos últimos anos a escola vem se inserindo como objeto de estudo central nas pesquisas da área da educação e do ensino. No entanto, Lima (2011, p.9) chama atenção para a necessidade de superar os olhares macroanalíticos que desprezam as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos, assim como, os olhares microanalíticos que centram seus estudos na sala de aula e nas práticas pedagógico-didáticas. Segundo o autor, é imprescindível que a escola seja analisada por meio de uma abordagem sociológica da organização escolar.

Para que a escola possa funcionar de forma adequada, a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem, é necessário pensar na organização de todos os aspectos da vida escolar, dentre eles podemos citar: as condições físicas, materiais e financeiras da escola; as definições de funções e atividades desenvolvidas pelos sujeitos que integram os diferentes setores da escola; o estabelecimento de rotinas; a limpeza e conservação da estrutura material da escola; o horário escolar; os processos de matrícula, rematricula, transferências de alunos; a distribuição das salas de aula e de alunos por sala ou ano letivo; as normas disciplinares; as formas de contato com os pais e familiares; a elaboração e a avaliação continuada do Projeto Pedagógico da escola; o currículo escolar; os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a organização escolar e a gestão são meios para que a escola cumpra o seu objetivo, a aprendizagem dos alunos.

Segundo Libâneo (2008) a presença ou a falta de organização, expressas em normas, rotinas, atribuições de responsabilidades, interfere na qualidade das atividades de ensino. Por esse motivo o autor agrupa a

organização escolar em quatro aspectos, a saber: a) a organização da vida escolar; b) a organização dos processos de ensino e aprendizagem; c) a organização das atividades de apoio técnico-administrativo; d) a organização das atividades que sustentam as relações entre a escola e a comunidade.

A organização da vida escolar envolve a organização dos meios de trabalho escolar. Envolve a legislação escolar (leis e regulamentos oficiais) e normas administrativas, organização do espaço físico, recursos materiais, didáticos, financeiros (estão relacionados a edificação escolar, salas de aula, salas para setores específicos, biblioteca, laboratórios, mobiliário, materiais didáticos, cozinha, merenda escolar, entre outros), procedimentos e rotinas administrativas, organização do tempo escolar (horário escolar), entre outros.

A organização das atividades de apoio técnico-administrativo também tem função de fornecer apoio para a realização do trabalho docente, uma vez que abrange atividades de secretaria escolar (comunicação e fornecimento de informações para alunos, professores e pais, registro escolar, lista de chamada, controle de frequência de alunos, expedição de documentos, controle funcional de professores e demais funcionários da escola). Também realizam serviços auxiliares tais como: limpeza, zeladoria, portaria, preparação de lanches para os alunos, técnicos em laboratórios, técnicos em informática.

Com relação a organização das atividades que sustentam as relações entre a escola e a comunidade, as mesmas buscam junto aos pais, a organização políticas e comunitárias estabelecer possíveis formas de cooperações e apoio que possam contribuir para a melhoria do trabalho escolar (participação dos pais na gestão da escola).

Já a organização dos processos de ensino e aprendizagem compreende o currículo, a organização pedagógica (planos de ensino, metodologias, organização dos níveis escolares, horários, distribuição dos alunos por turma), assistência pedagógica aos professores; ações de formação continuada de professores, a realização de conselhos de classe, entre outras. É sobre a organização desses processos que passaremos a discutir a partir de agora.

Se a organização do Trabalho Escolar deve estar voltada para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, e para facilitar o Trabalho Docente, os professores não devem ser apenas cumpridores de normas e currículos prontos, mas sim, responsáveis pela organização e a gestão da escola. Neste sentido, concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) quando afirmam que o “exercício profissional do

professor compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimentos pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 341).

Neste sentido, organizar e gerir o espaço escolar deve ser tarefa do coletivo de profissionais que constituem a escola (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários).

2.1.1 Gestão Escolar

Como vimos anteriormente, a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da escola, do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Assim, a gestão das instituições escolares precisa ser planejada, organizada, dirigida e avaliada. Por isso, é fundamental que as instituições escolares sejam geridas de forma participativa e democrática, de modo que todos seus atores se comprometam e reúnam esforços para a concretização dos objetivos educacionais.

Libâneo, Oliveira e Tochi (2012) apresentam diferentes concepções de organização e gestão escolar. A primeira, denominada “técnico-científica” prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola. “A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vem de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, funcionários e alunos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOCHI, 2012 p. 445). De acordo com os próprios autores, esse modelo de gestão é o mais comum de organização escolar encontrado nas escolas brasileiras.

Na segunda concepção, a “sociocrítica”, é um modelo que “agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que se estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOCHI, 2012 p. 445). Assim, a organização escolar não vista com neutralidade, mas é uma construção social, onde a tomada de decisões ocorre de forma coletiva.

A concepção sociocrítica compreende outras três concepções: a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa.

A concepção “autogestionária”, está baseada na “responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição” (LIBÂNEO, 2008, p. 122). Nesta concepção, as decisões são tomadas de modo coletivo por meio de reuniões, assembléias, busca-se com isso promover o exercício do poder coletivo, a ênfase

encontra-se na auto-organização do grupo de pessoas que constituem a escola e nas relações pessoais.

A concepção “interpretativa” prioriza a “análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 123). Nesta concepção a escola torna-se uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, prioriza a ação organizadora composta por valores e práticas compartilhadas.

E, a concepção “democrática-participativa” está baseada na “relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. (...) Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2008, p. 123). Nesta concepção ocorre a definição de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, articulação entre as atividades realizadas pela direção e a participação dos demais membros da escola e de seu entorno, acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica.

Enquanto a primeira a concepção técnico-científica valoriza o poder e a autoridade de forma unilateral, as outras buscam levar em consideração aspectos sociais, políticos e ideológicos para a construção de relações sociais mais justas, valorizando o trabalho coletivo e participativo.

Segundo Libâneo, Oliveira e Tochi (2012), a organização e a gestão da escola deveriam:

- promover as condições, os meios e todos os recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos. LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412-413).

Sendo assim, participar do processo de gestão da escola também faz parte do Trabalho Docente. Os professores podem participar efetivamente da gestão escolar de diferentes formas e não apenas como integrantes da equipe diretiva, ou seja, ocupando cargo de Diretor ou

Vice-Diretor. Podem se envolver nos processos de tomada de decisão, assim como, no planejamento de ações coletivas que busquem alcançar os objetivos educacionais que a escola se propõe a desenvolver.

Dessa forma, os professores podem participar de conselhos escolares, envolver-se no processo de elaboração, de implementação, de avaliação e de reelaboração: a) de normativas escolares, dentre elas, o regimento da escola, diretrizes para o recebimento e acompanhamento de professores estagiários; b) do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola; c) de projetos de ensino interdisciplinar; d) do currículo escolar, f) de programas de formação continuada dos professores. Também podem pensar e organizar os tempos e os espaços da escola.

O processo de gestão da escola precisa ser entendido de forma mais ampliada, pois todos os membros da escola possuem a responsabilidade de geri-la. Segundo Lück et al. (2008),

participar do processo de gestão da escola é se envolver em seu processo decisório, buscando estabelecer objetivos, solucionar problemas, tomar decisões, no estabelecimento e manutenção dos padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas (LÜCK, et al, 2008, p. 17)

Desde a década de 1980, existe um movimento para descentralização e democratização da gestão das escolas públicas. Mas para que o processo ocorra, é necessário o envolvimento da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola, a criação de colegiados/conselho escolar com autoridade deliberativa e poder decisório, além de repasse de recursos financeiros às escolas, aumentando assim a sua autonomia.

Os colegiados ou conselhos escolares deveriam ser constituídos por representantes de professores, funcionários, pais e gestores da escola. Assim, de acordo com o princípio da democratização, a gestão escolar promove na comunidade escolar, a redistribuição e o compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais (LÜCK, et al, 2008, p. 16).

No entanto, em muitas situações, os colegiados das escolas são pouco representativos. Larchert (2012) denuncia que normalmente as reuniões dos colegiados não são regulares e os assuntos tratados

referem-se às prestações de contas e compras de material, o que causam desmotivação dos participantes. A autora salienta ainda, que a falta de cultura política de participação, a falta de conhecimento técnico sobre a organização do espaço escolar e sobre o funcionamento do colegiado, assim como, da incompreensão da importância do mesmo enquanto instância de decisão desestimula seus representantes.

Participar do processo de gestão da escola é atuar de forma consciente, assumindo e influenciando na dinâmica de funcionamento da escola e de seus resultados. De acordo com Lück (1996) a participação

“caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas” (LÜCK, 1996, p. 17).

Nesse sentido, é necessário que na escola seja criado e mantido um ambiente propício para a participação, não só dos professores, mas dos demais atores envolvidos com o cotidiano. Para isso, é necessário:

- criar um visão de conjunto associada a uma ação cooperada;
- promover um clima de confiança;
- valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- associar e integrar esforços, eliminar divisões;
- estabelecer demandas de trabalho centradas nas idéias e não em pessoas;
- desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto (LÜCK, et al, 2008, p. 20).

No entanto, sabemos que a maioria das escolas ainda possuem problemas para implementar uma gestão participativa. Normalmente a responsabilidade pela organização e gestão da escola fica a cargo do grupo de gestores “eleitos” (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico). Muitos professores não têm interesse ou não se sentem

preparados para assumir cargos administrativos na escola e se limitam a cumprir com as responsabilidades de sala de aula. Eles também não possuem interesse em se envolver nos processos decisórios que permeiam e constituem a escola.

Na gestão democrática, associada à participação, temos a dimensão da autonomia (pedagógica, administrativa e financeira). Larchert (2012), a “autonomia é um processo que amplia a tomada de decisão, implica na participação e responsabilização de todos com a melhoria da qualidade do ensino” (LARCHERT, 2012, p. 53).

A autonomia possibilita que a escola construa a sua própria identidade, permite que ela se articule em torno do seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Assim, pensar a gestão, é pensar em estratégias que garantam a construção da autonomia, a descentralização de ações.

É evitar decisões e ações isoladas por parte da equipe gestora, mas sim, garantir que o coletivo que faz parte da escola se envolva no processo decisório, sobre qual é a melhor forma de gerir a escola, de alcançar os seus objetivos, levando em consideração as necessidades educacionais e os problemas que envolvem a comunidade escolar.

2.1.2 Formação Continuada de Professores

Como o próprio nome sugere, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente que envolve tanto a dimensão pessoal, quanto a profissional. Ela deve ser construída por meio da interação mútua, com caráter reflexivo crítico sobre as ações e práticas que constituem a identidade pessoal e profissional do professor.

No entanto, a formação continuada de professores não pode ser entendida como um simples processo de acumulação de conhecimentos, de técnicas e de cursos, palestras e seminários.

Terrazan, Santos e Lisovski (2005) sinalizam que normalmente os cursos e oficinas ofertados nas escolas buscam ensinar “novas metodologias” e “receitas de trabalho” que visam garantir o sucesso do professor em suas atividades de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Porém, esses cursos e oficinas nem sempre correspondem às necessidades formativas dos professores das escolas.

Analisar as necessidades formativas dos professores significa conhecer seus interesses, as suas expectativas e também seus problemas (TERRAZAN; SANTOS; LISOVSKI, 2005, p. 1). É necessário levar em consideração as necessidades do coletivo dos professores da escola e não apenas de um sujeito ou de um grupo pequeno de sujeitos.

Santos (2007) salienta a existência de um descompasso entre os resultados das pesquisas apresentadas na área da educação e a forma como a formação continuada vem sendo realizada nos espaços escolares. Segundo a autora,

é recorrente nas falas dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica a referência às reuniões pedagógicas de rotina como momentos de formação continuada, sem que estas façam parte de um plano de desenvolvimento profissional e/ou que estejam focadas na solução de problemas emergentes destes contextos escolares (SANTOS, 2007, p. 33)

É preciso que exista uma diferenciação entre reuniões pedagógicas e “programa” de formação continuada de professores. As reuniões pedagógicas são espaços propícios para: a) elaborar, acompanhar e avaliar o planejamento geral da escola; b) discutir, acompanhar e avaliar o processo de implementação ou de reestruturação do PPP da escola; c) elaborar projetos de ensino institucionais; d) discutir e acompanhar o processo de ensino; e) identificar as dificuldades que os professores e alunos estão enfrentando; f) momento de levantar as necessidades formativas dos professores; g) preparar os conselhos de classe; dentre outras atividades.

Já a formação continuada deve ser uma proposta intencional e planejada, que busca a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo. Essa formação deve ser uma prática contínua, permanente que entenda a escola como uma organização em constante aprendizado e modificação (FALSARELA 2004, p. 50).

Nas escolas, é necessário que se discutam formas distintas de implementar suas propostas de formação continuada. É preciso que sejam organizados espaços propícios para o compartilhamento, para as trocas e a construção coletiva de conhecimentos. Por isso, o aprendizado contínuo é essencial tanto para o desenvolvimento do próprio sujeito, assim como, para a escola como um lugar de crescimento e desenvolvimento profissional permanente (NÓVOA, 2002, p. 23).

Os gestores da escola, com a colaboração dos professores, precisam fazer o levantamento das necessidades formativas do grupo. A partir dos dados levantados, precisam elaborar uma proposta de formação continuada, que envolva estudos individuais e coletivos, momentos de discussões, de troca de conhecimento e de experiências.

Também é importante que a proposta de Formação Continuada seja elaborada de forma conjunta entre as Escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, de forma regular e institucionalizada.

A proposta de formação continuada deve levar em consideração a realidade da escola, auxiliando os professores a superar as suas necessidades formativas, a enfrentar os problemas existentes no espaço escolar, assim como, modificar o trabalho escolar. Segundo Santos (2007, p. 178), a formação continuada deve ser tomada não só como atividade prática, mas como espaço coletivo de estudo e reflexão sobre práticas docentes realizadas, problematizando-as e colocando-as em perspectiva de análise de forma que consolidem a construção de “conhecimentos pedagógicos gerais” próprios da profissão de professor.

Outro aspecto que precisa ser considerado pelas escolas ao elaborar as propostas de formação continuada, é que possam ser realizadas no horário de trabalho do professor, ou seja, utilizando parte da carga-horária de trabalho.

No entanto, é importante ressaltar que o processo de formação continuada de professores pode ocorrer de diferentes modos e em diversos espaços, ou seja, não ocorre somente na escola nos. De acordo com Ballenilla (1997), a formação continuada pode ocorrer em três níveis distintos, são eles:

- **Nível primário:** corresponde à formação individual. O professor procura, de forma isolada, melhorar a própria competência prática na sala de aula, de forma espontânea criando soluções próprias.
- **Segundo nível:** corresponde à formação em Grupos de Estudo/Trabalho. O professor compartilha experiências, e o crescimento do professor ocorre pelas práticas intersubjetivas de contraste e de reflexão coletiva;
- **Terceiro nível:** ocorre em espaços coletivos mais amplos, por meio da participação em projetos de investigação escolar, bem como, em seminários e congressos da área.

Assim, Ballenilla (1997) traz para discussão, diferentes formas de organização da Formação Continuada, de espaços para compartilhamento, trocas e construção coletiva entre os professores.

Neste sentido, a escola pode organizar espaços para que os professores possam refletir sobre a sua prática, buscando formas de superação de suas necessidades.

O processo de Formação Continuada, só tem sentido, se ele resultar no desenvolvimento profissional dos professores. De acordo

com Marcelo (1999) o desenvolvimento profissional está mais relacionado ao desenvolvimento do indivíduo que o desenvolvimento de ações de formação.

Toda a vez que o professor adquire novos conhecimentos, e, a partir dele, muda a sua prática e suas atitudes frente as situações de trabalho vivenciadas no seu cotidiano, podemos dizer que ele se desenvolveu profissionalmente.

Dessa forma, o processo de formação continuada, seja ele realizado por meio de encontros na escola, em grupos de estudo, ou até mesmo quando ocorre de forma individual, ele deve contribuir para promover mudanças nas prática individuais e coletivas que ocorrem na escola.

A escola, além de planejar, realizar e acompanhar ações de formação continuada, precisa oportunizar uma comunicação horizontal entre os professores, rompendo com o isolamento profissional, cognitivo e afetivo no ambiente de trabalho. A escola deve propiciar que seus professores sejam participantes e co-participantes do aperfeiçoamento de si e de seus pares.

Outra forma de contribuir para o desenvolvimento profissional é o desenvolvimento de investigações, de pesquisas sobre a própria prática docente.

2.1.3 Pesquisa sobre a própria prática

Outro elemento que deve compor o Trabalho Docente é a pesquisa. O envolvimento dos professores com a pesquisa, seja no papel de coordenador, colaborador ou mesmo como participante é um desafios atuais da profissão.

A prática pedagógica dos professores precisa assumir uma nova dimensão. É preciso superar a fragmentação do saber. O professor precisa ser mobilizador de saberes, ser crítico, reflexivo e pesquisador da sua própria prática e também da sua área de ensino.

Para tanto, é necessário que a pesquisa faça parte do processo de formação acadêmica dos professores de forma a relacionar o contexto às práticas pedagógicas e de ensino. Dessa forma, o processo de ação reflexiva sobre a prática docente e o desenvolvimento de pesquisas farão sentido.

A pesquisa pode contribuir não apenas para aperfeiçoar e inovar as aulas, mas para a construção de novos conhecimentos, tendo como foco o seu próprio Trabalho Docente, com o objetivo de aperfeiçoá-lo.

Dessa forma, consideramos que os professores que atuam na Educação Básica também são produtores de conhecimento. Essa produção pode ser fruto da investigação sobre a sua própria atuação, ou seja, sobre a sua própria prática.

Concordamos com Lima e Nacarato (2009) que desenvolvimento de pesquisa sobre a própria prática pelos professores das escolas podem contribuir para a compreensão de quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como são resignificados.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) denominam a pesquisa realizadas pelos professores como pesquisa-ação. Segundo os autores a pesquisa-ação reconhece que os professores produzem teorias que contribuem no processo de tomada de decisão no contexto prático da sua atuação. Eles também afirma que o movimento da pesquisa-ação

também pode ser entendido como uma reação contra a visão dos profissionais como meros técnicos que apenas fazem o que outros, fora da esfera da prática, desejam que eles façam e como uma rejeição às reformas “de cima para baixo” que concebem os profissionais apenas como participantes passivos. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

No cotidiano da escola, sabemos que os professores se deparam com muitos problemas, dentre eles podemos citar: o fracasso escolar, a evasão, o desinteresse dos alunos, a implementação de currículos distante das necessidades dos alunos e muitos vezes impostos por programas do estado, etc.

Neste sentido, a investigação sobre a própria prática possibilita aos professores assumir-se como protagonistas, não apenas do desenvolvimento curricular da escola, mas também do seu desenvolvimento profissional, uma vez podem ter maior compreensão dos problemas educacionais enfrentados pela escola, buscando alternativas para a sua minimização ou resolução.

Segundo Stenhouse (1998, p. 37), as aulas constituem laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa, sendo assim, os professores estão cercados de oportunidades para investigar. O autor coloca em destaque o trabalho do professor e o compara com um artista, pois busca por melhores formas para alcançar a aprendizagem dos alunos.

Para Stenhouse (1998), dependendo da capacidade de o professor investigar sua própria atuação, melhor compreenderá as situações

concretas que se apresentam em seu trabalho, e com isso se desenvolverá profissionalmente. Para tanto, o autor sugere que os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar entre seus pares, discussões de interesses comuns e aprofundá-los de tal maneira que suas pesquisas pudessem influenciar as políticas educacionais (ELLIOT, 2000, p. 178).

O professor não pode ser apenas um usuário do saber elaborado por outros, mesmo que o faça de forma reflexiva e crítica. Os professores precisam desenvolver um saber educacional que justifique as suas práticas.

Convém ressaltar, que a teoria de professor pesquisador foi proposta por Stenhouse, na década de 70. Desde então, iniciaram-se discussões sobre a importância da formação de professores pesquisadores. No entanto, essas só se intensificaram no Brasil a partir da década de 1990 e, ainda, hoje estão em pauta.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) a pesquisa sobre a própria prática constitui-se em um estudo sistemático (documentação e registro das experiências vivenciadas) e intencional (trata-se de uma atividade planejada) dos professores sobre o seu próprio trabalho desenvolvido tanto na sala de aula como na escola com um todo.

Uma alternativa para pesquisar sobre a própria prática e sobre os problemas enfrentados na escola seria a elaboração de projetos de pesquisa coletivos nas escolas.

2.1.4 Projeto Pedagógico

Partindo da ideia de que o ensino sempre é uma atividade planejada, organizada e intencional, o Trabalho Escolar e o Trabalho Didático, em nosso entendimento, envolve planejamento (em diferentes níveis).

O planejamento é uma necessidade de todas as áreas que perpassam a vida humana. Segundo Haydt (2006, p. 94), planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer e como fazer.

No campo educacional, não poderia ser diferente. O planejamento está presente em diferentes níveis de abrangência, dentre eles: o planejamento de um sistema educacional, o planejamento escolar,

o planejamento curricular, o planejamento didático ou de ensino e o plano de aula.

O planejamento educacional é o de maior abrangência, envolvendo um sistema educacional a nível nacional, estadual ou municipal. Normalmente esses resultam em política educacional, ou seja, em prescrições para a realização da atividade de trabalho do professor.

Já o planejamento escolar foca nas atividades de uma escola. Esse planejamento normalmente toma forma por meio do PPP. Veiga (2013a) afirma que o PPP pode ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Assim, o PPP abarca o planejamento das ações que envolvem a dimensão pedagógica, financeira e administrativa da escola.

A autora aponta que ao elaborar o PPP, os atores envolvidos precisam fazer uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e formas de operacionalização a serem seguidos por todos os envolvidos no processo educativo (VEIGA, 2013b). É preciso definir a concepção de educação e a sua relação com a escola e a sociedade. É necessário ainda refletir sobre o sujeito a ser formado, a cidadania e consciência crítica. Nesse sentido, o PPP proporciona uma identidade para a escola.

Além de participar ativamente do processo de elaboração, de avaliação e de reestruturação do PPP, o professor precisa implementá-lo em suas ações no cotidiano da escola, dar vida, dar cor ao mesmo. Isso quer dizer, que o trabalho didático do professor deve estar intrinsecamente relacionado com o PPP.

Partindo desse entendimento, não é possível fazer o planejamento de ensino para um ano letivo ou semestre ou mesmo de um plano de aula, sem levar em consideração o PPP da escola. Nesse documento, estão expressas as finalidades educacionais, o currículo (organização do conhecimento escolar) e as formas de avaliação.

Outro elemento do PPP que merece atenção é o “tempo escolar”, pois implica diretamente no trabalho didático do professor. Manifesta-se por meio da organização do calendário escolar, pela definição do número de horas semanais que cada disciplina terá, estipulando assim, a carga-horária de trabalho de cada professor.

O PPP precisa ser construído de forma coletiva, envolvendo não apenas os professores, os membros da equipe diretiva e os funcionários da escola, mas também os alunos, seus pais ou responsáveis, assim como a comunidade de seu entorno. Nessa conjuntura, elaborar o PPP é uma atividade complexa, pois, por ser um documento construído

coletivamente é difícil conciliar as prescrições governamentais, com os interesses e necessidades dos diferentes atores envolvidos.

Veiga (2013a) afirma que para a construção do PPP ser possível não é necessário convencer os professores, a equipe diretiva e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas se deve propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico.

No entanto, esse também é outro grande desafio para as escolas, uma vez, que em muitas delas, os professores não possuem conhecimento do PPP. Alguns não conhecem o documento, porque não se envolveram em seu processo de elaboração/avaliação/reelaboração; outros são professores recém chegados, mas em ambas as situações, desconhecem ou ignoram a importância do PPP.

Somente com o trabalho coletivo dos atores que atuam na escola, o PPP pode ser efetivamente implementado e seus objetivos alcançados.

O planejamento curricular faz parte do projeto educativo da escola. O papel do professor como planejador do currículo escolar é fundamental. Mas para planejar o currículo é necessário ter conhecimento sobre a realidade em que os alunos estão inseridos, assim como mobilização de conhecimentos (conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais) e saberes docentes.

De acordo com Libâneo (1994), os conteúdos de ensino são

o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes(LIBÂNEO, 1994, p. 128).

É possível dizer que os conteúdos são decorrentes do trabalho humano, da atividade produtiva científica e cultural de várias gerações. Esses conhecimentos acumulados pela humanidade precisam ser transformados em conteúdos de ensino, e por sua vez, entendidos pelos alunos para que possam compreender a realidade em que vivem e participar nos processos de transformação social.

O currículo da escola deve ser planejado de forma coletiva, pois implica escolhas, negociações, deliberações e perdas. É um processo carregado de intencionalidades. Nesse sentido, o professor torna-se um decisor político. No entanto, não deve ser o único a decidir sobre o currículo, mas envolver nesse processo os alunos, seus pais e até outros membros da comunidade escolar.

Podemos encontrar o currículo em programas oficiais (determinados por secretarias estaduais ou municipais de educação), assim como, nos livros didáticos e apostilas. Nesses contextos, o professor abre mão do seu importante papel de “criador” do currículo para ser apenas um executor de um currículo pronto.

Em muitas situações, durante o processo de orientação, acompanhamento e supervisão de alunos estagiários em escolas, percebemos que ao adotar um livro didático ou apostila, o professor não apenas usa-os como seu planejamento, mas copia seu sumário e o utiliza como planejamento curricular da sua disciplina ou área de ensino. Tal situação é tão recorrente que parece já fazer parte de uma tradição.

Ao tomar essa atitude, o professor desconsidera a realidade e as necessidades de seus alunos e delega a sua função de elaboração do currículo para as editoras dos livros didáticos ou apostilas. Em muitos casos, isso ocorre porque o professor não se sente apto para elaborar o currículo da escola e determinar o que seus alunos deveriam aprender. Outros nem sabem que possuem autonomia para isso.

Com relação aos planejamentos realizados de forma mais individuais, temos o planejamento didático ou de ensino e o plano de aula. No planejamento didático ou de ensino, o professor prevê as ações e procedimentos que realizará junto aos seus alunos. Para isso, é necessário levar em consideração os desejos, as necessidades e as possibilidades dos mesmos. Ao levar em consideração essas informações, o professor tem condições de definir os objetivos educacionais (em consonância com os objetivos da escola), selecionar os conteúdos de ensino, prever e organizar os procedimentos metodológicos desenvolvidos, escolher os recursos mais adequados e prever procedimentos de avaliações condizentes com os objetivos propostos.

E por fim, no planejamento da aula, o professor especifica e operacionaliza procedimentos diários, com a finalidade de concretizar o seu planejamento de ensino. Nesse planejamento, também são definidos objetivos, os conteúdos de ensino (conceituais, procedimentais e

atitudinais), os procedimentos metodológicos, os recursos e como será a avaliação das atividades.

A necessidade de o professor trabalhar em mais de uma escola e com carga-horária elevada (em muitas situações com 60 horas semanais), corrobora para que não tenha tempo adequado e suficiente para planejar e preparar suas aulas. Dessa forma, a utilização do livro didático acaba contornando a falta de um planejamento cuidadoso, o qual é essencial para um ensino de qualidade.

Mesmo que o professor faça o uso do livro didático, da maneira mais tradicional possível (leitura do texto e resolução das atividades, no final de cada capítulo), podemos dizer que planejou, pois decidiu como seria a rotina, a metodologia a ser seguida em sua aula, fez uma escolha.

Ao planejar a aula, o professor pode optar por utilizar ou não um material didático. Esse material pode já estar pronto e disponível ou, muitas vezes, precisa ser elaborado.

O processo de elaboração de material didático também faz parte do trabalho didático do professor e sua criação/elaboração deveria ser estimulado desde a sua formação inicial. O material didático precisa ser concebido como um instrumento mediador da aprendizagem do aluno.

Assim, ao elaborá-lo, o professor deveria fazer uma análise crítica, identificando elementos que possivelmente promoveriam a interação entre seus alunos e o conteúdo estudado. O material didático pode: ajudar o aluno a organizar seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto; incentivá-los a serem autônomos, estimulando a realização de pesquisas, indo em busca de novos conhecimentos; estimular a interatividade entre alunos e professor; desenvolver competências; e, até mesmo, possibilitar a avaliação da aprendizagem.

Por não ser estimulado a produzir, ou mesmo por não saber como elaborar um material didático, em muitas situações, o professor fica limitado e preso ao livro didático ou a apostilas.

2.1.5 Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos não pode ser compreendida como um ato separado do restante do trabalho didático do professor. Segundo Luckesi (2011a), a avaliação da aprendizagem não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames.

Na verdade, as escolas tradicionalmente realizam a prática de exames e não de avaliação. Os exames estão atrelados à classificação e à seleção de alunos, enquanto que a avaliação pode ser caracterizada pelo

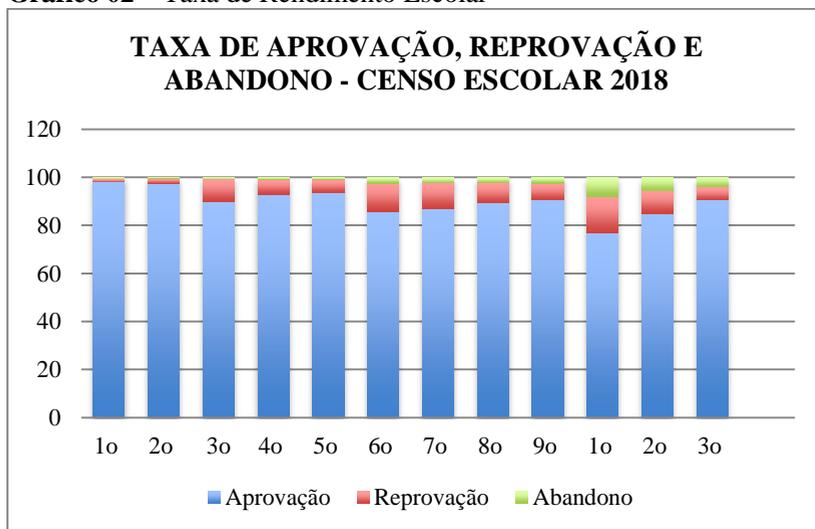
diagnóstico e pela inclusão. Assim, cabe refletir se os alunos vão para a escola com a intuito de realizar testes seletivos ou com a finalidade de aprender.

De acordo com Luckesi (2011b), os exames escolares que conhecemos e ainda hoje são praticados no interior das escolas foram sistematizados nos séculos XVI e XVII, sendo assim, possuem aproximadamente 500 anos de vigência. Esses passaram por mudanças ao longo desses anos, porém as mesmas foram superficiais e não mudaram o modo de agir, de conduzir e de acompanhar a aprendizagem dos alunos. O autor enfatiza ainda, que no Brasil só se começou a discutir sobre avaliação da aprendizagem apenas no final da década de 1960 e início da década de 1970.

Mesmo após intensas discussões e debates sobre a avaliação, na prática, continua um problema para a escola. Da forma como é conduzida, normalmente leva parte dos alunos à exclusão, à evasão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

A planilha de Taxa de Rendimento Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2018, apresenta resultados das taxas de promoção, repetência e evasão escolar. Esses dados estão organizados na gráfico 02 .

Gráfico 02 – Taxa de Rendimento Escolar



Fonte: MEC/INEP (2018)

Outro dado importante a ser mencionado é o número de matrículas. De acordo com o Censo Escolar 2018, também publicado pelo INEP, havia 43.639.083 alunos matriculados em 188,7 mil escolas de Educação Básicas espalhadas pelo território brasileiro. Desse total, 27.4183.970 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental e 7.709.929, no Ensino Médio, conforme quadro 09.

Quadro 09 – Número de alunos matriculados na Educação Básica no ano de 2018.

Região Geográfica	Educação Infantil	Regular					Educação Profissional concomitante ou subsequente ao Ensino Médio
		Ensino Fundamental			Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	
Brasil	8.745.184	27.183.970	15.176.420	12.007.550	7.709.929	7.125.365	584.564
Norte	674.137	3.051.017	1.756.349	1.294.668	783.745	751.135	32.610
Nordeste	2.295.994	8.039.593	4.477.690	3.561.903	2.183.818	1.957.764	226.054
Sudeste	3.836.183	10.384.471	5.814.430	4.570.041	3.151.377	2.964.756	186.621
Sul	1.299.869	3.557.947	1.947.115	1.630.832	1.005.497	895.132	110.365
Centro-Oeste	639.001	2.130.492	1.180.836	950.106	585.492	556.578	28.914

Fonte: INEP (2018)

Levando em consideração o número de matriculados e os dados sobre evasão e repetência, apresentado no gráfico 02, é possível ver a dimensão que toma o fracasso escolar, o qual progride conforme o nível de escolarização dos alunos aumenta.

Tomando os dados referentes ao Ensino Médio, dos 7.709.929 matriculados, aproximadamente 802.171 alunos reprovaram e 459.823 evadiram da escola. Se os evadidos não retornarem à escola, só no ano de 2018 serão quase meio milhão de sujeitos que terão menor oportunidade na vida. Terão mínimas condições de ascensão social, menores chances de se colocarem no mercado de trabalho, e os que conseguirem emprego formal, possivelmente receberão baixos salários.

Assim, a avaliação da aprendizagem, da maneira como vem sendo realizada na escola gera a exclusão e, esse problema, está longe de ser resolvido. A escola inicia a exclusão quando determina um padrão do que seja “um bom aluno”. Aqueles que não se enquadram nesse padrão, são automaticamente excluídos. Muitos professores ainda utilizam a avaliação como instrumento de repressão, de controle de comportamento e como objeto de punição.

Para termos uma educação de qualidade, não é suficiente classificar o alunos como “aprovado” ou “reprovado”, ou ainda, atribuir uma nota dentro da escola de “zero a dez”. Mas é necessário saber qual é a qualidade da aprendizagem dos alunos, e se necessário, é preciso intervir e reorientar a aprendizagem.

Assim, a avaliação passa a ter um caráter de diagnóstico, pretendendo avaliar o processo de construção da aprendizagem escolar. A sua função é garantir o sucesso, ou seja, a aprendizagem dos alunos, por isso, a avaliação deve ser um processo qualitativo e contínuo.

Nesse sentido, a avaliação deve estar intrinsecamente vinculada ao planejamento do professor, bem como, às ações desenvolvidas em sala de aula. Somente uma boa articulação desses elementos pode produzir resultados satisfatórios, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

A avaliação faz um diagnóstico do que foi aprendido pelos alunos. Diante desse diagnóstico, é preciso tomar a decisão de direcionar ou redirecionar o ensino, se é necessário replanejar as aulas e fazer uso de novos materiais e recursos didáticos. É preciso criar condições para que os alunos com dificuldades possam aprender, e assim, obter o sucesso. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos exige maior dedicação por parte do professor, pois precisa estar sempre atento às necessidades educacionais, buscando incluí-los no processo de aprendizagem.

Luckesi (2011b) sinaliza que a forma como a avaliação é realizada é crucial para a concretização do projeto pedagógico da escola, podendo confirmar ou não a teoria e a filosofia expressa em seu PPP.

De acordo com Libâneo (1994) a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do Trabalho Docente, uma vez que acompanha o processo de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza ainda que a avaliação é “uma reflexão sobre o nível de qualidade do Trabalho Escolar tanto do professor quanto dos alunos. Neste sentido, a avaliação não consiste em apenas avaliar o aluno, mas em avaliar o contexto escolar em sua totalidade.

No processo de avaliação, o Conselho de Classe é fundamental. Dalbem (1995) afirma que o Conselho de Classe constitui-se na possibilidade de articular diferentes segmentos da escola. Tem como objeto de estudo o processo de ensino de aprendizagem.

Neste sentido, o Conselho de Classe constitui-se também como um espaço educativo, um espaço de avaliação coletiva do Trabalho Escolar. É um momento de avaliar o aluno, mas também dos professores e demais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem realizarem uma auto-avaliação.

As discussões que ocorrem no Conselho de Classe representa, sem certa medida, as concepções de avaliação escolar presentes no Trabalho Didático dos professores.

O Conselho de Classe também é um momento privilegiado para propor estratégias de retomada de conteúdos essenciais que não foram aprendidos, estabelecer mudanças de estratégias metodológicas e até mesmo propor modificações no processo de avaliação.

2.2 O TRABALHO DOCENTE E O TRABALHO DIDÁTICO DO PROFESSOR

Segundo Motta, Gama e Brum (2016), as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o Trabalho Docente mostram que a “docência é um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas contingências situacionais. O Trabalho Docente exerce forte influência social, e traz consigo uma carga pesada de responsabilidade” (MOTTA; GAMA; BRUM, p.155). Isso por que o “professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos e precisa preocupar-se com eles” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.70).

As situações didáticas que acontecem em sala de aula permitem que ocorra interação humana, ou seja, formas de relação entre o professor e seu objeto de trabalho (os estudantes). Assim, Tardif e Lessard (2013) compreendem a docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que justamente, é outro ser humano.

Assim podemos dizer que o Trabalho Docente pode ser classificado como trabalho interativo. As interações entre professor e estudantes ocorrem cotidianamente e podem gerar reações imprevisíveis nos alunos, sendo necessário que o professor mobilize estratégias e realize adaptações frente às atividades propostas aos estudantes.

Para Tardif e Lessard (2013, p. 44), “o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Os autores destacam ainda que o ensino se aproxima dos ofícios e profissões cujo espaço cotidiano de trabalho

“é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte

integrante do processo de trabalho” (TARDIFF&LESSARD, 2013, p. 45).

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. De acordo com Tardif e Lessard (2013), trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas.

No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc (TARDIF; LESSARD (2013, p. 49). Assim, podemos dizer que o trabalho é realizado em um ambiente organizado.

Apesar de o Trabalho Didático ocupar a maior parte do Trabalho Docente, é necessário lembrar que é apenas um dos elementos constituintes do Trabalho Docente. Porém, as pesquisas realizadas por Gama e Terrazzan sinalizam que a

maioria das Redes de Ensino utiliza o trabalho didático como base para a regulamentação da carreira docente que é concebido numa visão reducionista, englobando atividades exclusivas de sala de aula, sem considerar as sinalizações atuais que colocam o docente como um profissional, cujo campo de trabalho extrapola os limites da sala de aula (GAMA; TERRAZZAN, 2012, p. 3).

Considero que esse seja um dos principais problemas, um dos entraves para que Trabalho Docente seja realmente implementado com qualidade. Para que os professores se envolvam em ações de gestão da escola, na realização de pesquisa em seu contexto de trabalho e nos processos de Formação Continuada é imprescindível que tenham espaço na sua carga-horária de trabalho.

Para isso, esses outros elementos que compõem o Trabalho Docente precisam ser reconhecidos pelos gestores educacionais e, também, regulamentados na carreira docente. Quando isso de fato ocorrer, a carga-horária destinada ao Trabalho Didático (que se realiza no âmbito da sala de aula) deverá ser consideravelmente reduzida.

A forma como a Educação Básica está organizada, principalmente nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino

sobrecarrega os professores com aula. Em um contrato de vinte horas de trabalho semanal, normalmente dezesseis às aulas, e as outras quatro, ao planejamento e atividades relacionadas à avaliação. As quatro horas disponíveis são insuficientes para a realização desse tipo de atividade com qualidade. Assim, as vinte horas são designadas apenas ao trabalho didático do professor.

De acordo com os resultados da pesquisa desenvolvida Gama e Terrazzan (2015), os contratos dos professores com 20 horas semanais, associado às formas de distribuição e de valorização das atribuições as quais os professores deveria realizar nessa carga horária condicionam tanto a organização da escola como o trabalho individual. Os autores ainda afirma que a duplicação da carga horária de trabalho (principalmente quando ocorre em mais de uma escola) leva ao enfraquecimento, à fragilização e ao empobrecimento do trabalho dos professores.

Com 80% da carga horário atuando em sala de aula, os professores com contratos de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais não conseguem realizá-lo com qualidade, muito menos participar e se envolver com outras atividades.

Esse contexto reforça a concepção que os professores têm de que a escola é local onde apenas se realizam aulas. De acordo com Gama e Terrazzan (2015), a escola, tanto para os membros da equipe diretiva, como para os professores, é considerada uma instituição responsável por organizar e manter as salas de aula em condições para que as aulas pudessem acontecer. Nesse sentido, concebem apenas a sala de aula como espaço de atuação docente.

O principal reflexo desse condicionante é a retirada dos professores das decisões e da construção do trabalho diário da escola. Assim, a participação dos professores em outras atividades que compõe o Trabalho Escolar acontece apenas quando a equipe diretiva cria formas improvisadas de participação.

Concordamos com Gama e Terrazzan (2012), quando afirmam que

“dar aulas” é uma parte importante do trabalho docente e para a qual todas as outras atividades profissionais se voltam. Contudo, é necessário compreender que, fora da sala de aula e do espaço privado de cada professor, existe um amplo espaço de atuação profissional que deve ser

reconhecido e assumido nas atividades de cada um (GAMA; TERRAZZAN, 2012, p. 4).

Nesse contexto, as pesquisas que envolvem o Trabalho Docente precisam considerar o ensino não como a totalidade do trabalho do professor, mas como parte dele. Dessa forma, as pesquisas precisam incluir análises que vão para além da dimensão pedagógica.

É preciso romper com a tradição, com a visão de Trabalho Docente individualizado, que ocorre apenas no espaço da sala de aula. A escola como um todo precisa ser vista e considerada como lugar de trabalho do professor. Assim, todas as ações desenvolvidas pelos professores fora da sala de aula, também precisam ser consideradas como ações profissionais, através das quais mobiliza seus saberes para executá-las.

Gama e Terrazzan (2012) apontam a existência de três instâncias que definem a atuação da docência na educação formal, são elas: a sala de aula, a escola e a rede de ensino.

A sala de aula, para a qual todos os professores têm uma formação básica, pautado no trabalho didático; a escola e a rede de ensino, que, apesar de se configurarem em instâncias distintas se unem por necessitarem de profissionais que transitem em conhecimentos profissionais que extrapolem os conhecimentos didáticos e permitam uma atuação consciente e autônoma na construção das redes de ensino e de suas propostas educacionais (GAMA; TERRAZZAN, 2015, p. 2).

Além de ter formação para atuar em sala de aula, o professor também possui conhecimentos para atuar na gestão de escolas e até mesmo na administração de redes de ensino, participando ativamente do processo de construção de propostas educacionais.

A formação dos professores deve garantir sua atuação não apenas para o ensino, mas garantir que possam compreender a escola, participando na sua organização e atuando na construção da sua proposta pedagógica e curricular.

Ao participar da construção da proposta pedagógica e curricular da escola, o professor organiza também o seu próprio trabalho.

Assim, o Trabalho Docente não fica restrito a operacionalizar prescrições externas.

Convém ressaltar, que neste trabalho, consideramos como trabalho didático todas ações dos professores que tem como objetivo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dessa forma consideramos: o planejamento das aulas, ministrar as aulas e o processo de avaliação da aprendizagem.

De acordo com Terrazzan (2007) a “aula” é uma prática pedagógica, na qual

realizam-se ações de caráter científico, intencional, planejada, organizada, visando compreendê-la, dar-lhe suporte teórico, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la mediante a conscientização de participantes, e contribuindo tanto para o crescimento pessoal e/ou profissional deles, como para melhoria do espaço social onde ela se desenvolve. (TERRAZZAN, 2007, p. 157)

Durante as aulas, o professor propõe objetivos, problemas, conhecimentos e desafios aos alunos. O ensino é uma atividade intencional, na qual os professores precisam utilizar da compreensão de elementos conceituais do conhecimento, sendo o mais próximo possível daquele reconhecido pela comunidade científica da área.

Quando pensamos em aula, imaginamos um ambiente de interação e de respeito entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, um local de comunicação, um espaço de diálogo. Um ambiente em que haja condições para que o professor possa dirigir e estimular o processo de ensino. Pensamos na aula como um tempo-espaço coletivo de construção de saberes, um local de produção de conhecimentos.

Nesse sentido, é necessário superar as concepções de senso comum ou mesmo de natureza leigo-culta que identificam (ou mesmo levam a identificar) o ensinar como instruir ou treinar.

O professor precisa ser visto e reconhecido como um profissional que adquire, desenvolve e constrói conhecimentos. Saber ensinar não se configura apenas como uma competência cognitiva, mas uma competência prática. Dominar o conteúdo a ser ensinado, apesar de ser extremamente necessário, não é condição única e suficiente para desenvolver o trabalho didático e pedagógico.

Tardif (2014, p. 120) sinaliza que a gestão da matéria é um desafio pedagógico, uma vez que o professor precisa criar condições que possibilitem a aprendizagem dos seus alunos. O professor precisa fazer a transposição didática do conteúdo a ser ensinado.

De acordo com Chevallard (2001), na transposição didática o professor transforma, adapta o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que ele possa ser compreendido e aprendido pelos alunos.

Assim, as transformações que ocorrem, e que são necessárias, até que se obtenha o saber ensinado, fazem parte do processo de transposição didática, definido por Chevallard (2001):

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática. (CHEVALLARD, 2001, p. 20)

Dessa forma, os conhecimentos que são produzidos pelos cientistas (saber sábio) não chega aos estudantes exatamente como foi elaborado, sofre mudanças desde a sua divulgação até se adequar as normas impostas pela comunidade científica, o que torna o conhecimento relevante para compor currículos e programas escolares.

De acordo com Silva e Lisovski (2018), na transposição didática, ainda, cabe ao professor a organização e a gestão do processo de ensino, desenvolvendo sua prática pedagógica sobre o saber a ensinar com interpretações e interações didáticas que caracterizam um saber ensinado que se estabelece entre os sujeitos e que considera inúmeros aspectos de influência, entre eles a metodologia do professor.

No cenário nacional, há um conjunto significativo de pesquisas que possuem como foco de análise as questões didáticas, a prática pedagógica do professor e os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. No entanto, a maioria dessas pesquisas não ancoram suas discussões no contexto de análise de trabalho dos professores, mas se limitam a dizer o que o professor deveria ou não fazer.

Por acreditar que o Trabalho Didático é uma prática singular dos contextos nos quais ocorre, só pode ser compreendido com estudo de

situações reais, analisando o trabalho real/efetivo, ou seja, analisando a situação de trabalho do professor no contexto em que ocorre, verificando como as prescrições, as condições de trabalho e os recursos disponíveis perpassam sua ação cotidiana. Por essa razão, em nosso estudo pretendemos utilizar a aula como um espaço de interação social da escola como fonte de informações.

3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE VEICULADA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

Nesse capítulo, apresentamos a caracterização da produção acadêmico-científica publicada em periódicos nacionais sobre o Trabalho Docente. Essa caracterização é decorrente da realização do Estudo de Revisão de Literatura Especializada – ERLE.

Para melhor organização, o mesmo foi subdividido em cinco partes. Na primeira parte, justificamos a escolha dos periódicos acadêmico-científicos consultados, bem como, do termo de busca e os procedimentos utilizados para consulta, seleção e constituição da amostra de artigos.

Na segunda parte, detalhamos o processo de constituição da amostra dos artigos analisados. A terceira parte, discorre sobre o processo de organização e tratamento das informações coletadas dos artigos que a compõem. A quarta parte foi destinada à caracterização dos artigos analisados.

Dessa forma, essa parte foi subdivida em 10 subitens, os quais utilizamos para conduzir as análises: 1) temática de estudo/pesquisa e foco de pesquisa; 2) relevância e pressuposto; 3) aportes conceituais referenciados; 4) intenções de pesquisa (objetivo de pesquisa, problema de pesquisa e questões de pesquisa); 5) aportes metodológicos referenciados; 6) fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações; 7) recortes e amostras; 8) processo de coleta e tratamento das informações; 9) evidências, constatações e resultados; 10) conclusões.

E para finalizar, na quinta parte concluímos o ERLE com uma análise geral da caracterização realizada e uma breve avaliação da qualidade dos artigos publicados nos periódicos acadêmico-científicos.

3.1 A ESCOLHA DOS PERIÓDICOS E DO TERMO DE BUSCA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação MEC que contribui para a expansão e a consolidação de cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* (mestrado e doutorado). Dentre as atividades realizadas pela CAPES, destacam-se a avaliação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu*, o acesso e a divulgação da produção científica.

Para avaliar os programas de Pós-Graduação, a CAPES analisa os

seguintes quesitos: a) a proposta pedagógica (apesar de ser avaliada não soma na pontuação); b) o corpo docente (pontua entre 15% a 20% da nota conforme especificidades da área; c) o corpo discente, as teses e dissertações (conforme a área compõe entre 30% a 35% na nota); d) a produção intelectual (é o quesito que recebe maior pontuação, pois varia entre 35% a 40% da nota) e; e) a inserção social (pontua entre 10% a 15% da nota).

Esses quesitos demonstram o impacto que as publicações de produções intelectuais possuem no processo de avaliação dos programas de Pós-Graduação. Em outras palavras, a CAPES avalia a quantidade de publicações qualificadas, ou seja, a quantidade de artigos acadêmico-científicos publicados em periódicos classificados pelo Qualis.

A divulgação da produção intelectual veiculada em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) de programas de Pós-Graduação é avaliada e classificada pelo que a Capes denomina de Qualis. A classificação é realizada por comissões por área de avaliação. O Qualis afere a qualidade dos artigos e de outras produções (livros, produções técnicas e artísticas), por meio da análise da qualidade dos periódicos científicos e de anais de evento.

Atualmente a classificação dos periódicos é constituída por 8 estratos, a saber: A1 (sendo esse o mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (com peso zero). Essa classificação, além de ser utilizada pela CAPES nos processos de avaliações dos programas de Pós-Graduação, também é considerada na pontuação dos concursos públicos para contratação de docentes, e ainda, para a progressão docente nos planos de carreira de Instituições de Ensino Superior.

Ciente de que a produção acadêmico-científica não se limita a artigos científicos publicados em PAC, mas também é constituída por monografias/dissertações/teses e por trabalhos publicados em atas de eventos acadêmico-científicos, livros e capítulos de livros, optamos por caracterizar a produção acadêmica publicada em PAC sobre Trabalho Docente de Professores que atuam na Educação Básica, devido à relevância e ao peso atribuído aos mesmos pela CAPES e pela própria academia. Convém ressaltar, que também levou-se em consideração o fato de os artigos publicados nos periódicos serem avaliados por um corpo editorial.

Como o objetivo de caracterizar a produção acadêmica publicada em PAC sobre Trabalho Docente de Professores que atuam na Educação Básica no campo mais amplo da educação, escolhemos 2 dentre as 49 grandes áreas de avaliação da CAPES, a saber: a área de Educação e

Ensino (conhecidas, respectivamente, como área 38 e 46). Também fez-se a opção de analisar os artigos publicados em PAC classificados no estrato Qualis como A1, uma vez, que a própria CAPES considera que os periódicos classificados nesse estrato possuem maior qualidade e atribuem maior pontuação os docentes que publicam.

A listagem do Qualis/CAPES 2014, estrato A1 da área da Educação (38) é constituída por 48 PAC, sendo 24 nacionais e 24 estrangeiros (Anexo 1), enquanto que a área de Ensino (46), é composta por 31 PAC, dos quais 10 são nacionais e 21 são estrangeiros (Anexo 2). A listagem dos PAC que fazem parte da avaliação Qualis/CAPES 2014 foi consultada e impressa diretamente da Plataforma Sucupira.

Para compor a amostra, selecionamos apenas artigos acadêmico-científicos publicados em PAC editados no Brasil. Convém salientar, que com essa escolha, estávamos cientes que possivelmente perderíamos artigos de pesquisadores brasileiros que publicaram os relatos de suas pesquisas em PAC editados em outros países, e também, que encontraríamos pesquisas realizadas em outros países publicadas em periódicos nacionais. Também optamos por analisar apenas os PAC disponíveis para consulta em versão on-line.

Dessa forma, 34 PAC foram consultados (24 da área de Educação e 10 da área de Ensino). A seleção final dos PAC em que foram aplicados o termo de busca “Trabalho Docente” na área da Educação (38) encontra-se no Apêndice A e da área de Ensino (46) no Apêndice B.

Outra decisão importante foi estabelecer o período de tempo que a busca seria efetivada. Normalmente, os pesquisadores realizam as investigações em períodos de tempo que variam entre cinco à dez anos. No entanto, optamos por abarcar todos os números de todos os volumes dos PAC que estivessem disponíveis para consulta on-line no site do periódico. Dessa forma, buscamos abranger todas as publicações presentes no extrato A1 das áreas selecionadas.

O termo de busca escolhido e utilizado para a seleção dos artigos foi “Trabalho Docente”. Estávamos cientes de que a utilização de um termo de busca amplo, como o escolhido, traria artigos que não corresponderiam ao assunto/tema de interesse. No entanto, se o delimitássemos ainda mais, poderíamos correr o risco de perder algumas produções científicas. Por esse motivo, preferimos mantê-lo como mencionado acima.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA DE ARTIGOS ANALISADOS

Após a definição do termo de busca, do período de abrangência e dos PAC consultados, realizamos a pesquisa nas páginas dos mesmos.

Para realizar a pesquisa nos artigos, entramos no site de cada PAC, acessamos todos os números e volumes disponíveis e abrimos todos os artigos publicados. Realizamos a leitura cuidadosa do título, do resumo e das palavras-chave com o objetivo de identificar a presença do termo de busca.

Na sequência, realizamos o download de cada artigo que continha o termo de busca e atribuímos um código. Do total de 19.747 artigos consultados, encontramos o termo de busca em apenas 189, o que corresponde a aproximadamente 0,95% do total de artigos publicados nos PAC.

Finalizada a etapa de seleção dos artigos, realizamos uma nova leitura do título, do resumo e das palavras-chave dos 189 artigos selecionados. Essa leitura teve como intuito identificar o foco de pesquisa de cada artigo.

A expectativa inicial era selecionar os artigos que tivessem como foco o Trabalho Docente de professores que atuavam no Ensino Médio, especificamente, na disciplina de Biologia. Porém, nenhum artigo atendeu a essa expectativa.

Sendo assim, selecionamos para compor a amostra, os artigos científicos que tinham como foco ou discutiam sobre algum aspecto que envolvesse o Trabalho Docente de professores que atuam na Educação Básica. Seguindo esse critério, dos 189 artigos selecionados, 166 foram eliminados e apenas 23 constituíram a amostra de análise. A relação de artigos que compõe a amostra encontra-se no Apêndice C.

O quadro um apresenta um panorama geral dos PAC consultados, o período de busca realizada em cada PAC, a quantidade de artigos consultados, o número de artigos que continham o termo de busca “Trabalho Docente” e o número de artigos que constituíram a amostra final de análise.

Convém ressaltar que os PAC intitulados Bolema: Boletim de Educação Matemática; Cadernos CEDES; Ciências & Educação (UNESP); Ensaio (Fundação Cesgranrio) foram avaliados no Qualis, e simultaneamente, são encontrados na listagem do Estrato A1 da área da Educação e da área de Ensino.

Quadro 10 – Panorama Geral dos artigos científicos consultados/selecionados/ amostrados por PAC.

Área CAPES	PAC	Período de consulta	Nº artigos consultados	Nº artigos selecionados	Amostra
Educação	Avaliação (UNICAMP)	1996-2016	680	4	-
	BOLEMA: Boletim de Educação Matemática	1985-2016	641	1	1
	Caderno CEDES	1997-2016	361	8	1
	Caderno de Pesquisa	1985-2016	492	2	1
	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	1971-2016	1.297	23	3
	Ciência & Educação (UNESP)	1994-2016	746	3	-
	Educação e Pesquisa (USP)	1999-2016	671	23	6
	Educação e Realidade	1999-2016	632	10	1
	Educação & Sociedade	1997-2016	788	30	3
	Educação em Revista (UFMG)	2006-2016	429	13	2
	Educar em Revista	1981-2016	950	18	-
	Ensaio (Fundação Cesgranrio)	2004-2016	457	4	-
	ETD: Educação Temática Digital	1999-2016	492	6	-
	História, Ciências, Saúde -	1994-2016	869	-	-

Área CAPES	PAC	Período de consulta	Nº artigos consultados	Nº artigos selecionados	Amostra
	Manguinhos				
	Paidéia (USP)	1991- 2016	662	3	-
	Pró-Posições (UNICAMP)	1990- 2016	784	3	-
	Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS)	1997- 2016	1.222	1	-
	Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB)	1998- 2016	871	-	-
	Revista Brasileira de Ciências Sociais	1997- 2016	562	-	-
	Revista Brasileira de Educação	2000- 2016	554	11	3
	Revista Brasileira de História	1997- 2016	456	-	-
	Revista Brasileira de História da Educação	2001- 2016	342	3	-
	Revista de Estudos Feministas (UFSC)	2001- 2016	565	-	-
	Varia História (UFMG)	2005- 2016	356	-	-
Ensino	Calidoscópio	2004- 2016	329	2	1
	História da Educação	2000- 2016	421	3	1
	Interface (Botucatu)	2000- 2016	762	3	-
	Psicologia Escolar e	2000- 2016	463	14	1

Área CAPES	PAC	Período de consulta	Nº artigos consultados	Nº artigos selecionados	Amostra
	Educacional				
	Revista Brasileira de Educação Especial	1992-2016	488	1	-
	Revista Brasileira de Ensino de Física	1979-2016	1.405	-	-
TOTAL			19.747	189	23

Fonte: Dos autores.

Apesar de contemplar o termo de busca “Trabalho Docente”, muitos artigos não tinham como foco central o Trabalho Docente de professores que atuam na Educação Básica

Ao contrário do que se imagina, a identificação do foco de pesquisa nos artigos não foi um trabalho fácil de ser realizado. Principalmente pela deficiência de informações contida nos resumos, sendo necessário realizar a leitura parcial ou, em muitas situações, a leitura completa do artigo para identificar o seu foco de pesquisa. Na maioria dos artigos, o foco de pesquisa não está explícito ao longo do texto, ficando a cargo do leitor a tarefa de identificá-lo.

3.3 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Para organizar e tratar as informações coletadas dos artigos acadêmico-científicos, utilizamos o quadro denominado “Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise” (ABPDA) na versão reduzida para ERLE. O ABPDA é um formulário elaborado e utilizado pelos membros do INOVAEDUC no desenvolvimento de suas atividades de pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazan.

O referido quadro é composto por 10 itens, os quais utilizamos para conduzir a análise dos artigos acadêmico-científicos, a saber: 1) Temática de estudo/Pesquisa e Foco de pesquisa; 2) Relevância e pressuposto; 3) Aportes conceituais referenciados; 4) Intenções de pesquisa (objetivo de pesquisa, problema de pesquisa e questões de pesquisa); 5) Aportes metodológicos referenciados; 6) Fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações; 7)

Recortes e amostras; 8) Processo de coleta e tratamento das informações; 9) Evidências, constatações e resultados; 10) Conclusões.

Para cada artigo acadêmico-científico que compõe a amostra, foi preenchido um quadro ABPDA (Apêndice D). Para preenchimento desse quadro foi necessária a leitura completa e criteriosa de cada artigo científico, extraindo as informações necessárias para análise de cada item citado anteriormente.

Posteriormente, outros 10 quadros foram preenchidos, sendo um para cada item constante do ABPDA (Apêndice E). Os 10 quadros tiveram como objetivo reunir as informações coletadas nos artigos analisados, a fim de caracterizar item por item do ABPDA

3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

3.4.1 Temática de estudo/Pesquisa e Foco de pesquisa

O primeiro item analisado foi a temática de estudo e o foco da pesquisa. A indicação do foco de pesquisa torna-se fundamental para dar clareza ao “objeto de estudo”, mostrando sua originalidade e/ou singularidade do estudo realizado.

Dos 23 artigos científicos analisados, o foco de pesquisa está presente de forma explícita em apenas 06. Dos outros 17 artigos, essa informação foi retirada do objetivo do trabalho ou de partes que compõem a introdução. As temáticas de estudo/foco de pesquisa extraídas dos artigos analisados estão organizadas no apêndice F.

Após extrair as temáticas de estudo/foco de pesquisa e realizar uma leitura criteriosa dos artigos, agrupamo-las em 7 categorias, a saber: Prática pedagógica (8); Condições de Trabalho Docente (5), Política educativa e Trabalho Docente (4), Gestão da escola e do Trabalho Docente (2), Saberes docentes e Trabalho Docente (1), Organização da carreira e da profissão docente (1), Trabalho colaborativo (1) e Clima de Escola (1).

Na categoria “Prática pedagógica” agrupamos os 08 artigos que abordavam elementos que envolviam, de alguma forma, a atuação do professor em sala de aula ou em situações de ensino e aprendizagem. Nessa categoria, foram reunidos os artigos ART-004, ART-016, ART-019, ART-031, ART-067, ART-159, ART-172 e ART-179.

A categoria “Condições de Trabalho Docente” envolveu os artigos ART-007, ART-069, ART-103, ART-111 e ART-160. As pesquisas produzidas, que originaram esses artigos, buscaram compreender e analisar as condições em que se realiza o Trabalho Docente dos professores das escolas.

Na categoria Política Educativa e Trabalho Docente agrupamos os artigos científicos ART-017, ART-068, ART-125 e ART-164. Com exceção do artigo ART-017 que tinha como foco de estudo os impactos da implantação do ensino fundamental de 9 anos no trabalho docente dos professores, os outros 3 artigos tiveram como foco os impactos de Programas implementados por secretarias estaduais de educação no Trabalho Docente, bem como, no currículo das escolas.

Os artigos ART-036 E ART-097 tiveram como foco de pesquisa o processo de Gestão da escola e do Trabalho Docente.

Já os artigos ART-018, ART-034, ART-136 e ART-138 tiveram como foco de pesquisa, respectivamente, os saberes docentes e Trabalho Docente, Organização da carreira e da profissão docente, Trabalho colaborativo e Clima de Escola.

Foi possível constatar que a maioria das pesquisas que compõem a nossa amostra tiveram como foco de estudo a prática pedagógica do professor, ou seja, focaram apenas uma parte do Trabalho Docente. Esses estudos relataram a atuação dos professores em sala de aula, mais especificamente as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Os extratos abaixo ilustram essa afirmação:

Como explicitarei mais adiante, embora se reconheça nesse percurso, este estudo tem seu foco voltado para um aspecto de que pouco se ocuparam as pesquisas – *a escrita que se ensina* (SANTOS, 2010, p.447).

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas do município do Rio de Janeiro que investigou a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas, a fim de compreender se as características referentes ao clima e prestígio escolar podem influenciar o trabalho docente realizado nas escolas (BRITO; COSTA, 2010, p. 594).

Este artigo versa sobre o trabalho docente com a ortografia, a qual precisa ser tomada como objeto de conhecimento e ensino em SAALP, visto que o aluno, nesse âmbito específico, ainda está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (ANGELO; MENEGASSI, 2015, p. 240).

Os demais artigos discutiram fatores que podem interferir no processo de organização e desenvolvimento do Trabalho Docente, como por exemplo, a implementação de políticas públicas e a influência dos

professores mais antigos sobre o trabalho de professores iniciantes. Seguem alguns extratos que exemplificam as afirmações:

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, a qual investigou o trabalho docente de professores iniciantes por meio dos cadernos do Programa São Paulo faz escola, introduzido nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, se tornando o currículo oficial do Estado no ano de 2010 (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 360).

Neste artigo discutimos os dispositivos de controle conservador e suas interferências no processo de trabalho de professoras em início de carreira, algo que parece fundamental para a conformação do que os docentes se tornarão. Isso deve ser cotejado com as formas de governo da conduta derivadas da onda de conservadorismo para o qual o professorado é “capturado”, muitas vezes trafegando entre o tradicional – neoconservador – e o hipermoderno – neoliberal (FERNANDES, 2012, p.222).

A partir das contribuições de Vigostsky (2003) sobre o conceito de atividade criadora, este trabalho objetiva evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, conforme dados obtidos em pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola pública no estado de Rondônia. Trazemos para a análise duas cenas recortadas do cotidiano escolar para exemplificar como os saberes docentes são alterados e recriados no enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 462).

3.4.2 Relevância e pressuposto

Ao caracterizar a relevância e o pressuposto dos artigos analisados, buscamos identificar argumentos que auxiliavam na especificação da relevância do estudo realizado, seja ela, no âmbito acadêmico geral ou acadêmico restrito ao campo educacional ou social.

Chamou-nos atenção, que dos 23 artigos analisados apenas 2 apresentaram o pressuposto e a relevância do estudos simultaneamente, foram eles: ART-004 e ART-069. No quadro 11, agrupamos os pressupostos encontrados nos artigos analisados e no quadro 12 a relevância do estudo realizado. Ressaltamos ainda, que em 12 artigos não foi possível identificar o pressuposto e a relevância do estudo.

Quadro 11 – Pressupostos presentes nos artigos analisados.

ARTIGOS	PRESSUPOSTOS DE PESQUISA
ART-004	A incorporação das TIC na prática pedagógica pode gerar transformações na cultura profissional.
ART-067	Os dispositivos de controle impedem ou retardam as mudanças educacionais e causam efeito sobre o desempenho e a identidade docente.
ART-069	A reestruturação produtiva causa novas demandas para a educação escolar com relação a seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho da escola.
ART-97	O Trabalho Docente não é apenas aquele realizado em sala de aula, mas envolve o ensino e aprendizagem, a participação no planejamento das atividades, na elaboração de propostas políticas pedagógicas, na gestão da escola, na articulação da escola com as famílias e comunidade.
ART-138	A dimensão relacional e interativa do Trabalho Docente situa o ambiente escolar e o objeto de trabalho às relações humanas e à comunicação entre alunos e professores.
ART-159	A percepção dos docentes sobre prestígio e clima escolar demonstram como as escolas podem promover oportunidades educacionais ou contribuir para a estruturação das desigualdades sociais.
ART-160	O direito à Educação Infantil relaciona-se com o Trabalho Docente, especialmente no que tange às relações e condições de trabalho dos profissionais que atuam junto às crianças.

Fonte: Dos autores.

Quadro 12 – Relevância da pesquisa presente nos artigos analisados.

ARTIGOS	RELEVÂNCIA DA PESQUISA
ART-004	Investigar o envolvimento dos professores em experiências que incorporem as TIC em suas atividades profissionais é importante para gerar transformações na cultura profissional do professor.
ART-007	Compreender as implicações das legislações sobre o Trabalho Docente e a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar.
ART-031	Refletir sobre a escrita escolar que vem se consolidado na academia.
ART-034	Elucidar possibilidades de construção da carreira do magistério na primeira metade do século XX.
ART-069	Compreender a macro realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar.
ART-136	Compreender a dimensão coletiva do Trabalho Docente.

Fonte: Dos autores.

Como os pressupostos decorrentes dos artigos analisados são distintos, não foi possível agrupá-los em categorias. A mesma situação ocorre com a relevância da pesquisa.

3.4.3 Aportes conceituais referenciados

Para caracterizar os “Aportes conceituais referenciados” buscamos identificar os aportes de natureza conceitual que auxiliaram na constituição da fundamentação teórica do estudo. Esses aportes podem ser entendidos, de modo geral, como: a) resultados ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas sustentadas ou consolidadas na área da pesquisa; b) afirmações, ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; c) conceitos, categorias ou modelos consolidados na literatura ou aceitos na área campo da pesquisa.

Ao analisar os 23 artigos selecionados, percebemos uma grande variedade de aportes conceituais utilizados pelos pesquisadores para sustentar suas pesquisas. Essa variedade de aportes são apresentados no apêndice G.

Alguns aportes conceituais foram recorrentes em vários artigos analisados, dentre eles podemos citar: Trabalho Docente, Trabalho Colaborativo, Performatividade e Clima Escolar.

Os artigos ART-017, ART-069, ART-031 e ART 103 tiveram entre seus aportes conceituais o “Trabalho Docente”. Seguem alguns extratos retirados dos artigos:

Trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar” (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009 *apud* NOGUEIRA, CATANANTE, 2011, p. 353).

Trabalho docente é uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação

(MACHADO, 2007, p. 93 *apud* NOGUEIRA e CATANANTE, 2011, p.178).

Apesar de o Trabalho Docente ser entendido por Nogueira e Catanante (2011), como abarcando as complexas dimensões dos sujeitos e as condições oferecidas pelo contexto escolar, é entendido como uma atividade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é limitado a uma parte das atividades que são desenvolvidas pelo docente no contexto escolar.

Já no artigo de Oliveira (2004), a definição de Trabalho Docente envolve outras atividades além das desenvolvidas em sala de aula.

O trabalho docente não é definido apenas como atividade em sala de aula, ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Os artigos de Santos (2010) e Paro (2012) concordam que a natureza do Trabalho Docente é imaterial, constituído por relações entre sujeitos. Segundo os autores,

o trabalho docente não age sobre a matéria inerte e tem como objeto de transformação o modo de pensar, de fazer e de falar dos alunos e, como instrumentos, os signos e os instrumentos semióticos (SANTOS, 2010).

trata-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito (PARO, 2012, p. 588-589).

As relações entre sujeitos (alunos e professores) constituem as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar. Essas fundam as relações de trabalho, nas quais os estudantes são o objeto de trabalho do professor.

Os autores do artigo ART-034 fazem referência ao Trabalho Docente e à Profissão Professor como um aporte conceitual extraído de

António Nóvoa (1992). No entanto, não argumentam sobre os mesmos, ficando a cargo do leitor realizar a leitura do autor citado e verificar o conceitos referenciados.

No ART-016, constamos que os autores utilizaram os termos Trabalhadores em educação e Trabalhador docente como sinônimos, pois segundo eles,

trabalhadores em educação são profissionais que desenvolve atividade de ensinar intencionalmente. Cria condições de desenvolvimento de condutas desejáveis. Adquirem conhecimentos e habilidades em IES ou não para atuar no magistério ou outras atividades (LUCKESI,1995 *apud* LIMA (2016, p.68).

Trabalhador em educação, junto com outros sujeitos, constrói seu agir, seu projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico. Suas atividades não são isentas de opções teóricas ou políticas (LIMA, 2016, p. 69).

Trabalhador docente é um ser humano, sujeito da história (LIMA, 2016, p. 68).

No ART-017, além de Trabalho Docente, os autores também utilizaram os aportes conceituais referentes ao: “Trabalho, Trabalho prescrito e Trabalho Realizado. Segundo os autores o

trabalho é uma atividade historicamente situada e mediada, pautada em prescrições externas e superior e, ao mesmo tempo, como atividade reelaborada pelo trabalhador a partir dos instrumentos materiais e simbólicos socialmente construídos e a ele disponibilizados (MACHADO, 2007 *apud* NOGUEIRA, CATANANTE, 2011, p.177).

Trabalho prescrito configura-se nos “documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/ trabalhadores devem realizar, que, em princípio, são tomados como textos de *prescrição do trabalho* ou de *trabalho prescrito*” (BRONCKART, MACHADO, 2004, p. 134 *apud* CATANANTE, 2011, p.178).

Trabalho realizado é a atividade que é efetivamente realizada... abarca “além da atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que

se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275 *apud* CATANANTE, 2011, p.178).

Normalmente as atividades dos professores são prescritas por sujeitos que ocupam cargos de gestão em diferentes esferas (municipal, estadual ou federal) ou por pesquisadores por acreditarem que as conhecem. No entanto, Machado (2004) chama atenção que as tarefas são prescritas sem de fato conhecer o Trabalho Docente e as situações de trabalho, o que causa uma grande lacuna entre “o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado” pelo professor.

O conceito de Trabalho Coletivo é trabalhado no ART-004. Os autores trazem em seu artigo a definição apresentada por Penteado (2000), na qual o

“trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado (PENTEADO, 2000, p. 32 *apud* COSTA E FIORENTINI (2007, p.6).

Esse mesmo conceito de Trabalho Coletivo, citado no ART-004, é encontrado no ART-136. No entanto, no ART-136, o conceito “trabalho em conjunto” é tratado como sendo uma subcategoria de Trabalho Coletivo, e autoria é atribuída a Hargreaves (1998). O extrato pode ser verificado a seguir:

O trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado (HARGREAVES, 1998 *apud* BOY, DUARTE, 2014, p. 89).

Verificando as referências bibliográficas do ART-004 e do ART-136, ambos retiraram as citações de livros. Tentamos localizar esses livros no acervo bibliográfico do Grupo INOVAEDUC, nas Bibliotecas da UFFS – Campus de Erechim, UFSC e da URI – Campus de Erechim, mas não encontramos êxito na procura. O objetivo era localizar essas citações nos livros mencionados e verificar a veracidade das

informações presentes nos artigos analisados. Seria possível saber ainda, se é um caso de plágio ou não.

A performatividade é o aporte conceitual utilizado por Fernandes (2012) e Iorio e Lelis (2015). Nos dois artigos, os pesquisadores utilizaram citações referentes à performatividade provenientes de Ball. De acordo com Ball, a performatividade

é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança (BALL, 2005, p. 543 *apud* FERNANDES, 2012, p.801).

afeta profundamente a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor. O efeito dessa cultura produz um sentimento de competitividade, classificando os indivíduos de acordo com o desempenho, o que gera sentimentos de orgulho, culpa, vergonha, inveja. Além disso, é alterada a forma como as relações se estabelecem no interior das instituições, estimulando o individualismo e a competitividade (BALL, 2004 *apud* IORIO, LELIS, 2015, p. 149).

De acordo com o entendimento dos autores dos artigos ART-036 e ART-111, a performatividade afeta significativamente o Trabalho Docente, pois interfere nas relações interpessoais ocorridas nos espaços de interação social, não apenas entre professores, mas também entre professores e estudantes. Como consequência, pode-se gerar a intensificação e a precarização do Trabalho Docente.

O aporte conceitual referente à intensificação do Trabalho Docente é encontrado nos artigos ART-068 e ART-111. De acordo com os referenciais teóricos utilizados,

a intensificação do trabalho, as interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004 *apud* IORIO, LELIS, 2015, p. 150).

a intensificação do trabalho docente é entendida como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado (GARCIA, ANADON, 2009, p.71).

No entendimento de Garcia e Anadon (2009), a intensificação do Trabalho Docente é gerada quando o professor se envolve em atividades que vão além do ensinar, como por exemplo, a realização de atividades que envolvem a gestão e a formação. No entanto, sabemos que o Trabalho Docente não é limitado ao “dar aulas”, ao “ensinar” e essa compreensão precisa ser superada, não apenas pelos atores sociais vinculados diretamente à escola, mas também dos gestores e sujeitos que desenvolvem políticas educacionais. No desenvolvimento, de políticas educacionais, é necessário que os sujeitos que as elaboram tenham uma compreensão mais ampla do Trabalho Docente, e levem em consideração a complexidade do trabalho e atribuam carga-horária condizente para as atividades desenvolvidas pelos professores no espaço escolar.

Outro aporte conceitual referenciado nos artigos ART-138 e ART-159 é Clima Escolar. Ele

refere-se ao ambiente psicossocial percebido e experienciado por todos aqueles que constituem a escola e que se mantêm por um período de tempo capaz de conferir alguma estabilidade a essas percepções e conferir-lhes alguma identidade que o diferencia de outros contextos similares; esse ambiente é constituído pelas crenças e valores partilhados, pelas estruturas cognitivas e pelas atitudes que condicionam as interações no espaço escolar (ANDERSON, 1982). O clima de escola está, por isso, relacionado com os significados, as emoções e os afetos que se desenvolvem na escola, traduzindo os padrões de relação entre as pessoas e os grupos (PEREIRA; MOURAZ, 2015, p. 120-121).

Os autores do ART-159 salientam a multiplicidade de definições encontradas nas bibliografias sobre Clima Escolar. Para eles, a definição que explicita melhor o conceito de Clima Escolar “corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional” (CUNHA, COSTA, 2009 *apud* BRITO, COSTA, 2010, p. 501).

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (CUNHA, COSTA, 2009, p. 12-13 *apud* BRITO, COSTA, 2010 p. 501).

Aspectos qualitativos como clima e prestígio escolar contribuem, portanto, para pôr em evidência características do ambiente escolar, como valores, hábitos, atitudes, relações de poder, que podem ganhar importância a ponto de direcionar o comportamento dos indivíduos dentro da instituição de ensino, e o professor, nesse contexto, adquire posição privilegiada como sujeito ativo de percepção das instituições educativas (BRITO, COSTA, 2010, p. 502).

Após a caracterização dos principais aportes conceituais utilizados pelos pesquisadores, autores dos artigos selecionados para análise, poucos foram os que trouxeram aportes conceituais que de fato definiram “Trabalho Docente”. Neste sentido, a produção científica consultada carece de uma definição clara sobre o tema.

3.4.4 Intenções de pesquisa

Na caracterização das intenções de pesquisa, identificamos a finalidade principal do estudo. As mesmas estão organizadas no apêndice H.

As intenções de pesquisa foram agrupadas em 7 categorias, a saber: a) Identificar em que medida as mudanças nas políticas educacionais afetam as condições para realização do Trabalho Docente; b) Identificar a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Básica; c) Compreender as formas de organização do

Trabalho Docente e do Trabalho Escolar; d) Identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores; e) Saber como a tradição pode funcionar no contexto escolar como um dispositivo de controle. f) Identificar as condições de trabalho e suas implicações para o Trabalho Docente e o desenvolvimento profissional dos professores; g) Interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho.

Na categoria, “Analisar em que medida as mudanças nas políticas educacionais afetam as condições para realização do Trabalho Docente”, agrupamos 08 artigos, são eles: ART-007, ART-017, ART-036, ART-068, ART-097, ART-125, ART-160 e o ART-164. Esses artigos buscaram analisar como a implementação de programas e reformas educacionais promovidas por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, ou as mudanças nas legislações federais afetam e alteram as condições para a realização do Trabalho Docente nas Escolas Públicas de Educação Básica.

Na categoria, “Identificar a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Básica”, agrupamos os artigos científicos ART-004 e o ART-019, nos quais seus autores buscaram investigar como o uso a internet pode alterar a prática pedagógica dos professores. Os autores do ART-031 e ART-172 procuraram descrever e analisar a prática escolar desenvolvida em sala de aula, envolvendo a escrita e o ensino de gramática, respectivamente. Já no ART-159, os autores tinham como intenção investigar em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente.

Na categoria, “Compreender as formas de organização do Trabalho Docente e do Trabalho Escolar”, agrupamos os artigos ART-016, ART-103, ART-136 e o ART-179.

O estudo apresentado no ART-016 tinha como intenção compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. O autor do ART-103 estudou a estrutura da escola pública fundamental e, a partir dela, discutiu o Trabalho Docente. Os autores do ART-136 procuraram saber como os professores da rede de escolas municipais de Belo Horizonte organizam e realizam o trabalho coletivo. O estudo apresentado no ART-179 teve como propósito compreender como os componentes do contexto da organização do trabalho pedagógico e do contexto pessoal/individual podem agir como facilitadores e inibidores da expressão da criatividade de professores de História.

Os autores dos artigos ART-034, ART-069 e ART-111 buscaram “Identificar as condições de trabalho e suas implicações para o Trabalho Docente e o desenvolvimento profissional dos professores”.

O estudo apresentado no ART-067 foi categorizado como tendo por objetivo “Saber como a tradição pode funcionar no contexto escolar como um dispositivo de controle”. O estudo que deu origem ao ART-138 buscou “Interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho”. E para finalizar, categorizamos a pesquisa apresentada no ART-018 como a intenção de “Identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores”.

3.4.5 Aportes metodológicos referenciados

Ao caracterizar os “Aportes metodológicos referenciados”, buscamos identificar os aportes de natureza metodológica que auxiliaram na constituição da fundamentação metodológica do estudo. Esses aportes também podem ser entendidos, de modo geral, como: a) resultados ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas sustentadas ou consolidadas na área da pesquisa; b) afirmações, ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; c) conceitos, categorias ou modelos consolidados na literatura ou aceitos na área campo da pesquisa. Neste item, também cabem referências sobre as técnicas de pesquisa, as abordagens adotadas e os tipos de estudo.

Ao analisar os 23 artigos que compõem a amostra, constatamos que 13 não fazem referência a nenhum aporte metodológico. O apêndice I apresenta os aportes metodológicos identificados nos artigos analisados.

Dentre os artigos científicos que apresentaram aportes metodológicos, em 05 os autores apenas citaram os aportes, mas não os conceituam e nem argumentam sobre eles. São eles: ART-018, ART-111, ART-125 e ART-179. Os extratos a seguir exemplificam como os aportes foram mencionados nos artigos analisados:

Os dados analisados neste artigo são oriundos de pesquisa etnográfica e foram produzidos por meio de observação participante, entrevistas e análise documental (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 464).

Para a realização de nosso estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa que, por meio de um estudo de caso, esteve envolvida com três professores iniciantes da área de Língua Portuguesa e Literatura que atuam em salas de ensino médio, em uma escola do interior paulista (IÓRIO; LELIS, 2015, p. 360).

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada, com questões referentes à percepção do professor com relação aos elementos do contexto da organização do trabalho pedagógico e outros de caráter pessoal/individual favoráveis e/ou limitadores da expressão criativa em seu trabalho docente (MARIANI; ALENCAR, 2005, p. 29). Utilizou-se análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1995). Foi efetuada a categorização das respostas por meio da classificação das unidades de significação, levantando-se, a seguir, sua frequência (MARIANI; ALENCAR, 2005, p. 29).

Os outros 05 artigos trouxeram aportes metodológicos distintos, não sendo possível agrupá-los em categorias comuns.

3.4.6 Fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações

Ao caracterizar este item, buscamos informações sobre as fontes e os instrumentos disponíveis para coleta de informações. Agrupamo-las em três categorias distintas: a) Sujeitos (indivíduos), b) Espaços de interação social e c) Documentos. Quanto aos instrumentos de coleta de informações, analisamos a sua adequação para coleta de informações junto às fontes escolhidas.

O apêndice J apresenta um panorama geral das fontes e dos instrumentos para coleta de informação identificados nos artigos analisados.

As análises permitiram constatar que os sujeitos continuam sendo a fonte de informação mais utilizadas pelos pesquisadores. Para coletar as informações provenientes desses sujeitos, a entrevista foi o instrumento preferido.

No entanto, realizando uma análise mais aprofundada, percebemos que dos 22 artigos analisados, (10) utilizam apenas uma fonte de informação (sujeitos), são eles: ART-004, ART-007, ART-17, ART-068, ART-103, ART-159 e o ART-179. Para coletar as informações dos sujeitos, os pesquisadores utilizaram como instrumento de coleta, a entrevista. Já os autores dos artigos ART-138 fizeram uso de questionário para coletar as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e os autores do ART-097 coletaram as informações por meio de cinco encontros.

No artigo ART-067 não foi possível constatar qual instrumento foi utilizado para a coleta, pois as informações a esse respeito são

extremamente sucintas. O texto é constituído por um único parágrafo que aborda aspectos metodológicos:

“A análise aqui apresentada é fruto de uma pesquisa realizada com oito professoras que atuam entre a 1^a e a 4^a série do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, com menos de três anos de magistério e sem experiência anterior de trabalho efetivo (contratação ou nomeação) em sala de aula, com exceção de estágios. Eram professoras recém-formadas em cursos de licenciatura, especificamente de Pedagogia” (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009. p.222).

No parágrafo anterior, os autores não mencionam qual foi o instrumento utilizado para coletar as informações dos professores. Ao longo do texto, exploram falas dos sujeitos, que aparecem de forma coloquial e em muitas situações são extensas, o que normalmente não ocorre quando as informações são coletadas por meio de questionários. Porém, também não podemos afirmar se as mesmas foram coletadas por meio de entrevista, grupo focal ou outro tipo de instrumento.

Em outros 6 artigos, os autores optaram por utilizar e combinar as três categorias de fontes de informação (sujeitos, documentos e espaços de interação social). Para coletar as informações dos sujeitos, os autores dos artigos ART-018, ART-125, ART-136 e ART-164 de utilizaram como instrumento para coleta de informações a entrevista. No ART-172, os pesquisadores optaram por organizar encontros com os professores para realizar a coleta de informações. Apenas os pesquisadores do ART-160 fizeram uso de uma combinação de questionário, entrevista e grupo focal para coletar as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Dos 22 artigos, apenas os autores dos ART-016, ART-019 e do ART-111 utilizaram, como fonte de informação os sujeitos e os espaços de interação social. Os artigos ART-016 e ART-111 fazem menção ao uso de entrevistas como instrumento para coletar as informações dos sujeitos. Apenas os autores do ART-019 relataram fazer uso de entrevista e de questionário. A observação continua sendo o instrumento para a coleta de informação dos espaços de interação social.

Com exceção dos artigos ART- 016, ART-136 e do ART-160 que não encontramos menção que qual espaço de interação social foi

utilizado para fazer as observações e coletar as informações. Os demais artigos (ART-018, ART-019, ART-111, ART-125, ART-164 e o ART-172) relataram que observaram as aulas de professores. O período de tempo que as observações foram realizadas normalmente não é relatado, e quando mencionado, percebemos que ocorreram em um curto período de tempo. Seguem alguns extratos para exemplificá-las:

[...] adotaram-se como instrumento de coleta de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada (BOY; DUARTE, 2014, p. 84).

Os dados foram coletados por meio de três abordagens distintas e complementares, em uma perspectiva de cruzamento de leituras qualitativas de dados quantitativos: questionários, entrevistas e observação direta de situações educativas nas quais a internet foi empregada como meio didático (SANTOS, 2003, p. 308). Para a coleta dos dados, utilizamos três instrumentos: a) análise documental – visando ao conhecimento profundo e sistemático da estrutura do currículo de São Paulo, por meio da análise dos documentos oficiais; b) entrevistas semiestruturadas – todos os docentes participantes foram entrevistados, mediante concordância voluntária, para que pudéssemos captar os dados da maneira mais espontânea possível; c) observações diretas com uso do diário de campo – a presença do investigador nas aulas dos sujeitos teve papel fundamental na construção da pesquisa, pois assim o trabalho efetivo com os cadernos do Programa São Paulo faz escola pôde ser observado e investigado (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 360).

Além das entrevistas, foram realizadas observações durante uma semana na sala de aula de cada professora, verificando, assim, o uso que elas faziam do programa. Também foram analisados os materiais do instituto adotados pela escola (manuais para professoras e alunos, DVD de capacitação para uso do programa e livros destinados à secretaria de educação), para a compreensão dos pressupostos que embasam o IAB (GANDIN; LIMA, 2015, p. 665).

Ressaltamos que nos artigos analisados, nenhum faz referência às observações, se existe um roteiro de orientação, que aspectos foram levados em consideração ao realizar a observação.

Com relação ao uso de documentos como fonte de informação, também não encontramos dados de como foi utilizado para realizar a coleta, ou como a mesma foi realizada. Os documentos mais utilizados foram os legais, ou seja, legislações, orientações das Secretarias de Educação, base curricular, manuais e livros fornecidos às escolas. Seguem alguns extratos que fundamentam as afirmações acima.

Os dados analisados neste artigo são oriundos de pesquisa etnográfica e foram produzidos por meio de observação participante, entrevistas e análise documental (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 464).

Foi realizado ainda um estudo documental buscando-se conhecer as políticas e as proposições desse município para o trabalho coletivo entre os docentes nas escolas municipais, no período de 1995 a 2010, recorte histórico efetuado para realização desta pesquisa (BOY; DUARTE, 2014, p. 84).

A partir de um estudo bibliográfico-documental, analisamos as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010 (FERNANDES, 2012, p.799).

Também foram analisados os materiais do instituto adotados pela escola (manuais para professoras e alunos, DVD de capacitação para uso do programa e livros destinados à secretaria de educação), para a compreensão dos pressupostos que embasam o IAB (GANDIN; LIMA, 2015, p. 665).

Esses extratos também demonstram como são restritas as informações fornecidas pelos autores. De modo geral, a metodologia desenvolvida nas pesquisas não ocupa papel de importância nos artigos analisados. A falta dessas informações prejudica o entendimento do leitor referente à condução da pesquisa.

Os autores dos artigos ART-031, ART-034 e ART-036 não utilizaram os sujeitos como fonte de informação e optaram por usar apenas documentos. Mesmo assim, não fizeram referência à forma de coleta.

O autor do ART-031 usou como documentos dois estudos realizados anteriormente. Cada estudo caracterizou um episódio que ocorreu em sala de aula.

Na seção a seguir, retomo dois estudos anteriores (Gomes-Santos; Abreu, 2007; Gomes-Santos; Almeida, 2009) que ilustram o investimento na reflexão sobre a escrita que se ensina. Revisitando parte dos dados neles considerados, pretendo apontar para as implicações da descrição e análise de práticas de ensino para o campo dos estudos da linguagem e para o campo da educação (SANTOS, 2010, p.450).

Convém ressaltar que o ART-069 não foi considerado na análise desse item (Fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações) e também não fará parte da análise dos dois próximos (1.5.7 Recortes e Amostras e 1.5.8 Processo de coleta e tratamento das informações) por não ser Relato de Pesquisa Empírica e sim, tratar-se de um Ensaio Teórico-Conceitual. Dessa forma, nestes itens faremos referência à 22 artigos e não ao total dos 23 analisados.

3.4.7 Recortes e amostras

Com relação ao recorte, buscamos identificar quais foram as definições/escolhas dos recortes, bem como, as justificativas e as considerações sobre abrangências, contingências, validade e/ou delimitações decorrentes de escolhas. Já por amostra, entendemos que constituem as características das fontes de informação que o pesquisador usou.

Buscamos identificar nos artigos analisados, os recortes referentes à natureza das fontes de informação, ou seja, os recortes relacionados aos sujeitos, aos documentos e aos espaços utilizados nas pesquisas como fontes de informações. O resultado da sistematização das informações referentes aos recortes identificados nos 22 artigos analisados encontram-se no apêndice K.

O artigo ART-136 foi o único que, explicitamente, mencionou a mostra. No entanto, a redação é confusa.

Nesta pesquisa, os sujeitos docentes ficaram circunscritos aos professores regentes de classe, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores da escola (diretor e vice-diretor), considerando-se o recorte que se fez para estudar a forma como a escola e os docentes se organizam a fim de promover e realizar atividades de cunho coletivo entre esses profissionais (BOY; DUARTE, 2014, p. 85).

Também são poucos os artigos que apresentam o recorte e justificam as suas escolhas. Dentre eles, podemos citar o ART-004, ART-019, O ART-111, ART-159, ART-164 e o ART-172. Seguem alguns extratos:

A opção pela Escola de Ensino Fundamental “Martinho Ghizzo”, em Tubarão (SC), para desenvolver este projeto de pesquisa, foi sugerida pela 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) que apontava esta escola, dentre as 59 escolas estaduais da região, como aquela que possuía as melhores instalações, isto é, tinha uma sala própria com computadores e acesso à Internet (COSTA; FIORENTINI, 2007, p.8).

Evidentemente, o recorte principal de nosso trabalho, no que diz respeito às características do público-alvo, era o fato de que os professores a serem abordados deveriam utilizar a internet em sua prática pedagógica (SANTOS, 2003).

Seleção dos sujeitos da pesquisa, oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental – EF –, atendeu a alguns critérios, tais como lecionar no turno da tarde, frequentar a sala de professores e ter disponibilidade para participar da pesquisa (IORIO, LELIS, 2015, p. 142).

A seleção da instituição obedeceu aos seguintes critérios: ser uma escola privada destinada às camadas médias baixas e camadas populares – *nova classe média* –; ter prestígio na comunidade; ser um estabelecimento de médio porte que ofereça infraestrutura básica aos professores, incluindo sala de professores; ser uma instituição cujos proprietários sejam pessoas “físicas” e não associação religiosa; e integrar uma rede privada de ensino que se distribua por diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro (IORIO, LELIS, 2015, p. 140).

Os artigos analisados trazem poucas informações referentes ao recorte, ou seja, sobre a abrangência dos estudos realizados.

Outro aspecto analisado nos artigos foi a constituição da amostra de pesquisa. Elas foram agrupadas no apêndice L.

Conforme mencionado anteriormente, dos 22 artigos analisados, apenas o ART-031, ART-034 e ART-036 não possuem suas amostras constituídas por sujeitos e sim por documentos. De acordo com as informações coletadas nos artigos, dos 538 sujeitos envolvidos na

pesquisa, 510 são professores. Destes, 190 atuavam na Educação Infantil, 31 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 59 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 230 no Ensino Médio.

Os autores dos artigos ART-016, ART-111 e ART-136 envolveram nas pesquisa além dos professores, os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, agentes educacionais. O ART-111 além de professores faz menção ao envolvimento do diretor geral de educação do Rio de Janeiro na pesquisa.

Convém destacar que nos artigos ART-097, ART103 e ART-136 não foi possível constatar a quantidade de sujeitos envolvidos.

Por falta de informações nos artigos analisados, não foi possível precisar a amostra de documentos e de espaços de interação social utilizados como fonte de informação. Em relação aos espaços de interação social utilizados como fontes de informações, podemos perceber que o mais utilizado foi o das aulas dos professores.

3.4.8 Processo de coleta e tratamento das informações

Ao caracterizar o processo de coleta e de tratamento de informações buscamos saber sobre quais etapas e procedimentos foram utilizados pelos pesquisadores, não somente para coletar, mas também para organizar e tratar as informações.

De acordo com as etapas relatadas pelos pesquisadores para a realização da coleta das informações (apêndice M), criamos 3 categorias: a) Contato inicial com os sujeitos, apresentação da pesquisa aos sujeitos e convite para participar da pesquisa; b) Aplicação do instrumento de pesquisa; c) Organização das informações coletadas.

Dos 11 artigos em que foi possível identificar as etapas seguidas para a coleta das informações, apenas 3 relataram que entraram em contato com as escolas e/ou sujeitos para agendar um horário destinado à apresentação do projeto de pesquisa. Essas informações foram encontradas nos artigos ART-004, ART-007, ART-179.

O contato com os professores foi realizado por telefone ou pessoalmente nas escolas; indagados sobre a participação na pesquisa, apenas dois não concordaram em conceder entrevista, e os motivos não foram mencionados (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 386).

Inicialmente foi feito um contato com cinco escolas públicas e cinco escolas particulares de Brasília, Distrito Federal. Nesta oportunidade foram expostos o tema e objetivos da pesquisa, solicitando a participação dos professores de História. Em seguida, foram agendados local e horário com cada professor para a entrevista (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.29).

Com relação à aplicação do(s) instrumento(s) para coleta de informações, todos os autores dos artigos elencados no Apêndice M fizeram, ao menos, um breve relato sobre como os mesmos foram aplicados. Seguem extratos retirados dos artigos ART-017, ART-111, ART-138 e ART-172, respectivamente.

Conforme a escolha de cada professora, as entrevistas foram gravadas e transcritas ou respondidas por escrito (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011. p. 177).

As observações foram feitas, principalmente, na sala de professores, especialmente antes do início das aulas, ocasião em que as professoras se reuniam para almoçar, e no horário do recreio. As entrevistas, realizadas após dois meses de imersão no campo (IORIO; LELIS, 2015, p. 143).

A passagem dos questionários foi proposta às escolas, utilizando a tripla modalidade de formato *on-line*, formato digital que era devolvido via *e-mail* e formato de papel, devolvido nesse suporte. Considerando que a multiplicidade de suportes do questionário se destinava a facilitar o preenchimento e envio do mesmo, não se entendeu relevante distinguir as análises consoante o meio técnico de recolha e envio (PEREIRA; MOURAZ, 2015, p. 124).

Quanto à organização das informações coletadas, apenas o artigo ART-179 mencionou que após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas. Segue extrato extraído do texto:

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas verbatim. O tempo de cada entrevista foi de aproximadamente 60 minutos (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.29).

As informações encontradas sobre o processo de coleta e tratamento das informações não são detalhadas. Dentre os 22 artigos analisados, 10 não fizeram referência a esse processo.

No quadro 13, foram apresentados os elementos referentes ao processo de tratamento das informações identificados. Dos 22 artigos analisados, em apenas 5 encontramos breves relatos sobre esse processo.

Quadro 13 – Processo de tratamento das informações identificados nos artigos analisados.

ARTIGOS	PROCESSO DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES
ART-036	<ul style="list-style-type: none"> • Foram estabelecidas categorias de análise (denominação de sua função e suas atribuições, justificativas para a existência da função, requisitos necessários para os ocupantes da função, processo de seleção dos professores coordenadores pedagógicos, avaliação do trabalho realizado na função e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos).
ART-125	<ul style="list-style-type: none"> • Para análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise do conteúdo.
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário continha 70 itens agrupados em 2 subescalas. • Foram selecionados 60 (30+30) itens agrupados de acordo com categorias que caracterizam o clima de formação (político comunicacional, pedagógico/didático, colaborativo e burocrático. • O questionário foi validade estatisticamente. • Foi calculada a fidelidade de itens e de categorias utilizando <i>Alfa de Cronbach</i>.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> • Para análise dos dados, foi elaborada uma árvore de categorias e subcategorias a partir do roteiro de entrevistas e das observações realizadas, as quais foram incorporadas ao software NVIVO. • O Software possibilitou a organização dos dados dispersos em vários contextos.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizou-se a análise de conteúdo. • A categorização das respostas foi realizada por meio de unidades de significação.

Fonte: Dos autores.

Dos 5 artigos mencionados no quadro anterior, 3 utilizaram como forma de tratamento das informações coletadas a categorização das respostas.

Os autores dos artigos ART-036, ART-159 e ART-179 apenas mencionaram o estabelecimento de categorias, mas não detalharam qual processo utilizaram para chegar nas mesmas. Segue extrato dos referidos artigos:

Durante a análise legal-documental, estabelecemos algumas categorias centrais que foram exploradas ao longo do estudo, dentre as quais se destacaram: denominação da função e suas atribuições legais; justificativas para a existência da função; requisitos necessários para os ocupantes da função; processo de seleção dos professores coordenadores pedagógicos; avaliação do trabalho realizado na função; e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos periódicos organizados pela SEE/SP (FERNANDES, 2012, p. 804).

A análise dos dados configurou-se na elaboração de uma árvore de categorias e subcategorias a partir do roteiro de entrevista e das informações coletadas (características do clima e prestígio das escolas; percepção de diferenças entre escolas; caracterização do perfil dos alunos nas escolas; atitudes dos professores nas diferentes escolas), as quais foram incorporadas ao *software* NVIVO, que possibilitou a organização dos dados dispersos em vários contextos (BRITO; COSTA, 2010, p. 503).

Utilizou-se análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1995). Foi efetuada a categorização das respostas por meio de classificação das unidades de significação, levantando-se, a seguir, a sua frequência (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.29).

Os autores do ART-138 também utilizaram categorias para tratar a mostra, no entanto, apresentaram informações mais detalhadas do que as exibidas anteriormente, explicitando a associação de itens e categorias em uma tabela. Segue extrato:

Na presente análise foram selecionados 60 (30+30) itens, agrupados de acordo com as categorias que a literatura evidencia como relevantes para a caracterização do trabalho dos professores: político; comunicacional; pedagógico/didático; colaborativo e burocrático. Essas categorias sustentam a caracterização dos climas de formação presentes nas instituições de ensino básico e secundário porquanto identificam as tendências percebidas pelos professores como enquadradoras do seu trabalho nas escolas (KANTOROVA, 2009; TABLEMAN, 2004). [...] Por essa razão organizaram-se os 30 itens do questionário em associação às categorias referidas para caracterizar o trabalho dos professores. O trabalho de agregação dos itens para o presente estudo foi

realizado posteriormente à passagem do questionário, antes referido, e validado estatisticamente. A associação entre categorias e itens é a constante da Tabela 1, para o que se calcularam os valores de fidelidade inter itens (usou-se o índice de fidelidade *alfa de Cronbach*), tendo-se apurado valores muito bons (PEREIRA; MOURAZ, 2015p. 125).

Além dos autores do ART-179, os autores do ART-125 também mencionaram a utilização de análise de conteúdo. Porém, seguiram orientações de aportes teórico-metodológicos diferentes. Enquanto os autores do ART-179 se guiaram pelas orientações de Bardin (1995), os autores do ART-125 se nortearam por Krippendorff, conforme segue:

Para realizar a análise dos dados, o procedimento adotado foi a metodologia de análise de conteúdo, “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff apud Lüdke; André, 2011, p. 41) (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 360).

Nos dois artigos, as informações sobre análise de conteúdo são superficiais, e limitadas às informações presentes nos extratos que exemplificaram nossas afirmações.

3.4.9 Evidências e constatações

Na caracterização das evidências e constatações, buscamos identificar o vínculo do conteúdo apresentado com o objetivo, problema e questões de pesquisa. Uma síntese dos mesmos é apresentada no apêndice N.

Como as evidências, constatações e resultados estão vinculadas ao objetivo, problema e questões de pesquisa, criamos categorias semelhantes as apresentadas no item 3.5.4 que se refere as intenções de pesquisa. No total, formulamos 07 categorias de análise, a saber: a) mudanças nas políticas educacionais e suas implicações no trabalho docente; b) prática Pedagógica dos Professores; c) organização do Trabalho Docente e do Trabalho Escolar; d) condições de trabalho e suas implicações do Trabalho Docente; e) percepção dos professores sobre o seu próprio trabalho; f) tradição e dispositivos de controle; g) mobilização de saberes docentes.

Na primeira categoria, “Mudanças nas políticas educacionais e suas implicações no trabalho docente” agrupamos os artigos ART-017, ART-036, ART-068, ART-097, ART-125, ART-160 e o ART-164.

Mesmo analisando diferentes mudanças nas políticas educacionais, em períodos de tempo distintos e também de estados diferentes, tais como Rio Grande do Sul (ART-068 e ART-164) e Minas Gerais (ART-097 e ART-160), os autores dos artigos referenciados constataram que as mudanças nas políticas educacionais vêm gerando a intensificação do Trabalho Docente. Essa intensificação se deve:

- ao aumento da jornada de trabalho;
- à necessidade de ter mais de um contrato ou emprego para complementar a renda;
- ao acúmulo de atividades, fazendo com o professor leve inúmeras tarefas para realizar em casa, o que interfere na sua vida pessoal;
- à falta de condições para a realização do trabalho docente;
- ao aumento das responsabilidades atribuídas aos professores.

Seguem alguns extratos retirados dos artigos:

diante do achatamento salarial que atingiu as categorias de professores do ensino público, foi necessário paulatinamente aumentar as jornadas de trabalho (GARCIA; ANADON, 2009, p.71).

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas (DUARTE; OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 230).

O processo de intensificação é, muitas vezes, entendido como profissionalismo. O fato de terem responsabilidades sobre a execução do trabalho que realizam faz com que as professoras considerem que estão sendo mais profissionais, apesar de estarem sofrendo uma proletarização do trabalho e uma desqualificação/requalificação (GANDIN; LIMA, 2015, p. 673).

Os autores dos artigos ART-068, ART-097, ART 160 e ART-164 também constataram que as mudanças nas políticas educacionais interferem no processo de organização e de desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que: induzem a reelaboração da

profissionalidade/profissionalismo; responsabilizam os professores pelo desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas, aplicadas pelo Ministério da Educação; responsabilizam os professores pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes e geram a perda da autoria e da autonomia do trabalho docente.

A responsabilização moral das professoras por suas ocupações e pelo êxito da escola, a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas *performances* e desempenhos na escola, como se delas dependesse fortemente o sucesso ou o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerencialismo. O discurso do profissionalismo e a incitação à profissionalização são estratégias importantes de governo do trabalho e da identidade docentes no bojo das políticas educacionais em curso no Brasil (GARCIA; ANADON, 2009, 8, p. 76).

Verificou-se também um descontentamento dos professores no que se refere às normas e ordens emanadas dos gestores dos sistemas de ensino, consideradas distantes do contexto escolar e restritivas ao exercício da autonomia da escola (DUARTE; OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 230).

O fato de terem responsabilidades sobre a execução do trabalho que realizam faz com que as professoras considerem que estão sendo mais profissionais, apesar de estarem sofrendo uma proletarização do trabalho e uma desqualificação/requalificação (GANDIN; LIMA, 2015, p. 673).

A responsabilização dos professores e da equipe diretiva das escolas no desempenho dos estudantes em avaliações externas, também foi evidenciado pelos autores dos artigos ART-036 e do ART-125.

A publicação das resoluções 88/2007 e 90/2007, os PCPs passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas. Tornaram-se responsáveis também pelo monitoramento das avaliações escolares e pelas ações de intervenção na prática docente, buscando promover o desenvolvimento das escolas com vistas à eficácia e à melhoria do trabalho (FERNANDES, 2012, p.805).

Sucintamente podemos dizer que, em nosso estudo, o trabalho docente foi afetado por questões relacionadas à preocupação com avaliações externas e queda dos índices quantitativos trazidos por elas. Nesse contexto, a ação docente ficou vinculada ao cumprimento do material, para que os alunos pudessem realizar as avaliações de forma bem-sucedida (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 377).

Como o autor do artigo ART-036 tinha como intenção discutir as mudanças legais que implicavam sobre o trabalho do professor coordenador pedagógico e também sobre a organização escolar, chegou-se a constatações e resultados particulares. Ele aponta que as legislações homologadas no período de 1996 – 2010 permitiram aos diretores a ampliação da sua participação no processo de escolha dos coordenadores pedagógicos. Nas escolas paulistas, tanto os diretores como os coordenadores pedagógicos passaram a ter função de regular e controlar o trabalho dos professores. Com as mudanças na legislação, os professores também perderam autonomia. Seguem extratos retirados do referido artigo.

Com a publicação da Resolução n 66/2006 ampliou-se a participação dos diretores na escolha dos PCs e estes passaram a ter maior atuação na definição dos critérios de seleção para a escolha dos ocupantes da função. A participação dos diretores nesse processo foi o primeiro agravo à relação democrática que estava estabelecendo-se e fortalecendo-se nas escolas desde a publicação da Resolução n 28/96. A possibilidade legal de intervenção do diretor nos critérios de seleção reduziu a participação docente num importante processo de tomada de decisão e de discussão do projeto de escola (FERNANDES, 2012, p. 807).

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho docente passou a ser regulado e controlado pelo diretor e pelo supervisor com o apoio dos professores coordenadores pedagógicos, que, na perspectiva gerencialista e performática, foram apontados como “os responsáveis pela melhoria dos padrões de qualidade apresentados pelas escolas” (FERNANDES, 2012, p. 808).

Na pesquisa que realizaram, os autores do ART-097 também constataram que as mudanças advindas das legislações geraram falta de confiança na qualidade da educação, descontentamento dos professores com às normas e ordens emanadas dos gestores de ensino, desorganização da escola. Os professores envolvidos na pesquisa também relataram preocupação com o aprendizado e a frequência dos estudantes, bem como, a falta de recursos. Os professores manifestaram falta de preparo para lidar com a indisciplina, com a violência dos alunos, com o uso de drogas entre os alunos. Algumas dessas afirmações se encontram nos extratos abaixo.

No entanto, constatou-se que há uma desorganização da escola, desorganização vista, ao mesmo tempo, como positiva e negativa. Se, por um lado, rompeu-se a hierarquia rígida presente na escola anterior, por outro, gerou-se um sentimento de perda em relação à identificação dos papéis ora desempenhados, desconhecendo-se a quem recorrer em determinadas situações (DUARTE; OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 230).

Retomando aos objetivos presentes no ART-125, que eram: a) compreender e avaliar a ação docente de professores iniciantes que atuam em uma escola pública do Estado de São Paulo, por meio do Programa São Paulo faz escola; e b) analisar em que medida o currículo organizado por meio de cadernos, pode contribuir para a qualificação da prática docente. Percebemos que os autores apresentaram evidências e constatações relativas apenas para o primeiro objetivo proposto.

De acordo com os autores do artigo, os três professores iniciantes envolvidos na pesquisa não compartilham a mesma opinião em relação à concepção de ensino-aprendizagem e à visão unificada de currículo. Constataram ainda que os professores organizam seu trabalho de formas diferentes e, conseqüentemente, possuem ações distintas em sala de aula, mesmo fazendo uso do mesmo material didático. Seguem alguns extratos:

Concluimos, por meio das observações das aulas desse professor A, que esse profissional utiliza o material do Programa São Paulo faz escola como a aula em si, e não como um suporte para se alcançar os objetivos pretendidos. Em todas as aulas assistidas em que o

professor utilizou o caderno, testemunhamos o docente seguindo as atividades do material de forma rígida e sequencial e as corrigindo sem interação. [...] Passando agora a discorrer sobre o trabalho docente do professor B, verificamos uma grande coerência entre o discurso proferido por esse professor em sua entrevista e sua atuação em sala de aula. Em algumas aulas o docente utilizava o caderninho, em outras não (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 371).

Nas aulas observadas, o professor C utilizou bastante o material do currículo, porém não o seguia de forma semelhante a uma cartilha – fato que pudemos constatar no exercício docente do professor A. [...] Além disso, o professor solicitou trabalhos de pesquisa não contidos no caderninho, sobre os temas: quadro “As meninas” (de Velázquez) e escansão de poemas (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 372).

Os autores do ART-160 buscaram compreender e analisar as condições em que realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte no contexto de mudanças na política pública de Educação Infantil. No final do estudo, constataram que o ingresso das educadoras infantis acontece por meio de concurso público de provas e títulos. Apesar de a habilitação exigida no concurso ser o nível médio, 826 educadoras infantis têm curso superior completo. O salário inicial do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal, causando a insatisfação com o salário. No entanto, as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que atuam na educação básica nas escolas municipais. Essas condições geram desvalorização profissional e a precarização do trabalho docente, conforme segue:

Observa-se que o salário inicial das ocupantes do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal. Entretanto, na prática, as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 617).

Das 167 respondentes, 105 avaliam que o salário é ruim, e 50 que é regular; o que equivale a 93% do total. Apenas 12 profissionais consideram o salário bom, isto é, 7% do total. Nenhuma professora/ educadora avalia que o

salário é ótimo (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 621).

Na educação infantil, a pesquisa realizada evidencia que a precarização do trabalho está na criação da carreira e no salário do educador infantil, diferenciados da carreira e do salário das professoras da RME/BH que já exerciam a função docente nessa etapa da educação (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 620).

Na categoria “Prática Pedagógica dos Professores”, agrupamos os artigos ART-004, ART-019, ART-031, ART-159 e ART-172.

O ART-004 tinha como intenção identificar em que medida a constituição de um grupo colaborativo de professores de Matemática contribuiu para os professores utilizarem as tecnologias de informação e comunicação na sua prática pedagógica. Após a cautelosa análise do artigo, percebemos que os autores sinalizaram evidências e constatações que não correspondem ao objetivo proposto. A única afirmação relacionada ao mesmo evidencia que “os professores buscam incorporar as TIC no Trabalho Docente” (COSTA; FIORENTINI, 2007, p. 14).

Verificamos que, apesar da participação em cursos, Cida não tinha ainda incorporado em sua rotina o uso das TIC como ferramenta de comunicação, tampouco para buscar subsídios para as suas aulas. Assim, nos primeiros encontros procuramos auxiliá-la dando-lhe suporte técnico para a apropriação e utilização destas ferramentas (COSTA; FIORENTINI, 2007, p.13).

Apoio intelectual, emocional e técnico entre os membros do grupo foi fundamental para que Cida se mantivesse confiante e apoiada durante a caminhada: “Então, a coisa foi caminhando bem (COSTA; FIORENTINI, 2007, p.14).

O autor do ART-019 procurou identificar como os conteúdos disponibilizados por meio da internet estavam sendo apreendidos e trabalhados em sala de aula. Buscou ainda, conhecer que tipo de navegação na internet os professores propõem a seus alunos e identificar as tipologia de modalidades de uso da internet presentes na prática dos professores. Como resposta a essas intenções, eles evidenciaram que: os conteúdos disponibilizados por meio da internet estavam sendo apreendidos e trabalhados de modo aleatório; a principal atividade

realizada na internet era do tipo “acessar, achar e imprimir”. A frequência de uso da internet é maior nas escolas privadas do que nas escolas públicas. As tipologias de utilização da internet encontradas foram: a) pesquisa aleatória e linear (55%); b) pesquisa orientada e problematizadora (20%); c) pedagogia de projetos (15%); d) construção de hipertextos (10%).

Os vinte questionários encaminhados às vinte escolas selecionadas revelaram que os conteúdos disponibilizados por meio da internet estão sendo apreendidos e trabalhados em sala de aula de modo extremamente aleatório, com pouca ou nenhuma atuação didática consciente por parte da maioria dos professores. Estes, por total falta de familiaridade com a linguagem dos hipertextos eletrônicos – e ignorando a natureza deste conceito –, geralmente solicitam a seus alunos pesquisas sobre temas diversos, que são imediatamente traduzidos por “acessar, achar e imprimir”. A diferença entre a rede pública e a rede particular está unicamente na frequência com que a tecnologia é empregada. Enquanto um professor de uma escola particular vai solicitar muitas vezes aos seus alunos que investiguem conteúdos na internet, geralmente uma vez por semana, os professores das escolas públicas o fazem, de modo geral, uma vez por semestre. Em qualquer dos casos, a internet é encarada como uma espécie de livro eletrônico, em que não é preciso folhear as páginas nem ir à biblioteca. Basta digitar uma palavra e solicitar a busca. Depois basta escolher um texto, lê-lo e imprimi-lo (SANTOS, 2003, p. 309).

As evidências e constatações apresentadas no ART-031 responderam parte do objetivo apresentado no artigo, o de descrever e analisar as práticas escolares em que a escrita era objeto de ensino, focalizando os modos com que se constitui nas formas do trabalho docente. Também tinham a intenção de compreender a materialidade do trabalho do professor, ao mesmo tempo, textual e didática.

No primeiro episódio - O objeto de ensino em jogo – a narrativa autobiográfica e o tópico *profissão das mães* – foi sendo *ensinado* e, por hipótese, *aprendido* na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par

pergunta/resposta, o que remete a um estilo dialógico de docência (SANTOS, 2010, p.452).

No segundo episódio - Nesse caso, a descrição proposta aponta para dois movimentos enunciativos da parceria professor/alunos quando da reconstrução desse objeto: ora os alunos buscam desestabilizar a posição do professor pelo *tom* lúdico com que *revozeiam* a proposta de produção textual, ora buscam efetivamente compreender o que está sendo proposto, tentando atribuir sentido ao objeto em cena e à própria ação docente (SANTOS, 2010, p.454).

Os autores do referido artigo descreveram e analisaram dois episódios envolvendo práticas escolares. Os extratos acima são parte da descrição realizada pelos autores. No entanto, não apresentaram constatações referentes à materialidade do trabalho do professor.

Como intuito de compreender a dinâmica educativa da rede pública do município do Rio de Janeiro e conhecer em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e refletir no desempenho e na trajetória escolar de seus alunos. Além de, identificar a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas e compreender em que medida as características referentes ao clima e ao prestígio escolar podem influenciar no trabalho docente realizado nas escolas. Com relação à prática pedagógica dos professores, os autores do artigo ART-159 evidenciaram que, apesar de o mesmo professor trabalhar simultaneamente em escolas com maior e menor prestígio, existem diferenças de abordagem dos conteúdos.

Nas escolas de baixo prestígio [E2], foi indicada uma tendência à simplificação dos conteúdos, e, em alguns casos, foi apontada a falta de oportunidade de esses conteúdos serem trabalhados em decorrência das dificuldades apresentadas pelos alunos nessas escolas (BRITO; COSTA, 2010, p. 507).

Constataram ainda, que as diferenças entre as escolas está o perfil dos alunos, a participação dos pais na escola e o nível socioeconômico da comunidade ou bairro ao qual os alunos pertencem. O convívio com os alunos nas escolas de menor prestígio tende a ser mais turbulento e desgastante. A gestão da escola também influencia no direcionamento e na constituição da cultura interna na escola, sendo assim, os professores

têm maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina.

Já os autores do artigo ART-172, ao analisarem o trabalho docente com a ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem da Língua Portuguesa, constataram que: a) o professor aprende que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo; b) passa a verbalizar as regras ortográficas, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca delas; c) torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros cometidos na ortografia; d) aprende a elaborar atividades, tendo como princípio o tipo de erro cometido pelo aluno; e) questiona acerca de práticas e procedimentos adequados para o trabalho com a ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem da Língua Portuguesa; f) em sala de aula, inicialmente verbaliza as regras para os alunos, depois passa a instigar a reflexão acerca das mesmas; g) torna-se mais consciente acerca dos propósitos das atividades de ortografia; h) toma a ortografia como um objeto de conhecimento e ensino.

Na terceira categoria, “Organização do Trabalho Docente e do Trabalho Escolar”, congregamos os artigos ART-103, ART-136 e ART-179.

Os autores do artigo ART-103 tinham como intenção discutir sobre o Trabalho Docente. Como o objetivo apresentado pelos autores é muito amplo, as constatações apresentadas no artigo também são vagas, pois fazem referência à formação inicial dos professores, à dicotomia existente entre a teoria e a prática apreendidas nos cursos de formação, mencionam a falta de condições nas escolas para realização do Trabalho Docente, a exigência do aumento da produtividade dos professores, bem como, a crítica relacionada à iniciativa do Estado de São Paulo de inserir dois professores nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental. E para finalizar, os autores afirmam:

Em suma, a constatação óbvia a que se chega é que a boa gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade exige, em primeiro lugar, que haja tempo, em quantidade suficiente, para ser gerido. Daí a reivindicação de uma carreira que contemple a dedicação exclusiva do professor. Além disso, quando se trabalha com a perspectiva de novas condições de organização do ensino na prática escolar cotidiana, é a essas novas condições que a gestão do tempo precisará adequar-se (PARO, 2012, p. 603).

Ao buscar respostas sobre como as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte se organizaram para realizar o trabalho coletivo entre os docentes e suas percepções sobre o mesmo, os autores dos artigos ART-136 constataram que a organização do trabalho coletivo, entre os docentes, ocorria por meio de: a) reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho b) reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, com a contratação de oficinairos ; c) atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar; d) sábados letivos previstos no calendário escolar.

O primeiro tipo – “reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho” – surgiu quando entrou em vigor a Lei Municipal no 9.815/2010 (BELO HORIZONTE, 2010), que estabeleceu, em seu art. 4o, o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica para os servidores públicos que ocupam cargos da Área de Atividades de Educação e que tenham participado das reuniões pedagógicas em sua unidade escolar (BOY; DUARTE, 2014, p. 93).

Em relação ao segundo modelo de reunião – “dentro da jornada de trabalho por meio da verba do PAP, com a contratação de oficinairos” –, foi proposto pela SMED-BH, com base no parecer do CNE/CEB 2005, que recomendou que a realização de reuniões pedagógicas dentro do turno de trabalho deveria prever que os estudantes fossem acompanhados por agentes educacionais (BOY; DUARTE, 2014, p.95).

A terceira modalidade de reunião – “Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATEs” – foi assegurada aos professores da RMEBH pela Lei Municipal no 7.577, de 21 de setembro de 1998 (BELO HORIZONTE, 1998), como horário legalmente obrigatório de estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico por meio da utilização de 20% da jornada semanal do professor municipal, de 22 horas e 30 minutos, excluído o tempo de recreio. As atividades coletivas planejadas para serem realizadas em duplas ou em trios de docentes que ministram a mesma disciplina ou atuam no mesmo ano do mesmo ciclo englobam principalmente a troca de informações sobre determinados alunos ou determinadas turmas; planejamento e preparação de atividades comuns ou

permuta de material didático (BOY; DUARTE, 2014, p. 96).

A quarta modalidade de reunião, os “sábados letivos”, foi apontada pelos docentes como momento propício aos encontros entre professores de todos os turnos de trabalho. Essas reuniões são reservadas à organização de demandas do cotidiano escolar e ao repasse de informes da escola e da SMED-BH; porém, ocorrem com frequência reduzida (em média, quatro vezes ao ano), visto que as datas devem se encontrar estipuladas no calendário escolar (BOY; DUARTE, 2014, p. 97).

Com relação ao trabalho coletivo, o mesmo é interpretado pelos professores participantes como envolvendo: 1) o desenvolvimento e a execução de um projeto coletivo comum a toda a escola, que contemple as propostas pedagógicas e o próprio funcionamento da instituição; 2) a participação dos profissionais na gestão escolar; 3) o compartilhamento de saberes e experiências entre os professores, assim como, as atividades desenvolvidas no cotidiano de trabalho.

Com o intuito de investigar os componentes do contexto da organização do trabalho pedagógico e do contexto pessoal/individual que agem como facilitadores e inibidores da expressão da criatividade de professores, os autores do ART-179 constataram a presença de 4 elementos, dois de caráter geral e pessoal/individual favoráveis e dois, também de caráter geral e pessoal/individual desfavoráveis ao desenvolvimento da expressão criativa. Esses elementos estão transcritos no extrato abaixo.

No que diz respeito aos elementos de caráter pessoal/individual, conforme mostra a Tabela 2, o elemento mais ressaltado por professores de ambos os tipos de escola foi a paixão pelo trabalho. Gostar da disciplina que lecionam, melhor dizendo, da História, foi outro aspecto enfatizado, tanto por professores de escola pública como de escola particular. De forma similar, o gosto pelo estudo foi outro aspecto muito pontuado, sendo ressaltada por alguns professores a busca da transformação pessoal e profissional através do estudo. Enquanto uns destacaram o desejo de atualização e informação contínua, outros informaram gostar muito de ler e pesquisar. Gostar de artes também foi outro aspecto destacado e alguns docentes enfatizaram o seu talento em

música e em teatro. Outros fatores apontados por um menor número de entrevistados foi a influência da formação familiar e acadêmica e de algumas condutas pessoais vivenciadas na infância. (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.31).

A Percepção do Professor de História com relação aos Elementos do Contexto da Organização do Trabalho Pedagógico Limitadores da Expressão Criativa na Atividade Docente. No tocante a esse aspecto as respostas apontaram, com uma maior frequência, o aluno e a estrutura escolar como inibidores da criatividade. Por outro lado, elementos relacionados ao professor obtiveram uma frequência menor. Esse resultado foi observado também no espaço em que os docentes relataram acerca de suas próprias condutas. A sobrecarga de trabalho, outro elemento considerado pelos professores do presente estudo como limitador de sua expressão criativa A falta de recursos materiais e/ou estrutura física deficitária da escola foi também apontada pelos participantes do estudo, A estrutura educacional foi apontada como um limite, e o distanciamento entre o discurso e a prática foi um aspecto bastante enfatizado. A estrutura organizacional também foi citada como uma barreira à criatividade. A falta de apoio ao aperfeiçoamento profissional, incluindo a possibilidade de realizar pesquisa na área de História foi um outro elemento ressaltado como um limite à criatividade (MARIANI; ALENCAR, 2005, p. 32-33).

A quarta categoria de evidências e constatações foi denominada “Condições de trabalho e suas implicações do Trabalho Docente”. Nesta categoria agrupamos os artigos ART-007, ART-016, ART-069 e ART-111.

Dentre as principais evidências e constatações apontadas pelos autores dos artigos mencionados, estão: a insatisfação com o salário, a excessiva jornada de trabalho e a precarização do Trabalho Docente. Seguem alguns extratos retirados dos artigos analisados:

Em relação à remuneração das trabalhadoras pesquisadas, a baixa remuneração impõe jornadas de trabalho exaustivas. Com o objetivo de alcançar uma remuneração minimamente digna, muitas trabalhadoras têm a jornada

de trabalho nos três turnos (60 horas) (LIMA; LEAL, 2016, p.74).

O autor do artigo ART-007 também constatou o aumento de contratos temporários, principalmente na disciplina de Sociologia. Outro aspecto evidenciado foi disparidade de jornada de trabalho e salário entre os professores efetivos e professores temporários.

Existem diferenças na composição do salário do professor efetivo em relação ao salário do professor temporário e do professor eventual. Essas diferenças revelam as desigualdades nas condições de trabalho docente. O salário do professor efetivo é composto de duas frações: o salário-base, especificado conforme a carga horária de contratação, e o salário adicional, que é um complemento assim calculado: a) 20% sobre o valor das aulas dadas em locais de precária infraestrutura ou de periculosidade; b) 20% sobre o valor das aulas ministradas no período noturno; c) 5% sobre o salário-base a cada cinco anos de serviço; d) 1/6 dos vencimentos integrais a cada 20 anos de atividade. Já o salário do professor temporário é composto apenas do valor pago pelas aulas dadas, adicionado dos mesmos complementos que os do professor efetivo. Contudo, se quiser receber 5% adicionais a cada cinco anos precisa comprovar o efetivo exercício da docência (LENNERT, 2011, p.390).

Existe uma diferença na jornada de trabalho do professor efetivo em relação à jornada de trabalho do professor temporário e do professor eventual. Para o professor efetivo do estado de São Paulo, existem dois tipos diferentes de jornada: a mínima e a básica. A jornada mínima é de 24 horas, composta por 20 horas de atividades com alunos e 4 horas de atividades pedagógicas, que são constituídas por reuniões coletivas, preparação de aulas, correção de exercícios, entre outras. A jornada básica é de 30 horas, composta por 25 horas de atividades com alunos e 5 horas de atividades pedagógicas. Para cada ano letivo, o professor efetivo faz a opção entre a jornada mínima ou a básica. Para o professor temporário, a jornada de trabalho não tem um limite mínimo de horas, sendo composta de acordo com o número de aulas disponíveis no processo de atribuição (LENNERT, 2011, p.393).

O autor constatou ainda, a dificuldade do professor de Sociologia construir uma carreira profissional e o problema de ter que assumir diversas escolas para fechar a sua carga-horária de trabalho.

Os autores do artigo ART-16, além de constatar a precarização do Trabalho Docente, também evidenciaram as precárias condições que as escolas filantrópicas de Educação Infantil oferecem aos alunos e professores, conforme demonstram os extratos a seguir:

Chamou a atenção, durante a pesquisa, os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de EI. Do total das instituições pesquisadas 84,2% funcionam em condições precárias, com estruturas mínimas, como por exemplo, serviços básicos de água, esgoto sanitário, energia elétrica. Porém, outros elementos relacionados à infraestrutura e que atinge aspectos de saúde, inexistem em determinadas instituições, por exemplo, ausência de refrigeradores para manutenção de alimentos. [...] Há também ausência de área destinada à função de parque infantil. Somente em um dos municípios pesquisados há salas amplas e arejadas na instituição de EI, banheiros em cada sala, adaptados à altura das crianças; espaço que possibilitava às crianças estarem ao ar livre. Em nenhuma instituição há disposição de bibliotecas; em contrapartida, a maioria dispunha de televisão e vídeo. Algumas instituições não possuem telefone fixo (LIMA; LEAL, 2016, p.73).

Essas condições obrigam as professoras envolvidas na pesquisa a trabalharem em escolas sem estrutura física e sem recursos. Outra constatação importante feita pelos autores foi que nestas escolas a preocupação é maior com os cuidados com as crianças, deixando a educação desvinculada do ensino e da aprendizagem.

Na categoria “Percepção dos professores sobre o seu próprio trabalho”, reunimos os artigos ART-034 e o ART-138.

A autora do ART-034, analisando o trabalho e carreira da professora paulista Botyra Camorim, evidenciou que

o modo como, hoje, os professores e as professoras percebem e exercem seu trabalho não está desconectado de uma experiência histórica da classe, mas também só pode ser compreendido na análise das condições e possibilidades do contexto de exercício da profissão. [...]

Do ponto de vista metodológico, a produção literária de Botyra Camorim, sobretudo a autobiografia *Uma vida no magistério*, ocupa um lugar central. Ela propicia a compreensão de como os sujeitos representam, por meio da escrita, as tensões em relação à forma de iniciação na carreira; os desafios entre as características da escola e o trabalho em sala de aula; o impacto das representações da comunidade sobre a escola e vice-versa; a luta para ascensão na carreira (ALCÂNTARA, 2012, p.303).

Com relação à percepção dos professores sobre o seu trabalho, os autores do artigo ART-138 constataram que os professores se preocupam com a dimensão ética do seu trabalho, com a educação dos alunos, com a desvalorização e a falta de reconhecimento social e político do trabalho. Os professores percebem ainda, que a identidade profissional é construída na própria escola. Seguem alguns extratos:

Interessa salientar que, no que diz respeito às principais preocupações que norteiam a ação individual do professor na sua intervenção na escola, surgem com valores mais elevados a *promoção do bem-estar das relações e da comunicação entre os alunos das respectivas turmas, a melhoria do trabalho com os alunos a nível de sala de aula, a promoção das relações com pais e encarregados de educação, o desenvolvimento de boas relações com os pares e a manutenção da disciplina e do respeito dentro do espaço escolar*. Embora não surpreenda que sejam essas as dimensões mais valorizadas pelos professores, pois todas elas convergem direta ou indiretamente para a educação dos alunos, que é o foco das preocupações profissionais dos professores, é interessante notar que são valores de tipo comunicacional e colaborativo os que são evidenciados. A centração das preocupações e atividades dos professores na sala de aula e nas respectivas turmas e a relativa desvalorização que é atribuída aos itens agregados na dimensão política traduzem uma tendência para a não consideração da dimensão organizacional da escola como fator de configuração da atividade profissional, que também converge com outros estudos realizados (cf. PEREIRA, 2011). A dimensão organizacional é fundamental para a configuração da cultura de escola, e a sua não evocação sugere que

podemos estar perante climas focados no individualismo profissional e numa organização institucional pouco participada (PEREIRA; MOURAZ, 2015, p. 134).

Na categoria “Tradição e dispositivos de controle”, classificamos o artigo ART-067. Com a realização do estudo, foi possível constatar que os dispositivos de controle se efetivam nas relações sociais estabelecidas na escolas, na qual prevalece a experiência das professoras mais antigas. As iniciativas das professoras em início de carreira são desaprovadas pelas professoras mais antigas, conforme podemos aferir nos extratos abaixo:

Contra as iniciativas pedagógicas das professoras em início de carreira, os dispositivos fazem valer o peso da experiência das docentes mais antigas, seus discursos críticos sobre novas iniciativas que, de forma geral, acabam impedindo inovações no saber-fazer pedagógico da escola, multiplicando estratégias cada vez mais apuradas de controle sobre o conhecimento escolar e curricular; tratando de incorporar mecanismos de vigilância ao próprio processo de trabalho, para que o controle externo se transmute em autocontrole (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p. 229).

A professora é levada a acreditar que a experiência das colegas mais antigas lhe fornece um quadro mais seguro sobre como desenvolver seu trabalho. Dessa forma, o controle transforma o trabalho docente num compromisso de responsabilidade individual absoluta, e todos são convocados a uma “missão quase-sagrada” de educar as novas gerações sem alterar significativamente as relações de poder nas escolas (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.233).

Na última categoria, denominada “Mobilização de saberes docentes”, os autores do artigo ART-018 constataram que no processo de alfabetização, a professora envolvida na pesquisa, precisou mobilizar vários saberes docentes para envolver as crianças tanto em atividades individuais quanto coletivas e para realizar encaminhamentos nas aulas. Os autores evidenciaram ainda que a atividade criadora é fruto do processo de reflexão.

3.4.10 Resultados e Conclusões

Na caracterização dos resultados e conclusões, também buscamos identificar o vínculo do conteúdo apresentado com o objetivo proposto no estudo. No apêndice O apresentamos uma síntese dos resultados e conclusões extraídos dos artigos analisados.

Como os resultados e conclusões também estão diretamente vinculadas ao objetivo proposto no estudo, usamos as mesmas categorias e agrupamentos de artigos empregadas no item anterior “Evidências e Constatações”.

Dessa forma, na categoria, “Mudanças nas políticas educacionais e suas implicações no trabalho docente”, os autores dos artigos ART-007, ART-069, ART-097, ART-160 e ART-164 dentre as conclusões, sinalizaram que as alterações nas políticas educacionais intensificaram o trabalho dos professores e elevaram a precarização do Trabalho Docente.

A Lei n. 1.094/ 09, que reduz a jornada de trabalho, não prevê remuneração suficiente para a sobrevivência do professor, o que o obriga a complementar sua carga horária com mais aulas. Não se resolvem, assim, problemas decorrentes da intensificação do trabalho, como o desgaste físico e a falta de tempo para preparar aulas. A Lei n. 1.097/09, que estabelece o sistema de progressão salarial individual, transfere para a esfera pessoal algo que deveria ser coletivo, ou seja, todos os professores deveriam ter melhores remunerações. Com relação ao professor temporário, a Lei n. 1.093/09 estabelece que o professor com esse tipo de contrato passa a ser eventual e precisa, obrigatoriamente, afastar-se do ensino por um ano letivo, retirando, dessa forma, os poucos direitos desse professor (LENNERT, 2011, p. 399).

Muitas das expectativas e das rigorosas exigências colocadas à docência parecem também ser feitas pelas próprias professoras. As estratégias de intensificação do trabalho docente em curso nas reformas da década de 1990 parecem, sim, incluir a ampliação das tarefas a serem desempenhadas pelas professoras no cotidiano das escolas, mas também a colonização ou o governo de seus sentimentos em relação ao seu trabalho e às suas carreiras, envolvendo os espaços privados e domésticos, seus tempos de descanso e suas energias. [...] a intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento

que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escolar (GARCIA; ANADON, 2009, p. 83).

A desqualificação aparece, principalmente, na medida em que as professoras deixam de exercer funções antes essenciais para sua profissão: as docentes não mais planejam as atividades a serem desenvolvidas com a turma e deixam também de elaborar tarefas específicas para alunos que tenham um diferente ritmo de aprendizagem. E a requalificação, que, como mostra Apple, aparece muitas vezes como se fosse profissionalização, manifesta-se nessas escolas como a necessidade de aprender novas habilidades, que se referem à capacidade de cumprir rigorosamente as instruções, preencher formulários e mostrar constantemente resultados. Ao contrário do que se poderia esperar, a requalificação, que se apresenta como uma profissionalização do trabalho docente, produz um processo de intensificação desse trabalho, como demonstram os exemplos das escolas estudadas (GANDIN; LIMA, 2015 p. 675).

A autora do ART-017 também sinaliza que a obrigatoriedade de inclusão da disciplina de Sociologia no currículo possibilita a abertura de concurso público, no entanto, os professores precisam assumir outras disciplinas para completar a carga-horária de aula.

Os autores do ART-036 concluíram que a partir do projeto Escola de Cara Nova houve redução da participação coletiva nas escolas e a função do professor coordenador pedagógico foi vinculada à administração gerencialista e performática, responsável pelo controle e o monitoramento docente.

Além da intensificação e precarização do Trabalho Docente, os autores do ART-068 apontam que as mudanças nas legislações conclamam os professores a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos, além de dividir com o poder público a gestão de problemas sociais.

O estudo relatado no ART-125 conclui que os três professores envolvidos na pesquisa utilizam o material elaborado pelo Programa São Paulo Faz a Escola em suas aulas, porém com frequência e formas de atuação diferenciada.

E para finalizar essa categoria, os autores do artigo ART-160 também concluem que a implantação do Programa Primeira Escola e a promulgação da lei n. 8.679/2003, que criou o cargo de educador infantil geraram tensões

ênfaticamente especialmente na diferença salarial entre professoras e educadoras, sendo que estas últimas recebem atualmente por volta de 60% dos vencimentos das professoras, e que as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais. [...] Outros elementos que influenciam no trabalho, conforme apontado pelas participantes da pesquisa, dizem respeito à dificuldade de realizar um trabalho coletivo e ter de substituir a profissional que falta ao trabalho; à dificuldade em participar da formação continuada, em ter de lidar com as crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social; ao cansaço físico em virtude da faixa etária das crianças; ao elevado número de crianças por adulto; às tensões e conflitos existentes entre professoras e educadoras, e à falta de apoio e reconhecimento das famílias, além da necessidade de terem de “dobrar” ou exercer outras atividades para complementar a renda (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 623).

As conclusões dos estudos que buscaram compreender a “Prática Pedagógica dos Professores” (ART-004, ART-019, ART-031, ART-159 e ART-172) foram diversificadas.

O artigo ART-004 conclui que a introdução das TIC na prática escolar, quando mediada pelo trabalho colaborativo pode desencadear um processo de mudança da cultura docente e da cultura escolar. Segundo os autores

a combinação entre trabalhar colaborativamente, refletir sobre a própria prática e utilizar as TIC na formação dos estudantes e, posteriormente, na própria formação, cria uma sinergia que contribuiu para que o professor coloque em “xeque” as verdades cristalizadas pela cultura escolar e repense a forma como vive sua profissão, repercutindo no que vem pensando, dizendo e, principalmente, fazendo (COSTA; FIORENTINI, 2007, p.17).

O autor do ART-019, ao estudar como os conteúdos disponibilizados na internet estão sendo aprendidos e trabalhados em sala de aula, concluiu que o currículo tradicional é um significativo ponto de estrangulamento e que existe necessidade de rompimento com materiais didáticos fechados que controlam a cognição e a construção de conhecimentos. O autor aponta ainda, que

em mais de uma ocasião, os professores demonstraram interesse e vontade de inovar mas estavam de mãos vazias, sem instrumentos teóricos e empíricos para isso, de modo que o uso da internet ainda é bastante limitado, embrionário e aquém das possibilidades desse poderoso meio de comunicação e informação. No entanto, o professor não é o vilão dessa história. Existe avidez e grande expectativa por formação continuada nesse sentido, o que revela que os professores estão prontos para o emprego de novas ferramentas em seu trabalho docente (SANTOS, 2003, p. 311).

Na pesquisa realizada, com o intuito de descrever e analisar as práticas escolares em que a escrita é objeto de estudo, o autor do ART-031 concluiu que os

estudos como os apresentados aqui pressupõem a escola como *locus* de interação pela linguagem e, nessa direção, como espaço em que as práticas de uso da linguagem se complexificam em função das múltiplas linguagens que nele circulam. Quanto às implicações para o campo da educação, elas se referem ao investimento na compreensão do funcionamento da linguagem como objeto de ensino, nas formas com que esse objeto se configura, por um lado, no trabalho do professor, e, por outro, na aprendizagem dos alunos, nos modos com que se apropriam de saberes e usos da língua *presentificados* e atuantes na situação de ensino (SANTOS, 2010, p.455).

Os autores do artigo ART-159, ao realizar estudos buscando compreender a dinâmica educativa das escolas públicas, da cidade do Rio de Janeiro, concluíram que existem diferenças na atuação dos professores nas escolas com maior e menor prestígio. Essas diferenças são vinculadas ao perfil dos alunos em associação à interação da família na escolas e a fatores sócio-econômicos. Segundo os autores

os professores, embora identifiquem diferenças nos aspectos intraescolares, como o clima escolar (diferenças de relacionamento com a direção, pais e alunos, mudança de atitude dos professores diante dos alunos, diferenças na abordagem dos conteúdos e nas formas de avaliação, uso diferenciado dos recursos escolares) e o prestígio escolar (indicação de seleção de alunos nas escolas e diferenciação nos critérios de oferta escolar), tendem a não vincular as diferenças existentes nas escolas com as relações intraescolares estabelecidas em cada instituição (BRITO; COSTA, 2010, p. 508).

E para finalizar essa categoria, os resultados e conclusões dos estudos que tinham como objetivo analisar o Trabalho Docente com ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa após o professor participar de processo colaborativo, sinalizaram que as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos. Os autores concluem ainda que

[...] ao se constatar que os alunos não possuem domínios de aspectos de ortografia e que o professor não dispõe da consciência acerca dos princípios que regem esse conteúdo, torna-se necessário promover intervenções nesses aspectos no âmbito da formação contínua do professor, pois, conforme a Instrução Normativa no 007/2011 – SUED/SEED, o professor desse contexto precisa ter formação específica de modo a se propor “metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades da classe comum” (ANGELO; MENEGASSI, 2015, p.249).

Na categoria “Organização do Trabalho Docente e do Trabalho Escolar”, agrupamos os artigos ART-103, ART-136 e ART-179.

Os resultados e as conclusões mencionadas no artigo ART-103 apontaram que o não reconhecimento social está associado ao desprestígio do magistério, e para combater o desprestígio é necessário que a educação deixe de ser tradicional. Concluíram ainda

no que concerne à formação em serviço, esta deveria ser parte de um amplo programa de assistência pedagógica

oferecida à escola por parte dos órgãos superiores dos sistemas de ensino (PARO, 2012, p. 610).

Ao estudar como as escolas municipais de Ensino Fundamental de Belo Horizonte organizam o trabalho colaborativo entre os professores e, identificar como esses concebem e percebem o seu desenvolvimento, os autores concluíram que as reuniões em extra turno intensificam o Trabalho Docente, que a remuneração é inadequada, que o tempo reservado para as reuniões é ocupado para realizar atividades individuais. As condições de trabalho não favorecem o trabalho coletivo e ainda

[...] a falta de tempo destinado ao trabalho coletivo tem tido como consequência a fragmentação do trabalho e o isolamento dos docentes, levando a incertezas em relação ao ensino, já que, cada vez mais, há menos espaços coletivos para os debates das novas demandas da RMEBH para as escolas. Na observação em campo, foi possível notar que ações individualizadas, voltadas para atender às demandas imediatas da própria turma, eram priorizadas em detrimento das ações conjuntas (BOY; DUARTE, 2014, p. 99).

Os autores do ART-179 concluíram que os alunos são considerados facilitadores e limitadores da expressão criativa no trabalho docente. De acordo com os autores

não foram observadas maiores diferenças entre professores dos dois tipos de escolas nas questões investigadas. Esse fator possibilita inferir a padronização dos problemas pedagógicos. É possível que as diferenças estruturais, de ordem física, como as que se referem aos recursos materiais, não sejam significativas para alterar as semelhanças existentes, tais como: os conflitos relacionais entre alunos e professores e entre esses e os imperativos institucionais (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.34).

Na quarta categoria de resultados e conclusão, agregamos os estudos que tinham como intenção compreender as “Condições de trabalho e suas implicações no Trabalho Docente”. Fazem parte desta categoria, os artigos ART-016, ART-017, ART-069 e ART-111.

O ART-016, ao buscar compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho na Educação Infantil, conclui que o mesmo segue o modelo assistencialista, em que a escola se torna um espaço de lazer e de ocupação do tempo da criança. Frente ao apresentado, os autores defendem que há necessidade de ancorar o trabalho pedagógico realizado com as crianças no domínio da ciência, para isso

faz-se necessário (des) naturalizarmos o processo de aprendizagem na EI e o papel da professora nela inserida, pois, a professora dessa etapa de educação deve ser aquela que supera a improvisação, saiba ensinar, tenha rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento (LIMA; LEAL, 2016, p. 78)

Os autores do artigo ART-111 concluíram seus estudos apontando que as escolas privadas de ensino, do município do Rio de Janeiro, envolvidas na pesquisa, não possuem plano de carreira, as professoras cumprem as exigências e imposições contratuais, sendo submissas a constrangimentos e ao impedimento de desenvolver reflexão crítica. Sinalizam ainda o desprestígio e a desvalorização institucional do professor. Segundo os autores, o professor é considerado

um profissional desconectado dos saberes da profissão, de suas crenças, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de análise das próprias práticas (IORIO; LELIS, 2015).

Na categoria “Percepção dos professores sobre o seu próprio trabalho”, agrupamos os artigos ART-034 e o ART-138.

No artigo 34, a autora conclui que o trabalho docente não pode ser compreendido separado das *experiências* e das trajetórias individuais. Segundo a autora,

no estudo do trabalho docente, não se deve perseguir apenas a uniformidade e a homogeneização dos professores, afinal, os significados atribuídos ao trabalho docente e os modos de vivenciá-lo ou executá-lo não são perenes, mas estão intimamente relacionados com as condições espaço-temporais de exercício da profissão. No entanto, o entrelaçamento de trajetórias individuais pode

permitir-nos perceber continuidades históricas, modos de ser docente e de viver a docência compartilhados por gerações, por saberes imemoriais que constituem a experiência coletiva do magistério (ALCÂNTARA, 2012, p. 303).

Com o objetivo de interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho, os autores do artigo ART-138 chegaram às seguintes conclusões:

a articulação que se fez neste texto sobre as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho e a questão do profissionalismo docente permite relacioná-las com o clima de escola. Tal acontece porquanto implica conhecer os significados que se produzem na comunicação e nas relações escolares e que condicionam a interpretação que os professores realizam sobre a sua ação educativa e a forma como a integram na construção da sua identidade. [...] os resultados que apresentamos permitem-nos salientar, todavia, que a interação privilegiada do conjunto dos respondentes se faz com os alunos o que determina a ideia de que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica e a ação técnica da educação escolar, conduzindo ao que antes intitulamos como uma identidade profissional restrita (PEREIRA; MOURAZ, 2015, p. 136)

Na categoria “Tradição e dispositivos de controle”, os autores concluem o artigo ART-067 afirmando que acatar o que os professores antigos realizam na escola é uma garantia da aceitação da professora por parte do grupo de docentes. Caso o professor iniciante não se submeta aos dispositivos de controle, sente-se inseguro, impotente e isolado na escola. Os autores afirma ainda, que

em geral não existe um apoio pedagógico sistemático para a professora em início de carreira, restando-lhe somente apoios e informações ocasionais e exemplares das colegas mais antigas. Entretanto, as respostas das professoras aos dispositivos de controle não são homogêneas nem podem ser vistas apenas de forma passiva (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p. 234).

O que se pode ver neste artigo é que as docentes em início de carreira se encontram fortemente expostas a discursos conservadores, que buscam conformá-las aos modelos curriculares e colonizá-las por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p. 235).

Na última categoria, denominada “Mobilização de saberes docentes”, os autores do artigo ART-018 concluíram que no processo de alfabetização, a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais. Existem inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ANALISADA

Após analisar as produções acadêmico-científicas sobre o assunto/tema “Trabalho Docente de Professores que atuam na Educação Básica”, publicadas em PAC nacionais, classificados como Qualis A1 da área da Educação e da área do Ensino, apresentaremos nesta seção algumas conclusões sobre o ERLE.

Com a realização do ERLE, percebemos que o número de pesquisas que possuem como foco central o Trabalho Docente vem aumentando nas últimas décadas. No entanto, não encontramos nos PAC analisados nenhum artigo que abordasse sobre o processo de organização e de desenvolvimento do Trabalho Docente de professores atuantes no Ensino Médio, muito menos relacionado à área da Biologia ou Ciências da Natureza, nosso interesse inicial.

Neste momento, é válido lembrar, que ao selecionar os artigos que fizeram parte da nossa amostra, incluímos aqueles que tinham como foco ou discutiam sobre algum aspecto que envolvesse o Trabalho Docente de professores que atuam em escolas de Educação Básica. Dessa forma, as temáticas de estudo/foco de pesquisa identificados nos artigos analisados foram variados, mas as categorias prática pedagógica (8); condições de Trabalho Docente (5), política educativa e Trabalho Docente (4) se destacaram dentre as demais.

A categoria mais representativa dos estudos sobre Trabalho Docente teve como temáticas/foco de pesquisa a prática pedagógica. Constatamos que muitos autores a utilizam como sinônimo de Trabalho

Docente, reduzindo esse, às atividades realizadas pelo professor em sala de aula, principalmente àquelas vinculadas às questões de ensino e aprendizagem.

Santos e Terrazzan (2015) chamam a atenção para o fato de que se o Trabalho Docente for compreendido como limitado a dar aula, é aceitável que a carga horária de trabalho seja distribuída em horas que contemplem o planejamento e horas de atividades em sala de aula, sem que se pense na necessidade de se prever tempos, espaços e recursos para atividades distintas das mesmas.

Como consequência da compreensão simplificada do Trabalho Docente, principalmente quando a mesma é tida por gestores escolares ou por profissionais que compõem as Secretarias de Educação em suas diferentes esferas (municipais, estaduais ou federais), teremos a intensificação e ao mesmo tempo a precarização do Trabalho Docente.

Ao caracterizar as intenções de pesquisa, buscamos identificar a finalidade principal do estudo. Agrupamos as intenções em 7 categorias, sendo as mais relevantes: a) identificar em que medida as mudanças nas políticas educacionais afetam as condições para realização do Trabalho Docente; b) identificar a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Básica; c) compreender as formas de organização do Trabalho Docente e do trabalho escolar.

A análise das intenções de pesquisa reforçou as constatações que tivemos no item “Temática de estudo/Pesquisa e foco de pesquisa”. O Trabalho Docente vem ocupado espaço nas intenções de pesquisa, no entanto, apenas parte dele ou aspectos que possivelmente provocam alteração no mesmo estão sendo investigados. Frente a isso, urge a necessidade de avançarmos no desenvolvimentos de pesquisas que busquem compreender a complexidade do Trabalho Docente efetivo realizado pelos professores da Educação Básica.

Com relação ao item “Relevância e pressupostos”, parece-nos que a maioria dos autores dos artigos analisados não deram muita atenção a esses aspectos, uma vez, que explicitamente são mencionados em apenas dois artigos. Apesar da relevância ser identificada em sete artigos e os pressupostos em seis, não foi possível construir categorias, devido a ampla diversidade de formas apresentadas.

Ao caracterizar os “Aportes conceituais referenciados”, encontramos uma grande variedade de aportes utilizados pelos autores para sustentar suas pesquisas, os mais recorrentes foram o Trabalho Docente, o trabalho colaborativo, a performatividade e o clima escolar.

Constatamos que, apesar de os artigos discutirem o Trabalho Docente, pouco foram os autores que utilizaram o aporte “Trabalho Docente” para ancorar seus estudos. Neste sentido, a produção científica consultada indica a necessidade de uma definição clara sobre o tema.

De modo geral, os aportes teóricos que são apresentados pelos autores dos artigos, não são explorados e nem justificados, contendo na maioria dos casos, argumentações simplificadas.

Ao caracterizar os “Aportes Metodológicos”, constatamos que a presença dos mesmos é reduzida, pois dos 23 artigos que compõe o conjunto analisado, 13 não fizeram referência a nenhum aporte. Dos 10 artigos que apresentaram aportes, 5 não descreveram e nem argumentaram sobre o mesmo. Dessa forma, constatamos que a minoria dos autores dos artigos analisados não valorizam a importância dos aportes metodológicos. O leitor não fica sabendo quais foram os conceitos que embasaram a metodologia da pesquisa.

A ausência ou escassez de informações não fica restrita apenas aos “Aportes Metodológicos”, mas abrange também as fontes e os instrumentos para coleta de informações, e, principalmente, a amostra e o processo de coleta e de tratamento das informações.

A respeito das fontes e instrumentos para coleta de informações, constatamos que os sujeitos (professores) prevalecem como fonte de informações e a entrevista como instrumento para a coleta da informações. Em poucos artigos (6), os pesquisadores utilizam três fontes de informações distintas, sendo elas os sujeitos, os documentos e os espaços de interação social. O espaço de interação social mais utilizado foram as aulas dos professores.

Convém ressaltar que, a maioria dos artigos que mencionaram os documentos como fonte de informação, não especificou quais documentos utilizaram. Do mesmo modo, também não encontramos dados nos artigos sobre quais instrumentos foram utilizados para coletar as informações dos documentos e dos espaços de interação social. Não há especificações de como e por quanto tempo as observações foram realizadas.

Com relação à amostra de pesquisa, as informações são insuficientes. Apenas um artigo mencionou explicitamente qual era a sua amostra. Foi possível constatar que no total, aproximadamente, 538 sujeitos foram envolvidos na pesquisa, dos quais 510 eram professores que atuavam na Educação Básica. Por falta de informações nos artigos analisados, não foi possível precisar a amostra de documentos e de espaços de interação social utilizados como fonte de informação.

Quanto ao recorte, foi possível identificá-lo em apenas seis artigos. De modo geral, os autores dos artigos não deixam claro quais foram suas definições/escolhas, bem como, informações sobre a abrangência, contingência, validade e/ou delimitação decorrentes de suas escolhas.

Em relação à caracterização do processo de coleta e tratamento das informações, com muita dificuldade, foi possível identificar apenas que os pesquisadores inicialmente entram em contato sujeitos, apresentam a proposta da pesquisa e convidam os sujeitos para participar da mesma. Posteriormente, utilizam o instrumento para coleta de informações, e para finalizar, organizam essas informações para posterior análise.

A maioria dos artigos não trazem informações sobre quais etapas e procedimentos foram utilizados pelos pesquisadores, não somente para coletar, mas também para organizá-las e tratá-las. Quando mencionam algo a respeito, as informações são vagas e simplificadas.

Podemos afirmar, constatar que os artigos analisados são carentes de informações sobre o desenvolvimento metodológico. Em muitas situações, fica difícil ter uma compreensão de como a pesquisa foi desenvolvida. A forma como a metodologia é apresentada não oferece respaldo e credibilidade ao leitor, prejudicando a confiabilidade dos resultados apresentados no estudo.

Frente a essas constatações, acreditamos que o desenvolvimento metodológico das pesquisas precisa ser mais detalhado nos artigos científicos, e que informações relevantes, tais como fontes e instrumentos para coleta de informações, amostra e recorte, organização e tratamento das informações precisam aparecer de forma clara e objetiva.

Os dois últimos itens caracterizados foram as “evidências e as constatações” e “os resultados e as conclusões”. Buscamos relacioná-los às intenções de pesquisas descritas no artigo. Constatamos que os autores possuem dificuldade de apresentar conclusões sobre os estudos realizados. Poucos são os artigos que as apresentam. A maioria termina o artigo apresentando apenas os resultados da pesquisa.

Nos artigos analisados, a maior ênfase foi dada às evidências e constatações. Os autores dos artigos evidenciaram que as mudanças nas políticas educacionais interferem no processo de organização e desenvolvimento do Trabalho Docente, aumentam a responsabilidade dos professores, principalmente pelo sucesso ou fracasso não apenas dos alunos, mas também das escolas nas avaliações externas, além de gerar

a intensificação do Trabalho Docente. As pesquisas também apontaram a falta de condições para a realização do trabalho dos professores, a perda da autonomia, o descontentamento com a remuneração recebida e a precarização do Trabalho Docente.

A realização do Estudo de Revisão de Literatura Especializada - ERLE permitiu ter uma visão mais ampla de como o assunto “Trabalho Docente dos professores que atuam na Educação Básica” tem se apresentado em parte das pesquisas qualificadas desenvolvidas em nosso país.

Por meio desse estudo, consideramos importante o desenvolvimento de pesquisas que tenham como intenção caracterizar o Trabalho Docente efetivamente realizado nas Escolas de Educação Básica, buscando a compreensão do seu todo e não apenas parte dele.

Esse estudo também nos possibilitou evidenciar uma série de fragilidades na escrita dos artigos analisados, dentre elas podemos citar: a) falta de objetividade, de clareza e de informações na redação dos resumos; b) uso de palavra-chave desvinculada da centralidade do estudo realizado; c) falta de objetividade, de clareza, de coerência e de coesão ao longo da escrita dos artigos; d) falta de clareza ao apresentar as intenções de pesquisa ou do próprio artigo; e) ausências de informações ou simplificação das mesmas ao apresentar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, o que dificultou a caracterização dos itens; f) a falta de credibilidade nos resultados apresentados; g) a ausência de conclusões nos artigos. Essas fragilidades impactam a qualidade da produção acadêmico-científicas produzidas na nossa área de atuação.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o contexto geral das escolas envolvidas na pesquisa caracterizando a educação no Município de Erechim-RS. Realizamos uma caracterização das Escolas Estaduais do município que ofertam o Ensino Médio regular.

Na sequência detalharemos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos apresentando as intenções de pesquisa (objetivo, problema e questões de pesquisa). Posteriormente expomos alguns aspectos teóricos que nos ajudaram a definir a natureza da nossa pesquisa, as fontes de informação e os instrumentos de coleta de informações utilizadas ao longo da pesquisa. Também relatamos o processo de elaboração dos roteiros de entrevista e de observação de aulas e apresentamos algumas considerações sobre os principais elementos da Teoria Fundamentada, a qual conduziu o processo de tratamento das informações coletadas.

Na penúltima sessão desse capítulo, relataremos como ocorreu o processo de realização das entrevistas e das observações de aulas. Também apresentaremos alguns aspectos teóricos sobre o processo de tratamento das informações que orientaram nossas ações e para organizar o processo de tratamento das informações coletadas.

E, para finalizar o capítulo, apresentaremos a amostra final e uma caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Para contextualizar o local de realização da pesquisa, suas características e peculiaridades iniciamos com a caracterização da educação no município de Erechim-RS e posteriormente apresentaremos uma caracterização das escolas públicas que ofertam Ensino Médio regular.

4.1.1 Caracterização da educação no município de Erechim-RS

O município de Erechim está localizado na região do Alto Uruguai, no Norte do Estado do Rio Grande de Sul. Segundo estimativa do IBGE-2018, possui 105.059 habitantes.

No município de Erechim, além da Educação Básica Municipal e Estadual, conta com o ensino particular e com instituições de Ensino Superior e Técnico. A grande conquista municipal e regional ocorreu, no ano de 2009, com a implantação do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia – IFRS e da UFSS – Campus de Erechim.

Com relação à Educação Superior, o município conta com cinco Instituições de Ensino Superior, além da UFFS e do IFRS, temos um campus da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, a URI e a Faculdade Anglicana de Erechim – FAE.

Para atender a demanda educacional da população relacionada à Educação Básica, segundo os dados decorrentes do Censo Escolar 2017, publicado no mês de julho de 2018, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o Município conta com 65 escolas. Dessas, 01 é Federal, 23 são Estaduais, 16 são Municipais e 25 são Particulares.

Das escolas municipais, 08 atendem estudantes da Educação Infantil, 07 ofertam Ensino Fundamental. O município possui ainda uma escola de Belas Artes.

Para atender a demanda do Ensino Fundamental, o município dispõe de 34 escolas, sendo 07 municipais, 22 estaduais e 05 pertencentes à rede particular de ensino. Já o Ensino Médio regular é ofertado por 14 Escolas, sendo que 10 são pertencentes à Rede Estadual de Ensino e as outras à Rede Privada, conforme discriminado no quadro 14.

Quadro 14 – Escolas que ofertam Ensino Médio regular no Município de Erechim/RS.

Nº	Rede de Ensino	Nome da Escola
01	Estadual	Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando
02		Colégio Estadual Professor Mantovani
03		Colégio Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo
04		Colégio Estadual Normal José Bonifácio
05		Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali
06		Colégio Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau
07		Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra
08		Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina
09		Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso
10		Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco
11	Particular	Colégio São José
12		Colégio Marista Medianeira
13		Instituto Anglicano Barão do Rio Branco
14		Escola da Educação Básica da URI – Erechim

Fonte: Dos autores

No ano de 2018, estavam matriculados 19.352 estudantes na Educação Básica, com atuação de 1.553 professores. Nos quadros 15 e 16, apresentaremos o detalhamento dessas informações.

Quadro 15 – Número de estudantes matriculados em cada etapa da Educação Básica no Município de Erechim/RS.

	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio regular
Rede Municipal	3.085	1.694	1.267	-
Rede Estadual	-	3.113	2.935	2.819
Rede Privada	2.010	1.099	845	485
Total	5.095	5.906	5.047	3.304

Fonte: Inep (2018).

Quadro 16 – Número de professores que lecionavam em cada etapa da Educação Básica no Município de Erechim/RS.

	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio regular
Rede Municipal	362	146	127	-
Rede Estadual	-	140	243	232
Rede Privada	268	86	111	70
Total	630	372	481	302

Fonte: Inep (2018).

Frente a esse contexto, optamos por realizar a pesquisa no Município de Erechim por três motivos principais: a) Erechim é o segundo município mais populoso do Norte do Estado Rio Grande do Sul e é considerado um polo regional; b) possui um significativo número de escolas públicas que ofertam Ensino Médio; c) a praticidade na coleta de informações, uma vez que a pesquisadora reside no município.

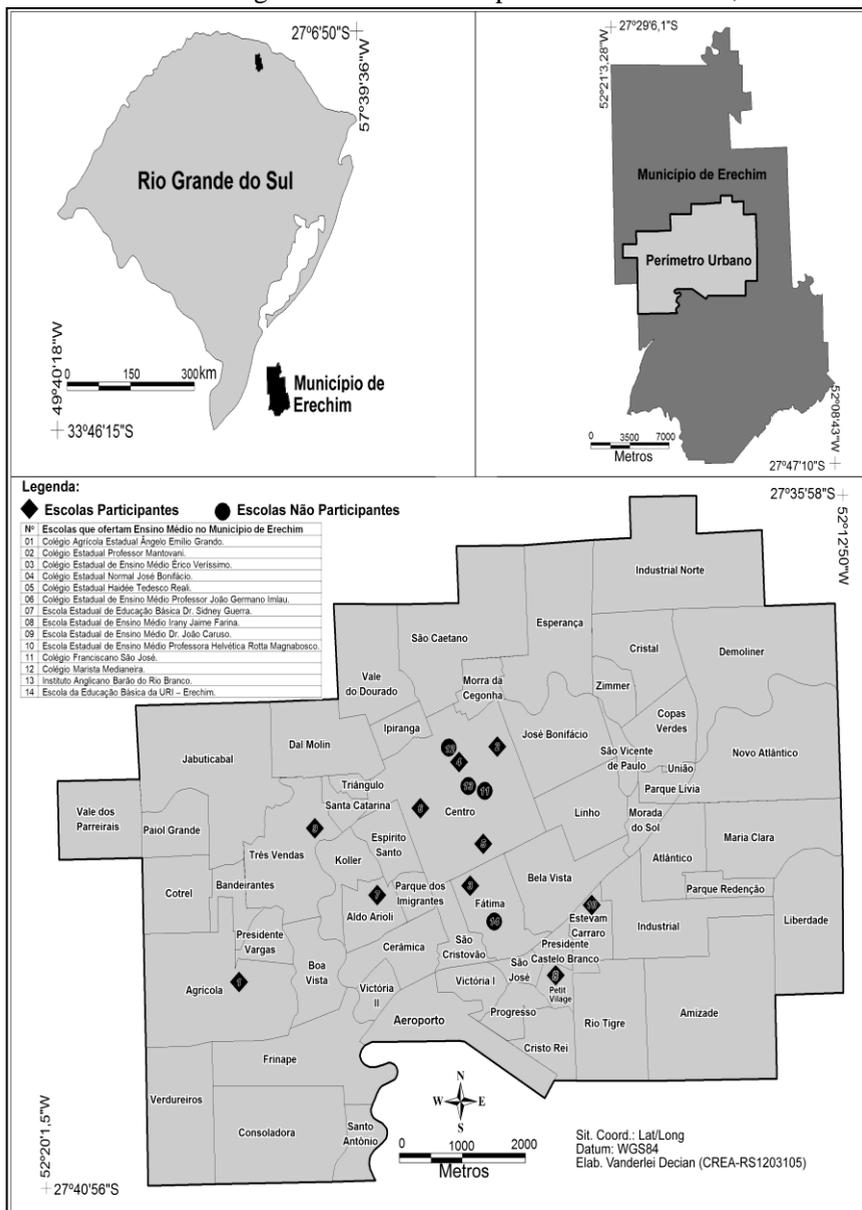
Também elegemos as Escolas Públicas de Educação Básica que oferecem o Ensino Médio regular para participar da pesquisa, pois são as que envolvem o maior número de estudantes e que possuem maior número de professores, se comparadas às pertencentes à rede particular

de ensino. No município de Erechim, essas escolas pertencem à rede estadual de educação.

4.1.2 Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa

Das 10 Escolas Estaduais envolvidas na pesquisa, 05 estão localizadas na região central da cidade. No mapa representado pela figura 01, é possível visualizar a localização geográfica de todas as escolas que ofertam Ensino Médio regular no município de Erechim, ou seja, no mapa indicamos a localização geográfica tanto das escolas pertencentes à rede estadual quanto às da rede particular de ensino.

Figura 01 – Mapa de localização geográfica das escolas que ofertam Ensino Médio regular no município de Erechim, RS.



Fonte: LagePlam - URI Erechim/2019.

Como o Censo Escolar 2018 ainda não foi publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul até o final dessa pesquisa, utilizamos o Censo Escolar de 2017. Nesse censo, encontramos o número de estudantes matriculados em cada escola por município. Assim, o censo de 2017 aponta que havia 2.933 estudantes de Ensino Médio regular matriculados nas 10 Escolas Estaduais do Município de Erechim. A distribuição de alunos matriculados em cada escola encontra-se no quadro 17.

Quadro 17 – Número de alunos matriculados no Ensino Médio regular, nas Escolas Estaduais do Município de Erechim no ano de 2017.

Nº	Nome da Escola	Nº de estudantes
01	Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando	240
02	Colégio Estadual Professor Mantovani	550
03	Colégio Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo	149
04	Colégio Estadual Normal José Bonifácio	684
05	Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali	385
06	Colégio Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau	266
07	Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra	109
08	Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina	160
09	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso	271
10	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco	119

Fonte: Dos autores.

Pelo número de matrículas apresentadas no quadro, é possível ter a dimensão do tamanho da escola. Comparando os dados apresentados no quadro 16 com o mapa de localização geográfica das escolas, é possível constatar que as três maiores estão localizadas na região central da cidade.

Outra opção importante que fizemos na pesquisa foi a definição da área de atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A área curricular selecionada foi Ciências da Natureza, que envolve os componentes curriculares de Biologia, Física e Química.

Para realizar essa escolha, levamos em consideração não apenas a formação (Licenciatura em Ciências Biológicas) e a área de atuação da pesquisadora (docente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza), mas também a carência de pesquisas sobre o Trabalho Docente nessa área, apontada no ERLE, realizado e apresentado no capítulo 3.

Pesquisamos no Censo Escolar de 2017, publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, o número de professores lotados em cada escola. Como não encontramos essa informação, procuramos a 15ª Coordenadoria Regional de Educação. No entanto, os profissionais que trabalham nesse local comunicaram que não tinham autorização para fornecer as informações solicitadas. Dessa forma, realizamos uma visita em cada escola para levantar o número de professores que atuam na área de Ciências da Natureza no Ensino Médio em cada escola. Essas informações estão sistematizadas no quadro 18.

Quadro 18 – Número de professores da área curricular Ciências da Natureza que atuam no Ensino Médio regular, nas Escolas Estaduais do Município de Erechim no ano de 2017.

Nº	Nome da Escola	Nº de professores de Biologia	Nº de professores de Física	Nº de professores de Química
01	Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó	1*	-	1
02	Colégio Estadual Professor Mantovani	3**	2	3
03	Colégio Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo	2*	1	3****
04	Colégio Estadual Normal José Bonifácio	3	3	3
05	Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali	2***	2	3
06	Colégio Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau	3	1	2
07	Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra	2	1	1
08	Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina	2***	1	1
09	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso	2	2	2
10	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco	1	1	1
Total		21	14	20

Fonte: Dos autores.

* Uma professora ministra as disciplinas de Biologia e Física.

** Uma professora ministra as disciplinas de Biologia, Física e Química.

*** Uma professora ministra as disciplinas de Biologia e Química.

**** Uma professora ministra as disciplinas de Química e Física

Com base nas informações recebidas, constatamos que nas Escolas Estaduais que ofertam o Ensino Médio regular, atuam 50 professores. Desses, 06 lecionam mais de uma disciplina da área curricular “Ciências da Natureza”. No quadro 18, indicamos esses professores com asterisco (*). Convém ressaltar ainda que 03 trabalham em duas ou mais escolas para fechar a sua carga horária de aula semanal.

No próximo capítulo, apresentaremos a abordagem e os encaminhamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 INTENÇÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo **estabelecer possíveis desafios para uma melhor articulação entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio e o Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes nessas escolas**. Assim, propomo-nos a responder o seguinte problema: **“Que relações podem ser estabelecidas entre o Trabalho Escolar desenvolvidos em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na cidade de Erechim-RS e o Trabalho Didático desenvolvidos por professores da área curricular?”**

Para auxiliar a responder esse problema, desdobramo-lo em duas questões de pesquisa:

- Como o Trabalho Escolar é organizado e desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na Erechim-RS?
- Quais são as principais características do Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular “Ciências da Natureza” atuantes nessas escolas?

4.3 NATUREZA DA PESQUISA

Levando em consideração o objetivo, o problema e as questões de pesquisa, classificamos este estudo como sendo de natureza qualitativa. De acordo com Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa pode se referir sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações.

No entendimento de Minayo (2006), as pesquisas de natureza qualitativa geralmente são utilizadas no estudo das relações, de

representações, de crenças, de percepções e de opiniões, produtos das interpretações que os sujeitos fazem a respeito de como vivem, como constroem seus artefatos e a si mesmos, como sentem e como pensam. A autora destaca ainda, que a pesquisa qualitativa “traz para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e os seus significados, a ordem e os conflitos” (2000, p.35).

Nessa mesma linha de pensamento, Chizzotti (2006) afirma que as pesquisas de natureza qualitativa estabelecem “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p.72).

Nesse sentido, uma pesquisa pode ser realizada analisando as experiências de indivíduos ou de grupos, buscando compreender a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo, ou ainda, o que acontece ao seu redor. Podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitem ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias como forma de descrever ou de explicar questões sociais (FLICK, 2009a).

Desse modo, podemos dizer que as pesquisas de natureza qualitativa permitem maior aproximação e aprofundamento nas interações entre o sujeito e o objeto de pesquisa. Por essa razão, optamos por utilizar os pressupostos da Teoria Fundamentada a partir do conceitos construídos por Charmaz (2009).

Na sequência, apresentaremos um mapa, no qual desenhamos a metodologia da pesquisa.

4.3.1 – Teoria Fundamentada como metodologia para coleta e tratamento de informações

Historicamente, a teoria fundamentada surgiu na década de 60 e foi proposta por dois sociólogos Barber Glaser, da Universidade da Columbia e Anselm Strauss, da Universidade de Chicago. Segundo Strauss e Corbin (2008), tanto a tradição da Universidade de Chicago, como da Universidade da Colúmbia “eram voltadas para a produção de pesquisas que pudessem ser usadas por públicos profissionais e por leigos. Por essa razão, muitos dos textos sobre teoria fundamentada surgiram da colaboração entre Strauss e Glaser, e eram dirigidos ao público leigo” (p.23)

Charmaz (2009), ao recordar a história da teoria fundamentada, conta que Glaser e Strauss realizaram pesquisas em diferentes hospitais

para saber como ocorria o processo da morte. Observavam quando e como os pacientes terminais e os profissionais tomavam conhecimento do fato que estavam morrendo e a forma como lidavam com essa informação. “À medida que construía as suas análises do processo de morte, desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas” (CHARMAZ, 2009, p. 17). Glaser e Strauss defenderam o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez de dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes (CHARMAZ, 2009, p. 17).

Sendo assim, Glaser e Strauss contrariaram os pressupostos dominantes da década de 1960 e com isso propuseram que a análise qualitativa sistemática pudesse gerar teoria. Eles queriam construir explicações teórico-abstratas para os processos sociais.

Charmaz (2009) trouxe avanços teóricos da Teoria Fundamentada proposta por Glaser e Strauss. Segundo a autora, “a Teoria Fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para elaboração de teorias para compreendê-los” (CHARMAZ, 2009, p. 24).

A abordagem dada por Charmaz da Teoria Fundamentada “admite, de modo explícito, que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel dele” (Charmaz, 2009, p. 25).

Flick (2009a) afirma que a abordagem da Teoria Fundamentada

“dá prioridade aos dados e ao campo de estudo sobre as suposições teóricas. As teorias não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas sim “descobertas” e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados” (FLICK, 2009a, p. 96).

A Teoria Fundamentada exige um rigor metodológico, na formulação de uma teoria ou modelo teórico, conforme o nível de complexidade das análises realizadas das situações em estudo.

Assim, a principal intenção da Teoria Fundamentada é propor um modelo conceitual que explique a situação ou o fenômeno pesquisado, possibilitando ao pesquisador, formular e relacionar conceitos, cuja ênfase se encontra na compreensão da situação ou no fenômeno estudado, da forma como ele emerge das informações coletadas e não é fundamentado em conceitos e teoria do pesquisador. Ou seja, a teoria fundamentada é um método para construção de teoria com base em

informações/dados coletados em um determinado contexto, organizados em categorias, possibilitando a explicação da situação/fenômeno estudado.

De forma geral, a Teoria Fundamentada se constitui em uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de análise das informações/dados coletados.

A entrevista é o principal instrumento de coleta de dados utilizados pela Teoria Fundamentada. Porém, outros instrumentos, como a observação, os grupos focais, a análise de documentos também pode ser utilizada. A Teoria Fundamentada inclusive incentiva que a coleta de dados seja realizada por meio de múltiplas fontes.

No processo de tratamento das informações, a Teoria Fundamentada contribui com diretrizes básicas que proporcionam ao pesquisador descrever o processo de pesquisa, são elas: a codificação, a redação de memorandos e a amostragem para o desenvolvimento de teorias (Charmaz, 2009).

De acordo com a autora, fundamenta-se na ideia que “construímos as nossas teorias por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa (CHARMAZ, 2009, p. 25).

Assim, o seu caminho inicia à medida que entramos no campo no qual realizamos a coleta de informações. Dessa forma, construímos as teorias fundamentadas a partir das informações coletadas, e delas construímos as teorias. Isso significa que as informações coletadas “formam a base da nossa teoria e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos (CHARMAZ, 2009 p. 15)

No ponto de vista da autora, não buscamos e nem encontramos no campo da pesquisa informações “prontas” e “acabadas”. O que de fato ocorre é que construímos as informações por meio das interações que estabelecemos os sujeitos e os espaços envolvidos na pesquisa.

Uma das vantagens de se utilizar a Teoria Fundamentada, segundo Charmaz (2009, p. 35) é que os pesquisadores que a utilizam avaliam “o ajuste entre os seus interesses de pesquisa iniciais e os dados emergentes. Não forçamos ideias preconcebidas e teorias diretamente sobre os nossos dados”.

Para que a teoria fundamentada seja consistente, precisa ser elaborada a partir de dados relevantes, podendo ser construídas por diferentes tipos de dados (dentre eles as entrevistas, as observações e as notas de campo). Para que a pesquisa tenha qualidade e credibilidade, é necessário que a coleta de dados seja planejada para permitir que o

pesquisador construa um quadro com informações coerentes e relevantes para o seu trabalho.

Nesse sentido, Charmaz (2009) afirma que a Teoria Fundamentada contribui com o aperfeiçoamento da coleta de dados, uma vez que visa “à elaboração de categorias conceituais e, dessa forma, a coleta de dados é orientada para o esclarecimento das propriedades de uma categoria e das relações entre as categorias” (CHARMAZ, 2009, p.36).

Para que boas categorias sejam construídas, é preciso que os instrumentos de pesquisa possibilitem uma “boa” coleta de informações, respeitando os sujeitos participantes, suas opiniões e ações no sentido de buscar entender sua vida, seu trabalho a partir das suas próprias perspectivas. Charmaz (2009) enfatiza que quando buscamos compreender o mundo dos sujeitos que participam da pesquisa por meio de seus olhos, demonstramos a eles o nosso respeito e compreensão, mesmo não concordando com os sujeitos investigados em muitas situações.

Assim, a Teoria Fundamentada pode nos ajudar a “descobrir” aquilo que os nossos sujeitos de pesquisa não declaram por considerarem óbvio, assim como dizem e fazem.

4.4 FONTES PARA/DE COLETA DE INFORMAÇÕES

As fontes de informações podem ser classificadas em três modalidades, a saber: sujeito, espaço de interação social e documento. Em cada modalidade, podem ser escolhidos diferentes tipos de fontes.

Considerando o nosso interesse em caracterizar o Trabalho Docente de professores, definimos o uso de duas modalidades de fontes de informações, a saber:

- **Sujeitos** - as falas de Professores da área curricular “Ciências da Natureza”, atuantes no Ensino Médio de Escolas Estaduais de Educação Básica;
- **Espaço de interação social** - aulas de Biologia, Física e Química.

4.5 INSTRUMENTOS PARA/DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A escolha de instrumentos de coleta de informações adequados à pesquisa é de suma importância, pois a coleta deve responder às questões de pesquisa e consequentemente ao problema que nos propusemos a pesquisar.

Após a definição das fontes de informações, selecionamos os instrumentos de coleta pertinentes a cada fonte. Para coletar as informações dos sujeitos, elaboramos um roteiro de entrevista estruturado. E, para coletar as informações das aulas de Biologia, Física e Química, elaboramos um roteiro de observação.

Uma breve definição desses instrumentos será apresentada a seguir, com o objetivo de explicitar as bases teóricas que orientaram e justificaram a sua utilização na pesquisa, assim como, o seu processo de elaboração.

4.5.1 Entrevista estruturada

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de informações mais utilizados em pesquisas qualitativas. Constitui-se em uma forma de interação social, de diálogo entre duas ou mais pessoas, em que uma das partes busca coletar informações e a outra se apresenta como fonte de informação.

Szymanski (2004) parte da constatação de que a “entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para protagonistas: entrevistador e entrevistado” (p. 12).

Assim, podem ser criadas expectativas e impressões tanto do entrevistador para com o entrevistado, quanto do entrevistado para como o entrevistador. Essas impressões, expectativas, sentimentos, preconceitos, construídos pelo entrevistador e/ou pelo entrevistado, influenciam diretamente nas respostas do entrevistado, podendo ocorrer ocultamento e distorções das informações fornecidas.

Na literatura, pode ser encontrada uma variada gama de tipos de entrevistas qualitativas, distinguindo-se pelo grau de controle exercido pelo pesquisador sobre o diálogo. Dessa forma, as entrevistas podem ser classificadas dentro de dois grupos, a saber: entrevista não-estruturada e entrevista estruturada. A escolha pelo grau de estruturação da entrevista está claramente associada ao nível de preparo do entrevistador (GIL, 1999).

Na entrevista não-estruturada, o entrevistador introduz um tema para discussão, pedindo que o sujeito fale sobre o assunto em pauta e, eventualmente, insira alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa. Já a entrevista estruturada possui um roteiro, uma relação de perguntas fixas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados.

A opção por adotar a entrevista estruturada como instrumento de investigação justifica-se pela importância atribuída ao fato, de que tal instrumento, possibilita um contato direto com o sujeito de quem se deseja obter informações. Richardson (1999, p.207) afirma que “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”.

Na entrevista, o papel do entrevistador vai além de apenas escutar, mas estimular o entrevistado a responder seus questionamentos, demonstrando interesse e vontade de saber mais sobre o assunto abordado. Dessa forma, durante a entrevista, o entrevistador pode solicitar detalhes esclarecedores para obter informações precisas.

Ao elaborar o roteiro de entrevista, levamos em consideração dois aspectos: a intenção (objetivo, finalidade) da pergunta e o cuidado para que essa não se influencie na resposta do entrevistado. Com relação ao primeiro aspecto, procuramos identificar diferentes respostas que poderiam ser dadas a cada pergunta e, assim, verificar se a questão atendia aos interesses da pesquisa e se estava suficientemente clara. Com relação ao segundo aspecto, procuramos formular questões neutras, ou seja, que não influenciassem na resposta do entrevistado.

Atentamos para que as perguntas não refletissem a nossa posição em relação ao que estava sendo questionado, e nem pressionasse o entrevistado a dar uma resposta apenas para concordar conosco.

Ao formulá-las objetivou-se que as respostas fossem descritivas e/ou analíticas, evitando, assim, respostas dicotômicas (sim/não). Buscamos utilizar um vocabulário claro e preciso, evitando palavras confusas e/ou termos técnicos desconhecidos dos sujeitos entrevistados.

Ao elaborar o roteiro de entrevista, também nos questionamos sobre a necessidade da pergunta, sua utilidade, se o entrevistado teria condições de respondê-la e se exprimia com clareza as ideias desejadas.

O roteiro de entrevista foi utilizado para coletar as informações dos professores de Biologia, Física e Química (Apêndice P). Ele está dividido em duas partes. A primeira corresponde à identificação do entrevistado, contendo espaço para que o mesmo falasse sobre a sua formação (graduação e pós-graduação) e atuação profissional (componente curricular que leciona, quantos anos possui de magistério, a carga horária de trabalho, situação funcional). A segunda refere-se às questões sobre o Trabalho Escolar e Trabalho Didático.

O roteiro de entrevista foi elaborado contendo 34 questões que pretendiam identificar: quais são as ações que compõem o Trabalho Docente dos professores, como o Trabalho Escolar é organização e

realizadas nas escolas, e, como o professor organiza e implementa o Trabalho Didático.

4.5.2 Observação Não Participante

As técnicas de observações em pesquisas qualitativas possibilitam a coleta de informações complexas que possam interessar aos pesquisadores, como exemplo, podemos citar as ações e as atitudes do professor no desenvolvimento do Trabalho Docente.

A observação das aulas de Biologia e Física nos ajudaram a coletar informações detalhadas de como os professores desenvolvem seu Trabalho Didático, assim como, constatar quais são os principais condicionantes e dificuldades enfrentadas na realização do seu trabalho.

Sabemos que ao observar um espaço de interação social, como por exemplo, a sala de aula, o pesquisador se depara com inúmeras situações consideradas importantes, no entanto, para que as informações coletadas possam ter valor científico, é preciso fazer uso de metodologias adequadas, com o objetivo de evitar a coleta de informações que tenham pouca ou nenhuma relação com o objeto a ser pesquisado.

Vianna (2007) chama atenção que durante as observações em sala de aula, ambiente conhecido aos pesquisadores educacionais, às vezes, o observador não observa aquilo que realmente deseja “ver”; situações que ocorrem em sala de aula passam despercebidas ou são ignoradas. Frequentemente, o observador deixa de ver aquilo que não quer enxergar. Dessa forma, é preciso ter cuidado ao observar, para coletar dados importantes para a pesquisa. É preciso definição e clareza do que observar, ou seja, qual é o foco da observação. Sendo assim, essa situação deve ser sistematicamente planejada e sistematicamente registrada.

Uma das vantagens da observação é coletar as informações de forma espontânea e no momento em que ocorrem. No entanto, a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos sujeitos observados. Por esse motivo, Vianna (2007) recomenda que para minimizar a interferência do observador no comportamento dos professores e alunos, é necessário que o observador esteja presente várias vezes na sala de aula, sem coletar informações, a fim de que professores e alunos se acostumem com a sua presença.

Entretanto, precisamos ter sempre em mente que não é possível eliminar completamente a influência da presença do observador na

coleta dos dados. Assim, é preciso considerá-la no processo de análise das informações coletadas.

Na literatura sobre observação, autores como Estrela (1994), Richardson (1999), Vianna (2007), Lankshear e Knobel (2008) e Flick (2009) classificam a observação de diferentes formas. A maioria leva em consideração principalmente a participação do pesquisador (participante, participada ou não-participante) e o processo de observação (estruturado ou não estruturado).

Levando em consideração o objetivo da pesquisa e o espaço de interação social selecionado a serem observados, utilizamos a “observação não participante”. De acordo com Flick (2009, p. 205) nesse tipo de observação, o observador só observa e não interage com os demais presentes, com o objetivo de tentar evitar influências durante o processo.

As principais etapas da observação não participante são: a seleção de uma ambiente, a definição do que deve ser documentado na observação, a realização de observações descritivas que forneçam uma apresentação inicial e geral do espaço e, observações focadas e pertinentes ao problema de pesquisa.

Para conduzir a observação das aulas dos professores, elaboramos um roteiro (Apêndice Q), no qual sinalizamos algumas situações a serem observadas, dentre elas: a) organização do espaço físico da sala de aula; b) desenvolvimento geral da aula; c) recursos didáticos utilizados em sala de aula.

4.6 COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Na primeira parte dessa sessão relataremos o processo de aplicação dos instrumentos de coleta de informações, ou seja, da realização das entrevistas e das observações de aulas.

Na segunda parte, apresentaremos alguns aspectos teóricos sobre o processo de tratamento das informações que orientaram nossas ações e posteriormente descreveremos o processo de organização de tratamento das informações coletadas.

4.6.1. Descrição do processo de coleta das informações

O processo de coleta das informações iniciou com as visitas realizadas nas 10 escolas estaduais que ofertam Ensino Médio regular no Município de Erechim/RS. De modo geral, nas primeiras visitas às escolas, apresentamo-nos na portaria e anunciamos nosso interesse em conversar com a Direção da Escola.

Na primeira escola visitada me apresentei como aluna de doutorado e mencionei que gostaria de realizar uma pesquisa na escola e, por isso, precisava inicialmente conversar com os membros da Direção. No entanto, a recepção não foi muito amigável. A recepcionista falou para passar outro dia e ligar com antecedência para verificar a disponibilidade de um horário de atendimento. Dessa forma, na sequência falei que eu também era professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Com base nessa última informação, a recepcionista me deixou entrar na escola e já me encaminhou para a sala da diretora, anunciando a minha presença.

Frente à essa dificuldade enfrentada na primeira visita, nas demais apenas me apresentava na recepção das escolas como professora da Universidade e mencionava a necessidade de conversar com os membros da equipe diretiva da escola. E, em todas, a minha solicitação foi prontamente atendida.

Sempre iniciava a conversa com os membros da equipe diretiva me apresentado como professora da Universidade. Posteriormente apresentava o projeto de pesquisa, seus objetivos e importância. Na sequência, solicitava o nome dos professores de Biologia, de Física e de Química que lecionavam na escola com o intuito de fazer o levantamento dos mesmos. Também aproveitava a oportunidade para registrar o horário em que cada professor se encontrava na escola.

Das 10 escolas estaduais visitadas, em 07, os membros das Equipes Diretivas foram receptivos e permitiram que a pesquisa fosse realizada, forneceram além do nome dos professores, os horários que seria melhor para entrevistá-los.

Nas outras 03 escolas, as diretoras apenas informaram o nome dos professores das disciplinas solicitadas e não deram abertura para que pudéssemos conversar diretamente com eles. Mesmo justificando a importância de apresentar-lhes a pesquisa e solicitar a sua participação, as diretoras não autorizaram o contato com os mesmos. As diretoras anotaram as informações fornecidas nas suas agendas ou folhas de papel e se dispuseram a conversar com os professores para verificar se alguém teria interesse em participar. Todas solicitaram o prazo de uma semana para repassarem ao grupo.

Apenas a Diretora de uma das escolas retornou com o nome de duas professoras interessadas em participar da pesquisa. As Equipes Diretivas das outras duas escolas não retornaram no prazo combinado, então ligamos diversas vezes e realizamos mais duas visitas em cada

escola, mas mesmo assim, não conseguimos o aceite dos professores para participarem da pesquisa.

4.6.1.1 Realização das Entrevistas

Após as visitas iniciais para levantamento das informações, retornamos diversas vezes às escolas, nos horários de hora atividade ou de intervalo dos professores para conversar com eles, apresentar-lhes o projeto de pesquisa, explicar-lhes a importância da participação.

Com os que aceitaram participar da pesquisa, agendamos um horário para a realização das entrevistas. Foram agendadas 29 entrevistas, realizadas no período de 16 de agosto à 13 de dezembro de 2018.

Das 29 agendadas, conseguimos realizar 23, pois em um dos dias que uma escola disponibilizou para fazer a entrevista, os professores também estavam participando de um Encontro de Formação Continuada e na sequência se envolveram com entrega de boletins para os pais dos alunos. Dessa forma, não foi possível realizar entrevista com 4 dos 8 professores agendados. Esses não disponibilizaram outro horário.

Também tivemos contratempos com uma professora de outra escola. Apesar de realizar diversos diálogos para agendar a entrevista, na data combinada sempre ocorria algum imprevisto que impossibilitava a sua realização. Em alguns momentos, a professora até sugeriu responder parte da entrevista por escrito, mas acabou não o fazendo. Após mais de dois meses de diálogo com essa professora, ela solicitou em troca da concessão da entrevista uma bolsa de PIBID ou de Residência Pedagógica e facilitação no processo seletivo de um curso de Mestrado. Como todas as solicitações da professora foram negadas, também se negou a realizar a entrevista. Essa situação inviabilizou a realização tanto da entrevista com professora como com o seu colega.

No dia agendado, retornamos às escolas. Antes de iniciá-la, relembramos o objetivo da pesquisa e sua importância. Em seguida, apresentamos o roteiro de entrevista e explicamos como seria conduzida. Também explicamos que seria gravada em áudio, e posteriormente seria transcrita e encaminhada por e-mail. Garantimos aos professores a liberdade de realizar alterações na transcrição das suas entrevistas, alterando a sua redação, acrescentando ou suprimindo informações. Antes de iniciar a entrevista, os professores também assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual garantia o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos participantes.

Depois de os professores esclarecerem suas dúvidas, ligamos o gravador e iniciamos a entrevista. O tempo de duração variou de acordo com cada sujeito entrevistando, de 30 minutos à 1 hora e 30 minutos.

Após o término, verificamos quais professores estariam dispostos a continuar participando da pesquisa. Explicamos que a próxima etapa seria a observação de um conjunto de aulas. Dos 23 professores entrevistados, 04 aceitaram continuar contribuindo com a pesquisa. Aproveitamos a oportunidade e já agendamos o dia do início das observações.

Em posse do áudio das entrevistas, realizamos a sua transcrição de forma mais fidedigna possível, reproduzindo a fala dos sujeitos entrevistados.

Criamos um arquivo digital para cada entrevista. Cada arquivo recebeu um código, com o intuito de preservar a identidade de cada sujeito entrevistado. Também cada professor recebeu um nome fictício composto, as mulheres receberam o nome de Maria e os homens de João. Dessa forma, cada arquivo ficou intitulado da seguinte forma: Prof-01 - João Vitor; Prof-02 – Maria Alice, Prof-03 – Maria Amélia; Prof-04 – Maria Antônia; Prof-05 – Maria Beatriz; Prof-06 – João Paulo e assim por diante.

Em cada arquivo, copiamos as perguntas do roteiro de entrevista e embaixo de cada uma digitamos a resposta do entrevistado (modelo encontra-se no Apêndice R. Depois da entrevista transcrita, encaminhamo-la as por e-mail para que os entrevistados pudessem fazer as alterações que julgassem necessárias.

Das 23 transcrições das entrevistas encaminhadas por e-mail, apenas 04 voltaram com alterações (supressões de informações ou complementação das respostas). As demais foram aprovadas sem modificações.

4.1.1.2 Realização das observações de aula

Ao conversar com os professores sobre as observações, explicamos como seria realizada. Deixamos o professor a vontade para escolher a turma que ele gostaria que a observação fosse realizada, a data de início das observações e também a quantidade de aulas disponibilizadas.

Explicamos que se tratava de uma observação não participante, ou seja, que o observador ficaria sentado em uma cadeira na registrando o andamento da aula. Também explicamos que além dos registros em

planilhas e caderno de campo, também gravávamos a aula em vídeo de forma a complementar a coleta de informações.

Os professores concordaram com a dinâmica das observações. Escolheram a turma em que gostariam que a observação fosse realizada e informaram a data e os horários. Também solicitaram um tempo para concluírem o conteúdo que estavam trabalhando e fazer as avaliações dos mesmos. Por essa razão, o período das observação de aulas de cada professor foi diferente.

No dia agendado para iniciarem as observações, dirigimo-nos novamente às escolas. Iniciamos com a observação das aulas do professor de Física (que nesta pesquisa recebe o nome de João Vitor), em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. As aulas eram realizadas todas às segundas-feiras das, 19:00 horas às 20:20 horas (duas aulas geminadas), em uma escola da periferia do município.

Sempre 10 minutos antes de começar a aula já estávamos na escola, aguardando na sala dos professores. Às 19:00 horas nos dirigíamos para a sala de aula, aguardando a chegada do professor e dos alunos.

A observação das aulas foi guiada pelo roteiro, elas foram gravadas em áudio e registradas no caderno de campo. Não ocorria intervenção do observador no decorrer das aulas. No total, foram observadas 18 aulas, no período de 10 de setembro à 12 de novembro de 2018.

Convém ressaltar que a chegada e, principalmente, a saída da escola era um momento tenso, uma vez que o bairro onde a escola está sediada ocorrem muitos fatos envolvendo violência. Na esquina da quadra da escola, local com pouca iluminação, ficava um grupo de sujeitos, que segundo relatos de alunos, comercializavam drogas.

O segundo conjunto de observações de aula foi de uma professora de Biologia (a qual denominamos de Maria Fernanda), em uma turma de primeiro ano de Ensino Médio, na mesma escola em que observamos o professor João Vitor. As aulas ocorriam no período matutino, nas quintas-feiras das 08:20 às 10:00 horas e nas sextas-feiras no mesmo horário.

Nessa escola, a professora trabalha as disciplinas de Biologia e Química. Por essa razão, em algumas semanas, trabalhava 4 aulas de Biologia, em outras, 2 aulas. No total, observamos um conjunto de 14 aulas, no período de 11 de outubro à 22 de novembro de 2018.

O terceiro conjunto de observação de aulas também foi de uma professora de Biologia (Maria Eduarda), também em uma turma de

primeiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada na região central do município. Foram observadas um total de 14 aulas, no período de 22 de outubro à 13 de dezembro de 2018.

O procedimento adotado para a observação de aulas das professoras Maria Fernanda e Maria Eduarda foram os mesmos utilizados para observar as aulas do professor João Vitor, descrito anteriormente.

Na data agendada para iniciar a quarta observação, fomos até a escola. No entanto, a professora estava em licença saúde. A direção da escola informou a possível data de retorno da docente. Procuramos a escola novamente no período informado com o objetivo de conversar com a professora. Novamente agendamos o início das observações. Na nova data agendada, quando chegamos à escola e conversamos com a professora, ela achou melhor cancelar as observações, pois já estava chegando o final do ano letivo (estávamos no início do mês de outubro) e, segundo ela eu não teria muitos elementos para observar. Mesmo assim, agradei a disponibilidade da professora em participar da pesquisa, fornecendo sua entrevista.

Como as observações de aulas tinham como objetivo auxiliar a responder a segunda questão de pesquisa, que era fazer uma caracterização do Trabalho Didático dos professores, durante as observações focamos nas ações relacionadas à: a) organização do espaço físico da sala de aula; b) desenvolvimento geral da aula; c) interação da sala de aula; d) clima de sala de aula; e) recursos didáticos utilizados em sala de aula.

Durante as observações, permanecemos dentro da sala de aula, na condição de observadores, apenas fazendo o registro das ações realizadas pelos professores. Em nenhum momento, interagimos com as atividades propostas pelo professor.

Com base nas anotações no roteiro de observação de aula e no caderno de campo, assim como, na escuta do áudio gravado em aula, elaboramos um texto descritivo da observação realizada. Um modelo de texto descritivo encontra-se no Apêndice S. Também criamos um arquivo digital para cada aula observada. Cada arquivo recebeu um código com o intuito de preservar a identidade de cada aula observada. Ressaltamos que utilizamos o mesmo nome fictício adotado na entrevista. Dessa forma, cada arquivo ficou intitulado da seguinte forma: Obs-01 - João Vitor; Obs-02 – Maria Eduarda, Obs-03 – Maria Fernanda, e assim por diante.

A seguir, explicaremos o procedimento utilizado para organização e para o tratamento das informações coletadas.

4.6.2 Organização e tratamento das informações coletadas

Analisar as informações coletadas pressupõe a descrição, a classificação e a categorização das informações com o objetivo de responder ao problema e às questões de pesquisa, assim como, elaborar resultados e conclusões.

Para realizar o processo de tratamento das informações coletadas, bem como, a sua análise, utilizamos a técnica de categorização temática ou codificação descrita por Gibbs (2009), na qual o autor utiliza como base a Teoria Fundamentada de Charmaz (2009).

Charmaz (2009, p.70) afirma que a “codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa”.

Neste sentido, Gibbs (2009) defende que a codificação é uma forma categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele. Para o autor

a codificação é a forma como você define sobre o que se tratam os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto [...] várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código [...]. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere a mesma coisa ou explica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome (GIBBS, 2009, p. 60).

O autor destaca ainda que a codificação possibilita acessar o texto codificado com o mesmo nome para combinar passagens que são exemplos de fenômenos, ideias, atividades ou explicações.

A codificação na Teoria Fundamentada compreende, pelo menos, duas fases: a codificação inicial e a codificação focalizada.

Na primeira, chamada codificação inicial, realizamos a denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado. Charmaz (2009) sinaliza que a codificação inicial pode ser utilizada para compreender “quaisquer possibilidades teóricas que possamos reconhecer nos dados. Esse passo inicial da codificação orienta-nos para

as decisões posteriores relativas à definição das nossas principais categorias conceituais” (CHARMAZ, 2009, p. 74).

Já na codificação focalizada, são utilizados os códigos anteriores para classificar, sistematizar e organizar os dados.

A codificação focalizada significa utilizar códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa. (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Para organizar as informações coletadas da entrevista, levando em consideração as orientações da Teoria Fundamentada, elaboramos um quadro de análise para cada questão do roteiro. No total, foram elaborados 41 quadros.

Em cada quadro, registramos as respostas que os 23 professores forneceram para cada questão, segundo o procedimento a seguir:

- digitação do número de respostas na primeira coluna;
- digitação da identificação dos sujeitos entrevistados através de sequência alfabética e numérica (Prof-01 – João Vitor, Prof-02 – Maria Alice...);
- digitação da resposta (na íntegra) dos sujeitos entrevistados na terceira coluna;
- redação da síntese das respostas na quarta coluna;
- identificação e redação das categorias iniciais na quinta coluna;
- identificação e redação das categorias focalizadas na sexta coluna;
- identificação da questão do roteiro de entrevista na primeira linha.

A figura 02 exemplifica o procedimento descrito acima.

Figura 02 – Modelo de quadro de análise utilizado para organização das informações coletadas por meio de entrevista.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
INOVAEUDUC
(<http://dtpg.unqsc.br/inovacaoeducacional/inovaeuduc.php?mapa=032773875DAHR2C>)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CCFM) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) - CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (PPGECT)

ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS
ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

Caracterização da questão 01

(VrsForm01 - LisandraAL - 17.set.18)

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA * (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANA LISE * Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
1.	• Prof-01 – João Vitor	<ul style="list-style-type: none"> Na escola, aqui no ensino médio, é mais a questão das aulas mesmo, os ATEs que a gente cumpre para preparação das aulas e também das reuniões que eu participo de formação, que tem uma mensal, que a gente participa aqui, que fica na escola das 4 horas em diante até as 7 horas. E dependendo, conforme for o horário, se você não tem aula, tem um grupo que, por exemplo, na quinta a reunião desse mês, se eu não tenho aula, a gente se estende um pouco mais. Os professores que tem aula, vão pra aula e os outros ficam aqui. Então a minha ação é basicamente são as aulas, eu me envolvo um pouco também na questão da formatura das turmas do terceiro ano e do EJA, a gente faz sempre uma questão bem simbólica pra eles, encomenda um coquetel, alguma coisinha assim. 	<ul style="list-style-type: none"> Na escola é mais a questão das aulas mesmo. Os ATs que a gente cumpre para a preparação das aulas, as reuniões de formação, a organização das formaturas do 3º ano e do EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparação das aulas, reuniões de formação, organização de formaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrar aulas. Planejamento de aulas. Encontros de Formação Continuada. Organização/participação de eventos. 	.
2.	• Prof-02 – Maria Alice	<ul style="list-style-type: none"> Eu trabalho seguindo o que é, no currículo, nos planos de aula. Só sala de aula. Haa, 30 períodos em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Eu trabalho seguindo o currículo, os planos de aula. Só sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Segue planos de aula. Ministra aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrar aulas. Planejamento de aulas. 	.

Fonte: Dos autores.

Convém ressaltar, que para realizar o processo de codificação é fundamental efetuar uma interpretação atenta dos dados, com a finalidade de possibilitar o surgimento de ideias derivadas do processo analítico.

Dentre as abordagens analíticas sugeridas por Charmaz (2009, p. 77), utilizamos a “codificação linha a linha” para construir a codificação inicial. Essa abordagem funciona bem com dados detalhados sobre problemas ou processos empíricos compostos de entrevistas, observações, documentos ou etnografias e autobiografias .

No entanto, a autora salienta que não são todas as linhas que contêm uma frase completa e nem todas as frases são importantes (CHARMAZ, 2009, p. 77). Dessa forma, foi necessário ler e reler os extratos das respostas dadas pelos sujeitos diversas vezes para construir a codificação inicial.

Ressaltamos que o processo de tratamento dos dados, conforme exemplificado na figura 02 e, que também se encontra no Apêndice T, foi lento e muito trabalhoso. Inúmeras leituras cuidadosas precisaram ser realizadas para extrair a sínteses das respostas e para construir a codificação inicial.

A codificação focalizada é fruto de sínteses decorrentes do refinamento da codificação inicial. Para que as categorias de análise fossem criadas, também foi necessário realizar a leitura cautelosa das codificações iniciais, comparando-as sucessivamente.

Assim, a realização das análises permitiram a construção de categorias teóricas. Essas categorias podem ser consideradas uma síntese da nossa percepção sobre os dados, permitindo-nos compreender e fundamentar os resultados da pesquisa.

Para organizar as informações coletadas, elaboramos 33 quadros de análise, ou seja, um para cada aspecto observado em aula. O processo de elaboração dos quadros e de tratamento das informações seguiram o mesmo das entrevistas descritas acima.

4.7 AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA

A seguir pontuamos a amostra definitiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa e:

- Vinte e três professores entrevistados
- Quarenta e seis aulas observadas

4.7.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

No total, 23 professores foram entrevistados. Com relação à formação acadêmica, todos possuem curso de Licenciatura, dentre eles: 11 são formados em Ciências Biológicas, 9 em Química, 02 em Física e 01 em Educação do Campo: Ciências da Natureza que habilita para trabalhar os componentes curriculares de Biologia, de Física e de Química. Convém ressaltar que 07 professores possuem mais de um curso de graduação. Com relação à segunda graduação, 02 professores também possuem Licenciatura em Pedagogia, 03 Bacharelado em Ciências Biológicas e 02 Bacharelado em Química Industrial.

Dos 23 professores, 21 cursaram graduação em universidades privadas e apenas 04, em universidades federais. Com relação ao período de formação, 01 professora se formou em 1979, 02 no período compreendido entre 1995 e 1999, 06 professores se formaram entre 2000 e 2005, 08 professores entre 2006 e 2010, e 01 professor se formou no ano de 2017.

Dos 23 professores, apenas 02 não cursaram pós-graduação. Dos 15, que cursaram especialização, apenas 07 estavam relacionados à área do Ensino, sendo 03 deles na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Dos 10 professores que possuem formação *Stricto Sensu*, 07 cursaram Mestrado em Ecologia, 02 cursaram Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e 01 cursou Mestrado em Engenharia de Alimentos. Apenas 01 professor possui Doutorado e esse é em Engenharia de Alimentos. Temos também uma professora que atualmente é doutoranda em Filosofia da Biologia.

Com relação à atuação profissional, apenas 08 professores ministram apenas um componente curricular, o qual está relacionada à sua área de formação. Os demais ministram de 02 a 04 componentes curriculares. A relação de disciplinas ministradas pelos professores entrevistados são representadas no quadro 19.

Quadro 19 – Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados.

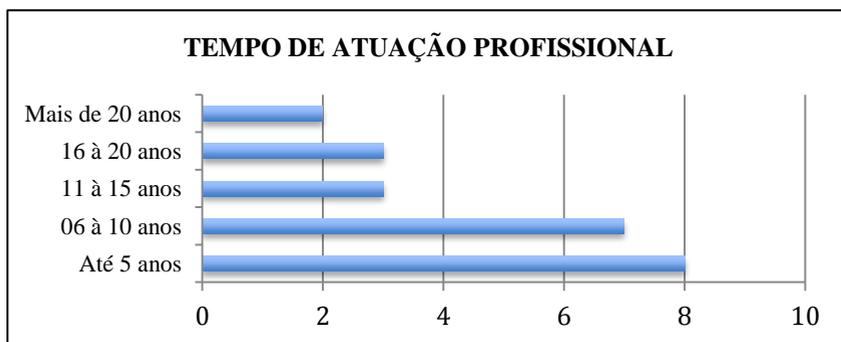
Nº	Formação	Biologia	Física	Química	Ciências para Ensino Fundamental	Matemática	Ensino Religioso	Pesquisa
03	Biologia	X						
01		X			X		X	
02		X			X			
02		X	X					
01		X	X	X				
02		X		X	X			
01	Física		X					
01			X			X	X	
01			X			X		
04	Química		X					
01				X	X	X	X	
03				X	X			
01			X	X				X

Fonte: Dos autores.

Chama atenção o fato de 07 professores ministrarem aulas fora da sua área de formação. Esse fato está associado à situação funcional desses professores, pois são contratados e para completar a carga horária de trabalho, acabam assumindo outras disciplinas.

Com relação ao tempo de atuação profissional e à carga horária de trabalho dos professores entrevistados, as informações estão organizadas nos gráficos 03 e 04, respectivamente.

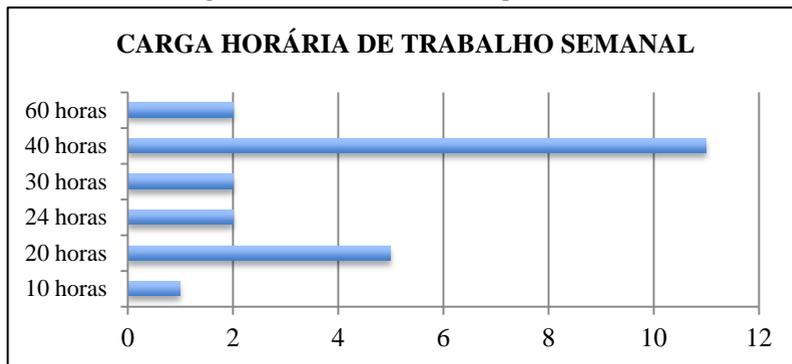
Gráfico 03 – Tempo de atuação profissional dos professores entrevistados.



Fonte: Dos autores.

Analisando o gráfico 03, podemos constatar que a maioria dos professores, ou seja, 15, possuem uma carreira docente considerada jovem, e desses 08 estão bem no início de carreira e podem ser considerados ainda como professores principiantes. Mais `a frente, nesse capítulo, argumentaremos sobre a importância de apoio e suporte a esses professores para permanecerem na profissão.

Gráfico 04 – Carga horária de trabalho dos professores entrevistados.



Fonte: Dos autores.

Já o gráfico 04 nos mostra que a maioria dos professores possuem carga horária de 40 horas semanal, das quais 32 são ministrando aulas e 08, destinadas ao planejamento de aula.

Com relação à situação funcional, constatamos que 13 professores possuem contrato temporário de trabalho e 10 são concursados, ou seja, são efetivos.

No próximo capítulo, apresentaremos as constatações e os resultados obtidos com a pesquisa.

5 CONSTATAÇÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a análise das informações coletadas para responder à primeira questão de pesquisa: “Que ações são realizadas por professores, da área curricular Ciências da Natureza que atuam no Ensino Médio de Escolas Públicas de Educação Básica, para a organização e desenvolvimento de seu Trabalho Docente? Para responder à essa questão de pesquisa utilizamos apenas as informações coletadas por meio das 23 entrevistas realizadas.

Iniciamos o capítulo realizando uma breve caracterização da formação, da atuação profissional e da situação funcional dos professores entrevistados. Na sequência, apresentamos as ações gerais que os professores acreditam fazer parte de seu trabalho.

Posteriormente, analisaremos o envolvimento dos professores nas ações relacionadas à gestão, à supervisão docente, à formação continuada, à pesquisa e ao conselho de classe.

5.1 RESPONDENDO À PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Para responder à primeira questão de pesquisa, “**Como o Trabalho Escolar é organizado e desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na Erechim-RS?**” levamos em consideração as respostas dadas por 23 professores a um conjunto de 23 questões, contidas do roteiro de entrevista. Para organização dessas questões, agrupamo-las em cinco conjuntos a saber: Trabalho Docente, gestão da escola, formação continuada, pesquisa e conselho de classe. A relação das questões respondidas encontra-se no quadro 20.

Quadro 20 – Questões pertencentes ao roteiro de entrevista que foram levadas em consideração para responder a primeira questão de pesquisa.

TIPO DE AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	QUESTÕES
Trabalho Docente	• Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?
	• Que ações você realiza, mas acredita que não deveria fazer do seu trabalho?
	• Que condições você acredita que deveriam ser oferecidas pela escola para facilitar o processo de organização e desenvolvimento do seu trabalho?
	• Que tipo de ações são realizadas no tempo destinado para a hora atividade?
Gestão da Escola	• Como são tomadas as decisões relativas à organização

TIPO DE AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	QUESTÕES
	<p>da escola, dos seus tempos e espaços?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem participa das tomadas de decisões na escola? • De que tipo de atividades relacionada à gestão da escola você participa? • Com que frequência você participa das tomadas de decisões da escola?
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Como a escola organiza os processos de Formação Continuada? • Com que frequência ocorrem os encontros de Formação Continuada? • Quais são os espaços e tempos disponibilizados pela escola para que a Formação Continuada ocorra? • Que assuntos são trabalhados durante a Formação Continuada? • Como são conduzidos os encontros de Formação Continuada? • Como é a sua participação nos processos de Formação Continuada oferecidas na sua escola? • Você poderia apontar uma necessidade formativa, que deveria ser trabalhada nos encontros de Formação Continuada? • Que outros tipos de ações relacionada à Formação Continuada, além das ofertada pela escola, você realiza?
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Na escola, são desenvolvidas ações relacionadas à pesquisa? • Em que medida a pesquisa está presente em seu Trabalho Docente? • Você já desenvolveu ou participou de algum tipo de pesquisa desenvolvida na escola? • Como a pesquisa poderia auxiliar em seu trabalho?
Conselho de Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Como os Conselhos de Classe são organizados na escola? • Quem conduz as atividades no Conselho de Classe? • Em que medida o Conselho de Classe influencia no desenvolvimento do seu trabalho?

Fonte: Dos autores.

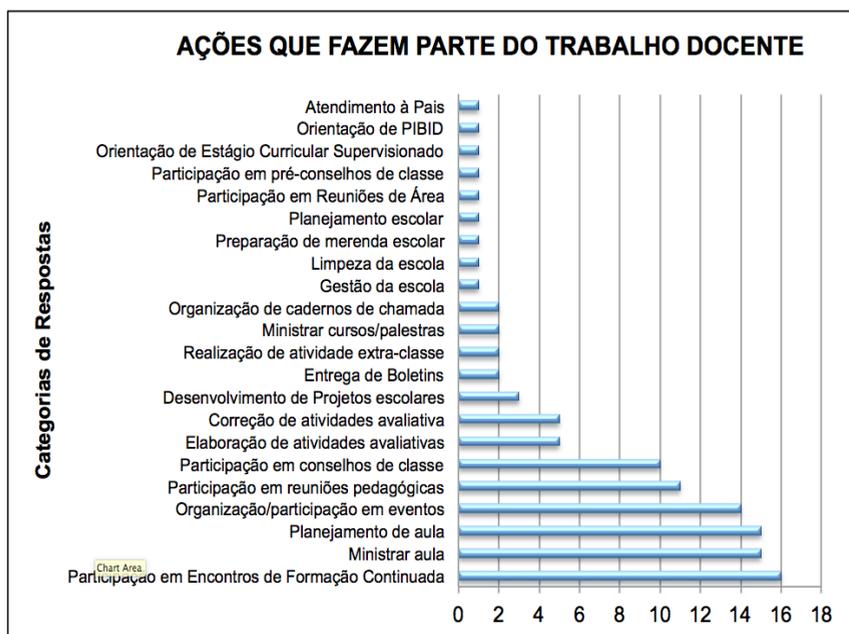
5.1.1 Tarefas que fazem parte do Trabalho Docente dos professores entrevistados.

Quando os professores foram questionados sobre “quais ações faziam parte do seu trabalho como professor”, as principais categorias

que surgiram foram: participação em encontros de Formação Continuada, realização de aula, planejamento de aula, organização/participação em eventos, participação em reuniões pedagógicas, participação em conselhos de classe, elaboração de atividades avaliativas e correção de atividades avaliativas. A relação completa de categorias de respostas obtidas nessa questão, bem como, a frequência de respostas estão ilustradas no gráfico 05.

Convém ressaltar que ao responder a questão acima, os 23 professores entrevistados indicaram duas ou mais ações que faziam parte do seu trabalho.

Gráfico 05 – Ações que fazem parte do Trabalho Docente dos professores entrevistados.



Fonte: Dos autores.

Conforme, defendemos no Capítulo 2, o Trabalho Docente não é constituído apenas pelo ensino, normalmente realizado dentro de uma sala de aula, com aos alunos. Dessa forma, consideramos que o Trabalho Docente vai além do Trabalho Didático, mas envolve também

ações relacionadas à Gestão da Escola, à Formação Continuada, à Supervisão Docente e à Pesquisa.

Com base nesse entendimento, podemos dizer que a maioria dos professores entrevistados consideram o Trabalho Didático como sinônimo de Trabalho Docente, uma vez que as categorias de respostas mais recorrentes enfatizaram a organização e o desenvolvimento de aulas, o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos e a avaliação.

Levando em consideração as respostas dos professores, foi possível constatar que a maior parte do Trabalho Docente é ocupado pelo Trabalho Didático, uma vez que esse é constituído por: realização de aula; planejamento de aula; elaboração de atividades avaliativas; correção de atividades avaliativas; participação em pré-conselhos de classe; participação em conselhos de classe; desenvolvimento de projetos escolares; realização de atividades extra-classe (viagens de estudos, saídas a campo); organização de cadernos de chamada; planejamento escolar; entrega de boletins; atendimento aos pais (para conversar sobre atitudes dos filhos em sala de aula, assim como, seu rendimento escolar); reuniões de área (planejamento de atividades ou projetos desenvolvidos pelos professores nas diferentes áreas de ensino). Seguem alguns extratos de falas de professores que evidenciam essa constatação:

“Planejamento de aula, correção de prova, correção de trabalhos, preparação dessas provas e trabalhos, exercícios. Conselhos, formações. Às vezes a participação nestas atividades do terceiro ano, aquele “Celebrando”. Essas atividades que a gente faz acompanhamento, muitas vezes, em turno inverso ao nosso da escola. Acompanhar os alunos, fazer essas atividades extra-classe”. (Maria Antônia)

“Então, são as aulas, elaboração e aplicação de provas, correção de provas, lançamento de notas no sistema, fechamento de notas, aí nós temos, aos sábados, formações, entrega de boletins que tem hoje”. (Maria Isabel)

“Ministrar aula, elaborar prova, trabalhos, conselho de classe, reuniões, atender pais também, né que vem conversar sobre o filho e nem sempre a coordenação consegue passar todas as informações né. Então a gente precisa também conversar com os pais. Participar

também de eventos da escola também, a gente tem que estar sempre com os alunos, né”. (Maria Inês)

Outra ação desenvolvida e muito citada pelos professores, é a “Participação em Encontros de Formação Continuada”. Seguem mais extratos:

“Nós participamos das formações pedagógicas e também das reuniões de formação, né. Esse, ano eles fizeram um trabalho diferenciado dentro do período de formação. Esse, ano está sendo realizado um trabalho de formação bem diferenciado, bem bacana, assim que eu achei a parte da direção está proporcionando para nós, que é uma formação dentro das áreas de conhecimento, né. Então a gente teve as reuniões nos sábados, cada área preparou uma formação dentro da sua da sua área, do seu conhecimento para passar para os colegas e a nossa de Ciências da Natureza já fez, já fez a essa formação, já passou o conhecimento pros colegas. Eu acho que isso é bem bacana, até pra gente poder trabalhar a interdisciplinaridade, né, dentro das diferentes áreas”. (Maria Júlia)

“Nós professores, no decorrer do ano, cumprimos as reuniões propostas na escola, participamos do conselho de classe no findar de cada trimestre e também, no decorrer do ano, dos cursos de formação continuada de professores”. (Maria Valentina)

“Nós temos cursos nos sábados, que são os cursos que a gente tem que fazer todo ano, que é 40 horas. Fora esse, a gente tem que fazer um curso que é chamado na escola, seria também, praticamente todos os sábados se fosse ver”. (Maria Luísa)

A “Organização/participação de eventos” foi uma ação apontada por 14 professores como parte do seu trabalho. Nessa categoria de resposta, consideramos como eventos: Festa Junina, Formatura de alunos, Dia da Família da Escola, Dia do Estudante, Dia de Ação de Graças, Gincanas, Jogos, Semana da Escola, Desfile de 7 de Setembro, Semana Farroupilha, Festa de Natal. No entanto, convém ressaltar, que o evento mais citado pelos professores é a Festa Junina, na qual eles são convidados ou convocados para organizar e também trabalhar. Seguem algumas falas:

“Aqui nessa escola eu participo dos conselhos de classe, quando tem o dia da família, aqui e lá na outra sabe, a gente, festa junina, o dia da família, o dia do estudante, jogos. Em tudo a gente se envolve, não tem não se envolver, ou tu abraça a escola ou você sai fora da escola, aqui e lá né. É sempre assim, você tem que se envolver”. (Maria Carolina)

“Nós participamos das reuniões de formação, reuniões pedagógicas, tem conselho de classe, tem festa junina que nós, também, os professores ficamos responsáveis pela organização, semana da escola”. (Maria Júlia)

“Eventos festa junina, digamos que a gente faz, algumas feiras, até tá pouco, esse ano não teve muitas, o ano passado também não, mais essas coisas, festa junina, ou ajudar em questão de outras coisas de atividades que a gente pode agregar na escola, eles pedem pra gente ajudar e tal”. (Maria Cecília)

As ações relacionadas à gestão foi, apontada apenas pela professora Maria Fernanda, com parte do Trabalho Docente. Segue sua fala:

“Além de ministrar as disciplinas de Ciências, Biologia e Química, faço parte da gestão da escola, sou vice-diretora do turno da tarde, tenho duas alunas que são estagiárias de alunos especiais que estão trabalhando comigo” (Maria Fernanda).

Também questionamos os professores se eles realizavam alguma ação que, na sua opinião, não deveria fazer parte do seu trabalho.

Dos 23 professores, 14 relatam que todas as atividades que desenvolvem fazem parte do seu trabalho, ou seja, são pertinentes.

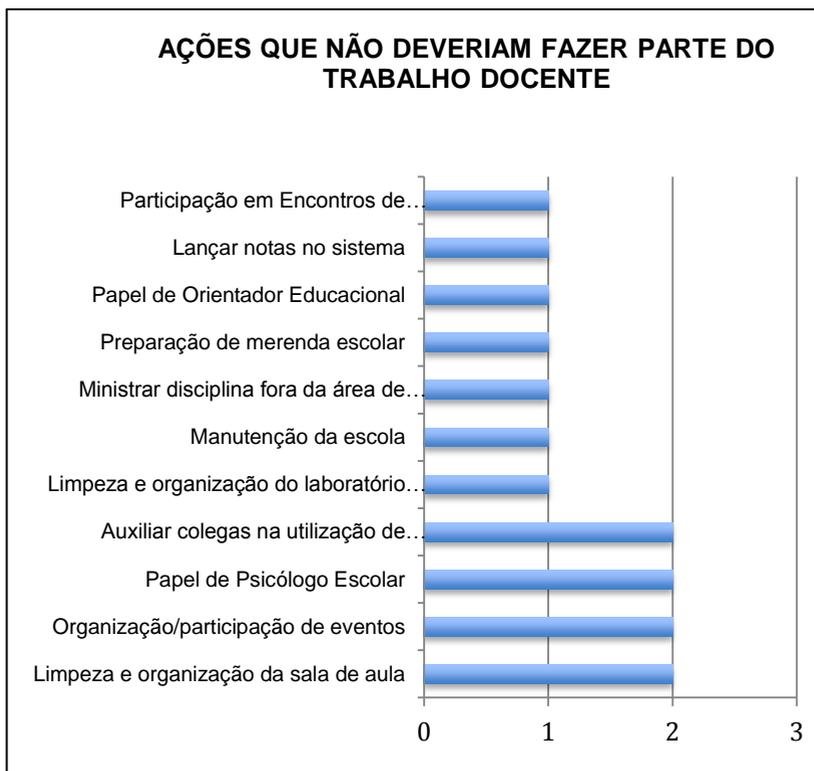
“Olha, todas as atividades que a gente realiza, elas fazem parte do trabalho. A gente inclusive deveria realizar atividades a mais de pesquisa, de auxílio ao estudante, de correção, de acompanhamento, de um atendimento individual para uma explicação que ele não conseguiu acompanhar em sala de aula e que acaba ficando por fazer. Acaba não tendo tempo para fazer, para atender isso. Mas as demais atividades que são realizadas são pertinentes à aula, aos estudos, elas são

realizadas e acredito que tenham atividades a mais que deixa de ser feitas”. (João Pedro)

“Eu acho que todas, na verdade, como um todo, elas acabam sendo parte do trabalho do professor, porque muitas informações nessas atividades, cabe ao professor muitas vezes estar repassando, mas elas deveriam estar inclusas nas nossas horas trabalhadas, que a gente não ganha mais com isso, que tem meses que você tem reunião pedagógica, formação, ou eu tenho uma outra atividade com eles no sábado à tarde e você não recebe a mais no final do mês por essas horas a mais que você vem”. (Maria Laura)

No entanto, os demais professores apontaram algumas ações, que no seu entendimento, não deveriam fazer parte de seu trabalho. Essas foram discriminadas no gráfico 06.

Gráfico 06 – Ações realizadas pelos professores que não deveriam fazer parte do Trabalho Docente.



Fonte: Dos autores.

Seguem algumas falas que ilustram as categorias de respostas apresentadas no gráfico 06 acima.

“Aqui na escola, claro tem algumas ações que antes não relatei mas a gente às vezes ajuda até fechar as janelas da escola, arrumar as classes, ajuda a fechar a escola, enfim, porque muitas vezes falta funcionários pra isso, então a gente faz algumas coisinhas extras assim. Às vezes quebra alguma coisa, a gente vem aí ajeitar no sábado com o vice diretor, enfim a gente faz isso também”. (João Vitor)

“Às vezes, por exemplo, sei lá, auxilia alguém a lidar com o computador, montar alguma coisa. Por exemplo

quando tem conselho de classe no noturno, normalmente eu, a gente faz planilhas dos alunos com as notas e observações dos alunos, e normalmente sou eu que tenho que ficar no computador porque sou mais ágil, mas isso deveria ser alguém da direção, que deveria fazer, porque nos outros turnos é alguém da direção, no noturno tem que ser eu, então acho que não deveria ser eu. Ou auxiliar algum colega de outra área a montar a sua prova, não caberia a mim fazer isso, eles deveriam fazer sozinhos. Acho que esse tipo de coisa”. (Maria Helena)
“Eu acho que esses cursos que a gente tem de formação, porque eles não são cursos direcionados à área da gente, então a gente tem muita palestra, muita coisa assim que a gente tem que fazer, que não é assim da tua vontade, eu acho assim que tu já está cansada e tem que ficar ali sentada escutando assim, sempre as mesmas coisas, que tu já sabe, tantos anos as mesmas coisas, não tem muita mudança, então cansa”. (Maria Luisa)

A professora Maria Clara havia declarado na questão anterior que a limpeza e organização da sala de aula, a preparação da merenda escolar e a organização de eventos, em especial a Festa Junina, faziam parte do seu Trabalho Docente, porém, por mais que ela realize essas ações, acredita que não deveriam fazer parte do seu trabalho, mas deveria haver profissionais qualificados para essa realização.

A escola em que a professora Maria Clara, Maria Fernanda e o professor João Vitor trabalham, possui poucos servidores para a realização da limpeza, manutenção e preparação da merenda para os alunos. E ainda, em muitas situações esses servidores ficam afastados por motivo de tratamento de saúde. Nessas situações, o Vice-diretor solicita auxílios dos professores para realizar a organização da estrutura física da escola.

No entanto, algumas ações apontadas pelos professores no gráfico 6 são pertinentes ao Trabalho Escolar. Dentre elas o lançamento de notas no sistema. Há alguns anos atrás, o diário de classe (documento em que os professores registram a frequência, a nota dos alunos e os conteúdos trabalhados em sala de aula) era manual, realizado em um “livro” destinado a cada turma. No final do bimestre ou trimestre, os professores faziam o fechamento dos livros e entregavam na secretaria para que as informações fossem digitadas no sistema. No entanto, atualmente muitas escolas já se informatizaram e registram as informações em planilhas ou diários digitais. Esse fato gera desconforto

por tarde de alguns professores que preferem realizar registros manuais e continuam atribuindo a secretaria a tarefa de digitar informações.

A limpeza e a organização do laboratório de ciências após a realização de uma aula prática também é uma tarefa que faz parte do Trabalho Docente. No entanto, muitos professores deixam de usar o laboratório por esse motivo e alegam que na escola deveria ter um profissional (técnico de laboratório), como veremos a seguir.

Porém, muitos professores acreditam que suas condições de trabalho também deveriam ser melhoradas. Dos 23 professores, 12 apontaram a necessidade de existir um Laboratório da área “Ensino Ciências”, com equipamentos e reagentes para a realização de aulas práticas.

Segundo os professores, os Laboratórios de Ciências das escolas foram desativados e aqueles que ainda os possuem, os equipamentos não funcionam (microscópios quebrados ou muito antigos), não possuem reagentes ou quando há estão vencidos, faltam lâminas, lamínulas, vidrarias estão quebradas, as coleções de animais conservados em vidros estão se deteriorando por falta de álcool ou formol. Os professores também sinalizaram a falta de carga-horária para a organização e manutenção do Laboratório de Ciências.

Outra dificuldade apontada pelos professores é a grande quantidade de alunos nas turmas, o que inviabiliza as aulas práticas em laboratório, pois o espaço são inadequados, não há estrutura para comportar todos os alunos, falta inclusive bancos para sentar. Muitas vezes há apenas um equipamento funcionando para mais de 30 alunos. Os professores se queixam que não dá tempo de limpar e organizar o laboratório entre uma aula e outra. Por esses motivos, 05 professores apontaram necessidade de ter um Técnico de Laboratório para auxiliar no processo de organização, de manutenção e de execução de aulas práticas.

Outra necessidade apontada por 08 professores foi a diminuição da carga-horária de aulas e o aumento da carga-horária de planejamento, pois o tempo destinado para planejamento não é suficiente para dar conta da demanda de trabalho.

Também foi apontada por 10 professores, a necessidade de melhorar as condições dos Laboratórios de Informática, do acesso à internet e a instalação de computadores e projetores nas salas de aula.

Os professores também apontam a necessidade de aumentar o quantitativo de servidores especializados para atender as demandas não apenas dos professores, mas dos alunos. Além do Técnico em

Laboratório, também foi apontada a necessidade de ter um Técnico em Informática, uma Orientadora Educacional, uma Psicóloga Escolar, e servidores para atuar na Biblioteca, no preparo da merenda escolar, na limpeza e na manutenção da escola. Essa necessidade foi apontada por 11 professores.

Seguem algumas falas que ilustram essas afirmações:

“Eu acho que a única coisa que, que interfere é a falta do laboratório. Tem o laboratório, mas ahh... ele não tá equipado, e o Laboratório de Informática não tem conexão, é difícil conectar com a internet”. (Maria Alice)
“Eu acho que hoje, quando se fala em educação, se pensa, se associa muito com tecnologia né, uma vez que o alunos eles tem, eles estão inseridos num mundo que é tecnológico e a escola deixa a desejar muito no sentido de tecnologia né. Por exemplo, nós temos um laboratório de informática, mas é um laboratório precário, que muitas vezes alguns computadores estão estragados, outros não tem acesso à internet ou se está fazendo uma atividade e por vezes a internet cai e aí perdesse lá um tempo significativo da aula. É um laboratório só para toda a escola, então às vezes você quer agendar e já tem outro professor que agendo né. Então o que mais peca é essa questão tecnológica, hoje”. (Maria Catarina)

“Eu acho que seria tão legal se a gente tivesse uma auxiliar, eu vou dar tal aula no laboratório e ela organizasse, porque se eu vou dar uma aula no laboratório, eu tenho que pegar os aluno e ir lá, deixar eles lá, tipo, tem duas salinhas, uma que é guardado os materiais e uma que é o laboratório propriamente dito, eu tenho que entrar lá, catar tudo, então até eu chegar lá, levar eles num período de 45, 50 minutos, já foi 10, e até eu organizar tudo e explicar pra eles, já foi um tempão, e depois a gente tem que organizar tudo de novo, lavar tudo de novo, então isso, às vezes, é um empecilho, o tempo que se perde, a gente perde muito tempo indo no laboratório que é uma coisa bem importante pra eles, que quando eles enxergam as coisas que eles realmente entendem. Porque química principalmente, é muito abstrato, a gente não enxerga um átomo, então certas experiências que tu faz, certas coisas eles conseguem entender melhor. Física também eu levo eles, às vezes, no que é possível, mas se eu tivesse alguém que auxiliasse nessa parte assim de organizar, essa parte assim de

organização prática, eu acho que seria legal que daria uma boa ajuda na aula". (Maria Helena)

Para encerrar o primeiro conjunto de questões, perguntamos aos professores que tipo de tarefas eles desenvolvem no tempo destinado à hora atividade. Dos 23 respondentes, 21 relataram que realizam planejamento de aula, 13 mencionaram que elaboram atividades avaliativas, 11 relataram que realizam correções de atividades avaliativas aplicadas aos alunos e 04 também ocupam o tempo para preencherem o diário de classe.

Ainda apareceu como resposta: organização de aula prática; auxílio na preparação da merenda escolar; realização de manutenção na escola; realização de reuniões por área; assinatura do livro ponto; participação em conselho de classe; conversa com a equipe diretiva sobre problemas enfrentados com os alunos; resolução de problemas relacionados à carreira docente; realização de atendimento a pais de alunos.

Correção de prova, preparação de prova, trabalhos, correção de trabalhos, desenvolvimento de exercícios. Pensar em atividades diferentes, trazer muitas vezes atividades diferentes para dentro da sala de aula, que às vezes não é fácil, né. Pela demanda da carga horárias, às vezes, sobra pouco tempo pra todo esse planejamento. (Maria Antônia)

Na hora atividade normalmente eu fico ou preparando aula, ou fechando livros, cadernos de chamada, corrigindo provas, preparando provas ou trabalhos. Normalmente eu faço na escola ou também preparo em casa, porque só aquela hora-atividade ela não é suficiente para fazer tudo o que a gente tem que fazer fora da sala de aula. (Maria Julia)

Diversas, de fazer correções das atividades que foram desenvolvidas, de preparar atividades que serão desenvolvidas, sempre falta tempo, as horas atividades vão além do que está estabelecido. (Maria Fernanda)

A Lei 9394/96, no item V do artigo 67, determina que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos estatutos e planos de carreira do magistério público períodos reservados a estudos, a planejamento e à avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Apesar de não constar o termo

“hora atividade” na legislação educacional mencionada, na prática essas ações são realizadas nesse espaço de tempo.

Dessa forma, a hora atividade vem sendo utilizada pelos professores, como pudemos constatar nas suas próprias falas, como um espaço de estudo, de planejamento de aulas, de correção de avaliações, de preenchimento de documentos, de atendimento aos pais e alunos, de troca de informações com os colegas de trabalho. Scholochuski (2017) defende que a hora atividade é um mecanismo de políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade de ensino ofertado à população.

Compreendemos a escola como um espaço de aprendizagem, assim, como um ambiente de interações sociais. Assim, a escola deve ser um espaço propício para o desenvolvimento da hora atividade. Segundo Figueiredo (2013), o trabalho do professor, principalmente no período de hora atividade “precisa ser concebido como um trabalho intelectual. E, portanto, não deve se estruturar em procedimentos e normas de organização que têm por características o trabalho manual. É preciso dar movimento, dinâmica e autonomia ao trabalho do professor” (FIGUEIREDO, 2013, p. 135).

É preciso que a carga horária destinada à hora atividade seja ampliada para que o professor possa minimamente realizar o que lhe é assegurado na legislação (estudo, planejamento e avaliação). No entanto, também é necessário que ela se torne objeto de pesquisa, para que possamos ter maior compreensão e clareza das ações que possam ser realizadas nesse tempo e que de fato contribuam não apenas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas que tenham como foco melhorar aprendizagem dos alunos.

5.1.2 A organização da Gestão Escolar

A partir desse momento, analisaremos as questões buscamos conhecer alguns elementos relacionados a gestão da escola e qual é o papel dos professores nesse processo.

Como defendemos no capítulo 2, a gestão também faz parte do Trabalho Escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão e a organização da escola deveria ocorrer de modo participativo, ou seja, envolvendo a comunidade escolar no processo.

As formas de organizar e gerir a escola precisam ser voltadas ao alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, podemos dizer que as escolas precisam ser bem organizadas e administradas para que a aprendizagem dos alunos tenha qualidade.

Pensar a organização da escola é pensar sobre as condições físicas, materiais e financeiras; é definir as funções e atividades dos sujeitos que integram os diferentes setores da escola. É pensar sobre as rotinas administrativas, sobre a assistência pedagógico-didática ao professor, sobre horário escolar, matrículas, distribuição de alunos por turmas, normas disciplinares, formas de contato com os pais e familiares dos alunos (LIBÂNEO, 2008). É pensar na organização do Ensino, definir as orientações metodológicas, o sistema de avaliação dos alunos, as formas de acompanhamento dos alunos que possuem dificuldade de aprendizagem. É pensar e participar dos conselhos de classe, das Formações Continuidas, do Conselho Escolar. É participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, da proposta curricular e dos planos de ensino.

Por essa complexidade, que envolve o processo de gestão escolar, o Diretor e sua equipe não deveriam decidir sozinhos os rumos da escola e do ensino oferecido por ela. Afinal, o diretor é apenas um representante da coletividade de sujeitos e precisa compartilhar as tomadas de decisões, os problemas que a escola enfrenta, seus projetos, seu futuro.

O processo de gestão escolar precisa ser democrático, é necessário que haja um exercício diário de participação dos atores com ela envolvidos. Os professores, os funcionários, os alunos, os pais e demais membros da comunidade escolar precisam ter voz e serem ouvidos.

Quando questionamos sobre como são tomadas as decisões relativas à organização escolar, 15 dos 23 professores relataram que essas decisões são tomadas de forma coletiva, ou seja, os membros da Equipe Diretiva consultam os professores e funcionários e chegam a um consenso. Essas consultas ocorrem em reuniões pedagógicas, em encontros de Formação Continuada e até mesmo em conversas rápidas que ocorrem na sala dos professores durante os intervalos. Seguem alguns relatos:

“Nossa, é tudo em conjunto. O Diretor e a equipe diretiva dele é excelente. Não impõe nada, o que vocês acham, antes dele tomar uma decisão ele vem aqui na sala dos professores e o que vocês acham, gurias o que vocês acham disso, está certo isso, não está certo. Isso é muito legal, sabe, e isso faz a diferença para uma escola, porque aí, todo mundo trabalha com vontade,

mesmo a gente não estando recebendo o nosso salário do jeito que tamo”. (Maria Carolina)

“A gestão é muito boa porque oferece um espaço de discussão sobre o que acontece na sala de aula, ou que recurso veio, quando ele vem, e como deve ser investido. Então sempre há um consenso da parte diretiva com os professores. Não é nada é imposto, e assim, tudo é pensado pedagogicamente para melhorar o que é possível melhorar. É muito boa essa parte”. (Maria Clara)

“Olha, normalmente é sentado e conversado todo mundo junto, é pedido opinião dos professores. Eles não tomam só a decisão deles né, sempre tem o consenso de todos”. (Maria Inês)

No entanto, outros 06 professores relataram que as decisões relativas ao processo de organização escolar são tomadas apenas pelos membros da Equipe Diretiva e os professores são apenas informados.

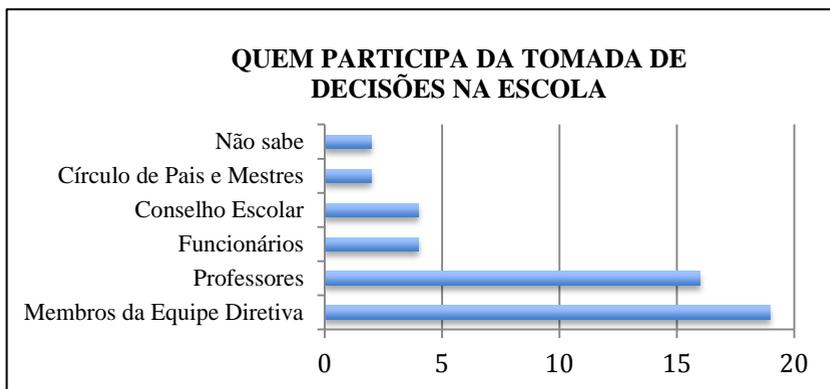
“...as ações são simplesmente decididas pela equipe de gestão e impostas que sejam seguidas daquela maneira para o grupo de professores”. (Maria Beatriz)

“Então está bem complicado, assim, a questão dessa convivência assim com a gestão. Geralmente é assim a equipe gestora, a diretora, o diretor, nunca vieram, chega nos comunicar alguma coisa, pra nos ajuda a resolver, tudo eles ali, a equipe gestora, diretor, vice diretor”. (Maria Cecília)

Nessa situação, a Equipe Diretiva concentra o poder de decisão em suas mãos. Nos depoimentos acima, percebemos que essa atitude desmotiva os professores, pois em muitas situações, as decisões tomadas influenciam diretamente o trabalho do grupo.

Dos 23 professores entrevistados 02, não sabem como as decisões são tomadas na escola. Um desses professores era novo na escola, enquanto o outro apesar de já trabalhar há um certo tempo, leciona apenas duas noites e alegou não ter muito contato com a Equipe Diretiva, não se sentindo à vontade para responder a questão.

Também questionamos os professores sobre “quem participa do processo de tomada de decisão na escola. Sintetizamos as respostas no gráfico 07 .

Gráfico 07 – Participação na tomada de decisão na escola.

Fonte: Dos autores

Como podemos verificar no gráfico acima, os membros da Equipe Diretiva e os professores são os que mais participam dos processos de tomada de decisões. Poucos professores apontaram que os Funcionários, o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres participam da gestão da escola.

“São os professores, a direção, vice-direção e a coordenação que toma as decisões. A maioria delas são pensadas nesse conjunto”. (João Vítor)

“Assim ó, aqui o CPM é bem forte, o Conselho Escolar ajuda, eu vejo que contribui bastante, né e tudo assim em equipe. Tanto a equipe diretiva como a gente professores, né”. (Maria Heloísa)

De acordo com o artigo 4º da Lei no 10.576, de 14 de novembro de 1995, (atualizada até a Lei no 14.448, de 15 de janeiro de 2014), que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul, a administração das escolas é exercida pela Equipe Diretiva (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico) e pelo Conselho Escolar.

Essa lei, em seu artigo 40, determina que as escolas estaduais deverão contar com Conselhos Escolares e esses serão constituídos pela direção da escola e por representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar. Já no artigo 41, menciona que os Conselhos

Escolares possuem funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora nas questões pedagógica-administrativo-financeiras.

Dentre as atribuições do Conselho Escolar, segundo a Lei no 11.695/01 destacam-se:

- “I - elaborar seu próprio regimento;
- II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- III - adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- IV - aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- V - apreciar a prestação de contas do Diretor;
- VI - divulgar, trimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VIII - convocar assembleias-gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;
- X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;
- XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;
- XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;
- XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (Art. 42 - Lei no 11.695/01)

Assim, podemos dizer que o Conselho Escolar tem o papel de mobilizar, opinar, decidir e acompanhar a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola.

No entanto, convém ressaltar que a implantação do Conselho Escolar e do CPM nas escolas não garante sua efetiva participação e ação no processo de gestão escolar. Com a análise das entrevistas, constatamos que apenas 6 dos 23 professores entrevistados mencionaram a participação no Conselho Escolar ou no CPM da escola.

“Eu participo aqui do CIPAVE³ e tem uma outra coisa que eu não me lembro o nome agora, é que é tanta coisa, acho que do Conselho Escolar”. (Maria Carolina)

“Gente agora eu não me lembro no que que eu participo, porque eu também sou mãe de um aluno, agora eu não me lembro se é do conselho escolar, mas é um desses aí, mas eu faço parte”. (Maria Alice)

No entanto, o que chama atenção nas respostas de alguns professores, é que apesar de serem representantes de conselhos, não têm clareza de qual representam.

Apesar de termos conhecimento do excesso de atribuições delegadas aos professores, a precarização que envolve o seu trabalho, a falta de clareza sobre suas funções, a elevada carga-horária de muitos professores e a consequente falta de tempo são entraves que dificultam a sua efetiva participação na gestão escolar. Mas também, essa situação sinaliza a falta de comprometimento dos professores no processo de gestão da escola, assim como, a pouca atuação dos Conselhos Escolares no processo de tomada de decisão.

Também constatamos que dos 23 professores entrevistados, 06 não reconhecem a participação em nenhum processo de gestão da escola.

“Nenhuma, eu não participo nem de grêmio de professores, nem de grêmio de pais. Esse ano eu não estou participando de nenhum”. (Maria Catarina)

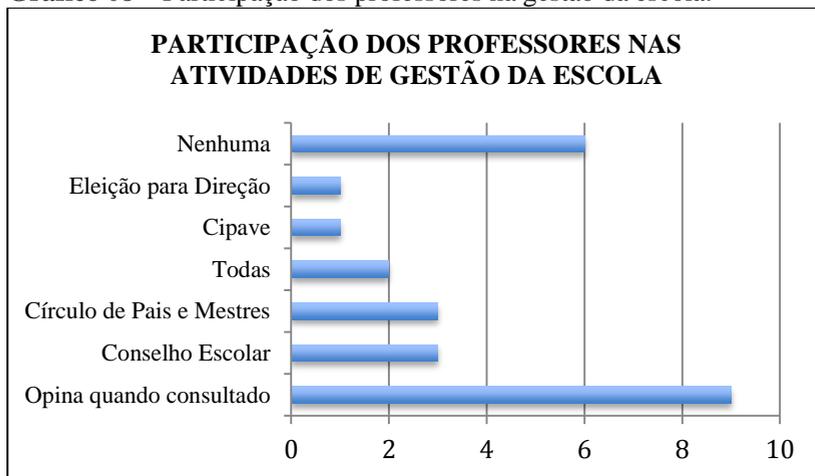
“Não participo”. (João Paulo)

“Eu participava do CPM, no momento não, nenhuma, só das reuniões”. (Maria Julia)

³ Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar.

O gráfico 08 sintetiza as respostas referentes às atividades relacionadas à gestão da escola em que os professores participavam.

Gráfico 08 – Participação dos professores na gestão da escola.



Fonte: Dos autores

Como vimos no gráfico 08, 09 dos 23 professores mencionaram que participam da gestão da escola, opinando quando são consultados pelos membros da Equipe Diretiva.

“Muitas, por fazer parte da Vice-Direção, né. Muitas decisões, desde discussão sobre infraestrutura, sobre mudança de alguns móveis de um lugar para o outro, a própria questão de organização de carga horária quando vem a mudança ao longo, quando vem para reestruturação de PPP, etc, a gente discute né, e discute com os profes também, como deveria ser melhor a distribuição dessa carga horária”. (Maria Eduarda)
“Só quando é consultada a nossa opinião”. (Maria Inês)

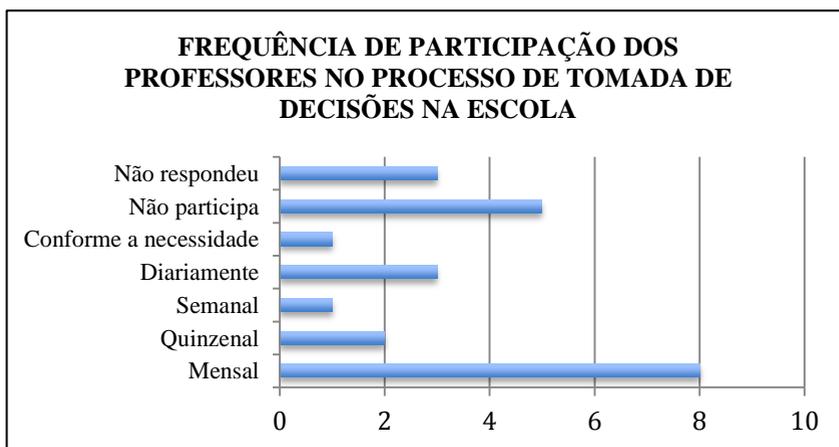
Acreditamos que a participação na gestão da escola é uma ação que faz parte do Trabalho Docente. Como vimos no capítulo 2, o ideal seria que a gestão da escola fosse democrática-participativa, no sentido de estimular toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões. O Trabalho Docente precisa ser reconhecido como um trabalho interativo, que contribui não apenas para a definição de

objetivos para a escola, mas também na dinâmica do seu funcionamento. Dessa forma, o professor não pode ficar limitado às ações da sua sala de aula, ele precisa se envolver nos processos decisórios da escola, pois esses afetam direta ou indiretamente a organização do seu próprio trabalho, ou seja, refletem no trabalho desenvolvido em sala de aula. É necessário que o professor se envolva com o trabalho coletivo de pensar e planejar não apenas a sua aula, mas fundamentalmente as ações desenvolvidas na escola.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os membros das equipes diretivas das escolas deveriam assumir a responsabilidade de fazer com que a escola funcione mediante o trabalho coletivo, assegurando a participação de toda a comunidade no processo de gestão.

Com relação à gestão, também buscamos saber qual é a frequência de participação dos professores no processo de tomada de decisão na escola. Dos 23 professores, 08 mencionaram que participam mensalmente de reuniões em que os professores e funcionários são consultados e decisões são tomadas. Cinco professores relataram que não participam das tomadas de decisões e 03 não responderam a questão. Os três professores que manifestaram participar diariamente das tomadas de decisões na escola são membros da Equipe Diretiva nas escolas. Todas as respostas estão organizadas no gráfico 09.

Gráfico 09 – Frequência da participação dos professores na gestão da escola.



Fonte: Dos autores

“Nós temos reunião normalmente uma vez por mês, a não ser quando assim, ocorra alguma coisa, que a gente se reúne. (Maria Carolina)

“Na verdade é aquela frequência é estabelecida em fevereiro em junho e essas reuniões também, elas acontecem de 15 em 15 dias, mas não é uma reunião específica de gestão é uma reunião de Formação em que alguns assuntos da gestão às vezes são discutidos”. (Maria Clara)

“Tem uma reunião uma vez por mês, então se tiver algum assunto que tiver que ser tratado no grupo é tratado nesta oportunidade. A coordenação orienta sobre ações pedagógicas durante o mês que devem ser desenvolvidas”. (Maria Valentina)

“É uma vez por mês, normalmente do Conselho de Classe, e do Conselho Escolar, também normalmente é uma vez por mês, porque a gente faz pré-conselho e Conselho”. (Maria Helena)

Nas respostas transcritas acima, verificamos que a Equipe Diretiva aproveita as Reuniões Pedagógicas ou os Encontros de Formação Continuada para discutir assuntos relacionados à gestão, para informar decisões que já foram tomadas ou para consultar a opinião dos professores e funcionários da escola. Essa constatação sugere uma forma de condução da gestão escolar com características pouco democráticas e dialogadas.

5.1.3 Organização da Formação Continuada

Com relação à Formação Continuada de professores em serviço, buscamos saber como as escolas organizam esses processos. constatamos que as escolas inicialmente elaboram um projeto de Formação Continuada para seus professores no início do ano letivo. Esse projeto também possui um cronograma, não apenas das datas, mas também, das temáticas trabalhadas nos encontros. De acordo com 14 professores esses encontros são mensais. Outros 12 afirmaram que os encontros também ocorrem do início do ano letivo, quando retornam das férias de janeiro e fevereiro e também quando retornam das férias de julho.

“Normalmente é uma vez por mês em todas as escolas, fora a formação de julho e daí são dois dias, é uma vez por mês. E depende, às vezes a escola nos procura para

pedir dicas de como a gente, o que poderia ser trabalhado na formação ou alguma coisa diferente. Nem sempre é possível porque às vezes não se consegue as pessoas para vir. Ideias se tem mas não se consegue as pessoas para vir” (Maria Antônia).

“Existe um calendário anual na escola e nesse calendário já são marcadas as reuniões de uma por mês né, onde é obrigatória a presença. Se você não vem você assina uma falta né. Quem são convocados para essas reuniões são os professores e os assuntos são assuntos diversos, cada reunião tem um assunto. Por vezes, vem alguém de fora falar né, alguém, algum professor universitário que vem fazer uma pequena palestra pra nós, outras vezes a gente faz a leitura de um livro, de um texto e aí faz uma discussão a partir disso. Outras vezes a gente discute questões escolares né, por exemplo, vai ter lá, festa junina. Então também a gente senta para organizar, pra sistematizar como vai ser, como vai funcionar, o que cada professor vai fazer. Então elas são neste sentido” (Maria Catarina).

“Eu acho que é duas por mês, se eu não me engano” (Maria Inês)

Em relação à condução dos encontros, 19 professores mencionaram são conduzidos pelos membros das equipes diretivas, 11, por profissionais externos (professores universitários ou profissionais liberais) que vêm até a escola ministrar palestras, 06 professores relataram que em muitas situações são os próprios professores da escola que realizam as palestras ou oficinas. Apenas 01 professor não respondeu a questão.

“A coordenação que sempre organiza, faz a acolhida e daí quando é ela que prepara o conteúdo, eles preparam todo o trabalho ou senão são os professores que vêm das universidades e de outros lugares que trabalha, com a gente” (João Vitor).

“Quem conduz os encontros de formação é a equipe diretiva. São eles que buscam quem vai trabalhar, que acabam fazendo sempre um momento inicial com recados gerais que aí meu ver não é o momento. Se é uma formação, não é momento para recados gerais. E é eles que conduzem, buscam quem vão trazer, enfim, é tudo feito pela equipe diretiva”. (Maria Beatriz)

“A coordenação, a vice-direção. A abertura traz os recados, depois vem a palestrante, depois da palestra tem intervalo. Geralmente no segundo momento, ou a gente tem continuação da palestra ou outra palestra ou trabalho entre os profs, né. Então se trabalha, às vezes, em níveis. Então o nível do ensino fundamental anos iniciais tem a sua reunião própria, o ensino fundamental outra e o ensino médio outra. Então tem essa dinâmica também, depende da demanda, da situação, do que vai ser trabalhado” (Maria Eduarda).

“Professores da Escola normalmente, e quando a escola consegue palestrantes de fora” (Maria Olívia)

Constamos que as equipes diretivas estão diretamente envolvidas com o processo de organização dos encontros de formação de professores. Normalmente buscam profissionais de fora para trabalhar temas gerais em forma de palestras ou oficinas. Os temas trabalhados nos últimos encontros foram:

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (10);
- inclusão de alunos portadores de necessidades especiais (6);
- uso de tecnologias em sala de aula (4);
- metodologias de ensino (4);
- bullying (2);
- indisciplina (2);
- autoestima(2);
- plano de carreira (1)
- ensino de Matemática (1);
- qualidade de vida (1);
- motivação (1)
- aprendizagem de alunos (1);
- relações interpessoais (1);
- preenchimento de planilhas e diário de classe (1).

“Normalmente são recados. Agora, ultimamente a gente tem discutido sobre a base, tanto do ensino fundamental quanto do médio. Algumas vezes até de autoestima, de trabalho do professor, novas mídias, as mídias sociais, a internet e sua utilização de sala de aula” (Maria Antônia)

“Há, tem assim a questão de motivação, algumas são na questão assim de leis, agora vem toda essa BNCC que a gente se dedicou bastante a esse estudo que está agora

ocorrendo neste ano. A questão de indisciplina né, problemas de escola, a maioria é isso” (Maria Heloisa).

“Às vezes vem algum professor da universidade federal, e houve tempos, quando tinham verbas que vinham algum pessoal contratado, lembro do pessoal da IDEAU, mas foi poucas vezes, na maioria das vezes a gente mesmo se forma tipo o pessoal da direção, ou com alguém, convida alguma pessoa conhecida, tipo psicólogo, ou alguém assim, mas na maioria das vezes a gente tem que se virar porque não tem verbas pra isso” (Maria Helena)

“Depende muito, assim, tecnologia, educação, digamos essas coisas de uso de celular, ou coisas de dificuldades de gerir em sala de aula, questões como bullying, essas coisas aí, trabalhar essas questões pra gente poder melhorar em sala de aula, mais voltado pra gente melhorar em sala de aula, mais informações sobre isso” (Maria Cecília).

Constatamos que a formação continuada de professores não é organizada tendo como foco um problema ou uma necessidade formativa do coletivo de professores ou da própria escola. O que ocorre são palestras sobre genéricos relacionados com a educação, mas sem articulação entre si. Assim, nos parece que a forma como as propostas de formação de professores vem sendo organizada pela maioria das escolas em que a pesquisa foi realizada, não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para trabalhar os temas nos encontros de formação, a equipe diretiva convida profissionais externos. A busca de profissionais externos ao espaço escolar nem sempre contribui para a formação do professor, uma vez que os temas podem não ser coerentes com as necessidades de anseios demandados por esses professores.

Santos (2007) conclui em sua pesquisa que os professores formadores externos não possuem conhecimentos próprios sobre a realidade específica das escolas que o convidaram para fazer a formação. Dessa forma, impossibilita que os encontros formativos se configurem em espaços em que possam superar suas necessidades formativas, assim como enfrentar problemas, evoluir e transformar o trabalho escolar.

Segundo a autora, essa situação gera desencontros entre teorias estudadas e as práticas utilizadas na escola. Assim como, fomentam que os conhecimentos produzidos na escola são submissos àqueles

produzidos fora da escola, ou seja, os conhecimentos teóricos produzidos nas pesquisas acadêmicas.

Como necessidades formativas, os professores entrevistados apontaram alguns temas que deveriam ser trabalhados nos encontros de formação, são eles:

- uso de tecnologias em sala de aula (6);
- metodologias do ensino (3);
- inclusão de alunos (3);
- legislação profissional (2);
- saúde do professor (2);
- avaliação (2);
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2);
- aulas práticas (1);
- currículo (1);
- neurociências (1);
- aprendizagem dos alunos (1);
- enfoque CTS (1);
- construção do conhecimento (1);
- condições de trabalho (1);
- organização da escola (1);
- gerenciamento da sala de aula (1);
- organização de planilhas de nota (1).

“Nos próximos encontros de formação, acho que deveria ter, alguma formação que falasse especificamente das políticas pedagógicas né, que muitas vezes essa parte pedagógica de como o conhecimento se constrói, ele não é abordado e ele é importante. Se a gente pensar, que papel tem a neurociência na educação. Então cada vez mais neste sentido né, que o professor não saiba só algo da área dele ou da matéria dele, mas ele saiba como o processo educacional, na verdade acontece. Que teorias que eu posso aplicar, tipo o enfoque CTS, Ciência Tecnologia e sociedade, é algo que é desconhecido e é importante trabalhar e que muitas vezes a gente trabalha mas não tem noção, ah... Mas isso é aquele enfoque pedagógico. então falta isso, um pouco desse direcionamento que tem a ver com o processo de educação como um todo não na área específica de cada um, né” (Maria Clara).

“O tema que está sendo de extrema importância agora para nós debatermos, é um tema que a gente vai ter que

pôr em prática, é a BNCC. Um tema que a gente pensa em buscar e é de extrema importância, é cuidar da saúde do professor. Tanto a saúde física como a saúde mental devido ao desgaste que o professor tem no seu dia a dia, devido à realidade da comunidade escolar, que é uma realidade bem desgastante, então a gente sempre procura trabalhar, com profissional da área de saúde ou na área da psicologia” (Maria Fernanda).

A partir do levantamento das necessidades formativas dos docentes, é necessário que seja elaborado uma proposta, um programa de Formação Continuada na escola que leve em consideração seus conhecimentos prévios, suas experiências. É importante ainda que leve em conta, o contexto escolar, a realidade que os professores vivenciam, para que possa fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica.

No entanto, para que a formação continuada possa contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, não basta elaborar projetos de Formação Continuada que levem em consideração as necessidades formativas do coletivo da escola. É necessários que os encontros de formação de professores tenham caráter crítico e reflexivo sobre as ações e práticas desenvolvidas na escola.

Levando em consideração os estudos de Garcia (2009, p. 71), entendemos desenvolvimento profissional como “um processo em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores, através de uma atitude permanente de indagação, de formulações de questões e de procura de soluções.

Uma estratégia para que os professores, os membros da equipe diretiva e os demais atores envolvidos com a escola aprofundem seus conhecimentos sobre os problemas identificados na escola é a formação de grupos de estudo.

Nesses grupos, é possível fomentar debates e discussões sobre as necessidades formativas identificadas. Caso seja necessário, é possível recorrer a outros profissionais que possam contribuir para maior aprofundamento e compreensão do tema estudado na escola. Assim, segundo Santos (2007), a Formação Continuada de professores pode ocorrer de forma integrada às práticas pedagógicas cotidianas, assim como, atender às necessidades individuais e coletivas que emergem do contexto escolar.

Convém ressaltar ainda, que os temas apontados pelos professores como necessidade formativa podem ser agrupados em três categorias: a primeira relativa às necessidades relacionadas ao Trabalho Didático, ou seja, aquele realizado em sala de aula; o segundo, às necessidades relacionadas à organização e à gestão da escola e do trabalho escolar; e o terceiro, à carreira docente.

Apesar da importância que a Formação Continuada possui no desenvolvimento profissional, alguns professores também mencionaram, de forma negativa, que os membros da equipe diretiva aproveitam parte do tempo dos encontros para fazer comunicados, dar avisos e até mesmo resolver problemas que a escola está enfrentando. Em muitas situações, os momentos de Formação Continuada são vistos como uma brecha para resolver assuntos burocráticos vinculados à administração da escola, problemas relacionados a alunos (indisciplina, atestados médicos, atividades domiciliares, entre outros) e até mesmo para organizar eventos da escola, como por exemplo, a festa junina.

Em relação ao local onde os encontros de formação continuada são realizados, 20 professores mencionaram própria escola. São utilizados diferentes espaços, tais como: sala de vídeo, sala de reuniões, auditório, laboratório de informática e até mesmo o pátio da escola. Apenas 01 professora comentou que em um ano letivo, os professores realizaram a formação junto com os professores de outra escola.

Também de acordo com 17 professores, os encontros são realizados normalmente aos sábados pela manhã e possuem duração de quatro horas, 08 professores também mencionaram que os encontros são realizados durante o período da manhã, da tarde e da noite; 01 professor respondeu que ocorrem no turno da noite e, 05 não responderam a questão.

“Geralmente aos sábados, como eu te falei. No meio do ano seria em julho aí durante o dia, às vezes pode acontecer algum encontro à noite, mas normalmente é de dia. Normalmente elas acontecem na sala de vídeo, onde tem mais recursos, tem Datashow, tem televisão, têm caixa de som. Ou seja, na sala de aula que tem Datashow, todas tem Datashow e ar condicionado, tem tudo.” (João Paulo).

“Elas acontecem sempre no sábado pela manhã né, das oito ao meio dia, em torno de quatro horas e ocorrem na escola sempre” (Maria Catarina).

“São aqui na escola e em horários intermediários, que é proporcionada a participação de todos os professores. Então, é entre um turno e outro a formação. Depois que acaba o turno da tarde, entre o turno da tarde e o turno da noite para propiciar que todos possam participar da formação. As vezes, também tem encontros aos sábados” (Maria Fernanda).

Constamos que normalmente os encontros de Formação Continuada ocorrem em horários fora da carga horária dos professores. Em algumas escolas, os encontros são realizados no período de intervalo entre os turnos vespertino e noturno ou em sábados não letivos.

É preciso que os gestores públicos reconheçam a importância da Formação Continuada no processo de desenvolvimento profissional dos professores e destinem um tempo para a sua realização dentro da carga horária de trabalho dos professores. É necessária a criação de políticas públicas que invistam no processo de Formação Continuada, que deem condições para elaboração e implementação de Programas de Formação Continuada nas próprias Escolas de Educação Básica, incentivando e, principalmente favorecendo a participação de todos os professores.

As formações fora da carga horária de trabalho, como normalmente acontecem nas escolas envolvidas na pesquisa, não favorecem e nem estimulam a participação dos professores. Pior ainda, quando os Encontros de Formação Continuada acontecem entre os intervalos de troca de turno. Muitos professores após ministrar cinco aulas no período da tarde, deixam suas salas de aula e entram em uma sala de reunião para assistirem a uma palestra (muitas vezes de temas desconectados com suas necessidades formativas). Essas palestras, em algumas situações, estendem-se para além do horário de início da aula, à noite. Então, os professores precisam sair do encontro para se dirigirem às suas aulas e começar outra, pois os alunos já os estão aguardando. Nessas situações, o professor não tem nem tempo para fazer um lanche entre um turno e outro de trabalho. Fato esse, que ao nosso ver, leva à precarização da Formação Continuada de professores, ou no mínimo ao questionamento sobre as condições de oferta e realização dos encontros de formação continuada.

“Ela oferta aqueles momentos de formação que tem aqui na escola, que na verdade são obrigatórios. Mas além disso, não se tem um tempo pra formação, enfim. São das 16 horas às 19 horas. Tem professores que atuam em

outras escolas, aí eles mandam atestados que fazem a formação lá, e quem não tem aula, sempre se busca alternar os dias pra que se possa participar, e sempre se alonga mais que às 7, dependendo vai até às 8 e meia, conforme a necessidade, para fechar as horas, sempre fazem mais ou menos” (João Vitor).

“Olha, acho que nós temos uns dois por mês, nós fizemos também a distância, porque proporcionaram também a distância e nós temos também fora de hora, que a gente vem aqui às cinco e meia até às sete horas ou sábado de manhã. Então a gente vem muito fora de hora, das cinco e meia as sete horas. E quando nós não temos formação, nós temos reunião de área, estamos sempre envolvidos, semana passada e essa semana eu vim quase todos os dias aqui na escola” (Maria Luisa).

Todos os professores entrevistados mencionaram que a sua participação nos Encontros Formação Continuada pode ser caracterizada como ouvintes. No entanto, 04, além de ouvintes contribuíram ministrando palestras e 02 que também são membros da Equipe Diretiva, participaram ativamente do processo de planejamento e organização dos encontros.

“A minha participação é como ouvinte mesmo da formação e por vezes também nós somos convidados a fazer a apresentação. Às vezes não se acha ninguém de fora pra vim falar pra nós, então a gente se divide, né. Esse encontro é a área da Ciências da Natureza vai iniciar uma fala no primeiro momento, no segundo momento a área de Humanas vai continuar a fala né, dentro de uma grande temática. Então, às vezes, a gente está ali como ouvinte e claro, entra nas discussões, participa e, por vezes, também a gente dá a palestra” (Maria Catarina).

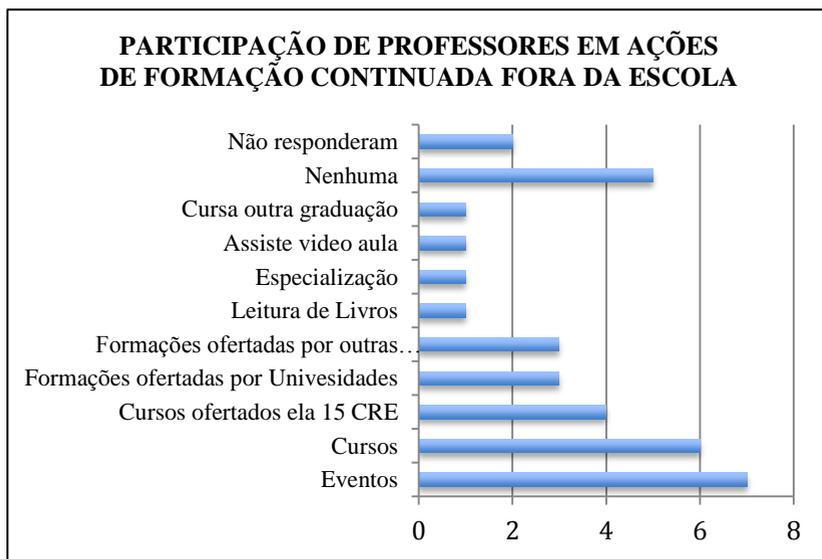
“A minha participação vai desde o planejamento, pois também como faço parte da gestão, neste ano, no caso, faço parte da gestão. Então a gente também colabora né, traz as ideias. Às vezes, a gente está aqui reunido, conversando no recreio e surge a demanda e aí eu levo a demanda. A gente tá conversando e tal entre nós lá com os profs e a ideia da própria palestra motivacional no início do ano, esta questão relacionamento Inter interpessoal surgiu de conversas. A gente precisava de

algo para nos motivar, para começar, daí foi trazida ideia. A palestrante não pode vir e aí eu assumi o posto. Mas tem desde este planejamento, muitas vezes até fazendo contribuições, participando sendo palestrante, ou contribuindo com outra coisa. A parte de projetos, geralmente eu participo muito da parte de projetos porquê eu trabalhava seminário integrado e tenho bastante prática com isso, por causa do próprio envolvimento com pesquisa, né. Então sempre me envolvo muito com essas questões de projeto, sugestões e até mesmo de tomar a frente como líder assim, não para fazer tudo, mas ser uma líder, auxiliar nesta organização e participação como prof também. Lá no meio participando como professora” (Maria Eduarda).

Conforme defendemos no capítulo 2, é necessários que os professores se envolvam no processo de construção coletiva da proposta de formação continuada da escola. Essa não é uma tarefa exclusiva para os professores que ocupam o cargo da coordenação pedagógica, mas deveria ser pensado e discutidos por todos envolvidos no processo. Os encontros devem ser momentos de estudo, problematização e reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola, por isso a importância dos professores serem protagonistas desse processo.

Para finalizar as perguntas referentes ao processo de Formação Continuada, questionamos os professores se eles realizam outros tipos de formação além daquelas ofertadas pela escola. As respostas estão organizadas no gráfico 10.

Gráfico 10 – Participação de professores em diferentes ações de Formação Continuada, além das ofertadas pelas escolas.



Fonte: Dos autores

Levando em consideração os níveis de formação continuada proposto por Ballenilla (1997), o qual descrevemos no capítulo 2, podemos classificar as ações de Formação Continuada praticadas pelos professores nos níveis um e três.

No primeiro nível, que corresponde à formação de caráter mais individual e espontânea, em que o professor busca por conta própria melhorar a sua própria competência prática, podemos incluir as seguintes ações: leitura de livros e artigos, assistir vídeo aula.

No terceiro nível, Ballenilla (1997) menciona os espaços coletivos, públicos, mais amplos, onde ocorrem a troca de ideias, os debates e as críticas como, por exemplo, seminários, congressos na área de Educação, encontros. É nesse nível que incluímos as formações realizadas em outras escolas e pela CRE, a participação dos cursos e eventos e também os cursos de graduação e pós-graduação.

Percebemos nas falas, que não são ofertadas condições para os professores participarem de formações, para que possam se desenvolver profissionalmente. Também não são motivados e incentivados (nem pessoal e nem financeiramente) a dar continuidade aos seus estudos,

muito pelo contrário, enfrentam muitos obstáculos na escola (precisam pagar professores substitutos, falta de companheirismo por parte dos colegas e não aceitam fazer trocas de horários de aula, fala de apoio da equipe diretiva, que mesmo o professor realizando troca de horários não o libera, entre outros).

“Eu sempre participo de palestras, de eventos, de semanas acadêmicas. Até por que eu estou fazendo doutorado, eu sempre procuro participar de outros eventos, por exemplo, amanhã na UFSC vai tar tendo uma palestra de abertura da Filosofia que vai falar sobre essa questão que o Governo está propondo, que o aluno escolha o que ele quer cursar no ensino médio. Então eu sempre me atualizo, por o meu interesse e vontade própria, né. Por que a grande questão é, não há incentivo de maneira nenhuma por parte do governo, no sentido que você faz a formação, você se especializa, você estuda e o retorno financeiro, numa escola pública ele é mínimo. Ele é vergonhoso. Então é mais essa questão de que o conhecimento ele não é valorizado né, a educação está se transformando em número” (Maria Clara).

“Eu estou participando agora mais relacionado à questão da residência pedagógica, mas geralmente eu participo, normalmente como professora no Fórum da Juventude que é mais na área ambiental, onde a gente leva os estudantes para participar e participa junto. Algum outro curso que a própria Coordenadoria tem ofertado, quando é possível, quando o assunto é pertinente e não venha a implicar em faltar aula, né. Já tem poucos períodos e vou faltar aula fica complicado. Então, a gente pensa muito no aluno nesse sentido, não deixá-los sozinhos e também é assim, eu sou bem autodidata, eu busco muita coisa por mim, participar de palestras quando também me interessam, eu consigo participar. Já participei de curso de coaching, também agregou muito, apliquei muita coisa na aula com eles também, que se fosse fazer atendimento ganharia super bem e a gente faz de graça. Usa a ferramenta, uma coisa que você pagou muito caro, um baita de um valor e eu utilizo por amor, eu quero ajudar para ver se melhora e eu vou colocando em prática” (Maria Eduarda).

5.1.4 Pesquisa sobre a própria prática

Durante as entrevistas, também buscamos saber em que medida a pesquisa sobre a própria prática está presente no Trabalho Docente dos professores investigados. No entanto percebemos pouco envolvimento dos professores da escola com a realização de pesquisas, sejam elas, sobre a própria prática ou acadêmicas.

Dos 23 professores entrevistados, 13 já desenvolveram ou participaram de atividades de pesquisa na escola, 08 negaram seu envolvimento com esse tipo de atividade e 02 não responderam a questão.

Dos 13 professores que já desenvolveram ou participaram de atividades de pesquisa na escola, 04 relataram que as atividades estavam atreladas a um componente curricular chamado “Seminário Integrado”, 03 participaram de pesquisas desenvolvidas por Universidades e 01 em projetos relacionados à Feira de Ciências.

“Fora essas do Seminário Integrado não. No Seminário Integrado todos os professores trabalhavam. Tinham períodos pra trabalhar com o Seminário Integrado, era um trabalho em conjunto na escola. Era bem bacana, até” (Maria Júlia).

“Sim, quando eu entrei na escola em 2012 já existia o Seminário Integrado, porque chamavam de Ensino Médio Politécnico, né. Então fazia parte do próprio currículo, o conteúdo que eu tinha que trabalhar estava no livro, não era obrigatório trabalhar, era um capítulo que falava da pesquisa científica e eu trabalhava e ensinava um projeto bem simples pra eles, pra eles desenvolverem na área da Biologia né, Biologia, Natureza. E aí eu montei com eles, vesti a camiseta e fizemos o primeiro Seminário do Meio Ambiente aqui na escola e envolvemos todos os alunos que eu dei aula (todo o primeiro ano e o segundo ano também). Os primeiros anos fizeram a pesquisa e eles expuseram em forma de pôster, em forma oral também, em determinadas situações, alguns desenvolveram coisas mais práticas como teatros, poesias, paródias. E isso eles também apresentavam durante esse Seminário. [...] Desde aquele primeiro ano eu já comecei a me envolver com pesquisa né, e principalmente ensinando-os a pesquisar, então eu sempre fui orientadora de muitos projetos, inclusive projetos bem elogiados. Eles entenderem o que é um objetivo, o que é uma hipótese, o

que é um problema bem definido mesmo, mais aprofundado. [...] Sempre como orientadora, eu a própria pesquisadora orientando essas pesquisas. Atualmente eu não estou envolvida com projetos dos estudantes, não tenho muita carga horária e não tenho como fazer isso” (Maria Eduarda).

No período de 2011 à 2014, na gestão administrativa do governador Tarso Genro, a Secretaria de Educação propôs a reformulação do Ensino Médio por meio da implantação do Ensino Politécnico. Nessa proposta, o Seminário Integrado aparece como um elemento integrador do currículo escolar.

De acordo com Ferreira (2013, p. 193), o Seminário Integrado “enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem, é um eixo articulador e problematizador do currículo. [...] É um espaço de produção de conhecimento por meio de uma atitude investigativa”.

No Seminário Integrado, os alunos eram desafiados a elaborarem projetos, os quais identificavam e criavam possibilidades de intervenção na realidade. Nele a pesquisa aparece como um princípio investigativo.

Com a mudança de governo, a proposta foi deixada de lado. No entanto, algumas escolas reconheceram a importância do Seminário Integrado criaram estratégias para que continuasse ofertado na atualidade. Uma das escolas que continuam ofertando o Seminário Integrado é a escola da professora Maria Eduarda.

A fala da professora Maria Eduarda chama atenção não apenas pelo fato de ela inserir os alunos em um processo de pesquisa, mas pela mobilização que a pesquisa proporciona para escola, pelos desafios superados e os conhecimentos construídos pelos alunos no processo.

Também questionamos em que medida a pesquisa estava presente no seu Trabalho Docente. Dos 23 professores entrevistados, 12 afirmaram que a pesquisa está presente em seu Trabalho como instrumento de busca de informações com o objetivo de atualização de conceitos, 02 mencionaram que a utilizam como forma de despertar o interesse dos alunos, 02 discutem artigos científicos com os alunos na sala de aula, 02 relataram que a pesquisa não faz parte da sua rotina de trabalho e 05 não responderam a questão.

“A não ser a pesquisa que a gente dá em sala de aula, nada mais além daquilo que a gente dá. Pesquisa fora, deles no sentido do computador, essas coisas assim.

Pesquisa como iniciação científica, não” (Maria Antônia).

“Durantes as aulas, conforme o tema, o tema da turma, o tema a ser trabalhado, a gente promove algumas pequenas pesquisas né, por exemplo, com o nono ano, esse ano quando eu trabalhei a questão dos ácidos e bases né, eu auxiliei eles, até por sugestão do livro, a fazer um de indicador ácido base com repolho roxo. É algo que eles poderiam fazer em casa né, porque como a turma é grande, eu tenho 36 alunos nessa turma eu pedi pra que eles, em duplas ou em trios, se organizassem na casa de um estudante, preparassem essa solução e testassem com diferentes substâncias caseiras, por exemplo, com o vinagre, a banana né, enfim, sugerimos algumas substâncias pra eles testarem aí a questão do indicador num ácido e numa base. [...] Então, as pesquisas acontecem assim, mas eu não trabalho muito a pesquisa, algumas, porque a gente tem um público que não, que nem sempre participa. Então, às vezes, você propõe e nem sempre eles fazem, né” (Maria Catarina).

“Olha a gente tem que estar sempre em busca né, porque as coisas vão se atualizando e a gente tem que estar sempre buscando coisas novas, né” (Maria Inês).

Por meio dessas respostas, constatamos que os professores consideram como pesquisa as atividades propostas aos alunos de consulta sobre temas utilizando como fonte de informação o “Google” e livros disponíveis na biblioteca ou como a busca de novas informações relacionadas aos avanços da área.

Em uma análise rápida, também percebemos que as fontes de informação utilizadas para consulta normalmente são sites que fornecem informações genéricas, utilizadas por qualquer tipo de leitor.

Voltando ao professor pesquisador, vimos no Capítulo e que Stenhouse (1998), na década de 70, já falava sobre a importância do professor pesquisar a sua própria prática. No Brasil, os estudos realizados por Lüdke (2000, 2001a, 2001b, e 2012) também apontam a importância do desenvolvimento de pesquisas por professores de Educação Básica.

Lüdke (2012) também aponta que os estudos de Schön (1983) sobre a prática reflexiva contribuíram para criar a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e

decisões. Assim, é possível fazer uma aproximação das ideias de reflexão sobre a prática e a pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Fiorentini (2004) também sinaliza a necessidade de o professor ser reflexivo-pesquisador, pois segundo ele a prática investigativa pressupõe um processo reflexivo. Apesar de serem duas práticas distintas, elas se complementam.

Acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas nas escolas de Educação Básica pode produzir conhecimentos que auxiliem na melhoria da qualidade da educação.

O desenvolvimento de pesquisa sobre o próprio contexto de trabalho e sobre o desenvolvimento das próprias práticas auxilia o professor a refletir sobre, e compreender os problemas que ele enfrenta no seu cotidiano, possibilitando distintas formas de pensar e intervir.

Cabe, neste momento, também resgatar a fala da professora Maria Eduarda, pois é a única que menciona o interesse por pesquisar sobre a sua própria prática.

“Mas eu sou uma pessoa essencialmente pesquisadora, isso me dá muita alegria em participar, mas auxílio muito nos projetos que tem que ser feitos nas escolas. Mas a ideia é retornar, já tive várias ideias de fazer pesquisas, até relacionadas com a minha prática pedagógica. Utilizar esses dados, escrever, o problema é quando? Porque se eu tivesse carga horária para poder ter essa produção, a gente não tem produção, a gente para no tempo, né. Se você visse cada projeto o trabalho que os professores fazem na escola, assim, é de tirar o chapéu, que parece o projeto de extensão de uma universidade, por exemplo, ou parece um projeto de pesquisa, mas que não tem tempo de ser colocado em relatório, até o professor registra e entrega o material para coordenação, mas ele não produz para ele ter como publicação” (Maria Eduarda).

Na mesma situação da professora Maria Eduarda, muitos professores não desenvolvem e nem se envolvem em atividades de pesquisa não por que não sabem fazer pesquisa, mas sim por não possuírem tempo e nem o hábito de refletirem e registrarem as práticas que realizam na escola.

A própria professora Maria Eduarda relatou, que na sua escola, muitos professores desenvolvem projetos e trabalhos bem sucedidos e

apresentam bons resultados, porém não conseguem fazer o devido registro dessas atividades.

Assim, é necessário que as pesquisas desenvolvidas por professores da Educação Básica sejam reconhecidas, validadas e incentivadas pelos gestores da escola. É preciso que os professores tenham carga-horária dentro do seu contrato de trabalho para se envolverem com atividades de pesquisa. Para que possam ter tempo não apenas de refletir e de investigar a sua prática, mas também de realizar o registro das experiências desenvolvidas na escola.

O professor precisa ser reconhecido como um sujeito produtor de conhecimento, rompendo com a ideia de que os conhecimentos são produzidos apenas na academia, por “cientistas” e dentro de “laboratórios” e, que os professores das escolas, são apenas consumidores passivos de um conhecimento pronto e acabado. Por isso, também é necessário criar condições e estratégias para que os professores possam divulgar os resultados das suas pesquisas e participar de momentos de discussão e de trocas de experiências, uma vez que essas trocas contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

5.1.5 Os Conselho de classe

Analisando as respostas dos professores referentes ao processo de organização e de realização dos Conselhos de Classe, constatamos que nas escolas investigadas quem participa das reuniões são os professores e os membros das Equipes Diretivas, sendo que as coordenadoras pedagógicas ficam com a responsabilidade de conduzir as atividades. A fala do professor João Vitor ilustra nossa afirmação.

“A coordenadora pedagógica, ela que conduz a reunião. Tem a participação do vice, do diretor e dos professores. Então, ela que coordena” (João Vitor).

Também constatamos que os Conselhos de Classe ocorrem no final de cada trimestre letivo. As datas de realização são previstas em calendário anual. Assim, os professores podem planejar as atividades de ensino e aprendizagem, bem como, as atividades avaliativas de modo a reelaborar ações considerando as reflexões realizadas coletivamente.

Alguns professores mencionaram que o Conselho de Classe é dividido em duas etapas: o Pré-Conselho e o Conselho de Classe.

No Pré-Conselho de Classe, os professores mencionaram que realizam o fechamento de notas dos alunos em discussão por áreas de conhecimento, elaboram os pareceres de cada um, indicam os que precisam realizar atividades avaliativas para recuperar notas e preenchem as planilhas de notas. Seguem alguns relatos desse processo.

“A gente tem o dia marcado com antecedência, então todo mundo sabe. O que que acontece, durante o trimestre o prof. faz suas avaliações, aí a gente tem a prova de área, que aí é uma prova com todas as disciplinas da área, aí então no meu caso Química, Física e Biologia. Então os profs. da área montam a prova em conjunto, a prova é aplicada, todos têm os dias de aplicação dessas provas, então a gente corrige. Tem o pré-conselho, normalmente uma semana depois, uns dias depois tem o conselho, então a gente se reúne antes de começar as discussões os profs. das áreas se reúnem para fechar as notas por área. Então eu converso com [...] as outras profs. das turmas que eu tenho e a gente analisa cada aluno, as notas que tirou, os trabalhos que fez, então vê com que nota que ficou, então a gente fecha por área, colocamos ali no computador, tem a planilha, tem as notas da área da natureza, com da cada disciplina da área da natureza, [...] é analisado aluno por aluno, e a gente vai fazendo as observações, tal aluno vai ficar em natureza porque não estuda, não fez tais e tais trabalhos, foi mal na prova de área né. Depois pro conselho final, desse conselho sai quem ficou em” (Maria Helena).

“A gente fez bastante mudanças, porque a gente quer ter sim um conselho participativo, com nos é instruído. Então, antes o conselho era muito passar nota, dizer nota. Hoje eu vejo que foca mesmo na necessidade. Então, existem pré-conselho anterior, os professores orientadores de turma, a gente tem um professor que orienta uma turma por trimestre. Eles vão parar com a turma e vão fazer uma série de perguntas né, para eles: como eles são? como é o desempenho deles em vários sentidos, e eles vão dizendo se é razoável, o relacionamento deles com os profs, o relacionamento deles com eles, a questão de disciplina, conversa, entrega de trabalho, se é muito bom, se é suficiente. Sugestões, o que eles são bons, o que eles têm que melhorar, então os alunos participam desse conselho também nesse sentido, não tem como reunir todos os alunos e fazer um conselho,

porque é muito aluno né, não tem como fazer isso. Então eles participam nesse sentido, eles trazem alguma situação que eles gostariam de melhorasse né, e é trazido isso para conselho, para o dia do Conselho.” (Maria Eduarda).

A fala da professora Maria Helena representa a maioria das falas dos professores entrevistados. Percebe-se que o pré-conselho de classe é um processo mais burocrático. No pré-conselho os professores somam as notas que cada aluno obteve nas disciplinas de Biologia, Física e Química e dividem por três. Esse cálculo resulta a média da nota do aluno na área “Ciências da Natureza”. Posteriormente os professores preenchem as planilhas com as notas, e essas serão apresentadas no dia do Conselho de Classe.

A prova por área, mencionada pela professora Maria Helena, é composta por questões que são encaminhadas pelos professores de Biologia, Física e Química. Esse procedimento é realizado pela maioria dos professores que participaram da pesquisa. Dependendo da escola o número de questões de cada disciplina que compõe a prova por área varia entre 5 a 10 questões. Em cada trimestre um dos professores da área ficam responsável por juntar as questões e formatar a prova.

Já a fala da professora Maria Eduarda, destaca-se das demais por ser a única que menciona a participação dos alunos no processo avaliativo. De acordo com a professora, é realizado um momento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos avaliam não apenas o seu comprometimento e o envolvimento no processo de aprendizagem, mas também, a forma como os professores organizam e implementam os processos de ensino.

Com relação à organização do Conselho de Classe, os professores mencionaram que é realizado por turma e, normalmente, fora do horário de aula. Durante as reuniões do Conselho de Classe, os professores mencionaram que cada área apresenta o seu parecer sobre o aluno. Dessa forma, durante a reunião, os professores conversam sobre cada aluno (11), identificam os que possuem problemas de aprendizagem (15), verificam os alunos que atingiram a meta (8), identificam quem é necessário encaminhar para um atendimento especializado (5), identificam de quem é necessário chamar os pais para conversar (5), identificam quem possui problema com indisciplina (2) os alunos que possuem problema de frequência nas aulas (2). Seguem algumas falas que deram origem a essas categorias de análise.

“Os conselhos de classe também eles são agendados num calendário anual, né. Então, ao final do trimestre, a gente tem um conselho, já com a data prevista. O professor vai se organizando durante o trimestre, todas as avaliações para ficarem prontas naquela data. E, no dia o conselho, acontece uma grande mesa onde sentam todos os professores daquela turma né, com a coordenação, com a direção e de uma forma bem tradicional, assim né. Se chama lá o nome do aluno e cada área do conhecimento vai dizendo se tá com uma nota acima da média ou abaixo da média e se tem algum encaminhamento para aquele estudante. Algum encaminhamento no sentido de ter que chamar a família, alguma questão de disciplina ou até mesmo das notas ou de faltas, neste sentido”. (Maria Catarina)

“Normalmente os conselhos de classe são organizados fora do horário de trabalho. Este ano a gente conseguiu umas mudanças, mas aí é uma briga porque os alunos têm que ser liberados. Então não tem nada que valide o conselho de classe seja realizado no horário de trabalho. Quando ele é realizado fora, infelizmente, não é feito da maneira que deveria, porque a maioria dos professores querem fazer rápido pra terminar logo, porque não estão no seu horário de trabalho. Como essas que eu falei, a gente acaba conversando um pouco mais sobre o aluno quando é feito com a calma que deve ser. E aí são feitos alguns combinados, a postura que todo mundo vai adotar, enfim, como se proceder a partir daquele momento”. (Maria Beatriz)

O Conselho de Classe também se constitui em num espaço para identificar as áreas que os alunos possuem maior dificuldade, de discutir possíveis soluções para os problemas encontrados e como um momento de acordar posturas coletivas.

Também buscamos saber em que medida o Conselho de Classe influencia o desenvolvimento do Trabalho Docente. Os professores mencionaram que o Conselho de Classe auxilia na identificação dos alunos que possuem problemas de aprendizagens (8), na identificação das áreas que os alunos possuem maior dificuldade (3), realização de uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida (4) no auxílio aos alunos a superarem seus problemas de aprendizagens (4). Nele também são acordadas ações que precisam ser implementadas pelo coletivo de

professores da escola (5). Seguem algumas falas dos professores entrevistados:

Muitas vezes, nessa horas que a gente não tem ideia do aluno que tem dificuldade, aí tenta trazer mais pra perto, não esquecendo os outros, é obvio, mas sempre tentando auxiliar aquele que, muitas vezes, tem dificuldade. A partir dos conselhos de classe, dessas informações, a gente consegue detectar bastante coisa. (Maria Antônia) Eu acho ele bem importante, porque é através do conselho de classe que a gente percebe se aquele estudante ele tem dificuldade somente na minha disciplina, somente na minha área ou ele tem dificuldade em outras áreas também, né. Porque eu acho muito importante detectar se o aluno tem dificuldade na minha disciplina por causa dos cálculos ou se ele tem dificuldade nas outras áreas também, por exemplo, Linguagem, Ensino Religioso, Sociologia. Como ele é nas outras áreas que não envolvem o calculo, porque também a gente tem que ter em mente, eu penso como professor, que cada aluno tem a sua dificuldade, sempre vai ter uma disciplina que ele tem mais facilidade, outra menos.

O Conselho de Classe permite ainda repensar o próprio Trabalho Didático ou sejam a condução da aula, o seu planejamento e as formas de avaliação realizadas. Permite a troca de experiência, assim como aproxima os professores da realidade dos alunos.

O conselho de classe no meu trabalho, ele me desafia, muitas vezes, porque tem alguns alunos, por exemplo, que vem ou tem mais presença na disciplina de Biologia, Química, e faltam em Física, aí eu busco o porquê, até a questão do desempenho deles. Então o conselho de classe me faz repensar e rever essas questões, as próprias minhas aulas, meus trabalhos, a forma como eu encaminho para eles e também me faz, assim, sempre buscar até preparar de uma forma diferente, melhor as minhas aulas. Então o conselho, acho que ele faz eu me desafiar, estar mais próximo do aluno, e tentar ajudar os que estão com mais dificuldades. (João Vitor)

Algumas visões negativas também foram atreladas ao Conselho de Classe. Segundo os professores, o Conselho de Classe não influencia no seu trabalho. Outra professora mencionou que é a oportunidade de se munirem de documentações que respaldarão a reprovação de alunos. Outra comentou que o Conselho de Classe serve para forçar o professor a aumentar a notas dos alunos que não tiveram bom desempenho na disciplina. Seguem as falas das professoras:

Nem um pouco, eu acho eu acho que nem um pouco, para mim não precisava ter conselhos (Maria Carolina)

Eu acho que influencia muito né, porque nessa hora ali, é o momento que você vai ter um apoio né, da direção, porque aqui na escola, por exemplo, a gente não vai passar a mão na cabeça deles, aquela pessoa que não fez nada durante o ano, que não acompanhou, que não se esforçou nada, foi chamada a família, está tudo anotado. Então a gente tem um apoio assim geral. Então a gente aqui não tem medo tipo das reprovações, a gente tem tudo documentado, tudo anotado, é chamados os pais, as provas todas arquivadas. (Maria Luisa)

Ele interfere bastante, porque é por vezes, vou citar um exemplo aqui, não sei se cabe cabe, a gente chega no final do trimestre e sempre tem um trabalhinho perdido no nosso armário né. Aí eu chego e falo com estudante como aquele trabalho foi parar no meu armário, mas eu entreguei lá para o Fulano e ele colocou no teu armário. [...] Mas aqui na escola, os Estudantes têm muito hábito de vir com o trabalho e com um atestado, eles sempre conseguem um atestado né, aí você meio assim, tem que aceitar o trabalho. [...] E aí acontece que muitas vezes fica injusto com os outros colegas que vieram na aula, que entregaram em dia. [...]. Aí, às vezes, a nota real que deveria ser, não é, a gente acaba dando uma outra nota, até porque, às vezes tem que fechar a média no conselho, né. Mas ele ficou só na tua disciplina prof, na minha não, então vamos arredondar essa nota aí, porque vamos levar em consideração o histórico dele. As questões que ele passou durante o trimestre. Então, às vezes, o conselho é um momento delicado, assim, porque, às vezes, tu tem que dar a nota, literalmente tem que dar a nota. (Maria Catarina)

As falas reforçam o papel do Conselho de Classe na tomada de decisões dos professores que passa a ser realizada de forma coletiva, dada a complexidade cada vez maior dos processos avaliativos e da autonomia docente para a sua realização. Também, há um respaldo nesse coletivo e no conselho das decisões tomadas e para a reelaboração de ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Frente à forma, como normalmente os Conselhos de Classe são realizados, Dalben (1992) critica que fazem apenas “uma fotografia da turma realizada pelo olhar de vários profissionais”. Segundo a autora, nas reuniões, cada professor trazia seu resultado numérico registrado nos diários de classe e a coordenação pedagógica se incumbiam da coordenação dos trabalhos.

O processo transcorria numa interação frágil, com diálogos frios e vazios de conteúdos pedagógicos, impedindo que as possibilidades de estruturação e mobilização de ações educativas transformadoras e concretas pudessem ocorrer. O professor participava dos trabalhos apresentando os seus resultados e fechava-se no seu ponto de vista, não se predispondo a estabelecer uma discussão sobre os mesmos ou sobre os critérios utilizados na definição das notas, dos conteúdos selecionados, das metodologias, das atividades ou dos procedimentos de ensino que os forneceram. A avaliação escolar apresentava-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problemas, que geralmente recaíam sobre a "falta de estudo", "falta de disciplina" e "falta de interesse" pelas atividades escolares (DALBEN, 2006, p.1).

Concordamos com Dalben (2006) quando ela afirma que o Conselho de Classe, precisa proporcionar a articulação coletiva dos profissionais da escola, num processo de análise compartilhada, se constituindo numa instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É preciso reconhecer ainda que a avaliação precisa ocupar um lugar mediador na relação pedagógica, transformando-se numa ação de investigação e reflexão permanente da prática docente. “É necessário que a avaliação se transforme num processo permanente de leitura dessa prática, para a tomada de consciência das suas

necessidades, limitações e possibilidades, tendo em vista o planejamento de ações apropriadas” (DALBEN, 2006).

5.2 RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA

Para responder à segunda questão de pesquisa “**Quais são as principais características do Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular “Ciências da Natureza” atuantes nessas escolas?**” levamos em consideração as respostas dadas por 23 professores um conjunto de 11 questões contidas do roteiro de entrevista. A relação das questões respondidas encontra-se no quadro 21.

Quadro 21 – Questões pertencentes ao roteiro de entrevista que foram levadas em consideração para responder à segunda questão de pesquisa.

QUESTÕES
• Descreva como foi a sua última aula.
• Descreva como você normalmente desenvolve suas aulas junto aos alunos.
• Como você utiliza o PPP da escola em seus planejamentos?
• Quais são os locais/espacos que você utiliza para planejar e organizar suas aulas?
• Quais são os horários que você normalmente utiliza para planejar e organizar suas aulas?
• Você consegue realizar, em sala de aula, aquilo que planeja com antecedência? Que tipo de dificuldade você enfrenta?
• Quais são os materiais didáticos que você normalmente utiliza nas suas aulas?
• Onde você obtém os materiais didáticos que normalmente utiliza nas aulas?
• Como você realiza a avaliação dos alunos?
• Que instrumentos avaliativos você utiliza? Com que frequência?
• Descreva como foi a última avaliação que você realizou com os alunos?

Também utilizamos um conjunto de 46 observações de aulas, dessas, 18 aulas de Física do professor João Vitor, 14, de Biologia, da professora Maria Fernanda e 14, de Biologia, da professora Maria Eduarda. Todas as aulas observadas foram ministradas para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Para organizar as análises referentes às questões apresentadas no quadro 21 e, também, para melhorar a compreensão do processo de organização do Trabalho Didático dos professores entrevistados, vamos dividir as nossas análises em quatro itens, a saber: características das

aulas ministradas, planejamento das aulas, materiais didáticos utilizados nas aulas e avaliação.

5.2.1 Características das aulas ministradas

Sabemos que na escola, a aula se constitui como forma predominante do processo de ensino. É na aula que se criam, desenvolvem-se e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades e atitudes (LIBÂNEO, 1994).

Para nós, a aula é uma situação didática-pedagógica organizada, planejada para desenvolver condições que facilitem e estimulem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, concordamos com Farias et al. (2009), que

a aula precisa constituir-se como situação possibilitadora de desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor; ampliar o nível de conhecimento dos alunos, de forma contextualizada, de acordo com as finalidades, princípios e prerrogativas do seu tempo histórico; firmar-se como um espaço de formação de habilidades, de atitudes e de procedimentos, necessários à constituição de sujeitos livres, críticos e autônomos (FARIAS, et al., 2009, p. 159).

Nesse sentido, o Trabalho Didático do professor constitui-se como uma tarefa complexa, uma atividade intencional que precisa ser planejada. O Trabalho Didático, além do domínio de atitudes e ações, necessita domínio de um repertório de saberes próprios ao ensino, portanto, segundo Gauthier (1998) é um ofício feito de saberes.

Concordamos com Much, Tavares e Terrazzan (2019) que a tarefa do professor é

oportunizar situações contextualizadas e significativas para a construção de conhecimentos pelos alunos, pois informações podem ser adquiridas em diferentes lugares, por meio de diferentes veículos (internet, livros, rádio, televisão, etc), o acesso a elas não significa a construção de conhecimentos (MUCH; TAVARES; TERRAZZAN (2019, p.22)

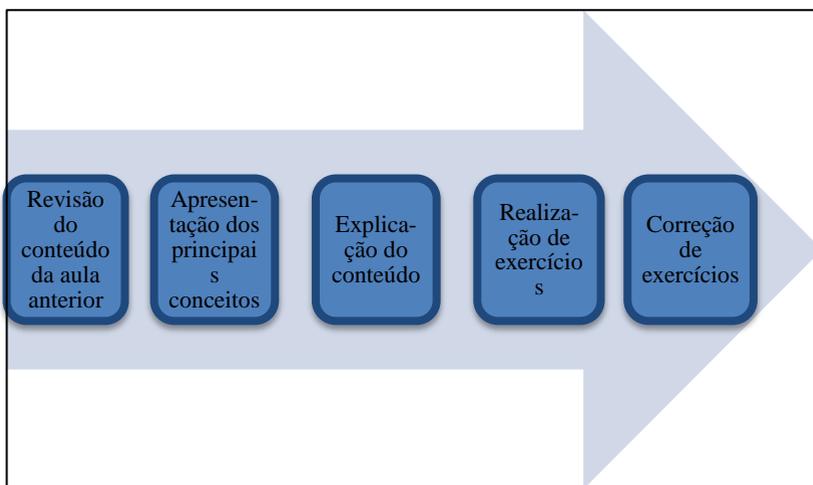
Assim, o professor desenvolve ou deveria desenvolver o papel de mediador, utilizando diferentes estratégias de ensino para favorecer a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Frente à importância da aula no processo de ensino e aprendizagem, buscamos caracterizá-las, e para isso, solicitamos aos entrevistados que fizessem uma descrição da última ministrada.

Alguns relatos apresentam maior riqueza de detalhamento, enquanto outros são mais objetivos, resumidos, apenas mencionam as principais atividades realizadas. Mesmo assim, as análises permitiram identificar duas formas diferentes de organização das aulas.

A primeira forma é também a mais frequente, pois foi identificada no relato de 14 professores. Sua estrutura está representada na figura 03.

Figura 03 – Estrutura de aula identificada na maioria das falas dos professores entrevistados



De modo geral, o professor realiza a revisão do conteúdo trabalhado na aula anterior. Posteriormente, escreve no quadro o conteúdo da aula ou apresenta-o por meio de slides. Em seguida, explica o conteúdo. Na sequência, os alunos resolvem uma lista de exercícios. Essa lista é escrita no quadro e os alunos copiam em seus cadernos ou o professor entrega uma folha para os alunos responderem. E, no final da aula, o professor corrige-as. Vejamos alguns relatos:

“A minha última aula foi ontem de manhã. Então, primeiramente, eu chego na sala de aula e faço a chamada dos estudantes. Faço uma breve fala com eles, no sentido do que vimos na última aula. Tento resgatar a última aula com eles, onde eles revisitam o caderno e vão falando, a prof a gente viu isso, né. Enfim, tento sondar o que eles têm no caderno, o que eles lembram, o que eles trazem de novidade para essa aula. Aí eu insiro o conteúdo do dia, sempre buscando relacionar com algum conteúdo do dia a dia, né, resgatando por vezes, algum saber popular ou um saber de senso comum deles e aí entrou de fato no conhecimento científico né, trabalhando o tema da aula. Aqui a gente trabalha muito no quadro, né. Então, o professor escreve no quadro, o aluno copia, a gente faz a explicação né, e finalizo sempre com algumas atividades. Atividades, na maioria das vezes, do livro didático” (Maria Catarina).

“A última aula, tipo que eu tive recém, foi tranquila, bem tranquila, eu passo o conteúdo, eu falo, bem tranquilo, flui né, é um, dois, três, já sei tudo, né de cor e salteado, de trás pra frente. Eu passei o conteúdo no quadro pra eles, aí eles copiam o conteúdo, e eu tenho esse sistema, eu gosto de passar no quadro as partes e daí as partes eu vou explicando, cada parte que eu boto no quadro eu explico pra eles tudo, explico, eles ficam ouvindo né, geralmente tu pergunta, entenderam, tudo bem? E eles ficam lá estáticos né, tu não sabe se realmente eles compreenderam ou não. Depois eu passei três questões no quadro pra eles responder, ele responderam e eu depois corriji com eles, mas foi desse modo assim”. (Maria Cecília)

Em algumas situações, o professor só consegue realizar as três primeiras etapas exemplificadas na figura 03. Assim, na aula seguinte, realiza a aplicação de exercícios e correção dos mesmos. Essa situação foi identificada na descrição das aulas de 07 professores. Segue o relato do professor João Pedro que ilustra nossa afirmação.

“A minha última aula foi no ensino médio tá. Eu trabalhei com atividade física, eu trabalhei com a matéria de Física. Eu trabalhei ali sobre as potências. Então eu cheguei na sala de aula no início da manhã, eu abri a sala de aula, recepcionei os alunos, disse Bom dia a todos eles, responder bom dia, sentaram no lugar e

se organizaram. Eu peguei... a gente trabalha com o caderninho da turma, então cada turma tem um caderno que é um diário de bordo. Coloquei a data nesse diário de bordo, nesse caderno, coloquei a data de hoje na minha chamada, registrei o conteúdo que eu preparei para a aula de hoje, então conforme a preparação da aula e eu registrei o conteúdo, executei a chamada de aluno por aluno pelo nome. Os alunos que não estavam presentes eu reportei neste diário de bordo, neste caderno da turma, iniciei o conteúdo. Ao iniciar o conteúdo, chegou alguns alunos atrasados, eu coleí no caderninho da turma o papelzinho entregue pela direção que autoriza ele a chegar na sala de aula. E na aula passada eu tinha explicado para ele sobre potência, passado as fórmulas e as explicações sobre esse conteúdo e não deu tempo para assar atividade, exercícios para serem feitos. Então, na manhã de hoje, eu passei exercícios no quadro para que eles copiassem e respondesse. Eu passei duas questões, eles responderam as duas questões, a gente fez a correção, mas tem mais duas questões e eles responderam e aí terminou o período, né. Então terminou o período e eu troquei de sala. Fui para uma outra turma e realizei a mesma atividade, a mesma tarefa, quer dizer, ou explicação ou realização de atividades". (João Pedro)

Dessa forma, somados esses 7 professores aos 14 anteriores, podemos afirmar que a estrutura de aula representada na figura 03, é a que predomina nos relatos de 21 professores entrevistados. Essa forma de organização envolve o procedimento de ensino, que segundo Haydt (2006) é o mais antigo e tradicional e, por consequência, o mais difundido entre os professores.

Essa estrutura de aula, bem como, os relatos das professoras Maria Catarina e Maria Cecília apresentam características muito próximas do ensino tradicional. Segundo Saviani (2006), o ensino tradicional estruturou-se através do método pedagógico expositivo. Saviani (2006), também realiza uma breve síntese do método de ensino tradicional, semelhante aos passos propostos por Herbart. Organizamos e apresentamos esses passos no quadro 22.

Quadro 22 – Passos do método tradicional de ensino

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO		
1º Passo	Preparação dos alunos	Recordação da lição anterior, ou seja, do que já é conhecido.
2º Passo	Apresentação de novos conhecimentos	O aluno é colocado diante de um novo conhecimento que deve assimilar.
3º Passo	Assimilação-Comparação	A assimilação ocorre por comparação.
4º Passo	Generalização	O aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido.
5º Passo	Aplicação	Verificar se o aluno efetivamente assimilou o que lhe foi ensinado.

Um dos motivos que levou o ensino tradicional a se perpetuar e ter presença marcante nas escolas ainda hoje, pode estar ligado à prática da imitação. Segundo Pimenta e Lima (2006), “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer algo ou ação. A profissão professor também é prática”. Assim, uma das formas de aprender a ser professor é imitando ou reelaborando modelos existentes, considerados como bons, de acordo com a tradição pedagógica.

A forma predominante de organização das aulas, pautada em modelos mais tradicionais, suscita o questionamento acerca do papel da formação inicial e continuada de professores. Assim existe a necessidade de promover diálogos sobre possibilidades metodológicas que extrapolam a reprodução de teorias e a repetição de informações por meio de exercícios. É preciso escolher metodologias que promovam a maior participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, assim como, o desenvolvimento do pensamento crítico.

A segunda pergunta do bloco de questões sobre o Trabalho Didático, presente no roteiro de entrevista, solicitava aos professores que relatassem como normalmente desenvolvem suas aulas com os alunos.

A análise dos relatos dos professores reforça a nossa constatação da questão anterior, ou seja, que a forma normalmente privilegiada de organização das aulas se aproxima do ensino tradicional, pois segue a mesma estrutura de aula representada na figura 03. Seguem alguns relatos.

“Normalmente expositiva e dialogada. A gente expõe, traz exemplos da rotina, né, pra trazer mais pra aquilo que é palpável pra eles, mais real e exercícios assim, pra exercitar aquilo que é a prática”. (Maria Antônia)

“Eu desenvolvo as aulas a partir de uma escrita, passo algo no quadro pra eles, eu tento explicar pra eles, passo exemplos e depois exercícios. Tem aulas que são assim, outras aulas são de correção de exercícios, algumas são só de exercícios, como às vezes tem um período só nas disciplinas, quando tem dois a gente faz tudo isso na mesma aula, mas normalmente quando é um período, não”. (João Vitor)

“Procuro ir passando, explicando e vou cuidando se tão fazendo se tão fazendo as atividades junto, porque se não eles não fazem. Tem que acompanhar direto eles, desde copiar”. (Maria Amélia)

“As minhas aulas elas acontecem. Então, eu chego em sala de aula, faço a chamada né, retorno à aula passada e inicio a aula de hoje tentando resgatar o que eles têm de conhecimento sobre aquele conteúdo. Daí eu vou, desenvolvo conteúdo, trabalho sempre algumas questões, no final, para tentar fixar né, aquilo que foi dito em sala de aula”. (Maria Catarina)

Nosso objetivo aqui, não é prescrever um método de ensino que deva ser seguido pelos professores, mas sim sinalizar a necessidade de repensar a forma como as aulas são organizadas, planejadas, para que possibilitem aos alunos, tanto uma leitura crítica de mundo, quanto conhecimentos científicos para se posicionar de maneira crítica e reflexiva, transformando o meio em que vivem.

5.2.2 Características dos planejamentos didático-pedagógicos

Como falamos anteriormente, o Trabalho Didático do professor é intencional e precisa ser previamente organizado, estruturado, permitindo que alunos construam suas aprendizagens. Essa organização se concretiza por meio do planejamento de ações didáticas e pedagógicas.

Concordamos com Much, Tavares e Terrazzan (2019), quando defendem que planejar vai muito além do preenchimento de um formulário. Mas essa atividade permite que o professor oriente a sua prática, partindo das exigências da escola e das diretrizes presente em

seu PPP, das prescrições presentes nos documentos normativos que conduzem a educação e, também, da realidade das condições humanas e materiais do âmbito escolar.

Frente à importância do planejamento, buscamos saber em que medida os professores entrevistados utilizam o PPP da escola em seus planejamentos. Constatamos que a maioria não utiliza o PPP, no processo de planejamento didático pedagógico de suas aulas. Apesar de apenas 05 professores declararem que não utilizam o documento, também não foi possível identificar o seu uso nas respostas de outros 13 professores. Vejamos algumas falas:

“Já li, a gente recebe todo ano. Também na formação é falado”. (João Paulo)

“Na realidade eu faço um cronograma no início do ano”. (Maria Olivia)

“Acho que sim, a gente segue por ali né, porque é eu uso bastante o livro didático”. (Maria Alice)

“Não, a gente, para dizer a verdade nem tem muito contato com o Projeto Político Pedagógico né, eu fiz uma leitura quando eu entrei e depois nunca mais vi o projeto nem trabalhamos ele nas reuniões”. (Maria Catarina)

Ao analisar as falas, como as acima, percebemos que não responderam à questão realizada, sinalizando a não utilização do PPP nos seus planejamentos. Os relatos apenas anunciam que os professores sabem da existência do documento, e em alguns casos, já terem realizado uma leitura. No entanto, isso não caracteriza seu uso na rotina de planejamento.

Os 05 professores que mencionaram a utilização do PPP, relataram que apenas fazem uso da lista de conteúdos do componente curricular como guia de seus planejamentos, conforme segue:

“Sim, nós utilizamos, a escola procura fazer ele adequado, da forma que a gente consiga trazer, não só ficar no papel, e a questão da grade curricular a gente procura seguir bem certinho pra que, na medida do possível, a gente consiga contemplar todos os conteúdos previstos durante o ano”. (Maria Laura)

“Sim, a gente... eu normalmente sigo ele. O que mais eu normalmente uso é a parte ali da sequência de conteúdos. Nós planejamos uma sequência de conteúdos e é isso que eu uso”. (Maria Inês)

O planejamento didático-pedagógico realizado pelo professor deveria estar relacionado com o PPP da escola. Segundo Vasconcellos (2009, p. 149), os professores deveriam “ter clareza que o PPP é a grande referência para todos os demais projetos da escola, inclusive, o projeto de ensino-aprendizagem”. O autor afirma ainda, que apesar de toda a autonomia que o professor possui para realizar seu planejamento, esse deve estar integrado e articulado com a proposta pedagógica da escola.

Ao realizar seu planejamento, o professor tem a oportunidade de pensar e organizar o tempo, o espaço da aula, de selecionar as atividades desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, o planejamento reflete o pensamento do professor, bem como, os objetivos de ensino, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliações privilegiadas no processo. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, expressos no planejamento do professor, precisa estar articulado com o PPP da escola.

Também questionamos os professores sobre quais são os locais e os espaços que eles utilizam para realizar seus planejamento didático pedagógico. Dos 23 professores, 14 mencionaram que realizam seus planejamentos somente em casa, 08 relataram que os realizam tanto em casa quanto na escola. Apenas 01 professora comentou que o realiza somente na escola. Vejamos alguns relatos:

“Na escola e em casa. Na hora atividade na escola, mas que eu sento, mas pra me concentrar é melhor em casa. Aqui também eu faço alguma coisa, mas as aulas, eu preparo mais em casa”. (João Vitor)

“Em casa e daí aqui quando eu tenho esses períodos vagos, daí eu aproveito também”. (Maria Amélia)

“Normalmente em casa, 99,9% do tempo em casa onde eu tenho uma mesa de trabalho, meus livros”. (Maria Olivia)

“Eu utilizo a minha casa, então na minha casa eu tenho muitos e muitos livros, tenho lá uma biblioteca enorme, eu faço mais na minha casa, aqui não planejo nada aqui na escola”. (Maria Luísa)

Nas respostas, também foi possível constatar que os professores preferem realizar seus planejamentos em casa pelos seguintes motivos: não possuem tempo para realizá-los na escola; o ambiente de casa é mais silencioso e tranquilo o que permite maior concentração; em casa,

os professores já possuem o material necessário para realizar seus planejamentos, bem como, acesso à internet.

Os professores que além de casa também realizam seus planejamentos na escola, relataram que aproveitam o tempo destinado à hora-atividade ou janelas no horário (períodos vagos entre uma aula e outra) para realizar essa atividade.

Na pesquisa realizada por Santos (2011), os professores também mencionaram que não realizam seus planejamentos de aula na escola e os principais motivos também eram a falta de um espaço adequado para estudo, a falta de material e o excesso de barulho.

Essas constatações demonstram a falta de estrutura das escolas, no sentido de oferecer aos seus professores um ambiente tranquilo e adequado para que possam realizar seus planejamentos. Um ambiente em que tenham condições de guardar o seu próprio material didático. A criação desses ambientes poderia, além favorecer a troca de informações, de experiências e de materiais didáticos, oportunizar um planejamento coletivo.

Com relação ao tempo utilizado para planejamento de aula, 19 professores relataram que utilizam o contra turno das aulas que ministram, 13 mencionaram que os planejamentos também são realizados nos finais de semana e 05 durante a hora atividade.

Os horários mais utilizados para o planejamento das aulas, segundo 12 professores, é a noite. No entanto, 10 também relataram que realizam seus planejamentos no turno vespertino e 03, no turno matutino.

“Sábado e domingo, sempre. E durante a semana nessa janela que eu tenho na quarta à tarde e na quinta de manhã, são os espaços que eu também utilizo pra planejar, pra corrigir”. (Maria Beatriz)

“Nos ATs, nas janelas que eu tenho eu utilizo isso. E claro, sempre na maioria dos casos, é à noite, depois das 21 horas eu utilizo um tempo para organizar o conteúdo”. (Maria Clara)

“De tarde, porque eu tenho aula de manhã e de noite. Então eu tenho todas as tardes livres. Na carga horária destinada não porque são 10 períodos, que seriam duas tardes, mas leva a gente leva muito mais que isso, porque se tu for corrigir provas você vai ficar uma tarde inteira só corrigindo provas, e não planeja nenhuma aula da semana. Então, leva muito mais tempo”. (Maria Helena)

“À noite, geralmente depois das 19 horas, até s 23, meia noite, às vezes, dependendo da demanda de trabalho, até

bem mais tarde, uma ou duas da manhã. Finais de semana, geralmente sábado à tarde, já aconteceu de ficar domingo também, principalmente no final de trimestre que você tem muito trabalho pra fazer, prova pra corrigir, muita nota pra fechar, é isso". (Maria Laura)

Por meio da análise dos relatos acima, é possível verificar que para a realização dos planejamento didático pedagógico de aulas é necessário utilizar diferentes horários e turnos e dias da semana. Os professores mencionaram ainda que a hora atividade destinada ao planejamento não é suficiente, nem mesmo para a correção de atividades avaliativas.

Também chama atenção que os horários que deveriam ser destinados ao descanso do professor (à noite, a madrugada e os finais de semana) também são utilizados por eles para dar conta dos planejamentos de aula e correção de atividades avaliativas.

Essa mesma constatação também foi identificada nas pesquisas de Santos (2011), pois segundo a autora “majoritariamente, os professores, quando realizavam seus planejamentos, faziam-no após encerrar suas atividades pessoais. Os horários utilizados eram variados, normalmente pós às vinte e duas horas e, em alguns caso, também eram realizados nos finais de semana” (Santos, 2011, p. 224).

Esses resultados, encontrados em ambas as pesquisas demonstram a sobrecarga de trabalho ao qual os professores são submetidos, principalmente daqueles que possuem uma jornada igual ou superior a 40 horas semanais. O cansaço e o desgaste causados por essa rotina intensiva de trabalho leva não apenas à precarização do Trabalho Docente, mas também ao adoecimento dos professores.

O pouco tempo disponível para preparar uma boa aula, faz com que o professor improvise as situações didático-pedagógicas ou utilize materiais didáticos já organizados e estruturados como os livros didáticos e as apostilas. Sem tempo para inovar, o professor acaba se baseando em metodologias de ensino mais tradicionais.

Também questionamos os professores, se eles conseguem realizar em sala de aula aquilo que planejam com antecedência e que tipo de dificuldade enfrentam.

A maioria dos professores que entrevistamos (18) relataram que nem sempre conseguem realizar em sala de aula aquilo que planejaram com antecedência. Os principais motivos apontados são: a dificuldade de aprendizagem dos alunos (8), a indisciplina em sala de aula (6), a

falta de interesse dos alunos para com o conteúdo trabalhado (3), a curiosidade dos alunos por assuntos, muitas vezes, não planejados (3), a realização de palestra para os alunos sem agendamento prévio (3), a quantidade de alunos que faltam às aulas, o tempo que é pequeno para dar conta de trabalhar os conteúdos da disciplina (2), a necessidade de revisar conteúdos básicos (2) e os equipamentos com defeito (2).

Também foram apontadas: a dificuldade que os alunos possuem de ler e interpretar, a indisponibilidade do espaço agendado para a realização das aulas, o ritmo lento da turma e a não aplicabilidade do conteúdo trabalhado na vida dos alunos. Seguem alguns relatos.

“Às vezes sim, às vezes não, depende muito da turma, do dia, do andamento. Muitas vezes a gente planeja, mas não consegue fazer o que planejou. A partir de uma aula planejada, as dificuldades, às vezes, são do desinteresse dos alunos, não querem nem saber das explicações nossas, não gostam daquele conteúdo, muitas vezes, não querem nem saber do que se passa na aula”. (João Vitor)
“Depende, às vezes sim e às vezes não. Às vezes você planeja uma coisa e não flui daquele jeito. Aqui, às vezes, não tem ninguém naquele dia na sala de aula. Se está um dia muito frio ou chovendo não vem ninguém. E a falta de atenção deles”. (Maria Amélia)

“Olha, nem sempre a gente consegue. [...] Às vezes a gente tem uma palestra, ou tem atividades com estagiários, né. Esse ano teve bastantes atividades no 9º ano com a Universidade Federal na disciplina de Matemática. E então, às vezes, caía nas minhas aulas, então eu tinha que ceder as minhas aulas para eles aplicarem atividades com os alunos. Só que muitas vezes não era avisado, no início do ano tinha um cronograma, então a gente sabia que cada 15 dias na segunda-feira né, os alunos tinham atividade com o pessoal da Federal e teve uma época ali que eles não estavam mais avisando. Então pra mim era um imprevisto, porque às vezes, eu tinha uma prova, um trabalho, atividade atrasadas, né. E bastantes palestras que acabam prejudicando o andamento da aula, sem aviso né, pois se é com aviso a gente se programa, né”. (Maria Inês)

As pesquisas e estudos, desenvolvidos por Vieira et al. (2010), Pini e Pabis (2008), Tapia (2004), mostram a preocupação com o aumento constante do desinteresse dos alunos pelas aulas nas escolas,

situação apontada por professores que atuam em todas as etapas da Educação Básica.

Segundo Nini e Pabis (2008), o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma eficaz quando existe motivação e interesse por parte dos alunos, assim, quanto maior a motivação do aluno, maior será sua disposição para estudar. Se o aluno não encontra significado no que estuda, possivelmente não terá interesse para aprender.

Os objetivos que o professor define para suas aulas, a forma como trabalha os conteúdos e as informações, as tarefas que propõe aos alunos e até mesmo a forma que realiza da avaliação podem afetar a motivação e o interesse do aluno em aprender (PANI; PABIS, 2008). Nesse sentido, é necessário prever quais seriam as melhores condições para a criação de ambientes propícios à aprendizagem.

Vieira et al. (2010) conclui em sua pesquisa que para promover maior interesse dos alunos pelas aulas e também pelos conteúdos estudados, é necessário que o professor utilize procedimentos metodológicos mais variados e que tenha como foco o envolvimento e a participação ativa dos alunos.

5.2.3 Materiais didáticos utilizados pelos professores em suas aulas

Consideramos como materiais didáticos, os produtos pedagógicos, os meios e os recursos que os professores utilizam para abordar um conteúdo de ensino, os quais possuem a finalidade de facilitar, de auxiliar e de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Questionamos os professores entrevistados sobre quais os materiais didáticos normalmente utilizados nas aulas. Ao analisarmos as respostas, constatamos que o material mais utilizado é o livro didático, seu uso foi apontado por 20 professores. Na sequência, 10 professores mencionaram o uso de vídeos, 10, o uso de datashow, 09 utilizam o quadro, 05, a internet, 05, artigos científicos, 02, o computador e 02, a televisão. O uso de jogos e animações também foram mencionados.

Seguem alguns relatos dos professores entrevistados.

“Utilizo o livro didático, as aulas que eu planejo, os exercícios muitos eu acabo passando no quadro, e apresentações em slides e artigos científicos. Esses seriam meus materiais de trabalho”. (Maria Valentina)

“Nas aulas, a gente utiliza muito o livro que eles têm, o livro que vem, vem três, a gente escolhe um, utilizo bastante esse livro que a gente escolheu, um livro bem

bom que tem exercícios bem assim, começa com exercícios mais teóricos, ai vai pra exercícios mais objetivos, e termina com ENEM e vestibular. Então eu acho bem interessante”. (Maria Isabel)

“Eu utilizo o livro, mas eu não sigo o livro. Eu uso o livro mais pra que eles vejam algumas imagens, faço a leitura de alguns textos que trazem assuntos mais atuais e que complementam o que eu estou falando. Eles usam mais para fazer exercícios em casa, além disso, tem apresentações, vídeos, animações ou até filmes, dependendo também o que vai ser trabalhado, às vezes utilizo jogos também. Jogos que ajudam dar uma dinâmica na aula, no desenvolvimento do assunto, às vezes eles produzem jogos dependendo do conteúdo e eles interagem entre si, vendo se aquele jogo chega ou não no objetivo que ele tinha, avaliam também, ajudam a Prof a avaliar. Além disso, o computador que se eu precisar eu consigo entrar na internet na hora e colocar para eles olharem, pra eles verem. E, outras leituras, artigos, revistas, revistas que a gente acaba recebendo que tem uma matéria nova, a gente também compartilha com eles”. (Maria Eduarda)

Quando questionados sobre como obtêm os materiais didáticos utilizados em aula, 20 professores responderam que fazem uso dos materiais disponibilizados pela escola, 13 mencionaram que compram os materiais, 07 buscam na internet e 03 que os materiais são fornecidos pelas editoras. Seguem algumas falas

“Na escola a gente tem os canetões, apagador, tem a tinta, utiliza os quadros, mas outros materiais, tem uma questão de jogos que tem aqui na escola também, mas alguns materiais a gente compra, adquire, enfim pra pode trabalhar com eles. Os livros didáticos tem na escola, tem pra eles, pra todos, tem de outras edições guardados que a gente utiliza para recortar, são livros velhos que seriam descartados, a gente utiliza alguns para essas coisas ai”. (João Vitor)

“Alguns aqui na escola, o livro é aqui da escola, alguns materiais aqui da escola, que a escola assina, as revistas né (Scientific American, National Geographic, tenha a Saúde também), outros é pelo meio digital mesmo, internet”. (Maria Eduarda)

“Em casa, pra provas eu tenho um programa que eu pago, eu mesma pago, e pra atividades e pra provas eu uso esse programa, eu seleciono dentro dos conteúdos, e ele é próprio pra ENEM e vestibular. Por exemplo, esse eu pago, o livro didático a escola tem”. (Maria Isabel)

De acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no ano de 2019 foram distribuídos mais de 20 milhões de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio apenas para cobrir o acréscimo de matrículas. O quadro 23 apresenta um panorama geral do número de escolas e alunos beneficiados pelo programa.

Quadro 23 - Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos de todas as séries do ensino fundamental, ensino médio.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: FNDE (2019).

Por meio desses dados, percebemos que o livro didático é um dos materiais de mais fácil acesso aos professores e alunos nas escolas e, por isso, justifica-se o seu uso pela maioria dos professores entrevistados.

Concordamos com Much, Tavares e Terrazzan (2019), quando afirma que muitas vezes o livro didático se torna o principal recurso utilizado pelos professores nas aulas, devido aos poucos recursos existentes nas escolas.

Constatamos também, que o uso de vídeos e apresentações em slides vêm em segundo lugar, pois a maioria das escolas de Ensino Médio investigadas possuem datashow instalado nas salas de aula ou os mesmos ficam alocados em armários móveis que podem ser deslocados

entre as salas. No entanto, alguns professores não o utilizam, porque possuem dificuldades na área de informática.

5.2.4 Avaliação da aprendizagem

Já discutimos um pouco sobre avaliação no Capítulo 3, no entanto, sabemos que esse tema é alvo de muitas discussões e também de preocupações por parte dos professores.

De modo geral, a avaliação pode ser compreendida como um processo de coleta e análise de informações com objetivo de verificar se os alunos obtiveram sucesso no processo de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2011), os testes ou questionários elaborados com perguntas abertas e fechadas são os instrumentos de avaliação mais usuais. Na verdade, o autor afirma que não são instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos de coleta de dados para a avaliação.

Assim, o autor define que “instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, base da descrição do seu desempenho (LUCKESI, 2011. p. 299). Ele fala que

“todos os instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados em nossas escolas ou fora delas – testes, questionários, redação, monografia, entrevista, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatório de atividades, demonstração em laboratório, relatórios de pesquisa, participação em seminários, apresentações públicas, utilização de simuladores – em si, são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem escolar.(LUCKESI, p. 304).

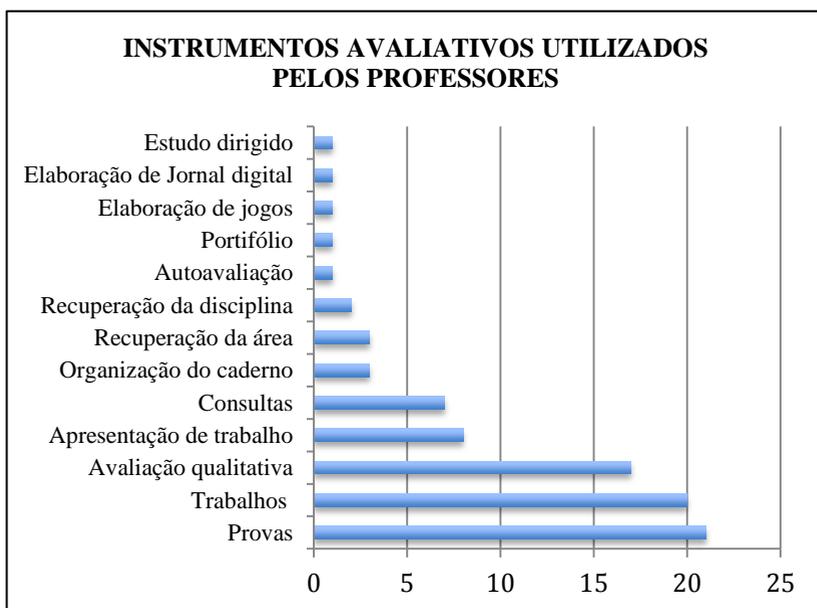
Segundo o autor, não existem instrumentos tradicionais, mas o que deve ser observado é se os instrumentos utilizados são adequados aos objetivos e se eles apresentam qualidade metodológica necessária satisfatória, ou seja, precisam coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho dos alunos.

Convém ressaltar, que a avaliação realizada pelos professores precisa ser coerente com método pedagógico utilizado em sala de aula. Para que uma mudança na avaliação aconteça é necessário que primeiro

ocorra uma mudança na forma de organização e implementação das aulas.

Para encerrar o bloco de questões sobre o Trabalho Didático dos professores, questionamo-los sobre quais instrumentos avaliativos utilizam em aula e, também, qual a frequência de uso. O resultado da análise dos relatos dos professores encontra-se no 11.

Gráfico 11 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.



Fonte: Dos autores.

De acordo com o gráfico 11, percebemos que os professores utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos, apesar dos mais frequentes serem as provas, os trabalhos.

De acordo com as orientações do programa de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, publicado no ano de 2016, a avaliação deve ser processual, formativa, sistemática e diagnóstica, permitindo que o professor possa mapear como o aluno aprende e também compreender o “erro” como uma ferramenta de planejamento de intervenção e mediação. Nesse sentido, a avaliação qualitativa apontada em vários

relatos dos professores é uma tentativa de levar em consideração outros aspectos subjetivos que envolvem e interverem no processo de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos alguns relatos dos professores entrevistados.

“A avaliação dos alunos é feita de várias maneiras, em todos é feito uma avaliação qualitativa, que aí você consegue ponderar a realidade, as dificuldades, o crescimento. Normalmente eu tento realizar pelo menos uma prova e trabalhos. Eu acabo fazendo vários trabalhos menores pra não deixar o conteúdo acumular tanto, pra não deixar eles sobrecarregados tanto” (Maria Beatriz)

“Geralmente assim, tem a avaliação qualitativa que eu avalio a participação do aluno em sala de aula, eu avalio se ele participa das atividades que eu proponho, entra também a frequência. Daí tem geralmente um trabalho e também dou uma prova. Avaliação qualitativa, trabalho e geralmente uma prova. Daí depois já vai ter a APPDA, a recuperação da disciplina e depois ainda uma avaliação de recuperação da área”. (João Paulo)

Durante a entrevista, também solicitamos para os professores relatarem como foi a última avaliação realizada com seus alunos.

Ao analisar as respostas dos professores, constatamos que 15 dos 23 professores aplicaram uma prova aos alunos. O número de questões da prova variou entre 10 e 30 questões. A maioria das provas continha questões objetivas. Em 02 haviam questões descritivas e objetivas. Algumas provas foram realizadas sem consulta, enquanto em outras, os alunos puderam consultar seus cadernos.

A última avaliação aplicada aos alunos, segundo 4 professores, foi uma listas de exercícios, à qual os alunos puderam responder de forma individual (2) ou em dupla (2) com consulta no caderno.

Um professor mencionou que a última avaliação realizada na disciplina foi uma pesquisa que os alunos entregaram por escrito e também apresentaram para a turma. Outra professora mencionou que a última avaliação foi uma autoavaliação contendo 15 critérios. Seguem alguns relatos dos professores.

“Foi a prova. A prova foi bem, eles foram bem, tipo teve poucos assim que foram né, só uma turma mais que

foram um pouquinho, que alguns alunos foram um pouquinho abaixo assim, mas não uma coisa muito. Ela no caso são 10 questões, geralmente eu boto 10 questões em uma folha, e por exemplo, eu dou Química pro ensino médio, então de 1 a 10, deixo os espaços ali pra eles fazerem e tinham, eram de assinalar mas tinham que fazer as resoluções também pra mostrar, só assinalar não valia né, tinha que fazer a resolução de cada questão”. (Maria Cecília)

“A última avaliação foi um trabalho com o livro e o caderno em dupla. E assim, não foi o resultado esperado, eu senti que eles tiveram dificuldade de responder as questões. Eram questões do conteúdo mesmo sobre gravitação, ondas, luz e eu acho que alguma ficou faltando pra eles. O trabalho continha umas 15 questões e tinha descritivas e objetivas, era meio a meio”. (Maria Inês)

“A última avaliação que eu realizei com eles foi uma autoavaliação, onde tem assim vários tópicos, onde tem 15 tópicos, onde eles se avaliam e se dão uma nota na minha disciplina. Isso é feito em todas as disciplinas, então assim ó, eu sou comprometida com o meu tema, eu sou comprometido com a entrega de trabalhos, eu presto atenção na aula, muito - às vezes - nunca. São 15 itens assim, depois eles somam a nota deles e a gente usa essa nota, em uma das notas da qualitativa”. (Maria Carolina)

5.3 CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Nesta seção, apresentaremos nossas análises referente às observações de aulas. Conforme mencionamos anteriormente, realizamos a observação de 46 aulas de três professores, a saber: 18 aulas de Física, do professor João Vitor, 14 de Biologia, da professora Maria Fernanda e 14 de Biologia, da professora Maria Eduarda. Ressaltamos novamente, que por coincidência, todas foram realizadas com alunos do primeiro no do Ensino Médio. Ao aceitarem que suas aulas fossem observadas, os professores tiveram a liberdade de escolher a turma na qual a pesquisa seria realizada.

Antes de apresentar a análise das observações, realizaremos uma breve caracterização das escolas e turmas observadas.

5.3.1 Caracterização do contexto de observação

As duas primeiras observações de aula foram realizadas na Escola denominada por “Escola A”. Nessa escola, atuam o professor João Vitor que ministra aulas de Física e a professora Maria Fernanda que ministra aulas de Biologia e Química. E na escola intitulada como “Escola B”, atua a professora Maria Eduarda que ministra aulas de Biologia. Convém ressaltar, que tanto a professora Maria Fernanda quanto a professora Maria Eduarda também ocupam cargo de Vice-Diretoras.

A “Escola A” foi criada no ano de 1989 e iniciou seu funcionamento em 1990. Está localizada entre os Bairros Cristo Rei, Progresso, São José, Loteamento Social COHAB e Estevão Carraro. É uma escola considerada de periferia, de difícil acesso e de alta periculosidade física e social.

No ano de 2018, a escola contava com aproximadamente 435 alunos matriculados, sendo que 134 eram do Ensino Médio regular.

As aulas do professor João Vitor ocorriam no período noturno, nas segundas-feiras, das 19:00 horas às 20:20 horas. Na turma, havia 36 alunos matriculados, dos quais, no terceiro trimestre, apenas 14 estavam frequentando as aulas. Desses 09 alunos foi preenchida a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente – FICAI. O professor também relatou que quando os alunos completam 18 anos, mesmo com a FICAI abandonam a escola.

O professor João Vitor também relatou que o contexto social no qual os alunos vivem é excludente, humilhante e desmotivador, uma vez que as pessoas do bairro utilizam o endereço de amigos ou familiares que moram em outros bairros da cidade para preencher currículo empregatício. Os alunos vivem em condições limitadas de moradia, alimentação, vestuário, saneamento básico, transporte público, espaço para lazer e convivência, entre outros. Além dessa situação, convivem diariamente com o tráfico de drogas, que no bairro passa a ser uma opção de renda e status, tanto é que alguns alunos sonham em “ser traficantes” para ter dinheiro e melhores condições de vida.

O professor relatou ainda, que na turma há alunos que gostariam de ter a oportunidade de fazer um curso técnico (SENAI) que lhes encaminhasse para o mercado de trabalho, mas infelizmente na cidade não há vagas para todos os jovens do bairro, alunos da escola. Muitos alunos são educados, esforçados e motivados frente à realidade em que vivem diariamente.

Já as aulas de Biologia, da professora Maria Fernanda, eram matutinas e ocorriam nas quintas-feiras das 08:20 horas às 10:00 horas e nas sextas-feiras das 08:20 horas às 9:10 horas. O contexto social e econômico em que vivem os alunos é o mesmo descrito pelo professor João Vitor.

A turma na qual a professora Maria Fernanda ministrava aula possuía 42 alunos matriculados, porém apenas 16 frequentavam as aulas. De acordo com a professora, dos alunos que frequentam as aulas, 04 possuem dificuldades intelectuais, inclusive não conseguem sequer copiar o conteúdo correto no caderno.

A Escola B foi fundada no ano de 1951 e está localizada na região central da cidade, é considerada pela comunidade local como uma das melhores escolas públicas da cidade. A escola possui aproximadamente 1.300 alunos matriculados.

As aulas observadas da professora Maria Eduarda ocorriam no período matutino nas segundas-feiras das 07:30 horas às 08:20 horas e nas quintas-feiras das 11:05 horas às 12:00 horas. A turma possuía 30 alunos matriculados, dos quais 26 normalmente frequentavam as aulas.

5.3.2 Organização do espaço físico da sala de aula

Com a finalidade de caracterizar o espaço físico das salas de aula, observamos a disposição das mesas e cadeiras durante a aula e os materiais disponíveis na sala.

Na Escola A, as salas de aulas em que o professor João Vitor e a professora Maria Fernanda ministravam aula eram iguais em termo de estrutura. A sala de aula possuía janelas grandes do tipo basculante que permitiam boa ventilação do espaço e nelas estavam fixadas as cortinas. Na parede da frente, ficava alocado um quadro branco grande, sobre ele um relógio de parede, um suporte para televisão e uma tomada. A iluminação era feita por meio de lâmpadas fluorescentes. No fundo da sala, havia um ventilador grande. Na frente e no lado esquerdo, ficava um armário onde eram guardados os livros didáticos. As carteiras e cadeiras eram dispostas emfileiradas, mas os alunos faziam uso apenas daquelas que ficavam em torno das paredes da sala de aula, como se formasse um “U”. Esse comportamento de ocupação do espaço da sala de aula pelos alunos ocorria tanto com a turma da professora Maria Fernanda quanto com a turma do professor João Vitor. Convém ressaltar, ainda que os alunos não tinham lugares fixos para sentar. Nas paredes, não havia cartazes fixados. A figura 04 representa uma imagem volumétrica da sala de aula utilizada pelos professores dessa escola.

Figura 04 – Imagem representativa da sala de aula da Escola A



Fonte: Dos autores.

Já a sala onde ocorreu a maioria das observações de aula da Escola B, continha inúmeros objetos.

A parede da frente possuía um quadro branco grande centralizado. Em cima do quadro, havia um relógio, do lado direito, dois murais com várias folhas de informações fixadas e do lado esquerdo, havia um cartaz e um “Mapa Mundi”. Embaixo do quadro haviam 2 tomadas. Na parede do lado esquerdo da sala de aula, ficavam as janelas. Na parede do lado direito, ao lado da porta, havia um suporte com papel higiênico, interfone, um calendário e um ventilador de parede. Na frente da sala de aula, também tinha um tubo de produto de limpeza e um pano.

O interfone era utilizado para facilitar a comunicação entre a equipe diretiva da escola e o professores que estavam na sala de aula. Se a direção precisava resolver alguma situação com o professor ela ligava, por vezes, também solicitava o encaminhamento de alunos para conversar com a coordenação ou direção. Da mesma forma, quando a professora ficava com alguma dúvida ligava para a equipe diretiva.

O pano, o produto de limpeza e o papel higiênico eram utilizados pelos alunos para manter a limpeza das carteiras.

Com relação à disposição das carteiras e cadeiras, eram organizadas em cinco fileiras. Cada carteira e cadeira continha uma numeração e a ordem era respeitada. A figura 05 representa a estrutura da sala de aula da Escola B.



Figura 05 – Imagem representativa da sala de aula da Escola B

Fonte: Dos autores.

Além da sala de aula, a professora Maria Eduarda também utilizou, para as aulas, o Laboratório de Ciências e o Auditório da escola.

O Laboratório de Ciências está alocado em uma sala pequena. Além de três mesas grandes e banquetas, o laboratório continha uma parede com armários que ocupavam toda a sua extensão, do chão até o teto. Nesses armários eram guardadas as vidrarias da Química, os equipamentos da Física, os equipamentos e animais conservados em álcool (serpentes, anfíbios, aracnídeos, crustáceos, fetos, modelos anatômicos sintéticos, entre outros) utilizados pela Biologia.

O auditório é a espaço maior que a escola possui. Nele estão alocadas uma grande quantidade de cadeiras, possui também algumas mesas, quadro branco, tela para projeção, datashow e ar condicionado.

5.3.3 Organização e desenvolvimento da aula

Para proceder a análise da organização das aulas dos professores levaremos em consideração um conjunto informações que agrupamos em quatro itens: a) conteúdo trabalhado em sala de aula e as atividades propostas pelos professores; b) frequência de questionamentos realizados em aula; c) os recursos didáticos utilizados em aula; d) organização e ocupação dos tempo e espaço da sala de aula. Cada um desses itens serão descritos abaixo.

a) Conteúdo trabalhado em sala de aula e as atividades propostas pelos professores

Para a análise desse item, levamos em consideração não apenas os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também, o domínio do conteúdo por parte do professor, a explicação do conteúdo, a relação do conteúdo trabalhado com o cotidiano dos alunos, o resumo dos principais tópicos estudados em aula e a proposição de atividades adequadas para aplicação do conteúdo. Com a finalidade de sistematizar os conteúdos de ensino trabalhados pelos professores observados organizamos os quadros 24, 25 e 26.

Quadro 24 – Conteúdos de trabalhados nas aulas de Física.

DATA	AULA	CONTEÚDOS TRABALHADOS NAS AULAS DE FÍSICA
10/09/2018	Aulas 1 e 2	- Força-Peso - Exercícios sobre Força-Peso
17/09/2018	Aulas 3 e 4	- Energia potencial - Energia potencial gravitacional - Energia potencial elástica
24/09/2018	Aulas 5 e 6	- Exercícios sobre energia potencial
01/10/2018	Aulas 7 e 8	- Exercícios sobre energia potencial
08/10/2018	Aulas 9 e 10	- Energia mecânica
22/10/2018	Aulas 11 e 12	- Energia mecânica
29/10/2018	Aulas 13 e 14	- Atividade avaliativa sobre energia potencial
29/10/2018	Aulas 15 e 16	- Energia mecânica
12/11/2018	Aulas 17 e 18	- Exercícios sobre energia mecânica

Fonte: Dos autores.

Quadro 25 – Conteúdos de trabalhados nas aulas de Biologia da professora Maria Fernanda

Data	Aula	Conteúdo trabalhado
11/10/2018	Aulas 1 e 2	- Divisão celular – Mitose
18/10/2018	Aulas 3 e 4	- Confeção de cartazes representando as fases da mitose
19/10/2018	Aulas 5 e 6	- Exercícios sobre mitose
25/10/2018	Aulas 7 e 8	- Divisão celular – Meiose
01/11/2018	Aulas 9 e 10	- Exercícios sobre meiose
08/11/2018	Aulas 11 e 12	- Confeção de cartazes representando as fases da meiose.
22/11/2018	Aulas 13 e 14	- Realização de prova sobre mitose e meiose

Fonte: Dos autores.

Quadro 26 – Conteúdos de trabalhados nas aulas de Biologia da professora Maria Eduarda

Data	Aula	Conteúdo trabalhado	Espaço utilizado
22/10/2018	Aula 1	- Controle Populacional	- Sala de aula
25/10/2018	Aula 2	- Elaboração de jogos sobre interações ecológicas	- Sala de aula
29/10/2018	Aula 3	- Realização de atividade avaliativa	- Sala de aula
01/11/2018	Aula 4	- Elaboração de jogos sobre interações ecológicas	- Sala de aula
05/11/2018	Aula 5	- Apresentação de projetos de pesquisa realizados pelos alunos	- Auditório
08/11/2018	Aula 6	- Apresentação dos jogos	- Auditório
12/11/2018	Aula 7	- Aula prática sobre células	- Laboratório de Ciências
19/11/2018	Aula 8	- Revisão do conteúdo anual para provão	- Sala de aula
22/11/2018	Aula 9	- Trilha interpretativa	- Parque Municipal Longines Malinoski
26/11/2018	Aula 10	- Revisão do conteúdo anual para provão	- Sala de aula
29/11/2018	Aula 11	- Prova de recuperação - Aula prática de tecidos	- Sala de aula - Laboratório de Ciências
06/12/2018	Aula 12	- Revisão do conteúdo sobre células e suas organelas	- Sala de aula
10/12/2018	Aula 13	- Revisão do conteúdo sobre reprodução e evolução	- Sala de aula
13/12/2018	Aula 14	- Revisão do conteúdo sobre ecologia	- Sala de aula

Fonte: Dos autores.

Comparando os quadros 25 e 26, percebemos que os conteúdos trabalhados na disciplina de Biologia, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, são diferentes. Tradicionalmente os conteúdos relacionados à Ecologia são trabalhados no terceiro ano do Ensino Médio, pois para compreender esse assunto, os alunos já precisam ter estudado os conceitos relacionados à diversidade seres vivos, aspectos bioquímicos, genéticos e evolutivos. E além disso, normalmente esse conteúdo é abordado nos livros didáticos do terceiro ano.

A professora Maria Eduarda trabalha a divisão celular no terceiro ano, pois segundo ela, os alunos não possuem maturidade intelectual para compreendê-los no primeiro ano.

Já os conteúdos de Força-Peso, Energia Potencial e Energia Mecânica, apresentados no quadro 37 são tradicionalmente trabalhados no primeiro ano de Ensino Médio.

Com relação ao domínio do conteúdo por parte do professor, iniciamos a discussão mencionando o primeiro artigo publicado por Shulman (1986) sobre saberes docentes, no qual defende que um dos saberes que o professor precisa dominar é o *Subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada). Esse saber não se resume apenas à detenção dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos da sua produção, à representação e à validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina, compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Para o autor, o conhecimento do conteúdo objeto de ensino está baseado em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo do estudo.

Shulman (1986) explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo-o como fonte primária do entendimento do aluno com relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial e o que é periférico sobre um assunto.

Frente ao apresentado, buscamos, por meio da observação, verificar em que medida os professores dominam o conteúdo apresentado. Um dos critérios que levamos em consideração é a capacidade do professor de explicar os conceitos e princípios de diferentes maneiras.

O professor João Vitor e a professora Maria Fernanda, durante os momentos de explicação, realizavam a leitura do conteúdo que haviam escrito no quadro. O professor João Vitor era mais comedido na exemplificação, ao relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos. Já a professora Maria Fernanda, além de explicá-los de diferentes formas, citava diferentes exemplos e buscava sempre relacionar o conteúdo com o cotidiano.

A dinâmica utilizada para trabalhar os conteúdos com os alunos se diferenciava dos outros dois professores. Antes de iniciar um conteúdo novo, a professora fornecia um roteiro de estudo dirigido para

os alunos, com o qual eles deveriam pesquisar e registrar as informações nos seus cadernos. A professora também gerenciava um grupo no WhatsApp composto por ela e os alunos das turmas em que ministrava aula. Nesse grupo, a professora também postava artigos e reportagens sobre os temas estudados em sala de aula.

Dessa forma, os alunos já vinham para a aula com todos os conceitos que seriam trabalhados anotados em seus cadernos. Dessa forma, a aula era exclusivamente para explicar os conteúdos, tirar as dúvidas dos alunos e estabelecer relações do conteúdo com o cotidiano. Essa forma de organizar a aula tornava-a mais dinâmica e interativa.

Ao explicá-los, a professora Maria Eduarda o fazia de diferentes formas. Ela trazia muitos exemplos práticos da sua vivência e fazia uso de analogias.

Com relação à realização de resumos, isso não foi constatado nas aulas do professor João Vitor e da professora Maria Fernanda. Já a professora Maria Eduarda, normalmente enquanto explicava, realizava esquemas no quadro, os quais sintetizavam o que havia sido trabalhado em aula.

Como forma de aplicação do conteúdo trabalhado em sala de aula, o professor João Vitor se restringia a passar no quadro questões em forma de problemas para serem resolvidas pelos alunos.

A professora Maria Fernanda, além de propor questões objetivas “estilo vestibular” para serem respondidas em sala de aula, também desafiou os alunos a elaborarem cartazes sobre a Mitose e a Meiose. Para elaborá-los os alunos levaram em consideração as características de cada fase do ciclo celular repassado no quadro.

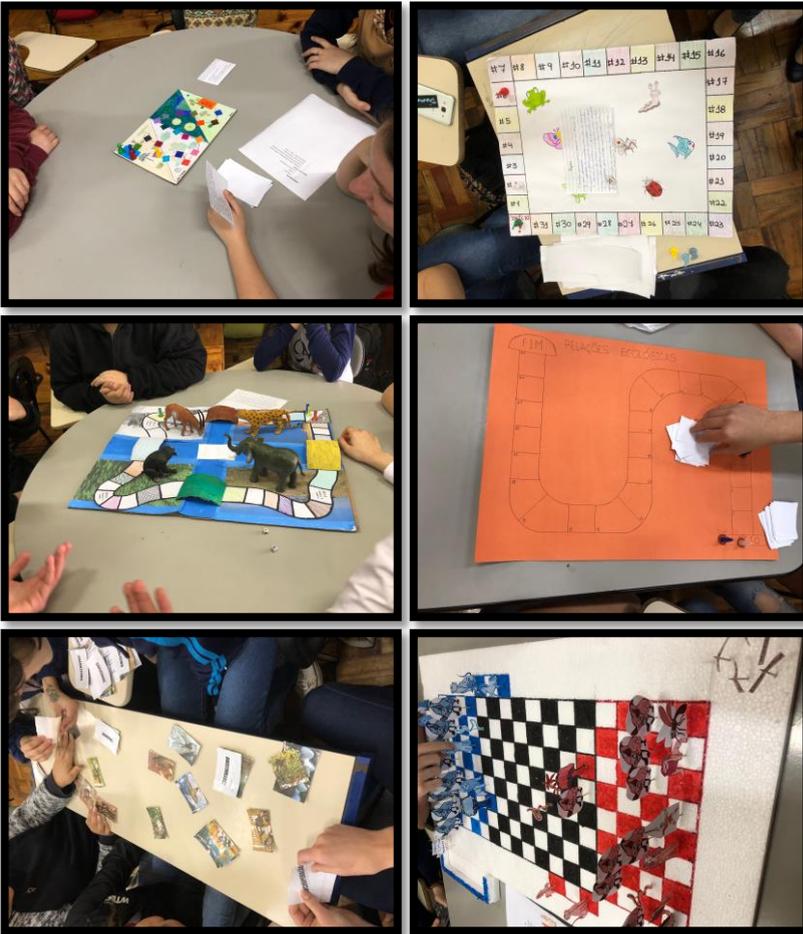
Para elaborar os cartazes, os alunos utilizaram papel pardo, canudinhos, cola, tesoura e canetões. A figura 06 mostra os cartazes concluídos e fixados na parede do fundo da sala de aula.

Figura 06 – Cartazes confeccionados pelos alunos sobre Mitose e Meiose.



A atividade proposta pela professora Maria Eduarda, para aplicar os conhecimentos estudados em sala, de aula foi bem desafiadora. A professora organizou os alunos em grupo. Cada grupo deveria elaborar um jogo didático aplicando os conceitos relacionados à ecologia trabalhados em sala de aula. A professora agendou uma data para entrega e para a apresentação para os colegas. Seguem algumas imagens dos jogos elaborados pelos alunos.

Figura 07 – Jogos elaborados pelos alunos com base em conceitos da ecologia.



No dia da apresentação dos jogos, todos os alunos tiveram um tempo para jogar e avaliá-los criticamente pelos colegas. Na figura 07, é possível observar os alunos jogando o jogo elaborado pelos seus colegas.

Essa atividade, além de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo trabalhado em sala, também estimulou a criatividade. Tanto a elaboração quanto o jogo exigiu a mobilização e a aplicação dos conceitos trabalhados em aula em diferentes contextos. O jogo também

permitiu maior relação pessoal e interação, não apenas na fase de elaboração, mas também no dia da apresentação para os colegas.

A outra atividade proposta pela professora Maria Eduarda foi uma trilha interpretativa, realizada do Parque Municipal Longines Malinowski. Esse parque caracteriza-se por ser um fragmento de Mata com Araucária. Contém 24 hectares e fica localizado na região central da cidade, próximo à Escola B, o que permitiu que os alunos se deslocassem sem a necessidade de transporte.

Essa atividade necessitou ser agendada várias vezes em função do mau tempo. A professora Maria Eduarda contou com a colaboração do grupo de residentes (9 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas) para a realização das atividades.

Conforme orientação da professora Maria Eduarda, os alunos residentes organizaram seis oficinas, sobre os seguintes temas: a) animais encontrados no parque; b) microorganismos decompositores e sua importância; c) araucária; d) trilha interpretativa: formação florestal, relações ecológicas e árvores do Longines; e) mapeamento do parque; f) histórico do parque e formação vegetal.

Nesse dia, os alunos chegaram à escola e logo após a chamada, se dirigiram para o Parque, no qual ficaram até as 11:30 horas. Participaram dessa atividade aproximadamente 120 alunos de diferentes turmas, de primeiro ano do Ensino Médio em que a professora Maria Eduarda ministra aula. Por esse motivo, quando os alunos chegaram ao Parque eles foram divididos em seis equipes conforme as cores (amarelo, marrom, rosa, azul, verde e branco). Cada aluno aleatoriamente recebeu uma faixa de TNT correspondente a uma cor. Essa organização teve como objetivo a integração.

Cada equipe foi direcionada para uma das atividades com duração de 30 minutos cada. Ao término, os alunos trocavam de oficina. Segue algumas imagens.

Figura 08 – Algumas das atividades realizadas no Parque Municipal Longines Malinowski

Tanto as oficinas, quanto o lanche da manhã, foram realizadas



nos quiosques localizados na entrada do Parque. Os alunos participaram e se envolveram em todas as oficinas.

Durante as observações das aulas, constatamos também que as atividades propostas aos alunos foram adequadas. No entanto, algumas são mais simples por privilegiarem apenas a memorização do conteúdo, enquanto outras podem ser consideradas mais complexas, pois para serem realizadas, além do domínio de conhecimento foi necessário utilizar a imaginação, a criatividade, a capacidade de aplicar o conhecimento aprendido em diferentes situações.

De modo geral, os professores sempre estimulam a participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. No entanto, o professor João Vitor se destaca, pois constantemente vai até os alunos para conversar individualmente e buscar a participação na aula.

Durante as observações das aulas, também buscamos saber se o professor utilizava diferentes entonações de voz para destacar pontos importantes que gostaria de chamar atenção no conteúdo trabalhado. No entanto, não conseguimos perceber a utilização desse recurso durante o período de observação.

b) Frequência de questionamentos nas aulas

Os questionamentos são importantes no processo de ensino e aprendizagem. Eles podem ser utilizados pelos professores para realizar o levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o assunto a ser trabalhado. Podem instigar a curiosidade, promover a interação e o diálogo entre o professor e os alunos, estimular o pensamento e a criticidade e, também, permitem avaliar a aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos as observações realizadas, constatamos que nas aulas da professora Maria Eduarda, os questionamentos estavam mais presentes. A professora questionava os alunos não apenas para identificar os conhecimentos que já sabiam, mas para estimular-lhes o pensamento e para estabelecer possíveis relações entre o conteúdo e o cotidiano.

Nesse mesmo sentido, a professora Maria Fernanda também fazia uso dos questionamentos, mas a frequência de uso era menor se comparado com a Maria Eduarda. Já nas aulas do professor João Vitor, os questionamentos eram pouco frequentes e objetivavam apenas diagnosticar o conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto trabalhado em aula.

Os alunos da professora Maria Eduarda também eram bem questionadores. Percebeu-se que os mesmos tinham interesse em aprender. Os questionamentos estavam relacionados ao esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo ou sobre atividades propostas pela professora. Já iniciavam quando a professora chegava à sala de aula. Durante as explicações, também questionavam o porquê de algumas informações mencionadas pela professora, ou buscavam maior aprofundamento do assunto estudado.

Constatamos que o estímulo a essa postura questionadora por parte dos alunos é decorrente da forma como a professora organiza as suas aulas.

Já os alunos do professor João Vitor e da professora Maria Fernanda praticamente não questionavam. Das 18 aulas que acompanhamos do professor João Vitor, registramos apenas um questionamento dos alunos, e o mesmo foi feito com “ar de deboche”. O aluno perguntou o que aconteceria se ele se jogasse de um prédio de quatro andares. Infelizmente o professor ignorou a pergunta, mas poderia ter utilizado as informações do aluno (peso e altura) para calcular o impacto da queda, ou seja, poderia utilizar os conhecimentos da Física para explicar o questionamento do aluno.

Ao serem questionados, os alunos da professora Maria Eduarda respondem e interagem, e em muitas situações, fazem novos questionamentos. Os alunos da professora Maria Fernanda, após muita insistência, respondem timidamente aos questionamentos. Já os alunos do professor João Vitor simplesmente o ignoram e não se interessam em participar de nenhuma forma da aula.

c) Os recursos didáticos utilizados em sala de aula

Nas aulas dos três professores, constamos a utilização do quadro. O professor João Vitor e a professora Maria Fernanda utilizaram-no em todas as aulas para passar o conteúdo no quadro, passar exercícios de fixação do conteúdo e também para realizar a correção.

A professora Maria Eduarda utilizava o quadro apenas para realizar esquemas utilizando os conceitos trabalhados em sala de aula. O recurso mais utilizado era o computador para realizar a chamada e para apresentar slides. Através deles, a professora explorava muitas imagens que utilizava enquanto explicava o conteúdo.

Na última aula, o professor João Vitor trouxe um banco de pregos para instigar a curiosidade dos alunos e a para auxiliar na explicação do conteúdo sobre pressão.

d) Organização e ocupação dos tempos e espaços da sala de aula

Nas aulas do professor João Vitor e da professora Maria Fernanda, os alunos não tinham lugares fixos, mas sempre ocupavam as carteiras e cadeiras que ficam em torno das paredes da sala de aula. Dessa forma, a área central da sala de aula não era ocupada.

Já na sala de aula da professora Maria Eduarda, os alunos praticamente ocupavam todas as carteiras e cadeiras, normalmente ficavam organizados em fila.

As professoras Maria Fernanda e Maria Eduarda, nas aulas destinadas à elaboração de cartazes e elaboração de jogos didáticos, organizaram os alunos e grupos. Na aula em que a professora Maria Eduarda realizou uma atividade avaliativa com os alunos, também foram organizados em grupo.

Com relação à movimentação dos professores pela sala de aula, constamos que essa é uma característica marcante do professor João Vitor. Em todas as aulas, circulava em vários momentos pela sala de aula, muitas vezes parava de passar o conteúdo no quadro para se deslocar até os alunos e conversar particularmente com cada um, buscava a todo momento estabelecer um diálogo e motivá-los a

realizarem a atividade proposta. O mesmo ocorria quando os alunos tinham que responder aos exercícios na sala de aula, o professor buscava a participação e auxiliava cada um.

A professora Maria Fernanda também tinha o hábito de circular entre os alunos enquanto realizavam as atividades. Nas aulas de trabalho em grupo, a professora auxiliava-os ativamente.

Já a professora Maria Eduarda raramente circulava pela sala de aula, costumava ficar mais na frente, pois utilizava muito o quadro e a projeção de slides.

Com relação ao tempo, foi possível constatar que era utilizado de maneira adequada. Os três professores, ao solicitarem qualquer atividade, sempre destinavam um tempo para a conclusão. Os professores também sempre conseguiam realizar sua aula no tempo previsto.

Outra característica dos três professores observados, refere-se a lembrar e relembra os alunos sobre as atividades agendadas, principalmente as avaliativas, realizadas na próxima aula.

5.3.4 Algumas considerações sobre as aulas observadas.

A observação de aula nos mostrou a realidade enfrentada pelos professores em seu cotidiano. Realidade essa, que não possível constatar com a coleta de informação por meio de um questionário ou de um roteiro de entrevista.

Somente com a observação *in loco* é possível compreender as ações que professores desenvolvem. O contexto e as condições de trabalho interferem sobremaneira na forma como os professores planejam e desenvolvem suas aulas.

É fácil muitas vezes rotular o professor apenas pela descrição de seus relatos, no entanto quando, mergulhamos na sua realidade nos perguntamos. E se... E se a professora Maria Eduarda fosse trabalhar na Escola A, será que ela conseguiria os mesmos resultados que consegue na Escola B? Será que ela despertaria o interesse e a participação dos alunos? Como seria o Trabalho Didático do professor João Vitor e da professora Maria Fernanda se ambos trabalhassem na Escola B? Que metodologias de ensino poderiam ser utilizadas para envolver e despertar o interesse dos alunos da Escola A? Será que somente o uso de diferentes metodologias de ensino, consideradas mais ativas, estimularia a participação dos alunos da Escola A? Essas e tantas outras perguntas, que no momento não temos respostas, ficam ao final das observações.

O professor João Vitor se esforça, ele é um professor principiante, está formado há apenas um ano e já enfrenta condições adversas de trabalho, sem ao mesmo tempo encontrar apoio e orientação do que fazer nas situações vivenciadas. Por essa razão, percebemos a importância da institucionalização de políticas de acompanhamento dos professores principiantes.

Nosso objetivo aqui não é avaliar o professor e a sua atuação profissional, mas ficou claro que ele precisa de ajuda e que em muitas situações, se tivesse um acompanhamento, uma orientação, um suporte possivelmente suas ações seriam outras.

5.4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta sessão, apresentaremos discussões que permitem articular as respostas das duas questões de pesquisa que nos ajudam a responder o seguinte problema: “Que relações podem ser estabelecidas entre o Trabalho Escolar desenvolvidos em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na cidade de Erechim-RS e o Trabalho Didático desenvolvidos por professores da área curricular?”.

Como defendemos no capítulo 2, a organização da vida da escolar envolve a organização do Trabalho Escolar. Dessa forma, o Trabalho Escolar deve permitir não apenas a melhoria da qualidade dos alunos, mas também facilitar o Trabalho Docente.

Neste sentido, organizar e gerir o Trabalho Escolar precisa ser uma responsabilidade assumida por todos os profissionais que constituem a escola e não apenas da equipe diretiva da escola.

Se um dos objetivos da organização do Trabalho Escolar é melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, isso significa que a sua organização influencia e interfere diretamente no processo de organização e realização do Trabalho Docente e, consequentemente, no Trabalho Didático dos professores.

Assim, podemos dizer que o Trabalho didático realizado em sala de aula não é isolado do contexto da escola, mas reflete as concepções, os objetivos educacionais e as posturas acordadas e adotadas pelos professores da escola. Ele também depende da organização e planejamento do espaço físico e pedagógico da escola.

Com base na pesquisa realizada evidenciamos que a organização da gestão escolar das escolas envolvidas na pesquisa pode ser caracterizada pela concepção técnica-científica, onde segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da gestão escolar. Esse modelo baseia-se na hierarquia de

cargos e funções visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.

Essa concepção de gestão escolar está diretamente relacionada com a forma com que os professores concebem o seu Trabalho Docente. A maioria dos professores acreditam que o Trabalho Docente é constituído pelas seguintes ações: ministrar aulas, planejar aulas, elaborar e corrigir atividades avaliativas, participar de conselhos de classe e participar de encontros de Formação Continuada.

Apesar de os professores mencionarem que o processo e tomada de decisões ocorre de forma coletiva, ou seja, os membros da Equipe Diretiva da escola consultam os professores e funcionários para chegar a um consenso, a participação dos professores se restringe a opinar quando são consultados. São poucos os professores que participam da gestão por meio de representatividade do Conselho Escolar ou do Conselho de Pais e Mestres.

Dessa forma, a totalidade do Trabalho Docente fica praticamente limitado ao Trabalho Didático. Cada professor trabalha de forma isolada na sala de aula, onde realiza as atividades pedagógicas planejadas individualmente.

A concepção técnico-científico de gestão escolar também interfere no processo de organização e realização da Formação Continuada de professores. Os encontros são planejados e conduzidos pelos membros das equipes diretivas das escolas (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico).

Assim, as ações dos professores, relacionadas à Formação Continuada em serviço, normalmente se restringem a participação nos Encontros de Formação Continuada ofertados pelas escolas. Os encontros normalmente são realizados nos sábados não letivos ou em horários entre os turnos vespertino e noturno, ou seja, fora do horário de trabalho dos professores. Esses encontros são conduzidos pelos membros das equipes diretivas ou por profissionais externos (professores universitários ou profissionais liberais).

Nos encontros de Formação Continuada em serviço, são trabalhados temas diversos. Esses temas são selecionados de acordo com a disponibilidade de profissionais externos trabalhar na escola e, não necessariamente, estão atrelados à necessidade formativa do grupo.

Assim, a forma como a Formação Continuada é desenvolvida na escola não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Mas sim, considera os professores como técnicos capazes de aplicar metodologias de ensino, como se fossem soluções para

problemas presentes no cotidiano da sala de aula. Evidenciou-se que os encontros de formação de professores são organizados com vistas a atualização didática do professor ou como fornecimento de métodos ou técnicas de ensino para serem aplicadas no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Evidenciamos também, que como forma de se atualizar, os professores buscam informação na internet, realizam leitura de artigos científicos e assistem vídeos do YouTube sobre os conteúdos ministrados em sala de aula. Alguns professores, em seu processo de formação continuada, também participam de palestras e eventos promovidos fora do espaço escolar.

Com relação a pesquisa sobre a própria prática, ela é inexistente entre os professores envolvidos na pesquisa. No seu cotidiano de trabalho os professores apenas fazem uso da pesquisa escolar, como forma de estimular aos alunos a buscarem informações na internet.

Nas escolas investigadas, não encontramos espaços e momentos que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, nem durante o processo de Formação Continuada e nem estimulado que os professores realizem pesquisa sobre a sua própria prática.

Para Imbernón (2002), a Formação Continuada não deve ficar limitada a formação técnica, mas deve proporcionar que o professor examine suas concepções, suas atitudes e suas teorias implícitas num processo de auto-avaliação do seu trabalho. De acordo com o autor, a Formação Continuada deve ser centrada na escola, além de desenvolver o paradigma coletivo dos profissionais que atuam na escola, deve primar pela “reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua realidade cultural” (IMBERNÓN, 2002 p. 81)

Neste sentido, a Formação Continuada de professores precisa superar a concepção de formação como mera atualização didática ou forma de aquisição de métodos ou técnicas de ensino. Pois essa está relacionada e implica diretamente no processo de organização do Trabalho Docente e no Trabalho Didático que o professor realiza em sala de aula. Assim a escola precisa criar condições e espaços para a realização de planejamentos coletivos entre os professores, espaços para discussão e compartilhamento de experiências. Essas são algumas estratégias que podem ser utilizadas para combater isolamento no qual o professor vive na sala de aula e também na própria escola.

A forma como a Gestão Escolar, bem como a Formação Continuada está organizada dão margem para o desenvolvimento de

aulas predominantemente pautadas em modelos mais tradicionais de ensino.

No entanto, nem sempre o relato que o professor fez da sua aula, realmente representa de fato as aulas ministradas. Um exemplo é a professora Maria Eduarda, pela descrição da sua aula a enquadrámos em uma perspectiva mais tradicional, no entanto, as observações nos mostraram que ela destoa dos demais professores, pois realiza atividades dinâmicas que permitem a participação dos alunos, estimula a criatividade e o pensamento crítico.

Por fim, evidenciamos que os Conselhos de Classe são realizados normalmente com a participação dos membros da Equipe Diretiva e dos professores da escola. São realizados por turma e fora do horário de aula. Durante as reuniões do Conselho de Classe, são identificados os alunos que possuem problemas de aprendizagem, os que necessitam ser encaminhados para atendimento especializado, casos em que é preciso chamar os pais para conversar.

Apesar de alguns professores reconhecer que os Conselhos de Classe contribuem para realizar uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, repensar sua aula, seu planejamento e as formas de avaliação, evidenciamos que eles possuem caráter mais técnico e burocrático.

Antes da realização do Conselho de Classe as escolas realizam o Pré-Conselho. Nesse momentos os professores de cada área do conhecimento se reúnem para conversar sobre as notas de cada aluno. Eles somam as notas que cada aluno obteve em cada componente curricular, no caso da área Ciências da Natureza”, da Biologia, Física e Química e posteriormente dividem por 3. A nota resultante é a média que o aluno obteve na área.

A forma como a avaliação e o Conselho de Classe é realizada nas escolas, reforça o trabalho individual de cada professor, a inexistência de um tempo de planejamento coletivo dentro de cada área. Não são destinados momentos para discutir e refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sobre a própria forma de avaliação praticada pelos professores.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Nossa pesquisa teve como objetivo “estabelecer possíveis desafios para uma melhor articulação entre o Trabalho Escolar desenvolvido em Escolas Públicas de Ensino Médio e o Trabalho Didático desenvolvido por professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes nessas escolas”.

Com relação ao Trabalho Didático do professores, podemos caracterizá-lo como um trabalho individual, solitário, sem articulação com seus pares, que normalmente ocorre no espaço da sala de aula, desvinculado do PPP da escola e da sua gestão. O planejamento didático-pedagógico é baseado em livros didáticos, normalmente, realizado em casa e extrapola a carga horária destinada a ele.

Essas características são reforçadas pela tradição pedagógica e principalmente pelas políticas educacionais vigentes que somente atribuem horas para o professor “dar aula” e para o seu planejamento. No entanto, como falamos acima, sabemos que o docente se envolve com outras ações na escola tão importantes e complexas quanto ensinar, e de maneira geral, qualificam o processo de ensino e aprendizagem (Gestão, Formação Continuada, Supervisão Docente e Pesquisa).

As escolas carecem de espaços próprios para que o professores estudem e realizem seus planejamentos na escola. A falta de espaços adequados (com computadores, acesso à internet, local para o professor guardar seu material, entre outros) impossibilita a interação entre os professores, a troca de materiais, de saberes, de experiências, o planejamento coletivo, o desenvolvimento de ações conjuntas e a interdisciplinaridade.

Convém ressaltar ainda, que os professores fazem uso das horas destinadas ao descanso e ao lazer para elaborar seus planejamentos didático-pedagógicos, correção de atividades avaliativas, para participar de encontros de formação continuada e para organizar e participar de eventos promovidos pela escola. Essa situação gera sobrecarga de trabalho, colabora com a precarização do Trabalho Docente e, também, contribui para o adoecimento do professor.

A cultura escolar, as condições de trabalho, a tradição pedagógica e a rotina diária contribuem para que modelos mais tradicionais de aula perpetuem. No entanto, também encontramos professores que buscam romper com esse modelo, que desafiam os alunos a buscarem informação, que utilizam o espaço de aula para esclarecer dúvidas dos alunos sobre o conteúdo, que promovem atividades que estimulam o

desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento do pensamento crítico, que exigem que saibam aplicar os conhecimentos aprendidos em outros contextos. Essa experiência nos mostra, que mesmo sem muitas condições de trabalho é possível fazer diferente, que outros espaços da escola e até fora dela podem ser utilizados como espaços de aula.

O livro didático é um dos recursos utilizados pelos professores tanto em aula quanto para realizar o seu planejamento. Nesse sentido, é possível inferir que há influência dos materiais externos na definição do currículo da disciplina, ou seja, sobre o que será ensinado aos alunos. O livro didático, adotado pelos professores na disciplina, contribuem com a definição do currículo do componente curricular e da avaliação. Dessa forma, quando os livros didáticos são utilizados pelos professores sem uma análise aprofundada, sem o devido questionamento e reflexão, o professor acaba abrindo mão de selecionar os conteúdos de ensino de suas disciplinas, de definir o que é melhor e mais importante ser aprendido pelos alunos.

As observações nos mostraram que o professor tenta fazer o melhor com as condições que possuem. No entanto, a falta de interesse dos alunos, o medo da violência, de ser agredido, também impõe limites ao Trabalho do Didático. Os professores até buscam fazer algo diferente, mas a indiferença, a rejeição, a recusa em participar da aula também deixa-os de mãos amarradas e muitas vezes sem saber como agir.

Nas escolas, a Formação Continuada é planejada e organizada pelos membros das equipes diretivas, principalmente pelos coordenadores pedagógicos. Apesar de cada escola possuir um projeto de Formação Continuada encaminhado para aprovação junto à Coordenadoria Regional de Educação, esse não leva em consideração as reais necessidades formativas do grupo, uma vez que é um dos motivos de reclamação dos professores.

O problema não está apenas no fato de a Formação Continuada ser planejada e organizada pelos coordenadores pedagógicos, mas sim na tradição que perpetua, na qual se considera que uma palestra é suficiente para o professor aprender, que o professor é um profissional que só recebe informações e as aplica como se fosse um técnico, que não o coloca para pensar.

Dessa forma, o projeto de Formação Continuada é constituído por temas soltos, que nem sempre levam em consideração as necessidades formativas dos professores, definidos normalmente por profissionais que se dispõem gratuitamente a palestrar na escola, ainda que os temas abordados não sejam bem escolhidos por muitas escolas.

Também verificamos, que nos encontros de Formação Continuada, parte do seu tempo é aproveitado pelos membros das equipes diretivas para fazer reuniões com os professores, planejar eventos e até mesmo realizar entrega de boletins. Dessa forma, a Formação Continuada deixa a desejar em muitos aspectos, muitas vezes não cumprindo com o seu propósito de ser um mecanismo que possibilita melhorias não apenas na escola, mas principalmente para o processo de ensino e aprendizagem.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, percebe-se que apesar das condições de trabalho, os professores ainda demonstram interesse e desejo pela Formação Continuada. Portanto, é urgente repensar a forma como é organizada e desenvolvida na escola. O professor não deve apenas ter papel de ouvinte, mas precisa ser envolvido no processo como um todo. A Formação Continuada deve constituir em uma oportunidade de estudo teórico, epistemológico, que tragam aportes que contribuam para a construção de conhecimentos e não um conjunto de temas desarticulados.

Nesse sentido, é preciso superar a concepção que o Trabalho Docente é essencialmente prático, é necessário reconhecer que ele é um trabalho intelectual e reflexivo.

Com relação à gestão escolar, a maioria dos professores mencionaram que o processo de tomada de decisões ocorre de forma coletiva. No entanto, percebemos que a participação dos professores se limita a opinar quando consultados. Os poucos que participam como membros de CPM e Conselho Escolar não souberam relatar a periodicidade dos encontros e, às vezes, não sabiam nem qual conselho representavam.

Nessas situações, novamente percebemos que a cultura escolar, as condições de trabalho, a tradição pedagógica e a rotina diária cristalizam o local de trabalho do professor como apenas a “sala de aula”. Há uma clara ruptura entre o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo. Pelo olhar da maioria dos professores, participar da gestão é sinônimo de ocupar cargo administrativo. Essa visão precisa ser revertida e a escola como um todo deve ser compreendida como local de trabalho do professor.

Nesse sentido, também faz-se necessário um trabalho na escola para ampliar a compreensão de gestão participativa. O papel docente na gestão escolar é fundamental, uma vez que reflete diretamente no seu Trabalho Docente. Dessa forma, todos precisam vivenciar a gestão da escola, participar ativamente da construção da sua proposta pedagógica,

da definição de práticas didático-pedagógicas coerentes com o contexto da escola e dos alunos, do processo de definição do currículo da escola, entre outras.

É preciso que a escola crie tempos e espaços para que os professores participem do processo de gestão, discutam sobre quais os melhores caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, que decidam os rumos da escola. Já não é mais possível aceitar que consulta em corredores e rápidas conversas no horário de intervalo, baseadas em opiniões, muitas vezes sem a devida atenção e reflexão direcionem as ações da escola.

Com relação à realização de pesquisa sobre a própria prática, ela é inexistente nas escolas. De modo geral, os professores não se reconhecem como produtores de conhecimento, assim como, não reconhecem a escola e sua prática pedagógica como *locus* de investigação. Novamente as políticas públicas, a cultura escolar e a tradição pedagógica reforçam o estereótipo de professores da Educação Básica como consumidores de conhecimentos produzidos na Universidade, como se fossem técnicos que apenas reproduzem informações e aplicam metodologias.

Inconscientemente é predominante a incapacidade de pesquisar, de analisar e refletir sobre sua própria prática. No entanto, não percebem que o seu trabalho, a sua prática pedagógica se constitui em objeto de estudo de professores universitários.

O tempo é um dos maiores condicionantes do Trabalho Docente. Para que os professores possam desenvolver um trabalho com qualidade, é necessário que as políticas públicas reconheçam que o Trabalho Docente não ocorre só na sala de aula e que não se resume ao ensino.

Não é novidade para ninguém, que para melhorar a qualidade da educação é necessário investimento na escola, nos professores. Assim, precisamos de políticas públicas que atribuam na carga horária de trabalho dos professores espaço para Formação Continuada, para gestão, para pesquisa e para supervisão docente.

No entanto, no atual contexto político e econômico em que vivemos, a realidade é outra. Ao invés de investimento em educação, estamos em um cenário de corte de “gastos” com educação, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. No estado do Rio Grande do Sul, os professores então há mais de 4 anos sem aumento salarial e ainda recebem-no parceladamente.

Quando a Educação não é vista como um investimento, limita muito mais as condições do ensino, de trabalho, o que acaba por contribuir para a simplificação do Trabalho Docente.

Com relação aos contratos de trabalho, apesar de não ser foco do estudo, aparecem como uma forma de precarização do Trabalho Docente. Isso por que, a maioria dos participantes da pesquisa são contratados e possuem 40 ou mais horas de trabalho. São professores sobrecarregados, que trabalham em duas, três ou até quatro escolas. Para fechar a sua carga horária, acabam assumindo disciplinas fora da sua área de formação. As condições de trabalho são precárias, não possuem garantia de emprego e de estabilidade. A cada final de ano, perdem o vínculo empregatício e no início do ano não sabem se conseguirão o emprego de volta e em qual escolas voltarão a trabalhar.

Para finalizar, nossa intenção não é prescrever ainda mais ações para o professor desenvolver na escola, mas sim, mostrar a complexidade do Trabalho Escolar, do Trabalho Docente e, conseqüentemente, do Trabalho Didático dos professores. Acreditamos que essa pesquisa trouxe algumas reflexões que permitem pensar sobre o Trabalho Escolar e o Trabalho Didático, entendendo a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.38, n.2, abr./jun. 2012. pp.289-305. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14/06/2018.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para a educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. In: **Educar**. Curitiba, n. 24. P. 165-176, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. In: MACHADO, Anna Rachel. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54 ISBN 85-7216-423-5.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n. 145, jan./abr. 2012, p. 112-129. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.
- ANGELO, Cristine Malinoski; MENEGASSI, Renilson José. O trabalho docente com a ortografia em sala de apoio à Aprendizagem. **Calidoscópio**, São Leopoldo\RS, [online], v.13, n.2, p.239-250, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.10>>. Acesso em 25/02/2018.
- ÁVILA, Ivany S.; MOLL, Jaqueline. Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos PCNs: parecer. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 242-252, jan./jun. 1996.
- BALLENILLA, Fernando. *Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?* 2.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora, 1997. ISBN 84-87118-67-4.

BARBOSA, Andreza. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a09.pdf> > Acesso em: 07 jan. 2018.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre\RS [online], v.41, n.2, p.359-381, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000200359&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25/02/2018.

BOY, Lúcia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte\MG [online], v.30, n.4, p.81-104, out.\dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000400005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25/02/2018.

BRANCO, Emerson Pereira; Et. al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. In. **Debates em Educação**. V. 10, N. 21, Maio/Ago. 2018, p. 47-70. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução no 3, de 23 de junho de 1998**. Brasília/DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constituiode1988.pdf>. Acesso em 03.abr.2019.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

_____. **Emenda Constitucional Nº 14, de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.ht>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional No 53, de 19 de dezembro de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.ht>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. INEP. **Relatório do 1º Ciclo de monitoramento da metas do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília, DF: Inep. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732> Acesso em: 03.abr. 2019.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 25/02/2018.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 25/02/2018.

_____. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em 03.abr.2019.

_____. **Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 25/02/2018.

_____. MEC-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **PORTARIA No - 17, DE 11 DE MAIO DE 2016** – Publicada no DOU (Seção 01 - No 91, sexta-feira, 13 de maio de 2016).

Disponível em: <https://ifce.edu.br/proen/portaria-17-setec_mec-atividades-docentes.pdf>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base – Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 25/02/2018.

_____. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02/07/2018.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP n° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 24/06/2018.

_____. MEC. SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v.2 (Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias). Brasília: MEC, 2006. ISBN 85-98171-43-3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em 25/02/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública Brasília - DF Novembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 09 de fev.2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 02 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em 25/02/2018.

_____. **Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em 25/02/2018.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ [online], v.15, n.45, p.500-510, set.\dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 26/02/2018.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, EUA: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>> Acesso em: 20 de fev. 2018.

CHARMAZ, Katry. **A construção da teoria fundamentada:** Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 987-85-363-1999-5.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didáctica**. Aique Grupo Editor S.A:Argentina,1991.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série 1, v.16). 2006. ISBN 85-249-0444-5.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305, 1999. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001249>>. Acesso em: 20 jul.2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; FIORENTINI, Dario. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. **Bolema**, Rio Claro/SP [online]. V. 20, n. 27, 2007. pp.1-18. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/164>>. Acesso em 26/02/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: **Educação em Revista**. n.48. p.205-222. Dez. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/238480375_A_educacao_escolar_a_exclusao_e_seus_destinatarios>. Acesso em 04 abr. 2019.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **O papel dos conselhos de classe no processo avaliativo**. Belo Horizonte: Biblioteca virtual do Centro de Referência Virtual do Professor. 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?ID_OBJETO=29764&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s>. Acesso em: 09 de fev.2019.

_____. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. Campinas: Papirus,1992.

_____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3a ed. Campinas-SP, Papirus, 1995.

_____. **Conselhos de Classe e Avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas-SP, Papyrus, 2004.
 DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O Ensino Médio pós-LDBEM/1996: avanços e desafios. In: **Anais Simpósio Anpae 2011**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>>. Acesso em: 31 de março de 2019.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, 14(3), 2004. 27-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>>. Acesso em: 27/05/2018.

_____. MOLINIER, Pascale. Le travail comme énigme. In: **Sociologie du travail**, 36^e année, hors-série, 1994. Les énigmes du travail. pp. 35-44. DOI :<<https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2147>>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/sotra_0038-0296_1994_hos_36_1_2147.pdf . Acesso em: 09/05/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena ; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo\SP. v.38, n.133, p.236-205, jan.\mar. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/300>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. 4. ed. Madrid: Morata, 2000. ISBN 847112341X.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Decreto nº 41.850, de 25 de setembro de 2002**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT>

O&Hid_TodasNormas=519&hTexto=&Hid_IDNorma=519>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995** (atualizada até a Lei nº 14.448, de 15 de janeiro de 2014). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201808/13113757-lei-n-10-576-e-atualizacoes.pdf>>. Acesso em: 09 de fev.2019.

_____. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA **Lei no 6.672, de 22 de abril de 1974**. Porto Alegre, 1974. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **LEI Nº 5.227, DE 4 DE JULHO DE 1966**. Institui a obrigatoriedade de funcionamento de Círculo de Pais e Mestres nos estabelecimentos de ensino público do Estado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT O&Hid_TodasNormas=42315&hTexto=&Hid_IDNorma=42315>. Acesso em: 09 de fev.2019.

_____. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **LEI Nº 11.695, 10 de dezembro de 2001**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.695.pdf>>. Acesso em: 09 de fev.2019.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**: Uma estratégia de formação de professores. 4. Ed. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN 972-0-34043-6.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da transformação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. ISBN 85-7496-086-1.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009. ISBN 978-85-98843-75-9.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.38, n.4, out.\dez. 2012. pp.799-814. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/02.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. 2018.

FERREIRA, Mário César; BARROS Paloma de Castro da Rocha. (In)Compatibilidade Trabalho Prescrito -- Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um Diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho. In: **Revista Alethéia**. Ulbra, Canoas-RS (2003). Disponível em: <http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252861523.51-arquivo.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2018.

FERREIRA, Mário César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**. Canoas - RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uPnGTTgUXeYJ:www.letunifor.xpg.com.br/arquivos/ergo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 10/ mai. 2018.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigma. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillanna, 2013.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. <<http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2017/08/BRUNA-FERREIRA-FIGUEIREDO.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento**

universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: ENDIPE: Champagnat, 2004. p. 243-258.

FLICK, Uwe. (A) **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-1711-3.

FLICK, Uwe. (B) **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-2057-1.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O Trabalho Docente:** Expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas. In: 35^a Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas-PE, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **O Trabalho Docente em uma escola públicas de Educação Básica:** entre a complexidade e a simplificação. Curitiba: CRV, 2015. ISBN 978-85-444-0491-1.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ [online], v.20, n.62, p.663-677, jul.\set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000300663&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 de fev. 2018.

GARCIA, Carlo Marcelo. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. ISBN 972-0-34152-1.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. [online], Campinas\SP, v.30, n.106, jan.\abr. 2009. pp.63-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 de fev. 2018.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN no 9394/96. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 45-60. ISBN 978-85-63489-22-7.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: **Acervo online: Artigos do Congresso Internacional sobre professor principiante e inserção profissional à docência**. 2012. Disponível em <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=201>. Acesso em: 26/06/2018.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS:Unijuí, 1998. ISBN 85-7429-003-3.

GIBBS, Grabam. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 987-85-363-2055-7.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. In: **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. E-ISSN 1981-9021. doi:10.12957/geouerj.2017.23781 Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>> Acesso em: 05/03/2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006. ISBN 978-85-08-10600-4.

HYPÓLITO, A.L. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

IEA (**International Ergonomics Association**) – 2000 Disponível em: <https://ergonomie-self.org/lergonomie/definitions-tendances/>. Acesso em: 10/05/2018.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf>. Acesso em: 26/06/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar**: 2013 – Perfil da Docência no Ensino Médio Regular – Brasília, 2015. ISBN: 978-85-7863-042-3. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+2013+-+Perfil+da+Docência+no+Ensino+Médio+Regular/da035f31-ce95-4cb5-b43c-a4271ebb1cde?version=1.1>>. Acesso em: 18/03/2019.

_____. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília-DF: DEED/INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 20/06/2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03.abr. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03.abr. 2019.

IORIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo\SP. v.45, n.155, p.138-154, jan.\mar. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100138&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 22 de fev. 2018.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1328-3.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Organização do trabalho escolar**. Ilhéus, BA: Editus, 2012. ISBN: 978-85-7455-284-2

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Caderno CEDES**, Campinas/SP, [online]. v.31, n.85, Set-dez., 2011. pp.383-403.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN 85-249-0298-1.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4.ed. Cortez, 2000.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 978-85-249-1860-5.

_____. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008. ISBN 85-88253-25-9.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25. n.02 . p.241-266. ago. 2009 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/11.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2019.

LIMA, Laís Leni Oliveira; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Educação infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis/MA, [online], v. 23, n.1, Jan.-Abr. 2016. pp. 65-80. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305715708_EDUCACAO_I

NFANTIL_tensoes_presentes_na_esfera_do_trabalho_docente>.
Acesso em: 23 de fev. 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1714-1.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: O trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis-SP: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3121-3.

LUCK, H. Gestão educacional: estratégia, ação global e coleti- va no ensino. In. FINGER, A. et al. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a. ISBN 978-85-249-1657-1.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. ISBN 978-85-249-1744-8.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____.; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set. 2004. LÜDKE, Menga (coord.) PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipe; CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; COELHO, Suzana LannaBurnier. **O professor e a pesquisa**. São Paulo, Campinas: Papirus, 2001a.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.74, 2001b, p.77-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2019.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educação**. V. 12, n.37, p.629-646, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4678/4624>> Acesso em 06 fev. 2019.

_____; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009b, p. 456- 468. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>> Acesso em 06 fev. 2019.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34. ISBN 85-7216-423-5.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora, 1999. (ISBN 972-0-34152-1.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas/SP [online]. v.9, n.1, p. 27-35, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100003>. Acesso em: 23 de fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec. 2006. ISBN: 85-271-0181-5

MOTTA, Mariana Vizzotto; GAMA, Maria Eliza Rosa; BRUM, Ana Elise Rodrigues. Ações dos professores em sala de aula: características do trabalho interativo. In:

MUCH, Liane Nair; TAVARES, Andrei Alves; TERRAZZA, Eduardo Adolfo. Variáveis intervenientes na prática de docentes que lecionam na etapa do Ensino Médio. In: TIMBANE, Alexandre; PAIM, Robson Olivino (Orgs). **Temas em debate**: a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. ISBN 978-85-92921-37-8. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1AOedeJUjDRm1pLYq8y5CjC3kx-DIyoKm/view?fbclid=IwAR2g-y6oC1H8gzDN42i-44rvZuDU1Gb7Uchw0ZeEMqyB00eBGkB7NOFjziQ>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.17, n.1, jan./abr. 2011. pp.175-190. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100011>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2002. p.15-34. ISBN 978-97-220-1008-5.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page3>. Acesso em: 24 jun. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/429.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2019.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo\SP. v.42, n.146, p.586-611, mai.\ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte\MG [online], v.31, n.1, p.115-138, jan.\mar. 2015. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000100115&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. 5. ed. São Paulo-SP: Ática, 2006. ISBN 85-08-07228-7.

_____. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. 4.imp. São Paulo/BR: Ática. 2003. ISBN 85-08-03562-4.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis**. v. 3-4, pp. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ [online], v.17, n.51, p.611-626, set.\dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>> Acesso em: 08 jan.2018.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de **Reforma no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. ISBN 978-85-724-4127-8.

PREAL – **Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe**. Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”. 2009. Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal>. Acesso em: 24 nov.2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas,1999. ISBN. 85-224-2111-0.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; FALSARELLA, Ana Maria; MENDES, Mônica F. V. A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: Colóqui Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. E Colóquio Sobre questões curriculares. Rio de Janeiro. Currículo: pensar, inventar, deferir. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 1-10.

SANTOS, Gilberto Lacerda. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.29, n.2, jul.\dez. 2003. pp.303-312. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27914>> Acesso em: 08 jan.2018.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de Educação Básica: Prescrições, atividades e ações**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3458/SANTOS%2c%20MARIA%20ELIZA%20GAMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27/05/2018.

_____. **Formação Continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: Articulações, dificuldades e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2007.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.445-458.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. ISBN 85-85701-23-4.

SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 1., 02 ago. 1996, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CONED, 1996. Mesa redonda: Política de ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais.

SCHOLOCHUSK, Virgínia do Carmo Pabst. Discutindo a hora atividade através de um breve levantamento bibliográfico. In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. ISBN 85-7307-638-0.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Havard Educational Review**. v. 57. n. 1. Fev, 1987. p.1-21.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**. 15 (2), 1986. p. 4-14.

SILVA, Denise Knorst; LISOVSKI, Lisandra Almeida. Formação de professores: Atividades contextualizadas no ensino de Biologia e Matemática. In: **Revista de Teorias e Práticas Educacionais – RTPE**. Vol.21, n.1, pp.05-11. Out. Dez, 2018.

SILVA, Luís Eduardo da. **Os desafios para a integração curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13885/DIS_PPGPPGE_2017_SILVA_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, Daniele André. Dificuldades de ser docente: desafios a serem superados. In: **V Encontro de Iniciação a Docência da UEPB**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID525_31072015174315.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111-121.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 89-110.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602013000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 19, n. 35, dez. <2011. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HqT-1DZt1okJ:https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/860/936+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do Século XX**: Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1416-4.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 4.ed. Madrid: Morata, 1998. ISBN 84-7112-315-0.

STRAUS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 987-85-363-1043-5.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. ISBN85-98843-03-2.

TAPIA, Jesús Alonso. **A motivação em sala de aula: o que é como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. ISBN 978-85-326-3165-7.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (Org). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 145-192. ISBN 978-85-7531-277-3.

_____. Necessidades e perspectivas para os novos estágios curriculares na formação de professores: primeiras aproximações. In: SELLES, Sandra Lucia Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. Niteroi-RJ, 2003. ISBN 85-228-0377-3.

_____. SANTOS, Maria Eliza Gama; LISOVSKI, Lisandra Almeida. Desigualdades nas relações Universidade-Escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>>. Acesso em: 01/07/2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertat Editora, 2009. ISBN: 978-85-85819-09-5.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Perspectivas para reflexão em torno de Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013b. p. 11-36. ISBN: 978-85-308-0532-6.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013a. p. 11-36. ISBN: 978-85-308-0370-4.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: **Cadernos Pagu** (17/18), 2001, p. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03> >. Acesso em: 15 abr. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.5). ISBN 85-98843-54-7.

VIEIRA, Fernando Lima; SILVA, Glenda Moraes da; PERES, Juliane Pereira Santana; ALVES, Elis Dener Lima. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. In: **Universitas Humanas**, Brasília, v. 7, n. 1/2, p. 95-109, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/1061/1238>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**. [online], Campinas\SP, v.30, n.106, jan.\abr. 2009. pp.221-237. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->

73302009000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 jan. 2019.

VIEIRA, Renata de Almeida; e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Repercussões da acumulação flexível no campo educacional:** o professor temporário em questão. Revista HISTEDBR On-line, número especial, p. 156-169. Campinas: abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art12_41e.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

WISNER, Alain. **A inteligência no trabalho:** textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 191 p., 1994.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho. Ergonomia:** método & técnica. São Paulo: FTD/Oboré, 189 p., 1987.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, François (Coord). **A ergonomia em busca de seus princípios:** Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004, p. 117-127. ISBN 85-212-0350-0.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 92, 2005, pp. 1067-1086.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.459-474.

BIBLIOGRÁFIA CONSULTADA

ALLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 27-41, abr. 2009. Disponível em <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 14/06/2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Quem são os potenciais ingressantes na Educação Básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar?**. In: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série “Prática Pedagógica”).

ARTIGAS, Nadia. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do estado do Paraná**: diferentes ângulos de uma mesma foto. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/historia_dissertacoes/dissertacao_nadia_artigas.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 60-85.

BIAZUS, Mariza Angela. **Condições de trabalho dos professores após a implantação de cursos superiores de tecnologia**: estudo de caso em uma Instituição Pública Federal de Educação Tecnológica, a partir da abordagem ergonômica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30359980.pdf>>. Acesso em: 22 abr.

2019.

BINI, Luci Raimann; PABIS, Nelsi. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinares. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, Curitiba, ano 3, n. 1, mar. 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994. ISBN 0-205-13266-9.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25/2/2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25/02/2018.

BRONCKART, Jean-Paul.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. - Londrina: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

CANCHERINI, Angela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos: Santos – SP, 2009. Disponível em:<<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/172/1/Angela%20Cancherini.pdf>>. Acesso em: 20/06/2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. ISBN 85-7307-895-2.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa em sala de aula e a formação de professores. In: NARDI, Roberto (Org). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 193-218. ISBN 978-85-7531-277-3

CHAVES, Ana Maria Brocado de Mendonça; INCROCCI, Ligia Maria de M Chaves; PAMPLIN, Renata Chistian de Oliveira. Programa de apoio aos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN): Ações de inserção docente. In: **Criar Educação**. Ed. Esp. – II Congresso Ibero-Americano. Criciúma, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v0i0.2933>. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/2933/2718>>. Acesso em: 26/06/2018.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a. ISBN 978-85-63299-08-6.

_____. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 2010b. 207-234. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015>>. Acesso em: 27/05/2018.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.

CORNEJO, Jose A. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 51-100, 1999. p. 51-100. Disponível em <<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a02.htm>>. Acesso em: 14/06/2018.

CRUZ, G. B. da; LÜDKE, M. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 125, p. 81-109, maio./ago. 2005. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~gppef/teses/grupo_01.pdf>. Acesso em: 29 de Mar.2019.

DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Catherine. Ficção e realidade do trabalho operário. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 68. V. 17. Out-Dez, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/989547/mod_resource/content/1/Ficcao%20e%20realidade%20do%20trabalho%20operario%20-%20Daniellou%2C%20Laville%20e%20Teiger%201989.pdf. Acesso em 10/05/2018.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível!** Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2004. ISBN 85-7591-040-X.

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educacao_Dossiê_inte_rpretando_o_trabalho_docente>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80. ISBN 85-7216-423-5.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0473-9.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andry. **A escola como organização aprendente**: Buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 136 p. ISBN 85-730-7634-8.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a

prática da ergonomia. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001. ISBN 978-85-212-0297-4.

GUERIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; et al. **Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie**. Montrouge: ANACT, 233 p., 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; SÁNCHEZ-CORTÉS; Emilia. **Aprendendocom as inovações nas escolas**. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul. ISBN: 85-7307-734-4.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LEAO, Geraldo. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Abr. 2019.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296. ISBN 85-7216-423-5.

MACHADO, Anna Rachel. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, São Leopoldo n. 02, v. 02, 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>. Acesso em: 23 Abr. 2018.

MACHADO, Anna Rachel.; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. **D.E.L.T.A.** – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. A CENTRALIDADE DO PAPEL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO E DA PROFISSÃO IN: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.1, p. 230-255 jan./mar. 2019 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/39613/28070>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A mentoria nos programas de inserção à docência: limites e possibilidades. In: **Acervo online: Artigos do Congresso Internacional sobre professor principiante e inserção profissional à docência**. Disponível em <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=701>. Acesso em: 26 jun. 2018.

NARDI, Roberto. A área de Ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. In: NARDI, Roberto (Org). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 357-412. ISBN 978-85-7531-277-3

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0787-8.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. **Em Aberto**. v. 17, n. 72, Brasília, p. 156-162, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2128/2097>>. Acesso em: 09 de fev.2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. ISBN 978-85-08-06522-6.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001. ISBN85-08-02698-6.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; LEITE, Damaris Beraldi Godoy. **Coletânea nacional sobre formação docente** (livro eletrônico). Curitiba: Atena Editora, 2016. p. 153-169. Disponível em:

<<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Colet%E2nea-Nacional-sobre-Forma%E7%E3o-Docente.pdf>>. Acesso em: 24 abr.2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul.,1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 08 jan.2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930-1973). 27. ed. Petrópolis-RJ:Vozes, 2002. ISBN85-326-0245-2.

SENGE, Peter; [et al]. **Escolas que aprendem: um Guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. ISBN 85-363-0314-x

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lisete Shizue Bomura. O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. In: **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>> Acesso em: 08/07/2018.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. ISBN 85-7307-855-3.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: Política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livros, 2009. ISBN 978-85-98843-74-2.

APÊNDICES

Apêndice A – Listagem dos Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados na área da Educação (38)

Plataforma Sucupira CAPES
Qualis - Avaliação 2014 - Área Educação (38)
Estrato A1
24 PAC - Ordem Alfabética de Título
 (Versão - Edu Terrazzan - 18.jun.16)

Seleção Final para Aplicação de Termos de Busca
 Critérios de Exclusão de PAC utilizados: (1) Exclusão de PAC Estrangeiros; (2) Exclusão de versão Impressa, quando duplicado

Nº DE ORDEM	ISSN	TÍTULO	ESTRATO
1.	1414-4077	Avaliação (UNICAMP)	A1
2.	1900-4415	BOLEMA - Boletim de Educação Matemática (Online)	A1
3.	0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)	A1
4.	2178-2229	Cadernos de Pesquisa	A1
5.	0100-1974	Cadernos de Pesquisa (Fundação Getúlio Vargas. Impresso)	A1
6.	1516-7313	Ciência & Educação (UNESP. Impresso)	A1
7.	1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)	A1
8.	2175-6236	Educação e Realidade	A1
9.	1678-4626	Educação & Sociedade	A1
10.	0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1
11.	0104-4060	Educar em Revista (Impresso)	A1
12.	0104-4036	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	A1
13.	1676-2592	ETD: Educação Temática Digital	A1
14.	0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)	A1
15.	1982-4327	Palêstra (USP. Online)	A1
16.	0103-7307	Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)	A1
17.	0102-7972	Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)	A1
18.	0102-3772	Psicologia: Teoria e Pesquisa (UNB. Impresso)	A1
19.	0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)	A1
20.	1809-449X	Revista Brasileira de Educação	A1
21.	1806-9347	Revista Brasileira de História (Online)	A1
22.	1519-5902	Revista Brasileira de História da Educação	A1
23.	0104-026X	Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)	A1
24.	0104-8775	Vana História (UFMG. Impresso)	A1

Apêndice B – Listagem dos Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados na área de Ensino (46)

Plataforma Sucupira CAPES
Qualis - Avaliação 2014 - Área Ensino (46)
Estrato A1
10 PAC - Ordem Alfabética de Título
 (Vers02 - Edu Terrazan - 18.jun.16)

Seleção Final para Aplicação de Termos de Busca

Critérios de Exclusão de PAC utilizados: (1) Exclusão de PAC Estrangeiros; (2) Exclusão de versão Impressa, quando duplicado

Nº DE ORDEM	ISSN	TÍTULO	ESTRATO
1.	1980-4415	BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online)	A1
2.	0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)	A1
3.	2177-6202	Calidoscopio (Online)	A1
4.	1980-850X	Ciência & Educação	A1
5.	0104-4036	Ensaio (Fundação Casgrano. Impresso)	A1
6.	2236-3469	História da Educação	A1
7.	1414-3283	Interface (Bolucatu. Impresso)	A1
8.	1413-8557	Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)	A1
9.	1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	A1
10.	1806-9126	Revista Brasileira de Ensino de Física (Online)	A1

Apêndice C – Listagem dos Artigos Científicos que compõem a amostra

Nº	CÓDIGO	ARTIGOS QUE COMPÕE A AMOSTRA
01	ART-004	COSTA, Gilvan Luiz Machado; FIORENTINI, Dario. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. <i>Bolema</i> , Rio Claro/SP [online]. V. 20, n. 27, 2007. pp.1-18.
02	ART-007	LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. Caderno CEDES , Campinas/SP, [online]. v.31, n.85, Set-dez., 2011. pp.383-403.
03	ART-016	LIMA, Laís Leni Oliveira; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Educação infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa , São Luis/MA, [online], v. 23, n.1, Jan.-Abr. 2016. pp. 65-80.
04	ART-017	NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.17, n.1, jan./abr. 2011. pp.175-190.
05	ART-018	ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.459-474.
06	ART-019	SANTOS, Gilberto Lacerda. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.29, n.2, jul.\dez. 2003. pp.303-312.
07	ART-031	SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. A escrita nas formas do trabalho docente. Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.445-458.
08	ART-034	ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.38, n.2, abr.\jun. 2012. pp.289-305.
09	ART-036	FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. Educação e Pesquisa , [online], São Paulo/SP, v.38, n.4, out.\dez. 2012. pp.799-814.
10	ART-067	VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. Educação & Sociedade . [online], Campinas/SP, v.30, n.106,

Nº	CÓDIGO	ARTIGOS QUE COMPÕE A AMOSTRA
		jan.\abr. 2009. pp.221-237.
11	ART-068	GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação & Sociedade . [online], Campinas\SP, v.30, n.106, jan.\abr. 2009. pp.63-85.
12	ART-069	OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade . [online], Campinas\SP, v.25, n.89, set.\dez. 2004 pp.1127-1144.
13	ART-097	DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena ; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. Cadernos de Pesquisa [online]. São Paulo\SP. v.38, n.133, p.236-205, jan.\mar. 2008.
14	ART-103	PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. Cadernos de Pesquisa [online]. São Paulo\SP. v.42, n.146, p.586-611, mai.\ago. 2012.
15	ART-111	IORIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. Cadernos de Pesquisa [online]. São Paulo\SP. v.45, n.155, p.138-154, jan.\mar. 2015.
16	ART-125	BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. O Impacto do Programa <i>São Paulo faz Escola</i> em Professores Iniciantes. Educação e Realidade , Porto Alegre\RS [online], v.41, n.2, p.359-381, abr.\jun. 2016.
17	ART-136	BOY, Lúcia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Educação em Revista , Belo Horizonte\MG [online], v.30, n.4, p.81-104, out.\dez. 2014.
18	ART-138	PEREIRA. Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. Educação em Revista , Belo Horizonte\MG [online], v.31, n.1, p.115-138, jan.\mar. 2015.
19	ART-159	BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro/RJ [online], v.15, n.45, p.500-510, set.\dez. 2010.
20	ART-160	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lúvia Maria Fraga. O trabalho

Nº	CÓDIGO	ARTIGOS QUE COMPÕE A AMOSTRA
		docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro/RJ [online], v.17, n.51, p.611-626, set.\dez. 2012.
21	ART-164	GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro/RJ [online], v.20, n.62, p.663-677, jul.\set. 2015.
22	ART-172	ANGELO, Cristine Malinoski; MENEGASSI, Renilson José. O trabalho docente com a ortografia em sala de apoio à Aprendizagem. Calidoscópio , São Leopoldo\RS, [online], v.13, n.2, p.239-250, mai./ago. 2015.
23	ART-179	MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. Psicologia Escolar e Educacional , Campinas/SP [online]. v.9, n.1, p. 27-35, jun. 2005.

Apêndice D – Exemplo de quadro ABPDA utilizado para análise de artigos

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)
[Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)]
{Artigo de PAC - Trabalho Acadêmico-Científico (TAC) - Relato de Pesquisa Empírica (RPE)}
(VrsForm07 - LisandraAL - 31.mar.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	26.abr.17	LISANDRA AL		3		ASP	ERL		

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papéis(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Caderno CEDES	CadCedes	DIGITAL	1678-7110	• Centro de Estudos de Educação e Sociedade.	

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC • Título Abreviado CadCedes • Vol. 31 • Núm. 85 • Ano 2011	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÃO
	• Caderno Cedes	CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA	O artigo tem como objetivo apresentar as condições de trabalho dos professores de Sociologia, no período atual, e, também, descrever e analisar as mudanças advindas de um conjunto de leis aprovadas no segundo semestre de 2009, no estado de São Paulo. O texto estrutura-se da seguinte forma: (1) Breve histórico da Sociologia como disciplina escolar. Este tópico apresenta a história da disciplina por meio das políticas educacionais, colocando ênfase nos seus desdobramentos no período mais recente no Estado de São Paulo. (2) Condições de trabalho. O objetivo deste tópico é o de analisar quatro pontos referentes às condições de trabalho, que se relacionam com a legislação discutida. Os pontos são os seguintes: (2.1) Salário; (2.2) Jornada	- Professor de Sociologia. - Condições de trabalho. - Escola.	O resumo não apresenta a metodologia da pesquisa, a amostra, as fontes de informação, os instrumentos para coleta das informações, os resultados e nem conclusões.

			de trabalho; (2.3) Carreira e (2.4) Relações de trabalho. Este artigo justifica-se pela compreensão dos reflexos das novas leis no trabalho docente e na trajetória e institucionalização da Sociologia como disciplina escolar. (p.383)	
--	--	--	--	--

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
•	Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa	• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) Condições de trabalho do professor de sociologia (p.383)	• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) Condições de trabalho docente	• Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
•	Relevância e Pressupostos	Este artigo justifica-se pela compreensão dos reflexos das novas leis no trabalho docente e na trajetória e institucionalização da Sociologia como disciplina escolar. (p.383)	Compreender as implicações das legislações sobre o trabalho docente e a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar.	
•	Aportes Conceituais Referenciados [Aportes Conceituais e Aportes Prático-Conceituais]	Teórico- Precarização Transitoriedade Flexibilização	Precarização Transitoriedade Flexibilização	Implicitamente sugere 3 conceitos mas não argumenta e nem consta referências bibliográficas sobre os mesmos

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	• Intenções de Pesquisa [Objetivo da pesquisa, Problema de pesquisa, e Questões de pesquisa]	• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)	• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)	• Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
	• Intenções de Pesquisa [Objetivo da pesquisa, Problema de pesquisa, e Questões de pesquisa]	Objetivo do artigo O artigo tem como objetivo apresentar as condições de trabalho dos professores de Sociologia, no período atual, e, também, descrever e analisar as mudanças advindas de um conjunto de leis aprovadas no segundo semestre de 2009, no estado de São Paulo. (p.383)	Apresentar as condições de trabalho dos professores de Sociologia e descrever e analisar as mudanças advindas de um conjunto de leis aprovadas no segundo semestre de 2009, no estado de São Paulo.	É apresentado apenas no resumo. - Não menciona as intenções de pesquisa, problema ou questões de pesquisa)
	• Aportes Metodológicos Referenciados [Aportes Metodológicas e Aportes Metodológicos]	As entrevistas tiveram como foco a trajetória profissional dos professores. O tipo de entrevista realizada foi semiorientada (Queiroz, 1991), também conhecida como semiestruturada (Lüdke & André, 1986). Nesse gênero de entrevista há um roteiro, no entanto procura-se preservar a flexibilidade, ou seja, tenta-se não direcionar as respostas do depoente (Lüdke & André, 1986; Zago et al., 2003). (p.386)	Na entrevista semiorientada ou semiestruturada há um roteiro a ser seguido, procura-se preservar a flexibilidade, ou seja, tenta-se não direcionar as respostas dos entrevistados.	
	• Fontes para/de coleta de informações	- As entrevistas tiveram como foco a trajetória profissional dos	Fonte para coleta de informações Sujeitos (professores)	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	e Instrumentos para/de Coleta de Informações	<p>professores. O tipo de entrevista realizada foi semiorientada (Queiroz, 1991), também conhecida como semiestruturada (Lüdke & André, 1986). Nesse gênero de entrevista há um roteiro, no entanto procura-se preservar a flexibilidade, ou seja, tenta-se não direcionar as respostas do depoente (Lüdke & André, 1986; Zago et al., 2003). (p.386)</p> <p>- O caderno de campo também auxiliou na análise dos depoimentos. Essas anotações forneceram informações sobre o entrevistado e seu local de trabalho, sobre a relação pesquisador-depoente e como ocorreu a aplicação da técnica. Também se mostrou indispensável para anotar dados que surgiram numa conversa mais descontraída, após a entrevista (Zago et al., 2003). (p.386)</p>	<p>Registros em Caderno de campo</p> <p>Instrumentos para coleta de informações</p> <p>Entrevista semiestruturada ou semiorientada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
•	Recortes	1) Com o objetivo de compor a	Recorte	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	e Amostras	<p>• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)</p> <p>amostra de professores a serem entrevistados, solicitou-se às Diretorias de Ensino de Campinas, Leste e Oeste, dados sobre as escolas que possuíam a disciplina Sociologia no currículo, acompanhados de informações sobre que professores a ministravam e, desses, quem eram os formados em Ciências Sociais. Ambas as Diretorias de Ensino forneceram listas com os nomes das escolas que possuíam a disciplina Sociologia e a quantidade de professores de Sociologia por escola, nos anos de 2006 e 2007. (p.384)</p> <p>O contato com os professores foi realizado por telefone ou pessoalmente nas escolas; indagados sobre a participação na pesquisa, apenas dois não concordaram em conceder entrevista, e os motivos não foram</p>	<p>• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)</p> <p>- Professores de sociologia que trabalhavam em escolas de Campinas-SP;</p> <p>Amostra</p> <p>- 11 professores constituíram a amostra da pesquisa, dos quais 6 são homens (3 efetivos, 2 temporários e 1 eventual) e 5 são mulheres (1 efetiva, 3 temporárias e 1 desempregada)</p>	<p>• Comentários</p> <p>• Notas/Lembretes</p> <p>• Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>mencionados. Do universo encontrado, foram entrevistados 11 professores, dos quais 6 são homens: 3 efetivos, 2 temporários e 1 eventual; e 5 são mulheres: 1 efetiva, 3 temporárias e 1 desempregada. As entrevistas duraram em média 60 minutos cada e todas foram registradas em gravador. (p.386)</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de Coleta e Tratamento das Informações 	<p>O contato com os professores foi realizado por telefone ou pessoalmente nas escolas; indagados sobre a participação na pesquisa, apenas dois não concordaram em conceder entrevista, e os motivos não foram mencionados. Do universo encontrado, foram entrevistados 11 professores, dos quais 6 são homens: 3 efetivos, 2 temporários e 1 eventual; e 5 são mulheres: 1 efetiva, 3 temporárias e 1 desempregada. As entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O contato com os sujeitos foi realizado por telefone ou pessoalmente nas escolas; - As entrevistas foram gravadas e tiveram duração aproximada de 60 minutos. 	<p>Não apresenta informações de como procedeu com o tratamento das informações.</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		duraram em média 60 minutos cada e todas foram registradas em gravador. (p.386)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Evidências,Constatações e Resultados 	<p>1) Consideraram-se não somente as condições de trabalho do professor efetivo, mas também do professor com contrato por tempo determinado (professor temporário ou Ocupante de Função Atividade – OFA) e do professor sem contrato algum (eventual). Segundo dados da Secretaria de Educação, em 2008, no estado de São Paulo, somente 128 professores de Sociologia possuíam contrato efetivo, em um universo de aproximadamente 5.600 escolas públicas. A pesquisa realizada em Campinas (SP) encontrou a maioria dos professores de Sociologia em exercício nas escolas públicas no ano de 2008 com contrato de trabalho por tempo determinado (ou temporário) (73%). (p.390)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 73% dos professores de sociologia que atuavam nas escolas públicas no estado de São Paulo no ano de 2008 eram contratados por tempo delimitado (temporários); • Existem diferenças na composição do salário do professor efetivo (maior) em relação ao salário do professor temporário e do professor eventual (menor). Essas diferenças revelam as desigualdades nas condições de trabalho docente; • Existe diferença na jornada de trabalho do professor efetivo em relação à jornada de trabalho do professor temporário (a jornada 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) <p>2) Existem diferenças na composição do salário do professor efetivo em relação ao salário do professor temporário e do professor eventual. Essas diferenças revelam as desigualdades nas condições de trabalho docente. O salário do professor efetivo é composto de duas frações: o salário-base, especificado conforme a carga horária de contratação, e o salário adicional, que é um complemento assim calculado: a) 20% sobre o valor das aulas dadas em locais de precária infraestrutura ou de periculosidade; b) 20% sobre o valor das aulas ministradas no período noturno; c) 5% sobre o salário-base a cada cinco anos de serviço; d) 1/6 dos vencimentos integrais a cada 20 anos de atividade. Já o salário do professor temporário é composto apenas do valor pago pelas aulas dadas,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) <p>de trabalho do professor temporário é maior do que a do efetivo);</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor temporário assume aulas em diversas escolas e vai completado a sua carga-horário ao longo do ano letivo; • Os professores possuem longas jornadas de trabalho; • Os professores de sociologia possuem dificuldade de construir uma carreira profissional; • As mudanças constantes de escola e de turma dificultam o estabelecimento de relações de amizade e a possibilitariam a realização de um trabalho conjunto, com outros professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>adicionado dos mesmos complementos que os do professor efetivo. Contudo, se quiser receber 5% adicionais a cada cinco anos precisa comprovar o efetivo exercício da docência (p.390)</p> <p>3) Existe uma diferença na jornada de trabalho do professor efetivo em relação à jornada de trabalho do professor temporário e do professor eventual. Para o professor efetivo do estado de São Paulo, existem dois tipos diferentes de jornada: a mínima e a básica. A jornada mínima é de 24 horas, composta por 20 horas de atividades com alunos e 4 horas de atividades pedagógicas, que são constituídas por reuniões coletivas, preparação de aulas, correção de exercícios, entre outras. A jornada básica é de 30 horas, composta por 25 horas de atividades com alunos e 5 horas de atividades pedagógicas. Para cada</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>ano letivo, o professor efetivo faz a opção entre a jornada mínima ou a básica. Para o professor temporário, a jornada de trabalho não tem um limite mínimo de horas, sendo composta de acordo com o número de aulas disponíveis no processo de atribuição. (p.393)</p> <p>4) Outra consequência importante é que recai sobre o professor temporário o maior ônus em termos de distribuição de aulas por diversas escolas e em diferentes horários. Ele assume as aulas que sobram no processo de atribuição de aulas no início do ano e complementa sua jornada no decorrer do ano letivo. Como depende da disponibilidade de aulas, torna-se mais difícil para esse professor obter rendimentos suficientes para seu próprio sustento. (p.393)</p> <p>5) Observou-se que tanto o professor efetivo como o professor</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>temporário possuíam uma extensa jornada de trabalho, realizada na escola ou em espaços não escolares. É possível imaginar os prejuízos de longas jornadas de trabalho à saúde do professor (p.394)</p> <p>6) Da característica de transitoriedade do trabalho, pode-se afirmar que o professor de Sociologia tem dificuldade de construir uma carreira, no sentido desenvolvido por Sennett (2000), de trabalho “linear”, “para a vida inteira”, o que tem consequências negativas não somente para sua vida pessoal, mas também para seu trabalho com os alunos. É difícil planejar um trabalho de longo prazo quando se está constantemente mudando de turma e escola. (p.397)</p> <p>7) s mudanças constantes de escola e de turma também dificultam o estabelecimento de relações de amizade, que possibilitariam a</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		realização de um trabalho conjunto, com outros professores. (p.398)		
•	Conclusões	<p>A história singular da Sociologia nas escolas dificultou a realização de concursos públicos na área. O fato de existirem somente 128 professores de Sociologia com contrato efetivo em todo o estado de São Paulo, em um universo de 5.600 escolas públicas, aponta para a precariedade da forma de contratação docente, o que pôde ser comprovado na pesquisa realizada em Campinas (SP), nos anos de 2006 a 2009. (p.399)</p> <p>A inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo abre a possibilidade de concurso público para o cargo de professor de Sociologia, mas deve-se atentar para o fato de professores efetivos de outras disciplinas poderem assumir Sociologia como carga complementar, o que diminuiria o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A história singular da Sociologia nas escolas dificultou a realização de concursos públicos na área; • A inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo abre a possibilidade de concurso público para o cargo de professor de Sociologia, no entanto outros professores podem assumir a disciplina para completar a carga horária; • A Lei n. 1.094/ 09, que reduz a jornada de trabalho, não prevê remuneração suficiente para a sobrevivência do professor, o que o obriga a complementar sua carga horária com mais aulas, intensificando o trabalho do professor; • Necessidade de oferecer condições de trabalho adequadas ao professor de Sociologia 	<p>O artigo apresenta apenas considerações finais</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<p>• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)</p> <p>número de vagas ofertadas no concurso. Assim, muitos professores, licenciados em Ciências Sociais, que desejarem lecionar Sociologia terão de se sujeitar a contratos transitórios e precários. (p.399)</p> <p>A implementação das novas leis é indicativa desse contexto. A Lei n. 1.094/ 09, que reduz a jornada de trabalho, não prevê remuneração suficiente para a sobrevivência do professor, o que o obriga a complementar sua carga horária com mais aulas. Não se resolvem, assim, problemas decorrentes da intensificação do trabalho, como o desgaste físico e a falta de tempo para preparar aulas. A Lei n. 1.097/09, que estabelece o sistema de progressão salarial individual, transfere para a esfera pessoal algo que deveria ser coletivo, ou seja, todos os professores deveriam ter</p>	<p>• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)</p> <p>assegurando-lhe tempo e condições materiais para estudar e preparar aulas.</p>	<p>• Comentários</p> <p>• Notas/Lembretes</p> <p>• Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>melhores remunerações. Com relação ao professor temporário, a Lei n. 1.093/09 estabelece que o professor com esse tipo de contrato passa a ser eventual e precisa, obrigatoriamente, afastar-se do ensino por um ano letivo, retirando, dessa forma, os poucos direitos desse professor.</p> <p>Por fim, considerando a trajetória intermitente da Sociologia e sua recente inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio, pondera-se a necessidade de consolidar sua presença no currículo. Nesse ponto, é importante que o professor faça um trabalho de qualidade, que justifique a presença da disciplina na escola. Entretanto, é necessário oferecer condições de trabalho adequadas a esse professor, assegurando que ele tenha tempo e condições materiais para estudar e preparar aulas, para realizar um</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		trabalho que faça sentido para ele e os alunos.		

Apêndice E – Exemplo de Caracterização por item do ABPDA

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

Artigo de PAC - Pesquisa Empírica

Caracterização do item 01
[Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa]
(VrsForm03 - LisandraAL - 31.mar.16)

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	28.fev.17	LISANDRA AL		3		ASP	ERLE		

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA • REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
•	• Bolema	• ART-004	Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática escolar	• Isso nos motivou a definir como foco de investigação as diferentes culturas que se cruzam na escola, sobretudo “o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo”. (p.2)	• Diferentes culturas que se cruzam na escola	• Diferentes Culturas	• Acredito que tenha que ser eliminado da amostra
•	• Caderno Cedes	• ART-007	• Condições de trabalho do professor de sociologia	• Condições de trabalho do professor de sociologia (p.383)	• Condições de trabalho docente	• Trabalho Docente	•

•	• Caderno de Pesquisa	• ART-016	• Educação Infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente	• Este texto objetiva compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho que se realiza na Educação Infantil. (p.67 e 71)	• Trabalho Docente na Educação Infantil	• Trabalho Docente	•
•	• Educação e Pesquisa	• ART-017	• Trabalho Docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: Considerações para o ensino fundamental de nove anos.	• A partir da concepção do trabalho como atividade historicamente situada e mediada, este artigo discute como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de o trabalho do professor e produzir formas de intervenção educativa.	• Condições para a realização do Trabalho docente no Ensino Fundamental	• Trabalho Docente	•
•	• Educação e Pesquisa	• ART-018	• A dimensão criadora no trabalho docente: Subsídios para a formação de	• A partir das contribuições de Vigostsky (2003) sobre o conceito de atividade criadora, este trabalho	• Dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados	• Dimensão criadora	•

			professores alfabetizadores	<p>objetiva evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, conforme dados obtidos em pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola pública no estado de Rondônia.</p> <p>Trazemos para a análise duas cenas recortadas do cotidiano escolar para exemplificar como os saberes docentes são alterados e recriados no enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. P. 462</p>			
•	• Educação e Pesquisa	• ART-019	• A internet na escola fundamental: Sondagem de	• Esta investigação objetiva o esclarecimento de modalidades de uso	• Modalidade de uso da internet por professores no ensino fundamental	• Usos da Internet	•

			modos de uso por professores	da internet em situações de ensino fundamental, em escolas das redes pública e particular do Distrito Federal. p. 303			
•	• Educação e Pesquisa	• ART-031	• A escrita nas formas do trabalho docente	• Como explicitarei mais adiante, embora se reconheça nesse percurso, este estudo tem seu foco voltado para um aspecto de que pouco se ocuparam as pesquisas – <i>a escrita que se ensina. (p.447)</i>	• - A escrita que ensina	• A escrita que ensina	•
•	• Educação e Pesquisa	• ART-034	• A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950)	• A criação de uma rede de escolas impulsiona a organização da carreira docente pela necessidade de formação de professores capazes de tornar tal expansão mais eficiente. Ao lado da organização do sistema educativo,	• Organização da carreira e da profissão docente.		•

				portanto, foi-se organizando também a profissão docente. p. 289			
•	• Educação e Pesquisa	• ART-036	• O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais	• Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa concluída que teve como objeto de estudo a função de coordenação pedagógica na rede estadual paulista, com destaque para o trabalho do professor coordenador pedagógico (PCP). P. 799	• O trabalho do professor coordenador pedagógico	• Função da coordenação pedagógica	•
•	• Educação & Sociedade	• ART-067	• Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente	• Neste artigo discutimos os dispositivos de controle conservador e suas interferências no processo de trabalho de professoras em início de carreira, algo que parece	• Dispositivos de controle e suas interferências no Trabalho Docente de professores em início de carreira	• Trabalho Docente	•

				<p>fundamental para a conformação do que os docentes se tornarão. Isso deve ser cotejado com as formas de governo da conduta derivadas da onda de conservadorismo para o qual o professorado é “capturado”, muitas vezes trafegando entre o tradicional – neoconservador – e o hipermoderno – neoliberal. (p.222)</p>			
•	• Educação & Sociedade	• ART-068	• Reforma educacional, intensificação e autointensificação do Trabalho Docente	<p>• As mudanças no trabalho escolar e docente, que vêm acontecendo no bojo das reformas educacionais instituídas no Brasil a partir da última década do século XX, têm sido objeto de estudo de uma literatura que busca</p>	• -Impactos das políticas educacionais nos currículos e no trabalho docente	• Trabalho Docente	•

				<p>compreender os impactos das políticas educacionais oficiais nos currículos e no trabalho dos professores brasileiros. Estudos como os de Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004) têm destacado a precarização e flexibilização em curso no trabalho dos docentes brasileiros com a implantação de novos mecanismos de governo e controle do trabalho escolar e docente, sugerindo que esses processos ainda estão longe de ter esgotado nossos esforços de compreensão. É nesse campo temático que este</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				trabalho se insere. (p. 63)			
•	• Educação e Sociedade	• ART-069 • ETC	• A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	• O artigo pretende discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, tendo como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico. (p. 1127)	• Condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras	•	•
•	• Cadernos de Pesquisa FCC	• ART-097	• Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica	• Este artigo, apoiado em pesquisa sobre gestão escolar e trabalho docente, analisa o método utilizado no trabalho de campo e alguns resultados preliminares, obtidos por meio de experiência-piloto realizada em uma	• Gestão escolar e Trabalho Docente	• Gestão • Trabalho Docente	•

				escola estadual localizada em cidade do interior do Estado de Minas Gerais. (p. 222)			
•	• Cadernos de Pesquisa FCC	• ART-103	Trabalho Docente na escola fundamental: questões candentes	1. Derivado de investigação mais ampla sobre a estrutura da escola fundamental, este trabalho apresenta e discute resultados de pesquisa de cunho qualitativo, realizada em escola pública de ensino fundamental, analisando questões relacionadas ao trabalho docente, com destaque para a assistência pedagógica, para as condições objetivas de trabalho na escola e para a gestão do tempo na prática docente cotidiana. (p. 586)	2. Trabalho Docente de uma escola pública de ensino fundamental	3. Trabalho Docente	4.
5.	6. Cadernos de Pesquisa FCC	7. A RT-111	8. Precarização do trabalho docente	9. O artigo aborda o trabalho docente a partir do	10. Trabalho Docente em escola privada do subúrbio carioca.	11. Trabalho Docente	12.

			numa escola de rede privada do subúrbio carioca	recorte de uma pesquisa de mestrado realizada numa escola da rede privada do subúrbio carioca, que atende à nova classe média. (p. 138)			
13.	14. Educação & Realidade	15. RT-125 A	16. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes	17. Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, a qual investigou o trabalho docente de professores iniciantes por meio dos cadernos do Programa São Paulo faz escola, introduzido nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, se tornando o currículo oficial do Estado no ano de 2010. (p. 360)	18. Trabalho Docente de professores iniciantes.	19. Trabalho Docente	20.
21.	22. Educação em Revista	23. RT-136 A	24. A dimensão coletiva do trabalho	25. A questão do trabalho coletivo deve ser pensada, portanto,	26. Trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo.	27. Trabalho Colaborativo	28.

			docente: uma experiência em duas escolas municipais de belo horizonte	em suas diferentes possibilidades de configuração e nos fatores que levam a esse ou aquele desenho. Neste texto, vamos focar a discussão do trabalho colaborativo, desenvolvido no item seguinte, como dimensão do trabalho coletivo. (p. 85)			
29.	30. Educação em Revista	31. A RT-138	Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise	1. Entre as dimensões estudadas relativas ao clima de escola deu-se relevo ao trabalho docente que constitui o foco do presente trabalho. (p. 123)	2. Trabalho docente	3. Trabalho Docente	4.
5.	6. Revista Brasileira de Educação	7. A RT-159	8. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do	O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas do município do Rio de Janeiro que investigou a	• Influências do clima e prestígio escolar no trabalho docente	• Trabalho Docente	•

			Rio de Janeiro	percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas, a fim de compreender se as características referentes ao clima e prestígio escolar podem influenciar o trabalho docente realizado nas escolas. (p. 594)			
•	• Revista Brasileira de Educação	• ART-160	• O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	• No âmbito dessa temática, buscou-se compreender e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e nas escolas, no contexto de mudanças na política pública de educação infantil em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil	• Condições em que realiza o trabalho docente na Educação Infantil	• Trabalho Docente	•

				em 2003. (p. 611)			
•	• Revista Brasileira de Educação	• ART-164	• Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica	• Os dados apresentados neste trabalho, que está focado no impacto que tais programas de intervenção causam sobre o trabalho docente de professoras de ensino fundamental, foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de primeiro e segundo anos do ensino fundamental de três escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, em turmas que haviam adotado o Programa de Alfabetização do IAB (p. 665)	• Impacto dos programas de intervenção sobre o trabalho docente de professoras de ensino fundamental.	• Trabalho Docente	•
•	• Calidoscópio	• ART-172	• O trabalho docente com a ortografia em Sala de Apoio à	• Este artigo versa sobre o trabalho docente com a ortografia, a qual	• Trabalho Docente com ortografia.	• Trabalho Docente	•

			Aprendizagem	precisa ser tomada como objeto de conhecimento e ensino em SAALP, visto que o aluno, nesse âmbito específico, ainda está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (Menegassi, 2010). (p.240)			
•	• Psicologia Escolar Educacional	• ART-179	• Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades	• Foi objetivo do presente estudo investigar componentes da organização do trabalho pedagógico e elementos de caráter pessoal/individual que agem como inibidores e facilitadores da expressão da criatividade do professor de História	• Elementos de caráter pessoal/individual que agem como inibidores e facilitadores da expressão da criatividade do professor	• Trabalho Docente	•

Apêndice F - Temáticas de estudo/foco de pesquisa dos artigos analisados.

ARTIGOS	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DE PESQUISA
ART-004	• Diferentes culturas que se cruzam na escola
ART-007	• Condições de trabalho docente
ART-016	• Tensões do Trabalho Docente na Educação Infantil
ART-017	• Condições para a realização do Trabalho docente no Ensino Fundamental
ART-018	• A dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados
ART-019	• Modalidade de uso da internet por professores no ensino fundamental
ART-031	• A escrita que ensina
ART-034	• Organização da carreira e da profissão docente
ART-036	• O trabalho do professor coordenador pedagógico
ART-067	• Dispositivos de controle e suas interferências no Trabalho Docente de professores em início de carreira
ART-068	• Impactos das políticas educacionais nos currículos e no trabalho docente
ART-069	• Condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras
ART-097	• Gestão escolar e Trabalho Docente
ART-103	• Trabalho Docente de uma escola pública de ensino fundamental
ART-111	• Trabalho Docente em escola privada do subúrbio carioca
ART-125	• Trabalho Docente de professores iniciantes
ART-136	• Trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo
ART-138	• Trabalho docente
ART-159	• Influências do clima e prestígio escolar no trabalho docente
ART-160	• Condições em que realiza o trabalho docente na Educação Infantil
ART-164	• Impacto dos programas de intervenção sobre o trabalho docente de professoras de ensino fundamental
ART-172	• Trabalho Docente com ortografia
ART-179	• Elementos de caráter pessoal/individual que agem como inibidores e facilitadores da expressão da criatividade do professor

Apêndice G – Síntese dos Aportes Conceituais identificados nos artigos científicos analisados.

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
ART-004	<p>Cultura é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Colaborativo é uma tentativa “de compreender as atividades de pesquisa e ensino e encontrar formas de superar as contradições nela presentes. (PENTEADO, 2000, p. 32-3).
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> • Precarização do Trabalho Docente. • Transitoriedade. • Flexibilização.
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhadores em educação são profissionais que desenvolvem atividade de ensinar intencionalmente. Criam condições de desenvolvimento de condutas desejáveis. Adquirem conhecimentos e habilidades em IES ou não para atuar no magistério ou outras atividades (Luckesi, 1995). • Trabalhador docente é um ser humano, sujeito da história. • A natureza do trabalho pedagógico é não material, seu produto é um serviço (Paro, 2000).
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho é uma atividade historicamente situada e mediada, pautada em prescrições externas e superiores e, ao mesmo tempo, como atividade reelaborada pelo trabalhador a partir dos instrumentos materiais e simbólicos socialmente construídos e a ele disponibilizados (Machado, 2007). • Trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto nas condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar” (Assunção, Oliveira, 2009, p. 353). • Trabalho docente é uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93) p.178. • Trabalho prescrito são “documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/ trabalhadores devem realizar (Bronckart, Machado, 2004, p. 134).

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho realizado é a atividade que é efetivamente realizada. Abarca também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem (Lousada, 2004, p. 275).
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> • A apropriação de saberes é resultado de um processo histórico de vida do sujeito que transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes mobilizados no exercício da profissão. • Atividade criadora entendida como “toda a atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, senão que cria novas imagens, novas ações” (Vigotsky, 2003). • Processos criativos são formados por dois tipos de impulsos: a) reprodutor ou reprodutivo - reprodução de informações, impressões ou normas de condutas criadas e elaboradas – não ocorre a criação de algo novo; b) criadora ou combinadora – o ser humano é capaz de criar e reelaborar imagens e ações com vistas ao futuro (Vigotsky, 2003).
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> • A internet é caracterizada por um entrelaçamento complexo de informações textuais e audiovisuais, umas podendo conduzir a outras, de sorte que sentidos são continuamente construídos pelo leitor, que os gera permanentemente por meio do percurso, em uma espécie de labirinto, em que conjuntos de palavras, imagens e sons se entrelaçam, muitas vezes sem ponto de partida, sem ponto de chegada.
ART-031	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade docente é concebida como trabalho, sendo este mediado pelo auxílio de instrumentos e conduz à modificação voluntária do objeto. • O trabalho docente não age sobre a matéria inerte e tem como objeto de transformação o modo de pensar, de fazer e de falar dos alunos e, como instrumentos, os signos e os instrumentos semióticos.
ART-034	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Docente. • Profissão professor.
ART-036	<ul style="list-style-type: none"> • A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança. • O gerencialismo é um mecanismo de reengenharia, de reconstrução do setor público que passou a conhecer novas orientações, novas relações de poder e novas opções de direcionamento das políticas sociais.
ART-067	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é uma norma prática, de preceito, que atua nas diferentes partes de um aparelho

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
	social, com vistas a um fim determinado.
ART-068	<ul style="list-style-type: none"> • A colonização constitui “o processo pelo qual os administradores absorvem ou ‘colonizam’ o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos”, ocupando o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle. • A intensificação do trabalho docente é entendida como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores, considerando o tempo de trabalho, as tarefas instrucionais e pedagógicas abarcando as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.
ART-069	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho docente não é definido apenas como atividade em sala de aula, ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (p. 1132). • Profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Mariano Enguita, 1991). • Grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. • A desprofissionalização é mecanismo de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais (Rodrigues, 2002, p. 71). • Proletarização técnica - perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho (Rodrigues, 2002, p. 73). • Proletarização ideológica – significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (Rodrigues, 2002, p. 73).
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> • O homem é produto do social e deve ser considerado concretamente, ou seja, situado no tempo e no espaço, inserido em um contexto histórico-econômico-cultural-político. O homem é sujeito da sua ação (Frigotto, 1989, p.70-90).
ART-103	<ul style="list-style-type: none"> • A “estrutura total da escola” é entendida de modo mais amplo do que seu emprego vulgar ou do que sua mera conotação formal, envolve um conjunto variado de temas e questões que precisam

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
	<p>ser considerados quando se pretende compreender de forma mais rigorosa a complexa realidade escolar e os fins a que esta deve servir (CANDIDO, 1974, p. 107).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A natureza do trabalho docente se processa no âmbito da produção não material. Trata de uma relação entre sujeitos, sendo este o próprio objeto de trabalho. • A gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar deve considerar que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, para que possa se integrar com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica, estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que não poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado à “sala de aula”.
ART-111	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia da performatividade é o processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações e controle (Ball, 2004, 2005). • A performatividade afeta a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor. O efeito dessa cultura produz um sentimento de competitividade, classificando os indivíduos de acordo com o desempenho, o que gera sentimentos de orgulho, culpa, vergonha, inveja (Ball, 2004). • Na intensificação do trabalho, as interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida à seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas (Ball, 2004).
ART-125	<ul style="list-style-type: none"> • Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. Pela ensinagem, deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (Anastasiou; Alves, 2003, p. 15). • A aprendizagem exige a compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno, é essencial a construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato (Anastasiou; Alves, 2003, p. 16).
ART-136	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho coletivo pode ser entendido como trabalho em equipe, na forma de organização do trabalho no modelo toyotista de produção.

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho docente coletivo não é um somatório de trabalhos individuais, a simples junção de trabalhadores da educação no ambiente escolar não leva ao trabalho conjunto, principalmente se ocorre a segregação de tarefas, de forma que cada um execute uma parte. • “Docente” é aquele profissional que desenvolve algum tipo de atividade de ensino, ou seja, engloba os sujeitos professores e outros profissionais que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições educacionais. • O trabalho colaborativo compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos – alunos; material didático; estratégias e conteúdos de ensino; projeto de estabelecimento; relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares – e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho. No trabalho colaborativo, os membros de um grupo trabalham conjuntamente (“co-laboram”) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. • Existem quatro tipos de colaboração: a <i>balcanização</i>, a <i>colegialidade artificial</i>, a <i>colaboração confortável</i> e o <i>trabalho em conjunto</i>. <ul style="list-style-type: none"> - A balcanização é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou melhor, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano). - A colegialidade artificial está voltada às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço, além de regulamentadas pela administração, com o objetivo de concretizar a colegialidade nas escolas, a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento. - Colaboração confortável é aquela que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente. - O trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado.
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de escola refere-se ao ambiente psicossocial percebido e experienciado por todos aqueles que constituem a escola e que se mantêm por um período de tempo capaz de conferir alguma estabilidade a essas percepções e conferir-lhes alguma identidade que o diferencia de outros contextos similares; esse ambiente é constituído pelas crenças e valores partilhados, pelas estruturas cognitivas e pelas atitudes que condicionam as interações no

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
	<p>espaço escolar (ANDERSON, 1982).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cultura refere-se a padrões de relação e de interação que se produzem na escola e que condicionam as formas de estar, de ser e de agir em contexto escolar (McLAREN, 1991). • Profissionalidade docente integra a ideia de “profissão em ação” (CUNHA, 1999, p. 132) e realça o lugar do professor na construção da sua prática profissional e da profissão, configurando-o na sua subjetividade específica e definindo-o como um sujeito biográfico e sócio-histórico. • Gimeno Sacristán (1995) afirma que a profissionalidade se relaciona com o que é específico na ação docente – os comportamentos, os conhecimentos, as destrezas, as atitudes e os valores – e que se encontra em permanente elaboração em função dos contextos dessa ação.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> • Clima é a percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos. • Clima escolar é o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional (Cunha e Costa, 2009). • O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos (Fox <i>apud</i> Cunha e Costa, 2009).
ART-160	<ul style="list-style-type: none"> • “Condições de trabalho” é entendido como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo” (Kuenzer; Caldas, 2007, p. 10). Envolve elementos concernentes às condições materiais e pedagógicos disponíveis, e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, a formação continuada, enfim, o que diz respeito às relações de emprego (Duarte, 2008). • O “objeto de trabalho do professor” é o aluno, e seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no seu processo formativo geral e específico (Silva, 2007). • A organização do trabalho escolar diz respeito à divisão do trabalho na escola, isto é, como o trabalho do professor e o dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar (Oliveira, 2002). • A organização escolar equivale às condições em que o ensino está estruturado, desde as competências administrativas de cada órgão do poder público até os currículos, as metodologias e as

ARTIGOS	APORTES CONCEITUAIS
ART-164	<p>avaliações adotados (Oliveira, 2002).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A desqualificação consiste em um processo no qual as professoras têm suas atribuições redefinidas, e os resultados e os procedimentos para chegar a esses resultados desejados são preestabelecidos por quem controla o processo de trabalho. • A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia construída historicamente; diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo e planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula. • A requalificação implica habilitar as professoras a exercerem um controle sobre o ritmo de resposta dos alunos e, principalmente, um autocontrole sobre o trabalho que exercem. • “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]; performances [...] servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (Ball, 2010, p. 38).
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • As funções psicológicas superiores – FPS, tais como o desenvolvimento da volição, a elaboração conceitual, a capacidade de ler e escrever, de conscientizar-se das coisas e tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. • Internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1994, p. 74). • Imitar não é copiar, mas resignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais (Oliveira, 2006). • A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, definida como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1994, p. 112). • O termo apropriação refere-se a modos de <i>tornar próprio</i>, de tornar <i>seu</i>; também, tornar <i>adequado</i>, <i>pertinente</i>, aos valores e normas socialmente estabelecidos (Smolka, 2000).
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão criativa. • Criatividade é algo que todos nós temos em diferentes medidas e que pode ser desenvolvida em diferentes níveis (Alencar, 1995; Cerna, 1999). • O “trabalho não-material” está relacionado com a produção do saber, produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, etc (Oliveira, 1992; André, 1993; Libâneo, 1996; Freitas, 1995). • A expressão criativa pode ser facilitada por elementos que contribuem na sua expressão ou inibida por elementos que bloqueiam a sua expressão.

Apêndice H – Intenções de pesquisa identificadas nos artigos analisados.

ARTIGOS	INTENÇÕES DE PESQUISA
ART-004	<ul style="list-style-type: none"> Identificar em que medida a constituição de grupo colaborativo de professores de Matemática utiliza as tecnologias de informação e de comunicação em sua prática pedagógica.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as condições de trabalho dos professores de Sociologia. Descrever e analisar as mudanças advindas de um conjunto de leis aprovadas no segundo semestre de 2009, no estado de São Paulo.
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho que se realiza na Educação Infantil.
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> Discutir como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho do professor, e ainda, produzir formas de intervenção educativa.
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora.
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> Identificar como os conteúdos disponibilizados por meio da internet estão sendo apreendidos e trabalhados em sala de aula? Conhecer que tipo de navegação na internet os professores propõem a seus alunos? Identificar a tipologia de modalidades de uso da internet presentes na prática dos professores.
ART-031	<ul style="list-style-type: none"> Descrever e analisar práticas escolares em que a escrita é objeto de ensino, focalizando os modos com que ela se constitui nas formas do trabalho docente. Compreender a materialidade do trabalho do professor, ao mesmo tempo, textual e didática.
ART-034	<ul style="list-style-type: none"> Problematizar a carreira e o trabalho docente, em São Paulo, a partir da <i>experiência</i> e da trajetória da professora paulista Botyra Camorim.
ART-036	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar e discutir as mudanças legais relativas ao trabalho da função de Professor Coordenador Pedagógico. Analisar as principais resoluções publicadas no período de 1996-2010, bem como suas implicações para a organização escolar.
ART-067	<ul style="list-style-type: none"> Discutir os dispositivos de controle conservador e suas interferências no processo de trabalho de professoras em início de carreira.
ART-068	<ul style="list-style-type: none"> Entender as mudanças que atingiram o trabalho docente nas séries iniciais, no bojo das políticas de reforma educacional das décadas finais do século XX, no Brasil.
ART-069	<ul style="list-style-type: none"> Discutir sobre gestão escolar e sobre as condições de trabalho nas escolas, a partir de resultados parciais obtido em pesquisas realizadas no contexto brasileiro e da América Latina.
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, com base

ARTIGOS	INTENÇÕES DE PESQUISA
	nas reformas implementadas nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e de Minas Gerais desde 1990.
ART-103	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir o que é o trabalho docente.
ART-111	Discutir o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola da rede privada, que atende à <i>nova classe média</i> .
ART-125	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e avaliar a ação docente de professores iniciantes que atuam em uma escola pública do Estado de São Paulo, por meio do Programa São Paulo faz escola. • Analisar em que medida o currículo organizado por meio de cadernos pode contribuir para a qualificação da prática docente.
ART-136	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte se organizaram para realizar o trabalho coletivo entre os docentes. • Identificar como os docentes concebem o trabalho coletivo e quais são as suas percepções de como ele estava sendo desenvolvido nas escolas onde atuam.
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho, levando em conta concepções de clima de escola, identidade profissional e profissionalismo docente.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas formas de organização interna da escola e nas interações dos professores com a instituição de ensino, fatores que permitam melhor compreender a dinâmica educativa da rede pública do município do Rio de Janeiro. • Conhecer em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e refletir no desempenho e na trajetória escolar de seus alunos. • Identificar a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas. • Compreender em que medida as características referentes ao clima e prestígio escolar podem influenciar no trabalho docente realizado nas escolas.
ART-160	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) no contexto de mudanças na política pública de Educação Infantil, em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003.
ART-164	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as transformações no trabalho docente de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir da realização de programas de intervenção pedagógica no período de 2007 a 2010.
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o trabalho docente com a ortografia em SAALP posteriormente ao processo colaborativo junto ao professor.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar os componentes do contexto da organização do trabalho pedagógico e do contexto pessoal/individual que agem como facilitadores e inibidores da expressão da criatividade de professores de História.

Apêndice I – Aportes Metodológicos identificados nos artigos científicos analisados.

ARTIGOS	APORTES METODOLÓGICOS
ART-004	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva Interativa considera a atividade humana como experiência social. • Estudo de caso visa conhecer em profundidade o “como” e “os porquês”, evidenciando unidade e identidade próprias.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Semi orientada há um roteiro a ser seguido e procura-se preservar a flexibilidade e o não direcionamento das respostas aos entrevistados.
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa etnográfica.
ART-034	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos autobiográficos favorecem o direcionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, infiltrando na prática novas opções, buscas e modos de conceber o ensino.
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa se preocupa com o universo dos significados, das ações e relações humanas. Reconhece os sujeitos como capazes de elaborar conhecimentos e produzir práticas para intervir nos problemas identificados. • Método dialético é capaz de “assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, relações, qualidade, dimensão quantitativa e realizar através da ação, um processo de transformação da realidade que interessa.
ART-111	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa etnográfica.
ART-125	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa. • Análise documental. • Entrevista semi-estruturada. • Análise de conteúdo.
ART-136	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta. • Entrevista semi-estruturada. • Estudo documental.
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões reflexivas são um espaço em que cada sujeito participante tem o papel de conduzir o outro por meio da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre as escolhas feitas. • Pesquisa-ação colaborativa é um processo de construção de conhecimentos em que o pesquisador intervém no espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o sujeito pesquisado se conscientize das transformações que ocorridas em si e desenvolva a sua autonomia docente. • Pesquisa colaborativa concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando o papel do outro como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-estruturada. • Análise de conteúdo.

Apêndice J – Fontes de informação e instrumentos para coleta de informações utilizados pelos pesquisadores dos artigos analisados.

ARTIGOS	FONTES DE INFORMAÇÃO			INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES		
	Sujeitos	Documentos	Espaço	Sujeitos	Documentos	Espaço
ART-004	Professores	-	-	• Entrevista	-	-
ART-007	Professores	-	-	• Entrevista semiestruturada	-	-
ART-016	Diretoras Coordenadoras pedagógicas Professoras Agentes educativas	-	Não mencionado	• Entrevista	-	• Observações
ART-017	• Professoras	-	-	• Entrevista	-	-
ART-018	• Professora	• Não mencionado	• Aula da professora	• Entrevista	• Não mencionado	• Observações
ART-019	• Professores	-	• Aulas das professoras	• Questionário • Entrevista	-	• Observações
ART-031	-	• Resultados de estudos anteriores	-	-	• Não mencionado	-
ART-034	-	Autobiografia • Livros de memória • Romances	-	-	• Não mencionado	-
ART-036	-	• Documentos legais	-	-	• Não mencionado	-

ARTIGOS	FONTES DE INFORMAÇÃO			INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES		
	Sujeitos	Documentos	Espaço	Sujeitos	Documentos	Espaço
ART-067	• Professoras	-	-	• Não mencionado	-	-
ART-068	• Professoras	-	-	• Entrevista	-	-
ART-097	• Professores	-	-	• Encontros coletivos	-	-
ART-103	• Professoras	-	-	• Entrevista	-	-
ART-111	• Professoras • Diretor geral da rede de ensino	-	• Aulas das professoras	• Entrevista	-	• Observações
ART-125	• Professoras	• Documentos legais	• Aulas das professoras	• Entrevista semiestruturada	• Não mencionado	• Observações
ART-136	• Professores	• Documentos legais	• Não mencionado	• Entrevista	• Não mencionado	• Observações
ART-138	• Professores	-	-	• Questionário	-	-
ART-159	• Professores	-	-	• Entrevista	-	-
ART-160	• Professores	• Documentos legais	• Não mencionado	• Questionário • Entrevista • Grupo Focal	• Não mencionado	• Observações
ART-164	• Professores	• Materiais adotados pela escola (manuais, DVD de capacitação,	• Aulas dos professores	• Entrevista	• Não mencionado	• Observações

ARTI GOS	FONTES DE INFORMAÇÃO			INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES		
	Sujeitos	Docu- mentos	Espaço	Sujeitos	Docu- mentos	Espaço
		livros)				
ART- 172	• Professor	• Produções escritas e corrigidas pelo professor	• Aula do professor	• Encontros	• Não mencionado	• Observações • Gravações das aulas em vídeo
ART- 179	• Professores	-	-	• Entrevista semiestruturada	-	-

Apêndice K – Recortes identificados nos artigos analisados

ARTIGOS	NATUREZA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO		
	SUJEITOS	DOCUMENTOS	ESPAÇOS
ART-004	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Escola de Ensino Fundamental Martinhi Ghizzo em Tubarão/SC.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> Professores de Sociologia que trabalhavam em escolas de Campinas/SP. 	-	-
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> Profissionais que atuavam na Educação Infantil (professores, Coordenadores/Diretores, Agentes Educacionais). 	-	<ul style="list-style-type: none"> Centros Municipais de Educação Infantil localizadas nos municípios de Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu/GO.
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> Professoras de Educação Infantil/Ensino Fundamental de diferentes redes de ensino de quadro cidades do interior de São Paulo. 	-	-
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> Professora, licencianda em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, com mais de 20 anos de experiência e trabalhava com alfabetização em Rondônia. 	-	-
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> Professores que utilizavam a internet em sua prática 	-	-

ARTIGOS	NATUREZA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO		
	SUJEITOS	DOCUMENTOS	ESPAÇOS
	pedagógica.		
ART-031	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • 1 turma de primeira série do Ensino Fundamental com alunos entre 8 e 11 anos, todos repetentes. • 1 turma da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos entre 16 a 29 anos.
ART-034	-	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografia da professora paulista Botyra Camorim no período de 1928-1959. 	-
ART-036	-	<ul style="list-style-type: none"> • Resoluções publicadas pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010. 	-
ART-067	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras que atuavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas/RS com menos de 3 anos de experiência e recém formadas em licenciatura em Pedagogia. 	-	-
ART-068	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras que 	-	-

ARTIGOS	NATUREZA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO		
	SUJEITOS	DOCUMENTOS	ESPAÇOS
	atuavam de 1 ^a a 4 ^a séries do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Capão do Leão/RS com idades entre 23 a 44 anos.		
ART-097	-	-	• Escolas da rede pública (municipal e estadual) de Belo Horizonte/MG.
ART-103	• Professoras que atuavam de 1 ^a a 4 ^a séries do Ensino Fundamental.	-	• Uma escola situada na cidade de São Paulo/SP.
ART-111	• Professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que lecionavam no turno vespertino, frequentavam a sala dos professores e tinham disponibilidade de participar da pesquisa.	-	• Escola privada destinada à camada média baixa e popular, que tem prestígio na comunidade e atende diferentes bairros na cidade do Rio de Janeiro/RJ.
ART-125	• Professoras iniciantes da área de Língua Portuguesa que atuavam em salas de Ensino Médio de uma escola do interior paulista.	-	-
ART-136	• Professores regentes de classe, coordenadores pedagógicos e gestores da escola (diretores e vice-diretores) da Rede Municipal de Educação de Belo	-	-

ARTIGOS	NATUREZA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO		
	SUJEITOS	DOCUMENTOS	ESPAÇOS
	Horizonte/MG.		
ART-138	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Escolas que pertencem ao Observatório de Vida das Escolas do Centro de Investigação e Intervenções Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> Professores que atuavam simultaneamente nas 100 Escolas Municipais do Rio de Janeiro que obtiveram os melhores resultados na Prova Brasil e nas 100 escolas que obtiveram os piores resultados. 	-	<ul style="list-style-type: none"> 100 Escolas Municipais do Rio de Janeiro que obtiveram os melhores resultados na Prova Brasil e 100 escolas que obtiveram os piores resultados.
ART-160	<ul style="list-style-type: none"> Professoras que atuavam em Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. 	-	<ul style="list-style-type: none"> Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte/MG.
ART-164	<ul style="list-style-type: none"> Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 	-	<ul style="list-style-type: none"> 3 Escolas Estaduais da cidade de Porto Alegre/RS em turmas que haviam adotado o Programa de Alfabetização do Instituto

ARTIGOS	NATUREZA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO		
	SUJEITOS	DOCUMENTOS	ESPAÇOS
			Alfa e Beto (IAB).
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> Professor Graduado em Letras, com 17 anos de experiência na Rede Estadual de ensino. Estava atuando em SAALP com 6º ano do Ensino Fundamental e não tinha experiência com a mesma e nem participou de cursos do programa. 	-	<ul style="list-style-type: none"> Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa localizada na Região Centro Sul do Estado do Paraná.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> Professores de História que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental. 	-	<ul style="list-style-type: none"> Escolas públicas e particulares localizadas em Brasília/DF.

Apêndice L – Sujeitos envolvidos na pesquisa e atuação profissional.

ARTIGOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1 Anos iniciais	Ensino Fundamental 1 Anos finais	Ensino Médio
ART-004	-	-	2 professoras	-
ART-007	-	-		11 professores
ART-016	17 Professoras 12 diretoras/coordenadoras pedagógicas 15 agentes educativas	-	-	-
ART-017	6 professoras	-		-
ART-018	-	1 professora		-
ART-019	-	-	20 professores	-
ART-067	-	8 professores	-	-
ART-068	-	8 professores	-	-
ART-097	-	Não especifica quantos professores		-
ART-103	-	Não especifica quantos professores		-
ART-111	-	8 professores 1 Diretor geral da rede de ensino	-	-
ART-125	-	-	-	3 professores
ART-136	-	Não especifica quantos professores, Coordenadores Pedagógicos e gestores (diretor e vice-diretores)		-
ART-138	-	-	-	216 professores
ART-159	-	-	20	-

ARTIGOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1 Anos iniciais	Ensino Fundamental 1 Anos finais	Ensino Médio
			professores	
ART-160	167 professores	-	-	-
ART-164	-	06 professoras	-	-
ART-172	-	-	1 professor	-
ART-179	-	-	16 professores	-
Total	190 professores 12 diretoras/coordenadoras pedagógicas 15 agentes educativas	31 professores 1 Diretor geral da rede de ensino	59 professores	230 professores

Apêndice M – Processo de coleta de informações identificado nos artigos analisados.

ARTIGOS	PROCESSO DE COLETA DE INFORMAÇÕES
ART-004	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta para professores da escola. • Convite aos professores para fazerem parte de um grupo colaborativo. • Realização de um encontro para discutir sobre práticas pedagógicas. • Constituição de um grupo de reflexão/discussão.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com sujeitos foi realizado via telefone ou pessoalmente. • As entrevistas foram gravadas e tiveram duração de 60 minutos.
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das instituições de ensino e do número de profissionais envolvidos com os alunos nos municípios pesquisados. • Visita às escolas para registro de suas características e conhecimento do perfil dos profissionais. • Aplicação de um questionário fechado. • Formação de 3 grupos compostos por: diretores, coordenadores e agentes educativos.
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> • As entrevistas foram gravadas e transcritas ou respondidas por escrito.
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> • Foram entregues 20 questionários em 20 escolas. • 8 professores foram entrevistados e observados.
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento dos encontros pelos pesquisadores. • Escolhas de técnicas para buscar a expressão e a reflexão sobre o Trabalho Docente • Realização de 5 encontros.
ART-111	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de observações na sala dos professores antes do início da aula. • Realização de entrevistas após 2 meses de observações.
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de um questionário disponível em 3 formatos (on-line, via e-mail e impresso em papel).
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • Coleta de produções escritas e corrigidas pelo professor. • Observação de 2 horas-aula em que o professor trabalhou atividade de escrita. • Indicação de um roteiro de discussão, com propostas de estudos. • Indicação de leitura de um livro e de um roteiro de discussão entregue uma semana antes da primeira sessão de reflexão.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com as escolas. • Apresentação do projeto. • Agendamento das entrevistas. • Realização de um estudo piloto com os professores que não fizeram parte da amostra. • Gravação e transcrição de entrevistas.

Apêndice N – Evidências, constatações e resultados identificados nos artigos analisados.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
ART-004	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras buscaram incorporar as TIC no trabalho docente.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> • 73% dos professores de Sociologia que atuavam nas escolas públicas no estado de São Paulo, no ano de 2008, eram contratados por tempo delimitado (temporários). • O salário do professor efetivo é maior em relação ao salário do professor temporário e do professor eventual. • A jornada de trabalho do professor temporário é maior do que a do efetivo. • O professor temporário assume aulas em diversas escolas e completa a sua carga-horária ao longo do ano letivo. • Os professores de Sociologia possuem dificuldade de construir uma carreira profissional. • As mudanças constantes de escola e de turma dificultam o estabelecimento de relações de amizade e a possibilidade de realizar de um trabalho conjunto, com outros professores.
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> • As instituições pesquisadas originaram-se de movimentos filantrópicos, com objetivo de atender as classes populares, liberar a mão de obra feminina e reproduzir uma educação ideológica às crianças, com preceitos morais que penetrem no seio familiar. • 84,2% das escolas investigadas funcionam em condições precárias relacionadas aos serviços básicos de água, esgoto sanitário e energia elétrica. • Ausência de área destinada à função de parque infantil. • As escolas não possuem bibliotecas e em algumas nem telefone fixo. • Os professores trabalham nas escolas pesquisadas com pouco ou quase nenhum recurso. • Há ausência de vagas para crianças, por isso, a seleção se perpetua. • A baixa remuneração das professoras impõe jornadas de trabalho exaustivas. • 98% das 44 trabalhadoras pesquisadas indicaram a profissão docente como uma vocação. • O espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretivismo fazem parte do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas. • Há tendência da educação para as crianças ser desvinculada do ensino e da aprendizagem.
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> • As reformas são uma oportunidade de reelaboração da profissionalidade docente. • O conhecimento dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental acerca do desenvolvimento infantil está relacionado à forma como resistem, questionam, renormalizam as

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>prescrições dadas, ao definir objetivos, elaborar procedimentos e organizar as práticas educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um dos maiores desafios do trabalho docente é a participação dos coletivos de trabalho, na elaboração da profissionalidade docente diante das novas prescrições e da disponibilização de conhecimentos a serviço dos meios de trabalho.
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> • Professora busca diferentes formas de envolver as crianças na tarefa. • Professora utiliza dados da sua experiência docente e recombina com novos encaminhamentos. • Professora precisa mobilizar vários saberes para atuar de forma coletiva e individual com os alunos. • A inovação na condução da aula ocorreu no momento da atuação e a atividade criadora é fruto do processo de reflexão.
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos disponibilizados por meio da internet estão sendo apreendidos e trabalhados de modo aleatório. • Os alunos realizam atividades na internet do tipo “acessar, achar e imprimir”. • A frequência de uso da internet é maior nas escolas privadas (1 vez por semana) enquanto na pública ocorre 1 vez por mês. • A internet é encarada como um livro eletrônico. • Os conteúdos disponibilizados por meio da internet são trabalhados de acordo com 4 tipologias: a) pesquisa aleatória e linear (55%); b) pesquisa orientada e problematizadora (20%); c) pedagogia de projetos (15%); d) construção de hipertextos (10%). • Existe um distanciamento entre o que as teorias propõem como uso inovador da internet na educação e a prática efetiva dos professores. • As navegações mesmo de pedagogia de projetos ou de construção de sites, são extremamente lineares e distanciadas do sentido labiríntico proposto por Snyder. • Professores usam a internet com rigidez, enquanto os alunos são mais familiarizados com a forma não-linear.
ART-031	<ul style="list-style-type: none"> • A narrativa autobiográfica e o tópico <i>profissão das mães</i> – foi <i>ensinado e aprendido</i> na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par pergunta/resposta, o que remete a um estilo dialógico de docência. • A prática de leitura mediada pelo professor constitui-se em um diálogo que orquestra diferentes vozes. A eficácia didática desse instrumento está fundada em uma materialidade discursiva que se recontextualiza na prática escolar.
ART-034	<ul style="list-style-type: none"> • O modo como os professores percebem e exercem seu trabalho não está desconectado de uma experiência histórica da classe, e só pode ser compreendido na análise das condições e possibilidades do contexto de exercício da profissão.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • A autobiografia da professora propicia a compreensão de como os sujeitos representam as tensões em relação à forma de iniciação na carreira; os desafios entre as características da escola e o trabalho em sala de aula; o impacto das representações da comunidade sobre a escola e vice-versa; a luta para ascensão na carreira.
ART-036	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da Resolução 35/2000, a função de <i>professor coordenador pedagógico</i> (PCP) passou a ser denominada apenas <i>professor coordenador</i> (PC). A nova função desviou a atenção do foco principal do trabalho para as inúmeras tarefas cotidianas presentes em escolas. • As resoluções 88/2007 e 90/2007 responsabilizaram os PCPs pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nas avaliações externas e promover a eficácia das escolas e a melhoria do trabalho docente. • A Resolução n 66/2006 ampliou a participação dos diretores na escolha dos critérios de seleção dos PCP, reduzindo a participação docente no processo de tomada de decisão e de discussão do projeto de escolar. • O trabalho docente passou a ser regulado e controlado pelo diretor e pelo supervisor com o apoio dos professores coordenadores pedagógicos. • Nas resoluções n 28/1996, 76/1997 e 35/2000, a avaliação anual, responsabilidade dos docentes e de seus respectivos conselho passou a ter a presença incisiva do diretor, reduzindo a participação do grupo de professores e dos demais segmentos da escola no processo. • A bibliografia apresenta explícita preocupação com a progressão continuada, com as novas tendências avaliativas, com a pedagogia das competências, com a educação para a empregabilidade e a equidade social.
ART-067	<ul style="list-style-type: none"> • Os dispositivos de controle efetivam-se por meio das relações sociais internas à escola, marcadas por discursos de apelo à tradição. Seus efeitos sinalizam a prática desejada na escola e quais os riscos que devem ser evitados: o rompimento da coesão do grupo de docentes e a não-aprendizagem de alunos, que podem ferir as rotinas do local de trabalho e alterar as relações de poder ali consagradas. • Os dispositivos de controle constroem e reconstróem um perfil de docência que se aproxima muito de um modelo de dedicação pastoral, reforçado por docentes mais antigos. • Contra as iniciativas pedagógicas das professoras em início de carreira, os dispositivos fazem valer o peso da experiência das

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>docentes mais antigas, seus discursos críticos sobre novas iniciativas que impedem inovações no saber-fazer pedagógico da escola, multiplicando estratégias de controle sobre o conhecimento escolar e curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciante é levada a acreditar que a experiência das colegas mais antigas lhe fornece um quadro mais seguro sobre como desenvolver seu trabalho.
ART-068	<ul style="list-style-type: none"> • Diante do achatamento salarial os professores precisaram aumentar a jornada de trabalho. • As professoras desenvolveram novas habilidades e conhecimentos no seu processo de trabalho, tanto no ensino como na gestão da escola. • As mudanças verificadas no trabalho docente nos últimos anos aumentou o profissionalismo e o número de atividades e responsabilidades. • A mudança da jornada escolar para quatro horas diárias em sala de aula durante 200 dias letivos e as políticas inclusivas trazidas pelas reformas contribuíram para a intensificação do trabalho docente. • Os aspectos da auto intensificação do trabalho e da colonização administrativa das emoções das professoras dizem respeito à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. • A responsabilização moral das professoras por suas ocupações e pelo sucesso ou o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerencialismo. • Quando levadas a definirem o seu papel junto dos alunos, as professoras enfatizaram aspectos da educação relacionados ao disciplinamento da conduta, ao cuidado e ao zelo, não dissociando as funções instrucionais das funções formativas e afetivas na educação da infância. • As professoras indicam a complexidade do seu cotidiano pela exigência de atenderem a um número cada vez maior de atribuições dentro do espaço doméstico e público em que atuam.
ART-069	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de precarização do trabalho decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos (Pochmann, 1999). • As mudanças mais recentes na organização escolar apontam para maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação. • Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo (faltam-lhes condições de trabalho adequadas)

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>quanto do ponto de vista subjetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. • O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. • As questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes.
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, com a intensificação do trabalho docente e com precariedade financeira. • Questionaram as mudanças operadas nas escolas, que se expressam em uma crise de confiança no sentido e na qualidade da educação e têm repercussões sobre o seu trabalho. • A intensificação do trabalho é crescente, as condições de sua realização alteram-se pouco, deixando-o mais exposto a críticas e responsabilizando-o individualmente pelos males que atingem a escola. • Os professores perceberam que as obrigações do trabalho no dia-a-dia interferem na sua vida pessoal. • Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. • Professores perceberam a necessidade de reconhecer os alunos como sujeitos individuais e históricos. • No painel, os professores figuravam abaixo dos especialistas e separados dos alunos, com os quais não havia diálogo. Os pais foram representados fora da escola. A disciplina foi considerada rígida. • A “escola atual” foi representada nos novos padrões de organização do trabalho escolar: organização flexível, não hierárquica, com a fusão de papéis e funções dos trabalhadores, revelando maior proximidade entre os sujeitos e maior liberdade por parte dos alunos. O papel do diretor foi identificado como não restrito à administração, envolvendo também atividades pedagógicas. • Constatou-se desorganização da escola. Se, por um lado, rompeu-se a hierarquia rígida presente na escola anterior, por outro, gerou-se um sentimento de perda em relação à identificação dos papéis desempenhados, desconhecendo-se a quem recorrer em determinadas situações.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • Descontentamento dos professores referente às normas e às ordens emanadas dos gestores dos sistemas de ensino. • As principais preocupações apontadas foram: o aprendizado e a frequência dos alunos; a desorganização da escola; as constantes mudanças nas normas; a sobrecarga de trabalho; a diversidade de idéias e pensamentos; o trabalho com a diferença; a falta de recursos; o bem-estar coletivo; os problemas sociais dos alunos e a responsabilidade, a autocobrança e os limites da ação dos docentes. • Entre os problemas manifestados, predominaram a relação professor/aluno, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, uso de drogas, violência dos alunos e o despreparo dos professores para lidar com essas situações. • A pesquisa possibilitou crescimento e fortalecimento do grupo, o que se traduziu na capacidade que seus membros adquiriram de refletir sobre si mesmos, sobre as condições de trabalho individual e coletivo, sobre o que se pretende e o que se pode fazer.
ART-103	<ul style="list-style-type: none"> • A qualidade do ensino está ligada a formação docente. • Atribuem à formação acadêmica, a culpa pela má qualificação dos professores da rede. Não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários não conseguem atraí-los para o trabalho nas escolas públicas. • Disparidade entre o que se estuda nos livros, e se ouve nas aulas, em termos de conhecimentos didáticos e pedagógicos, e o que se experimenta como estudante em termos da conduta dos mestres que divulgam esses saberes. • A coordenação pedagógica assessora e acompanha os professores. • Pretende-se aumentar a produtividade dos professores pela premiação pecuniária. • O Governo do Estado de São Paulo colocou dois professores nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental. • O novo professor é um estudante de Pedagogia ou Licenciatura que atua como “auxiliar” do professor. • A gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade exige que haja tempo, em quantidade suficiente, para ser gerido.
ART-111	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfação com o salário recebido. • O campo de possibilidades das professoras é restrito, o que as obriga a compor com a lógica da instituição e incorporar as regras do estabelecimento de ensino, na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente. • As professoras escolheram trabalhar na escolar pela proximidade com sua residência.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras cumprem rigorosamente todas as datas determinadas pelo colégio para a realização das atividades presenciais e <i>on-line</i>; seguem os manuais pedagógicos utilizados em toda a rede; corrigem atividades dos alunos <i>on-line</i> e presenciais; e utilizam o portal de acesso aos projetos educativos produzidos em parcerias com grandes grupos educacionais, sendo premiadas algumas docentes pelo grau de adesão ao projeto institucional. • A supervisora educacional fiscaliza e acompanha o plano de trabalho oferecido pela Direção de Ensino junto às professoras. • A necessidade de dar conta de inúmeras tarefas, presenciais e <i>on-line</i>, correções de cadernos de aula e de casa, dos manuais de exercícios, dos projetos <i>on-line</i>, torna o cotidiano dessas professoras tenso e com reduzida possibilidade de um trabalho mais autoral. • As professoras não estão em busca de melhores condições de trabalho. • A falta de autonomia e de liberdade de criação é evidenciada não apenas no uso do manual pedagógico, mas também nos instrumentos de avaliação, que são construídos sem a participação das professoras.
ART-125	<p>Dimensão 1: Concepção de Ensino-aprendizagem e sua visão unificada de currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores A e C acreditam em um sistema de ensino contextualizado às necessidades dos educandos. • O professor A avalia a unificação do currículo do Estado de forma positiva. O professor B informa que nem sempre o currículo se enquadra como um bom ensino de Gramática e Literatura. O professor C cita que o material do novo currículo é distante da realidade do aluno. <p>Dimensão 2: Organização do trabalho do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Professor A organiza seu trabalho alicerçado nos cadernos do Programa. O professor B organiza seu trabalho mesclando as atividades do material do currículo com outros materiais. O professor C, além do material do currículo, utiliza outros recursos em suas aulas. <p>Dimensão 3: Intervenção/ação do professor no dia a dia da sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores A utiliza o material do Programa como a aula em si, seguindo as atividades do material de forma rígida e sequencial, corrigindo-as sem interação. • Verificamos coerência entre o discurso proferido pelo professor B em sua entrevista e sua atuação em sala de aula. Em algumas aulas, ele utilizava o caderninho, em outras não. • O professor C utiliza o material do programa, mas não de forma sequencial, solicitando trabalhos de pesquisa não contidos no

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>caderninho.</p> <p>Outras constatações</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atuação dos três professores é distinta, embora todos fizessem uso dos cadernos. O trabalho docente por meio do uso dos cadernos do Programa São Paulo Faz Escola acontece de forma heterogênea. • O Estado prende o trabalho docente ao uso do material, pois as avaliações aplicadas baseiam-se nele. • O trabalho docente foi afetado pela preocupação com avaliações externas e queda dos índices quantitativos. • A política pública molda o trabalho docente, por atingir a autoria e a autonomia, desfigurando sua profissão como alguém que não tem competência alguma para pensar, construir, intervir.
ART-136	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes concebem o trabalho coletivo valendo-se de três importantes interpretações: 1) trabalho envolve o desenvolvimento e a execução de um projeto coletivo comum a toda a escola que contemple as propostas pedagógicas e o próprio funcionamento da instituição; 2) grau de envolvimento dos profissionais na gestão escolar, ou seja, no planejamento das ações e na sua execução. A tomada de decisões em conjunto sobre as questões relevantes que envolvem a organização e a gestão da escola; 3) permite compartilhar os saberes e as experiências que os outros professores detêm e também as próprias atividades cotidianas de trabalho, como: troca de ideias, opiniões e sugestões a respeito dos avanços e dos retrocessos dos alunos no que diz respeito à aprendizagem; discussão conjunta a respeito do planejamento, dos métodos de ensino adotados, dos projetos da escola, da avaliação dos alunos e sobre estratégias de melhora nos índices de qualidade; discussões que envolvem a vulnerabilidade social, a indisciplina dos alunos e a falta de interesse destes quanto aos aspectos que envolvem a escola, assim como, em relação às famílias que pouco acompanham a vida escolar de seus filhos. • Verificou-se diferença de concepção entre documentos legais do início da década de 90 e do fim dos anos 2000 em relação ao significado de “trabalho coletivo”. Os documentos da década de 90 (Escola Plural) aproximam-se mais dos conceitos de colaboração, no que se refere à produção coletiva do conhecimento; ao pensar e ao repensar a prática de forma coletiva; ao trabalho conjunto dos profissionais da escola; à formulação, ao planejamento e à avaliação conjunta de projetos desenvolvidos pelos docentes, assim como, à reunião de profissionais em função de uma proposta pedagógica coletiva. • Os documentos do fim da década de 2000 interpretam o trabalho coletivo como a soma de esforços individuais, cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças”.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do trabalho coletivo entre os docentes ocorre por meio de: a) <i>reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho</i> b) <i>reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, com a contratação de oficinairos</i>; c) <i>Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATEs</i>; d) <i>sábados letivos</i> previstos no calendário escolar. • As “reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho” – entrou em vigor a Lei Municipal no 9.815/2010 (BELO HORIZONTE, 2010), que estabeleceu, o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica para os servidores públicos que ocupam cargos da Área de Atividades de Educação. • A reunião – “dentro da jornada de trabalho foi proposto com base no parecer do CNE/CEB 2005, que recomendou que a realização de reuniões pedagógicas dentro do turno de trabalho deveria prever que os estudantes fossem acompanhados por agentes educacionais. • A reunião do tipo “Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar –foi assegurada Lei Municipal no 7.577, de 21 de setembro de 1998 (BELO HORIZONTE, 1998), como horário legalmente obrigatório de estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico por meio da utilização de 20% da jornada semanal do professor municipal, de 22 horas e 30 minutos, excluído o tempo de recreio. As atividades coletivas planejadas são realizadas em duplas ou em trios de docentes que ministram a mesma disciplina ou atuam no mesmo ano do mesmo ciclo englobam principalmente a troca de informações sobre determinados alunos ou determinadas turmas; planejamento e preparação de atividades comuns ou permuta de material didático. • A reunião “sábados letivos”, momento propício aos encontros entre professores de todos os turnos de trabalho. Essas reuniões são reservadas à organização de demandas do cotidiano escolar e ao repasse de informes da escola e da SMED-BH. Ocorrem quatro vezes ao ano, e as datas são estipuladas no calendário escolar.
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • A autonomia profissional parece não fazer parte das percepções mais significativas dos professores sobre o trabalho dos seus pares. Já a dimensão ética da profissão, exercida no trato cotidiano com os demais atores educativos (dimensão comunicacional), são considerados como parte das suas preocupações. • A dimensão ética da profissão se associa a um elevado grau de profissionalismo que tem na autonomia docente a sua máxima expressão. • É na escola que se constroem as representações e imagens que configuram a construção da identidade profissional dos professores e do seu profissionalismo. • As preocupações da ação coletiva e individual na escola incidem na animação sociocultural da escola, no reconhecimento político

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>da especificidade e exigência da profissão e no favorecimento do espírito competitivo dos estudantes revela-nos que essas dimensões são periféricas na consideração da profissionalidade docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As principais preocupações que norteiam a ação individual do professor na sua intervenção na escola, surgem com a <i>promoção do bem-estar das relações e da comunicação entre os alunos, a melhoria do trabalho com os alunos a nível de sala de aula, a promoção das relações com pais e encarregados de educação, o desenvolvimento de boas relações com os pares e a manutenção da disciplina e do respeito dentro do espaço escolar</i>. Essas as dimensões convergem para a educação dos alunos, que é o foco das preocupações profissionais dos professores. • A centralidade das preocupações e atividades dos professores na sala de aula e a relativa desvalorização que é atribuída aos itens agregados na dimensão política traduzem uma tendência para a não consideração da dimensão organizacional da escola como fator de configuração da atividade profissional. • O reconhecimento político externo da profissão e o favorecimento do espírito competitivo dos estudantes são os itens com menor consenso. Por outro lado, a dispersão nas respostas sobre a preocupação com o reconhecimento político (ou a sua falta) da especificidade e exigência da profissão pode ser interpretada como reflexo de identidades profissionais mais restritas do que alargadas e por isso mais centradas na dimensão pedagógica e burocrática da educação escolar e menos no seu lugar social e nos mandatos sociopolíticos que a condicionam. Para esses professores, a identidade profissional depende do modo como exercem o seu trabalho pedagógico dentro da sala de aula, em estrito cumprimento das exigências burocráticas da profissão e menos em resposta coletiva às exigências sociais que a sua tarefa de educadores lhes coloca.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> • Existem diferenças significativas entre as duas escolas em que os professores lecionavam. A opinião dos professores sobre o desempenho das escolas convergiram com os resultados da Prova Brasil de 2007 e reforça a significância dos dados dessa avaliação. • Como fator predominante das diferenças entre as escolas está o perfil dos alunos e o nível socioeconômico da comunidade ou bairro do qual os alunos são oriundos. • As escolas de maior prestígio corresponderam às escolas mais procuradas pela comunidade. • O relacionamento que o professor estabelece com a unidade escolar é evidenciado também por diferenças nas relações estabelecidas com os alunos nas respectivas escolas. O convívio com os alunos nas escolas de menor prestígio tende a ser mais turbulento e desgastante.

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • Existe maior dificuldade em atrair a participação dos pais nas escolas de menor prestígio, assim como, o diálogo e a interação entre responsáveis e escola são mais conturbados. • Não foram identificadas diferenças no relacionamento entre os professores nas diferentes escolas. A maior rotatividade dos professores nas escolas de menor prestígio mostram maior instabilidade do trabalho docente. • Ocorre maior adesão e clareza quanto às normas e aos valores estabelecidos nas escolas de maior prestígio, enquanto as escolas menos prestigiadas são indicadas de convívio social mais difícil. A gestão é destacada pelos professores como fator chave no direcionamento e constituição da cultura interna na escola. • Existem um atmosfera de encorajamento e altas exigências, cordialidade, relações mais próximas com a família e os alunos nas escolas de maior prestígio. Os professores reconhecem que os aspectos que constituem o clima escolar exercem influências na conduta dos alunos e dos professores nas respectivas escolas. Os professores indicam ter maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina. • A diferença de atitudes e expectativas que desenvolvem em cada escola está associado a esquemas reprodutores de injustiças, mas também das limitações que enfrentam para confrontar a questão no plano individual. • As diferenças de abordagem dos conteúdos nas diferentes escolas também foram mencionadas pelos professores. Nas escolas de baixo prestígio ha tendência à simplificação dos conteúdos em decorrência das dificuldades apresentadas pelos alunos nessas escolas. • As diferenças entre as escolas é decorrente do aluno, da família e dos aspectos socioeconômicos. A gestão escolar foi o segundo aspecto mais mencionado pelos professores. • Para alterar as diferenças entre as escolas os professores destacaram aspectos relacionados à participação da família na educação dos filhos, às políticas públicas eficientes e maior assistência do governo às escolas que apresentam maiores dificuldades.
ART-160	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras devem, entre outras atividades, organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação; assegurar momentos de higiene, alimentação e repouso, objetivando o cuidar e o educar das crianças. As atividades realizadas pelas docentes compreendem, além do cuidado e da educação das crianças, os horários de estudo que acontecem individualmente, com os pares ou com a coordenação pedagógica. • O ingresso das educadoras infantis acontece por meio de concurso

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>público de provas e títulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apesar de a habilitação exigida no concurso ser o nível médio, 826 educadoras infantis têm curso superior completo, o que representa 60% do total (1.458). • A carreira de educador infantil conta com 15 níveis, a progressão de escolaridade de dois níveis por formação em curso superior somente após o estágio probatório de três anos, aliado à avaliação de desempenho. Cada nível da carreira corresponde a 5% sobre o valor do vencimento. Possuem os seguintes benefícios: quinquênio de 10% sobre o vencimento a cada cinco anos de efetivo exercício, e seis meses de licença-prêmio por assiduidade a cada dez anos de efetivo exercício. • O salário inicial do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal. Mas as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que atuam na educação básica nas escolas municipais. • Os professores assumem mais de uma jornada de trabalho, para complementar a renda, em razão dos baixos salários do magistério. • As atribuições docentes ultrapassam em horas a jornada de trabalho remunerado, 48% não conseguem realizar o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista (4h30min). Desse percentual, 74% estendem a jornada para realizar as atividades na escola, e 85% levam as atividades para realizar em casa. Para 52% das professoras, o tempo necessário para a realização das tarefas na escola e em casa é de uma a duas horas diárias. • O cansaço ao lidar com as crianças pequenas intensifica o trabalho. • A precarização do trabalho está na criação da carreira e no salário do educador infantil, diferenciados da carreira e do salário das professoras da RME/BH que já exerciam a função docente nessa etapa da educação. • As professoras demonstraram insatisfação com o salário. • Das 167 respondentes, 105 avaliam que o salário é ruim e 50, regular; o que equivale a 93% do total. Apenas 12 profissionais consideram o salário bom, isto é, 7% do total. • A desvalorização docente está relacionada à etapa da educação na qual atuam. • O salário e a valorização da profissão pressupõem o reconhecimento que a sociedade e a administração municipal atribuem ao trabalho docente na Educação Infantil, ou seja, a falta desse reconhecimento afeta particularmente as docentes.
ART-164	<ul style="list-style-type: none"> • Com a adoção de programas de intervenção pedagógica, a intensificação do trabalho docente ocorre na medida em que as professoras passam a exercer outras atividades não apenas em termos pedagógicos, mas também de gestão da sala de aula. As

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>docentes precisam aprender novas habilidades às quais não estavam habituados, como gerir o programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os materiais exigem outra forma de relacionamento com o próprio trabalho, que é o não planejamento e a não reflexão sobre os conteúdos e a forma de trabalhá-los. • Um dos elementos que gera a intensificação do trabalho das professoras é o cronograma que precisa ser cumprido. • O processo de intensificação é entendido como profissionalismo, apesar de estarem sofrendo uma proletarização do trabalho e uma desqualificação/requalificação. • Os programas adotados exigem resultados eficientes que devem ser alcançados pelo corpo docente das escolas e por seus alunos.
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem do ensino das convenções ortográficas no contexto da formação inicial e contínua não acontece. Assim, o professor não aprende a tomar a ortografia como objeto de investigação e ensino. • Apesar de o professor saber a ortografia das palavras “terrível”, “careca” e “enrolou”, não conseguia verbalizar as regras que estavam perpassando aquelas grafias e admitia suas dificuldades. • Nos modelos de exercícios ortográficos, o professor revela apenas uma reprodução das atividades, não sabe para que as desenvolve em sala de aula. Nossas intervenções buscaram auxiliá-lo a tornar-se consciente dos seus propósitos na atividade. • A verbalização realizada pelo docente é parte do processo de tomada de consciência acerca das regras ortográficas, como se o docente experimentasse, refletisse e verbalizasse, não só para os alunos, mas para si próprio esses princípios. • Chegamos às seguintes constatações: (a) o professor apreende que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo; (b) passa a verbalizar as regras ortográficas, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca dessas regras; (c) torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem na área da ortografia; (d) aprende a elaborar atividades, tendo como princípio o tipo de erro cometido pelo aluno; (e) questiona acerca de práticas e procedimentos adequados para o trabalho com a ortografia em SAALP; (f) em sala de aula, inicialmente verbaliza as regras para os alunos, depois passa a instigar a reflexão acerca delas; (g) torna-se mais consciente acerca dos propósitos das atividades de ortografia; (h) toma a ortografia como um objeto de conhecimento e ensino na SAALP.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos considerados importantes pelos docentes para a expressão criativa em seu trabalho: a) liberdade, b) recursos materiais, c) possibilidade de trabalho em equipe, d) receptividade

ARTIGOS	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES
	<p>dos alunos, e) orientação efetiva, f) relação professor-aluno, g) tempo disponível, h) valorização do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de Caráter Pessoal/Individual Favoráveis à Expressão da Criatividade no Trabalho Docente: a) Paixão pelo trabalho; b) Gostar de História; c) Gostar de Artes; d) Desinibição; e) Paixão pelo estudo; f) Formação acadêmica; g) Formação familiar; h) Disposições temperamentais da infância. • Elementos do Contexto da Organização do Trabalho Pedagógico Limitadores da Expressão Criativa na Atividade Docente: a) Aluno; b) Estrutura escolar; c) Sobrecarga de trabalho; d) falta de Recursos materiais; e) Falta de apoio ao aperfeiçoamento profissional. • Elementos de Caráter Pessoal/Individual Limitadores da Expressão da Criatividade no Trabalho Docente: a) Falta de habilidade na relação como o aluno; b) Medo; c) Arrependimento ou frustração; d) Falta de tempo; e) Problemas de saúde.

Apêndice O – Síntese dos resultados e conclusões identificados nos artigos analisados.

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
ART-004	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo aponta que a introdução das TIC na prática escolar, quando mediada pelo trabalho colaborativo e reflexivo pode desencadear um processo de mudança na cultura docente e da cultura escolar. • Trabalhar colaborativamente, refletir sobre a própria prática e utilizar as TIC na formação dos estudantes e, posteriormente, na própria formação contribuiu para que o professor coloque em “xeque” as verdades cristalizadas pela cultura escolar e repense a forma como vive sua profissão, repercutindo no que vem pensando, dizendo e, principalmente, fazendo. • Sinaliza a necessidade e a importância das TIC serem incorporadas à prática docente dos professores.
ART-007	<ul style="list-style-type: none"> • A história singular da Sociologia nas escolas dificultou a realização de concursos públicos na área. • A inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo abre a possibilidade de concurso público para o cargo de professor de Sociologia, no entanto outros professores podem assumir a disciplina para completar a carga horária. • A Lei n. 1.094/ 09, que reduz a jornada de trabalho, não prevê remuneração suficiente para a sobrevivência do professor, o que o obriga a complementar sua carga horária com mais aulas, intensificando o Trabalho Docente. • Necessidade de oferecer condições de trabalho adequadas ao professor de Sociologia assegurando-lhe tempo e condições materiais para estudar e preparar aulas.
ART-016	<ul style="list-style-type: none"> • Os ideários que fetichizavam a existência das crianças pequenas, interferiam no trabalho realizado pelas trabalhadoras dessa etapa de educação. Defende-se os espaços das instituições de EI como <i>locus</i> de um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado no domínio da ciência. • trabalho educativo das trabalhadoras segue o modelo assistencialista e a instituição acaba se tornando mais um espaço de lazer e de ocupação do tempo da criança, do que um espaço propriamente destinado ao ensino. • É necessário (des) naturalizar o processo de aprendizagem na EI e o papel da professora, pois ela deve superar a improvisação, saber ensinar, ter rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento.

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
ART-017	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho real, simultaneamente, marca e é marcado pela tensão entre o prescrito e o realizado. • A introdução de novas prescrições para o trabalho tem como decorrência a erosão dos meios de trabalho já estabilizados e o desgaste dos coletivos de trabalho, quando esses não respondem satisfatoriamente às demandas. • O processo de implementação de qualquer reforma pode ser compreendido como oportunidade de reelaboração da profissionalidade docente, na medida em que possibilita a reavaliação e a objetivação dos meios de trabalho pelos seus coletivos. • O conhecimento acerca do desenvolvimento infantil está relacionado à forma como os professores resistem, questionam, renormalizam as prescrições dadas, ao definir objetivos, elaborar procedimentos e organizar as práticas educativas.
ART-018	<ul style="list-style-type: none"> • A prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais. Na sala de aula, sempre está presente a originalidade demandando formas específicas de intervenção do professor. • Há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação. • Importante proporcionar aos professores em formação oportunidades para que exercitem a capacidade de articular conhecimentos teóricos, condições objetivas dadas em espaços escolares e necessidades específicas de grupos de alunos, de modo criativo e inovador.
ART-019	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de rompimento com a dinâmica da escola da sociedade industrial. • Necessidade de rompimento com materiais didáticos fechados, estáticos, que permitem o controle da cognição e da construção de conhecimentos. • O currículo tradicional, com seu ritmo e seus rituais, é um significativo ponto de estrangulamento. • Professores demonstram interesse e vontade de inovar. • Necessidade de formação continuada.
ART-031	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos como os apresentados aqui pressupõem a escola como <i>locus</i> de interação pela linguagem e, nessa direção, como espaço em que as práticas de uso da linguagem se complexificam em função das múltiplas linguagens que nele

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	<p>circulam.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto às implicações para o campo da educação, elas se referem ao investimento na compreensão do funcionamento da linguagem como objeto de ensino, nas formas com que esse objeto se configura, por um lado, no trabalho do professor, e, por outro, na aprendizagem dos alunos, nos modos com que se apropriam de saberes e usos da língua <i>presentificados</i> e atuantes na situação de ensino.
ART-034	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho docente possui uma historicidade que não pode ser compreendida apartada das <i>experiências</i> e das trajetórias individuais. • O modo como os professores e as professoras percebem e exercem seu trabalho não está desconectado de uma experiência histórica da classe e só pode ser compreendido na análise das condições e possibilidades do contexto de exercício da profissão. • A produção literária de Botyra Camorim propicia a compreensão de como os sujeitos representam, por meio da escrita, as tensões em relação à forma de iniciação na carreira; os desafios entre as características da escola e o trabalho em sala de aula; o impacto das representações da comunidade sobre a escola e vice-versa; a luta para ascensão na carreira. • Os significados atribuídos ao trabalho docente e os modos de vivenciá-lo ou executá-lo não são perenes, mas estão intimamente relacionados às condições espaço-temporais de exercício da profissão. • O entrelaçamento de trajetórias individuais pode permitir-nos perceber continuidades históricas, modos de ser docente e de viver a docência compartilhados por gerações, por saberes imemoriais que constituem a experiência coletiva do magistério.
ART-036	<ul style="list-style-type: none"> • As medidas que surgiram a partir do projeto <i>Escola de Cara Nova</i> reduziram as possibilidades de participação coletiva nas escolas. A função de professor coordenador pedagógico foi vinculada à administração gerencialista e performática. • A função articuladora e voltada para o exercício de atividades pedagógicas direcionadas às necessidades específicas das escolas foi substituída pelo controle e o monitoramento docente, alterando sua natureza e identidade. • O controle do Trabalho Docente passou a ser realizado por modos menos visíveis e mais sutis de regulação.
ART-067	<ul style="list-style-type: none"> • Os contextos escolares apresentam realidades semelhantes, que podem ser sintetizadas na precariedade das condições de

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	<p>trabalho – tanto em relação à infraestrutura física quanto ao apoio didático-pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os efeitos da precariedade direciona o olhar da professora tanto para uma visão negativa da cultura dos estudantes quanto para o favorecimento da ação de dispositivos de controle sobre seu processo de trabalho. • Acatar o que já está posto na escola é uma garantia da aceitação da professora por parte do grupo de docentes, sendo submetida aos dispositivos de controle pela própria insegurança, impotência e pelo isolamento que encontra na escola. • Não existe um apoio pedagógico sistemático para a professoras em início de carreira. • As docentes em início de carreira se encontram expostas a discursos conservadores, que buscam conformá-las aos modelos curriculares e colonizá-las por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição.
ART-068	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias de intensificação do trabalho docente em curso nas reformas da década de 1990 incluem a ampliação das tarefas a serem desempenhadas pelas professoras no cotidiano das escolas, mas também a colonização ou o governo de seus sentimentos em relação ao seu trabalho e às suas carreiras, envolvendo os espaços privados e domésticos, seus tempos de descanso e suas energias. • A retórica de exaltação do mercado conclama os indivíduos a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos problemas sociais, enfraquecendo argumentos e aspectos de ordem econômica, social e cultural e da participação do próprio Estado na vida social. O discurso do profissionalismo docente joga um papel decisivo nas formas de intensificação e controle do trabalho docente. • A intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras e confundida com maior profissionalismo, sentimento estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escolar.
ART-069	<ul style="list-style-type: none"> • -
ART-097	<ul style="list-style-type: none"> • As mudanças na organização escolar introduzidas a partir das reformas educacionais mais recentes fizeram surgir outra realidade nas escolas, e com ela, novos problemas. • As mudanças caracterizam-se por situações de intensificação,

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	<p>de flexibilização, de precarização do trabalho docente, que precisam ser identificadas, analisadas e avaliadas por aqueles que exercem o seu ofício. Indicam o distanciamento e divergência entre o que se propugna nas reformas educacionais e o que é realizado na prática escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a metodologia de trabalho utilizada foi possível observar o processo de crescimento e desenvolvimento dos próprios participantes. • Os relatos confirmam a capacidade de os professores de se envolverem na análise do próprio trabalho, assim como a confiança na construção do trabalho coletivo e na possibilidade de mudanças a partir de sua própria organização. • A pesquisa se constituiu em um espaço de formação dos professores, ultrapassando as expectativas iniciais do grupo de pesquisadores envolvidos.
ART-103	<ul style="list-style-type: none"> • É absurdo a remuneração por mérito ser adotada como incentivo para que o professor melhore sua produtividade. • O não reconhecimento social da escola está associada ao desprestígio do magistério. O prestígio só crescerá quando a educação escolar deixar de ser “transmissora” de conhecimentos e assumir seu <i>status</i> de instituição cultural, incumbida de produzir educação em seu sentido pleno. • Em relação à formação acadêmica, deve-se combater a concepção tradicional de educação predominante entre os professores formadores de professores. • A formação em serviço deveria ser parte de um amplo programa de assistência pedagógica oferecida à escola por parte dos órgãos superiores dos sistemas de ensino. • A avaliação interna, as formas de autoavaliação e de avaliação recíproca podem provocar significativos avanços na prática educativa de professores
ART-111	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras não estão construindo uma carreira e o colégio não oferece um projeto em termos de desenvolvimento profissional. • Elas se limitam a exercer um trabalho que responda às exigências e às imposições contratuais. • A trajetória é marcada por um processo de submissão a todo tipo de constrangimento, impedindo de desenvolver reflexão crítica. • Ficaram evidenciados o desprestígio e a desvalorização institucional do professor. Um profissional desconectado dos saberes da profissão, de suas crenças, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de análise das

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
ART-125	<p data-bbox="288 188 465 213">próprias práticas.</p> <ul data-bbox="288 220 934 564" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="288 220 934 300">• Verificamos que os três professores participantes utilizam o material em suas aulas, apesar de utilizá-lo com frequência diferente uns dos outros. <li data-bbox="288 306 934 507">• Tem professor que defende o novo material e o utiliza de forma sequencial (professor A); aquele que manifesta seu desagrado com os cadernos e utiliza estratégias diversificadas para realizar suas aulas (professor B); e outro que parece ficar em um meio termo entre os professores A e B, ele simpatiza com o material, mas utiliza outros recursos em suas aulas (professor C). <li data-bbox="288 513 934 564">• Os três professores apesar de serem iniciantes na carreira docente, possuem atuações diferenciadas em sala de aula.
ART-136	<ul data-bbox="288 564 934 1444" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="288 564 934 740">• Existe diferença de concepção nos documentos legais em relação ao significado do trabalho coletivo. Os documentos da RMEBH da década de 90, aproximam-se mais do conceito de colaboração que envolve o trabalho em conjunto, enquanto que os documentos do fim da década de 2000 interpretam o trabalho coletivo como a soma de esforços individuais. <li data-bbox="288 746 934 826">• As reuniões em extra turno intensificam o trabalho docente, considerando a expansão da jornada, com remuneração inadequada, denominada de “prêmio”. <li data-bbox="288 833 934 976">• O tempo reservado para as reuniões tem sido ocupado com a realização de demandas individuais inerentes ao trabalho do professor em detrimento das atividades coletivas, além de ser tomado com frequência para a cobertura dos colegas que faltam. <li data-bbox="288 983 934 1158">• A falta de tempo destinado ao trabalho coletivo tem tido como consequência a fragmentação do trabalho e o isolamento dos docentes, levando a incertezas em relação ao ensino. As ações individualizadas, voltadas para atender às demandas imediatas da própria turma, eram priorizadas em detrimento das ações conjuntas. <li data-bbox="288 1165 934 1324">• As condições de trabalho não favorecem o trabalho coletivo, uma vez que todas as atividades têm de ser desenvolvidas durante a jornada semanal, de 22 horas e 30 minutos, ou ocorrer no horário extra turno ou nos sábados, o que significa que o professor do ensino fundamental da RMEBH não possui jornada compatível com a exigência legal para o seu trabalho. <li data-bbox="288 1331 934 1444">• Para a concretização do trabalho colaborativo entre os docentes utilizam-se estratégias e arranjos dos próprios docentes e da gestão escolar, por meio da utilização dos momentos possíveis de se organizarem via reuniões formais e

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	em momentos informais (recreio, antes do início das aulas, após as aulas).
ART-138	<ul style="list-style-type: none"> • A intensificação e complexificação do trabalho docente e os novos desafios que se colocam à educação escolar, em resultado das rupturas sofridas pelos dispositivos de regulação e de estabilização da identidade institucional escolar, fundamentam a importância de se compreender as percepções dos professores não só sobre o seu trabalho, mas também sobre o dos seus pares. • As percepções dos professores sobre seu próprio trabalho e a questão do profissionalismo docente permite relacioná-las com o clima de escola. Implica conhecer os significados que se produzem na comunicação e nas relações escolares e que condicionam a interpretação que os professores realizam sobre a sua ação educativa e a forma como a integram na construção da sua identidade. A cultura de escola constitui uma das principais dimensões do clima, integra os padrões de relação e de interação que se produzem e que condicionam as formas de estar, de ser e de agir em contexto escolar. • A interação privilegiada do conjunto dos respondentes se faz com os alunos o que determina a ideia de que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica e a ação técnica da educação escolar, conduzindo a uma identidade profissional restrita.
ART-159	<ul style="list-style-type: none"> • Existem diferenças entre as escolas do município do Rio de Janeiro. Os professores adaptam sua ação pedagógica em conformidade com as dificuldades ou vantagens que a escola apresenta, podendo, contribuir para a reprodução das desigualdades educativas. • Os professores, embora identifiquem diferenças nos aspectos intraescolares, como o clima escolar (diferenças de relacionamento com a direção, pais e alunos, mudança de atitude dos professores diante dos alunos, diferenças na abordagem dos conteúdos e nas formas de avaliação, uso diferenciado dos recursos escolares) e o prestígio escolar (indicação de seleção de alunos nas escolas e diferenciação nos critérios de oferta escolar), tendem a não vincular as diferenças existentes com as relações intraescolares estabelecidas em cada instituição. • As diferenças entre as escolas é vinculada ao perfil dos alunos, associado às características de interação da família com a escola e a fatores socioeconômicos. • Os professores eximem a escola de qualquer responsabilidade

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	<p>na promoção dessas diferenças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A preocupação maior é a naturalização das diferenças e o senso de impotência diante do quadro.
ART-160	<ul style="list-style-type: none"> • No ano de 2003, o município de Belo Horizonte, realizou alterações significativas na construção da política pública de educação infantil, com a implantação do Programa Primeira Escola e a promulgação da lei n. 8.679/2003, com a criação do cargo de educador infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica. • As tensões advindas da criação de uma carreira diferenciada para essa etapa da educação se fazem evidentes. Elas são enfatizadas na diferença salarial entre professoras, sendo que as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais. • A ampliação das atribuições e jornadas de trabalho, não é a correspondente ao salário e as condições necessárias à realização do trabalho docente. • As professoras têm dificuldade para realizar um trabalho coletivo de substituir a profissional que falta ao trabalho; há dificuldade em participar da formação continuada, em ter de lidar com as crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social; cansaço físico em virtude da faixa etária das crianças; elevado número de crianças por adulto; às tensões e à falta de apoio e reconhecimento das famílias, da necessidade de “dobrar” ou exercer outras atividades para complementar a renda. • Ocorre um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das profissionais docentes da educação infantil de RME/BH, em virtude da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele relativo, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes.
ART-164	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos de desqualificação e requalificação ocorrem nas escolas em que a metodologia do IAB foi colocada em prática. • A desqualificação aparece, na medida em que as professoras deixam de planejar as atividades a serem desenvolvidas, de elaborar tarefas específicas para alunos que tenham um diferente ritmo de aprendizagem. • A requalificação aparece como se fosse profissionalização, manifesta-se como a necessidade de aprender à cumprir rigorosamente as instruções, preencher formulários e mostrar constantemente resultados. • A requalificação, que se apresenta como uma

ARTIGOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	<p>profissionalização do trabalho docente, produz um processo de intensificação desse trabalho.</p>
ART-172	<ul style="list-style-type: none"> • As ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos. • Necessidade de, nas ações colaborativas, que os conteúdos fossem refletidos, assumidos como objeto de conhecimento, como também proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse realizar uma experiência construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente. • Como na SAALP os alunos não possuem domínios de aspectos de ortografia e o professor não dispõe da consciência acerca dos princípios que regem esse conteúdo, torna-se necessário promover intervenções nesses aspectos no âmbito da formação contínua do professor.
ART-179	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é considerado facilitador e limitador da expressão criativa no trabalho docente. • A percepção do professor, com relação aos traços de sua conduta pessoal, não permite fazer generalizações de padrões que identifiquem professores criativos, pouco-criativos ou não-criativos. • Não foram observadas maiores diferenças entre professores dos dois tipos de escolas nas questões investigadas. Esse fator possibilita inferir a padronização dos problemas pedagógicos.

Apêndice P – Roteiro de Entrevista Respondido por professores da área curricular Ciências da Natureza

Roteiro de Entrevista para Professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes no Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO DO OBSERVADOR		
Título da Pesquisa	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Pesquisadora Responsável	LISANDRA ALMEIDA LISOVSKI	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC) – Modalidade Dinter
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Entrevistado(a):

E-mail:

Telefone:

Nome da Escola:

Local da entrevista:

Data:

Dia da semana:

Horário de início:

Horário de término:

Duração da entrevista:

Formação

Qual foi a Graduação que você cursou?

Em que ano você concluiu a sua graduação?

Em qual Instituição de Ensino Superior cursou sua graduação?

Você cursou Pós-graduação/Especialização? Qual?

Em que ano concluiu?

Em qual Instituição cursou?

Atuação profissional

Quantos anos de magistério você possui?

Quanto tempo você trabalha nesta escola?

Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

Qual ou quais são as disciplinas que você leciona?

Em quantas turmas você leciona?

Você é Professor efetivo ou Professor temporário?

BLOCO I	Ações realizadas por professores, da área curricular Ciências da Natureza que atuam no Ensino Médio de Escolas Públicas de Educação Básica, para a organização e a realização de seu Trabalho Docente.
----------------	---

Perguntas gerais

- Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?
- Que ações você realiza, mas acredita que não deveria fazer do seu trabalho?
- Que condições você acredita que deveriam ser oferecidas pela escola para facilitar o processo de organização e desenvolvimento do seu trabalho?
- Que tipo de ações são realizadas no tempo destinado para a hora atividade?

Ações relacionadas à Gestão

- Como são tomadas as decisões relativas à organização da escola, dos seus tempos e espaços?
- Quem participa das tomadas de decisões na escola?
- De que tipo de atividades relacionada à gestão da escola você participa?
- Com que frequência você participa das tomadas de decisões da escola?

Ações relacionadas à Formação Continuada

- Como a escola organiza os processos de Formação Continuada?
- Com que frequência ocorrem os encontros de Formação Continuada?
- Quais são os espaços e tempos disponibilizados pela escola para que a Formação Continuada ocorra?
- Que assuntos são trabalhados durante a Formação Continuada?
- Como são conduzidos os encontros de Formação Continuada?
- Como é a sua participação nos processos de Formação Continuada oferecidas na sua escola?
- Você poderia apontar uma necessidade formativa, que deveria ser trabalhada nos encontros de Formação Continuada?
- Que outros tipos de ações relacionada à Formação Continuada, além das ofertada pela escola, você realiza?

Ações relacionadas à Pesquisa

- Na escola, são desenvolvidas ações relacionadas à pesquisa?
- Em que medida a pesquisa está presente em seu Trabalho Docente?
- Você já desenvolveu ou participou de algum tipo de pesquisa desenvolvida na escola?
- Como a pesquisa poderia auxiliar em seu trabalho?

Ações relacionadas ao Conselho de Classe

- Como os Conselhos de Classe são organizados na escola?
- Quem conduz as atividades no Conselho de Classe?
- Em que medida o Conselho de Classe influencia no desenvolvimento do seu trabalho?

BLOCO II**Características do trabalho didático (prática didática) dos professores da área curricular Ciências da Natureza**

- Descreva como foi a sua última aula.
- Descreva como você normalmente desenvolve suas aulas junto aos alunos.
- Como você utiliza o PPP da escola de alguma maneira em seus planejamentos?
- Quais são os locais/espacos que você utiliza para planejar e organizar suas aulas?
- Quais são os horários que você normalmente utiliza para planejar e organizar suas aulas?
- Você consegue realizar, em sala de aula, aquilo que planeja com antecedência? Você enfrenta alguma dificuldade? De que tipo?
- Quais são os materiais didáticos que você normalmente utiliza nas aulas?
- Onde você obtém os materiais didáticos que normalmente utiliza nas aulas?
- Como você realiza a avaliação dos alunos?
- Que instrumentos avaliativos você utiliza? Com que frequência?
- Você poderia descrever a última avaliação que você realizou com os alunos?

Apêndice Q - Roteiro de Observação de aulas

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

IDENTIFICAÇÃO DO OBSERVADOR		
Título da Pesquisa	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Pesquisadora Responsável	LISANDRA ALMEIDA LISOVSKI	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC) – Modalidade Dinter
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

IDENTIFICAÇÃO DA AULA

Nome da escola: Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina

Nome do professor: Prof-01 -

Componente curricular: Física

Data da observação: 10/09/2018

Número da Observação: 01

Número de aulas observadas: 02

Número de alunos na turma: 13 alunos

Horário de início: 19:00 e Horário de término: 20:20

Duração da observação: 80 minutos

AÇÕES A SEREM OBSERVADAS:

Organização do espaço físico da sala de aula		
1	Disposição das mesas e cadeiras durante a aula.	
2	Materiais disponíveis em sala de aula.	
Desenvolvimento geral da aula		
3	Conteúdo trabalhado em	

	sala de aula.	
4	Domínio do conteúdo por parte do professor.	
5	Frequência de questionamentos realizadas pelo professor.	
6	Reação dos alunos frente as perguntas do professor.	
7	Frequência de questionamentos realizadas pelos alunos.	
8	Reação dos alunos frente ao Feedback do professor	
9	Adequação dos materiais didáticos utilizados em aula.	
10	Adequação das atividades proposta pelo professor aos alunos.	
11	Estimulo a participação dos alunos em sala de aula.	
12	Explicação do conteúdo	
13	Utilização da voz para destacar os pontos importantes do conteúdo.	
14	Utilização do quadro.	
15	Relação do conteúdo trabalhado com o cotidiano dos alunos.	
16	Movimentação pela sala de aula enquanto explica o conteúdo ou realiza atividades	
17	Proposição de atividades adequadas para aplicação do conteúdo.	

18	Disposição de tempo para realização das atividades.	
19	Organização dos alunos para trabalhar em sala de aula.	
20	Término da aula dentro do tempo disponível.	
21	Recorda aos alunos provas, trabalhos ou atividades futuras.	
22	Resumo dos principais tópicos estudados em aula.	
23	Consegue lidar com problemas de indisciplina.	

Apêndice R – Exemplo de Transcrição de Entrevista

Roteiro de Entrevista para Professores da área curricular Ciências da Natureza atuantes no Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO DO OBSERVADOR		
Título da Pesquisa	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Pesquisadora Responsável	LISANDRA ALMEIDA LISOVSKI	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC) – Modalidade Dinter
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Entrevistado(a): Maria Fernanda

E-mail: r_malinowski@hotmail.com

Telefone:

Nome da Escola: Colégio Estadual Professor Mantovani

Local da entrevista: Sala dos Professores

Data: 03 de outubro de 2018

Dia da semana: Quarta-feira

Horário de início: 14 horas

Horário de término: 15:30

Duração da entrevista: 01:28

Formação

Qual foi a Graduação que você cursou? Ciências Biológicas
Licenciatura

Em que ano você concluiu a sua graduação? 2005

Em qual Instituição de Ensino Superior cursou sua graduação? URI
Campus de Erechim

Você cursou Pós-graduação/Especialização? Qual? Mestrado em
Ecologia e Recursos Naturais

Em que ano concluiu? 2008

Em qual Instituição cursou? UFCar

Atuação profissional

Quantos anos de magistério você possui? 6 anos

Quanto tempo você trabalha nesta escola? 6 anos

Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? 30 horas (20 de direção)

Qual ou quais são as disciplinas que você leciona? Biologia

Em quantas turmas você leciona? 4 turmas

Você é Professor efetivo ou Professor temporário? Concursada

BLOCO I	Ações realizadas por professores, da área curricular Ciências da Natureza que atuam no Ensino Médio de Escolas Públicas de Educação Básica, para a organização e a realização de seu Trabalho Docente.
----------------	---

Perguntas gerais

- Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?

Então, planejamento, a aula em si, às vezes preparação de alguma atividade fora da sala ou em algum local por causa de algum projeto, no laboratório ou no laboratório de informática, a formação continuada, a formação continuada em serviço que é outra, reunião de área, dependendo da demanda, conselho de classe e alguns sábados letivos que a gente tem envolvimento com atividades extraclasse. Às vezes algumas reuniões relacionadas a própria disciplina, participação em algum seminário fora, que a gente participa estudantes ou só nós. Às vezes com algum projeto que alguma universidade tem e nos convida para participar. Às vezes alguma outra formação externa também, às vezes por causa da vice-direção tem outras demandas, mas não é, se eu não fosse a vice-diretora não seria necessário no caso.

- Que ações você realiza, mas acredita que não deveria fazer do seu trabalho?

Tem tanta coisa que a gente faz no dia a dia, que agora eu vou ter que pensar. Por exemplo, o que eu vivo um pouco com a vice-direção é um pouquinho mais amplo assim, mas às vezes tem professores que têm esse tipo de atividade naturalmente na sala, tem um tempo maior de carga horária e conseguem fazer isso. Ouvir aluno, ouvir demanda de aluno, tipo às vezes até ser psicólogo né, aconselhar, etc. Não faz parte da profissão, mas a gente acaba fazendo né. Deixa eu pensar o que mais, como se fosse assim, no sentido de monitoria, entende, você vai utilizar o laboratório você não tem esse apoio então é bem difícil, sair de uma turma e ir para outra, quem que limpa, quem que organiza o laboratório. Eu acho na maneira de ver, se tivesse carga horária para isso né, períodos para isso, tranquilo. A carga horária de AT, ou de preparação

de aula é baixa, baixíssima nem dá para conseguir preparar uma aula no laboratório, né.

- Que condições você acredita que deveriam ser oferecidas pela escola para facilitar o processo de organização e desenvolvimento do seu trabalho?

A gente sempre conversa sobre isso tendo em consideração a forma que a gente vê nos filmes americanos né, as salas temáticas. Então a área das Ciências da Natureza, eu acredito que se fosse, se fosse uma sala temática que os alunos fossem até ela quando tivessem aula ia ser muito mais fácil, né. Distribuir em dupla com microscópio, com equipamentos, com vidrarias e tal, não só para a biologia, mas para química, pra física. Que tivesse todo um aparato ali dentro, porque a gente tá falando de um assunto e no momento às vezes surge uma lembrança e você tem um material ali, você pode tá apresentando material né, com um computador disponível, com datashow sempre disponível. Se eu, na minha maneira de ver como a área de Ciências da Natureza ela é extremamente assim, interligada, conectada, não só com a própria área, mas com outras áreas também. Seria uma mão na roda, seria excelente para desenvolvimento de aula.

De certa forma bastantinho, porque, por exemplo, a gente tem disponibilizado várias salas com datashow, né. Então é muito prático quando você consegue reservar salas para uso, você não precisa trazer o seu, né. Além disso a gente disponibiliza de vários datashow móveis, móvel e também a gente consegue fazer isso, porque há um tempo atrás eu tive que comprar um Datashow para mim, né, porque era bem difícil conseguir, eram poucos e não adianta, faz parte, a gente precisa passar um vídeo, trazer alguma coisa mais dinâmica para aula, relacionar com outra coisa e esse aparelho nos auxilia bastante, então nesse sentido é bem positivo. O laboratório infelizmente ele tá bem aquém do que deveria, a organização dele também não tá legal, teria que ter toda uma reforma, móveis novos e equipamentos. A gente sabe que isso é bastante oneroso financeiramente né, um microscópio é três mil reais, então não tem da onde tirar, né. Então a gente teria que fazer um projeto para isso e isso não é muito bom, porque a gente gostaria de poder usar mais, né. A própria carga horária que não é a escola que disponibiliza, mas vem do Governo né, é baixíssima. Quando a gente tinha três períodos era um pouco mais fácil conseguir organizar aulas práticas né, com dois está bem difícil, é uma no ano. As turmas são grandes, então pra trabalhar

tinha que ter supervisão. A gente não tem pessoal e é meio difícil a gente ter monitoria no laboratório, questão de Estado.

- Que tipo de ações são realizadas no tempo destinado para a hora atividade?

Correção de prova, geralmente o que eu consigo fazer nas ATS é correção de prova ou às vezes solucionar algum problema, como eu estou na escola, de algum aluno que trouxe alguma demanda, e aí você vai precisar, aí você já está na escola e vai atrás para resolver né, o material. Mas geralmente o planejamento não é na AT, é em casa.

Ações relacionadas à Gestão

- Como são tomadas as decisões relativas à organização da escola, dos seus tempos e espaços?

A gestão né, a gente tem a parte da direção, vice-direção, né. E toda essa organização, todas essas decisões também são feitas a partir da discussão né, entre quem está a frente da gestão, coordenação, etc. E quando existe sim a necessidade, a demanda né, para uma área, pra professores, pra funcionários é sempre é ouvido né, e discutido junto. Certas coisas não tem porque, mais interna mesmo, mas assim sempre quando vem as demandas para a direção, coordenação, busca-se ouvir né, ver as soluções. Sempre ver solução, né. Apresenta-se o problema e qual seria a sugestão para esse problema, como que a gente poderia estar, e aí estudava junto né, é visto junto. Questão de disponibilidade financeira, tempo, tudo.

- Quem participa das tomadas de decisões na escola?

A direção né, sobretudo a direção. Depende decisão de quê né, como eu te comentei, tem coisas específicas que são da direção né, que não tem movimento de professores, de funcionários, enfim. Outras têm direto, porque faz parte daquilo que a professora está né, trabalhando, envolvido, enfim. Então dependendo da situação tem aqueles que se envolvem né, mas é bem aberto pra ouvir e pra discutir a solução.

- De que tipo de atividades relacionada à gestão da escola você participa?

Muitas, por fazer parte da Vice-Direção, né. Muitas decisões, desde discussão sobre infra-estrutura, sobre mudança de algum móveis de um lugar para o outro, a própria questão de organização de carga horária quando vem a mudança ao longo, quando vem para reestruturação de

PPP, etc, a gente discute né, e discute com os profes também, como deveria ser melhor a distribuição dessa carga horária. Questão de professores também, o que a gente percebe é que seria mais o perfil e eles trazem também qual é o perfil deles para aquela turma. Tudo, basicamente tudo assim, algumas coisas mais específicas que daí é com o próprio Diretor né, que é coisa que vem diretamente pra ele assim, mas ele sempre traz pra nós como parte da equipe diretiva, pra gente também trazer sugestões. Então muita coisa, até questão de pai, atendimento de pais, de estudantes, muita coisa.

- Com que frequência você participa das tomadas de decisões da escola?

Sempre, diariamente.

Ações relacionadas à Formação Continuada

- Como a escola organiza os processos de Formação Continuada?

Isso é antes de começar o ano. No início do ano letivo a Coordenação já senta e organiza. Vê os dias, tem que fazer todo um calendário do ano. O calendário anual com o planejamento de quais vão ser os dias de reunião, que dias é a reunião pedagógica, que dias vão ser as reuniões continuada em serviço, quando vai ter a reunião de área e dependendo da demanda a reunião de área, ela acontece em outros momentos, então das cinco e meia às sete, nesses momentos que o professor está de transição, né. É neste sentido, mas é tudo organizado pela coordenação pedagógica. Também tem sugestão, às vezes tem demanda. Esse ano tá com mais pessoas com deficiências né, e aí esse ano temos trabalhado bastante a questão da inclusão, como lidar. No ano passado já surgiu várias incógnitas: Como lidar com o estudante? Como trabalhar com ele para avaliar. Então a gente levou isso para coordenação, profissionais, e eles têm vindo e colaborado também, pra também nos ensinar né. Como estar avaliando? Como estar trabalhando conteúdo com aquela pessoa? né, Qual é a maior dificuldade nesse sentido, nesse perfil? Então, não sei se eu respondi a pergunta.

- Com que frequência ela ocorrem os encontros de Formação Continuada?

A formação continuada em serviço e a pedagógica, ela é todo mês. E a de área é como eu comentei, ela pode acontecer em vários momentos separadamente.

- Quais são os espaços e tempos disponibilizados pela escola para que a Formação Continuada ocorra?

Geralmente no sábados durante toda manhã ou dependendo a tarde, né. Geralmente é de manhã. Do início da manhã até ao meio-dia, no Salão de Atos né, que comporta os profes. Às vezes os funcionários estão juntos em algum momento e depois eles se separam para fazer uma atividade diferenciada, né. Então tem intervalo e depois a gente retoma e tem toda uma pauta, né. Uma pauta para cada semana.

- Que assuntos são trabalhados durante a Formação Continuada?

Na formação pedagógica tem uma palestra relacionada a um assunto. As vezes a gente tem palestra bem interessante, porque são feitas pelos nossos próprios profes. Então a gente tem sim pessoas extremamente competentes né, e que também colaboram com a nossa formação. Então Isso é que é legal, ter esta troca entre nós. Então, por exemplo, teve uma professora que trabalhou a questão da nova base, com aquilo que ela também fez a sua própria pesquisa, trabalhou conosco de uma maneira bem dinâmica, trazendo a questão da base. Isso foi no meio do ano né, que obrigatoriamente nós tínhamos que trabalhar a Base Nacional né. Tem outros momentos, no início do ano que também outros professores trazem a sua contribuição. Eu já fiz também, palestra mais motivacional para o início do ano. Trabalhei mais as questões de inter-relações, relações interpessoais. Tivemos já também assim, como utilizar o diário de classe, como preencher, toda questão de entender as planilhas, também para os professores da escola. Então tem uma contribuição bem interessante.

- Como são conduzidos os encontros de formação continuada?

A coordenação, a vice-direção. A abertura, traz os recados, depois vem a palestrante, depois da palestra tem intervalo. Geralmente no segundo momento, ou a gente tem continuação da palestra ou outra palestra ou trabalho entre os profs, né. Então se trabalha às vezes em níveis. Então o nível do ensino fundamental anos iniciais tem a sua reunião própria, o ensino fundamental outra e o ensino médio outra. Então tem essa dinâmica também, depende da demanda, da situação, do que vai ser trabalhado.

- Como é a sua participação nos processos de formação continuada oferecidas na sua escola?

A minha participação vai desde o planejamento, pois também como faço parte da gestão, neste ano no caso, faço parte da gestão então a gente também colabora né, traz as ideias. As vezes a gente está aqui reunido, conversando no recreio e surge a demanda e aí eu levo a demanda. A gente tá conversando e tal entre nós lá com os profs e a ideia da própria palestra motivacional no início do ano, esta questão relacionamento Inter interpessoal surgiu de conversas. Há a gente precisava de algo para nos motivar, para começar, daí foi trazida ideia. A palestrante não pode vir e aí eu assumi o posto. Mas tem desde este planejamento, muitas vezes até fazendo contribuições, participando sendo palestrante, ou contribuindo com outra coisa. A parte de projetos, geralmente eu participo muito da parte de projetos porquê eu trabalhava seminário integrado e tenho bastante prática com isso, por causa do próprio envolvimento com pesquisa, né. Então sempre me envolvo muito com essas questões de projeto, sugestões e até mesmo de tomar a frente como líder assim, não para fazer tudo, mas ser uma líder, auxiliar nesta organização e participação como prof também. Lá no meio participando como professora.

- Você poderia apontar uma necessidade formativa, que deveria ser trabalhada nos encontros de Formação Continuada?

Olha, eu acho que, a forma como a gente trabalha assim, ela sempre vem trazendo as demandas e tentando ofertar, né. Eu vejo que está bem completo assim, o que a gente tem de demanda e o que a gente recebe de formação. Um ano a gente teve bastante relacionada a tecnologias em sala de aula, fizemos um curso à distância também digital que foi muito legal, que daí era mais relacionada à formação continuada em serviço, e nas reuniões pedagógica são trabalhadas as demandas da escola. Esse ano mais relacionado a questão da inclusão e como trabalhar isso. Talvez algo mais assim que trabalhasse o emocional né, porque a gente como profissional sofre muita pressão e cobrança da sociedade e do Governo de coisas que não nos compete. Então a gente se sente muito frustrado, mesmo sabendo que a gente faz o melhor com o que a gente tem, que às vezes a gente faz até a mais como que a gente tem. A gente se sente tão pressionado que às vezes desanima né, nunca tá bom, nunca tá bom, sempre a gente tem que fazer mais, né. Não digo por parte da escola, por parte do governo mesmo né, então cobranças que vem, declarações que eles fazem como se a gente tivesse que ser o salvador da pátria né, como se a educação fosse responsabilidade integral nossa e a gente sabe que está aqui para ensinar, né, e tem muita

coisa que educação vem de casa, não vem no caso e a pressão sobre nós é muito grande. Talvez essa parte mais psicológica, emocional para a gente se sentir mais valorizado, ver que o nosso potencial ele é, muitas vezes a gente deixa de usar por causa da realidade que a gente vive. Trabalhar essas angústias né, motivar mais, ter esse lado mais positivo porque a gente só recebe assim, tem que melhorar, tem que melhorar, tu tem que tomar esta posição agora como Educadora, antes não precisava agora você precisa, o salário continua o mesmo né, então desmotiva muito. Ainda mais quando você ouve de família, da família dos Estudantes, dos Estudantes até no entanto, são poucos que acabam trazendo coisas assim que a gente considera que não é verdade né, a sociedade no geral, eles apoiam, entendem que realmente a gente tem muita coisa que está injusto, né.

- Que outros tipos de ações relacionadas com a Formação Continuada, além das ofertada escola pela, você realiza?

Eu estou participando agora mais relacionado a questão da residência pedagógica, mas geralmente eu participo, normalmente como professora no Fórum da Juventude que é mais na área ambiental, onde a gente leva os estudantes para participar e participa junto. Algum outro curso que a própria Coordenadoria tem ofertado, quando é possível, quando o assunto é pertinente e não venha a implicar em faltar aula né, já tem poucos períodos e vou faltar aula fica complicado. Então a gente pensa muito no aluno nesse sentido, não deixá-los sozinhos e também é assim, eu sou bem autodidata, eu busco muita coisa por mim, participar de palestras quando também me interessam, eu consigo participar. Já Participei de curso de coaching, também agregou muito, apliquei muita coisa na aula com eles também, que se fosse fazer atendimento ganharia super bem e a gente faz de graça. Usa a ferramenta, uma coisa que você pagou muito caro, um baita de um valor e eu utilizo por amor, eu quero ajudar para ver se melhora e eu vou colocando em prática.

Ações relacionadas à Pesquisa

- Na escola, são desenvolvidas ações relacionadas à pesquisa? Bastante, a gente como professor tem a parte de pesquisa relacionada aos projetos, também pedagógicos entre áreas, interdisciplinarmente assim. E os estudantes também tem a pesquisa que eles mesmo fazem com orientação de professores. Então eles aprendem a desenvolver pesquisas também. Teve uns anos atrás que a gente fez uma pesquisa aqui relacionada a Produção de Lixo, desenvolveu várias atividades,

fizeram relatório e tudo e chegou até a ter uma publicação envolvendo o Elo Verde e tal. Então dependendo também do momento assim, e da demanda também são realizados esses tipos de situações. Infelizmente com a redução da carga horária em algumas disciplinas, a gente vai, não tem tanto tempo para fazer tanta coisa né, ou para se reunir. Na época nós ainda tinha um projeto de leitura, nós vinhamos, os prof. participavam, faziam a leitura de um livro e depois debatiam.

- Em que medida a pesquisa está presente em seu Trabalho Docente? É bem continua assim, porque a gente tem que estar sempre atento no que está acontecendo né, e como a gente tem uma dinâmica um pouco mais, envolvendo internet até com os estudantes. Eu tenho a prática de ter uma grupo no Face, então, conforme tu vai lendo, tu vê situações até da atualidade para eles estarem sempre por dentro do que está acontecendo. Tu dá um conteúdo em sala, tu viu uma matéria e já publica pra eles, eles já fazem a leitura, depois debatem na aula. A pesquisa pra nós, e eu vejo para a área de ciências é sempre contínua, tu tem que estar sempre atualizado.

- Você já desenvolveu ou participou de algum tipo de pesquisa desenvolvida na escola?

Sim, como eu te falei eu área do Seminário Integrado, então foi eu... Quando eu entrei na escola em 2012 já existia o Seminário Integrado, porque chamavam de Ensino Médio Politécnico, né. Então fazia parte do próprio currículo, o conteúdo que eu tinha que trabalhar estava no livro, não era obrigatório trabalhar, era um capítulo que falava da pesquisa científica e eu trabalhava e ensinava um projeto bem simples pra eles pra eles desenvolverem na área da biologia né, biologia, natureza. E aí eu montei com eles, vesti a camiseta e fizemos o primeiro Seminário do Meio Ambiente aqui na escola e envolvemos todos os alunos que eu dei aula (todo o primeiro ano e o segundo ano também). Os primeiros anos fizeram a pesquisa e eles expuseram em forma de pôster, em forma oral também, em determinadas situações, alguns desenvolveram coisas mais práticas como teatros, poesias, paródias. E isso eles também apresentavam durante esse Seminário. Foram alguns, teve oficinas e cada sala de aula se tornou espaço pra oficinas. Então eu fui atrás de oficinas com a UERGS, com a Prefeitura, com o Instituto Federal, com a URI e a gente fez várias oficinas e inclusive os segundos anos, o projeto deles não era apresentar em pôster, era desenvolver uma oficina. Então eles faziam uma pesquisa sobre o assunto que eles

escolhiam, faziam, desenvolviam a oficina. Então eles também contribuíram com oficinas. A Escola era naquele dia era oficina e os alunos se escreviam, então iam para a sala de aula e fizeram a pesquisa. Depois um dia teve trilhas, que era no sábado, então tiveram trilhas no parque, fizeram uma atividade com os escoteiros também na sede dos escoteiros, mas era só quem quisesse mesmo esse dia, né. E tinha visitação também nos pôster, eles faziam a visitação, foi muito, muito, muito, muito, muito legal. Extremamente trabalhoso, n . Na época nós tinhamos pouco datashow, tive que pedir emprestado em tudo que lugar eu fui, enfim. Desde aquele primeiro ano eu já comecei a me envolver com pesquisa n , e principalmente ensinando-os a pesquisar, então eu sempre fui orientadora de muitos projetos, inclusive projetos bem elogiados. A partir do outro ano, no outro ano eu também continuei dessa forma e no terceiro anos, só a gente não fez Seminário do Meio Ambiente, foi relacionado a um assunto específico que era alimenta o, saúde, alimenta o, distúrbios alimentares e outros profes com outros assuntos, n . E a gente fez um seminário geral daí, e dependendo a situa o tem mais que um seminário do ano, mas não é organizado do jeito que eu fiz aquele seminário. A idéia é em 2022 fazer o segundo. Dez anos depois fazer o segundo na área de Meio Ambiente, organizar bem legal assim, desse jeito. Aí no terceiro ano eu sugeri ser professora do Seminário Integrado, ensinar os, ter a minha aula de Biologia, lá eu dava Biologia e ter alguns períodos para dar aula de Seminário, ensinar projeto, ensinar configurar projeto, n . Eles entenderem o que é um objetivo, o que é uma hipótese, o que é um problema bem definido mesmo, mais aprofundado. E aí que a gente começou a ver eles bem mais envolvidos neste sentido, mais de ver problemas e trazer solu es, n . E a partir daí a gente teve um desenvolvimento bem interessante, as turmas que participaram disso mudaram um pouquinho a maneira de ver as coisas assim. Então eu tenho aqui na minha gaveta vários projetos que eu guardei pra ver, eu queria até montar um livrinho n , com todos os projetos deles e colocar nesse livrinho os melhores projetos deles assim, que foram destaque, mas até hoje eu não consegui n , fazer isso. Mas são vários que eu fui orientadora, n . Então teve projetos relacionados a leitura, mesmo não sendo relacionado com a minha área eu orientava, n . Eles pediam ajuda para outra prof mas eu orientava também trazendo sugestões, atividades que eles podiam desenvolver, outro era sobre pintura de certas coisas na escola, pra dar mais cor, pra dar mais a questão sensorial, sensa es, enfim. Outro relacionado a lixo n , levantamento de espécies da escola pra fazer cataloga o, enfim,

então vários projetos de tudo que é área, inteligência artificial, muita coisa assim. Sempre como orientadora, eu a própria pesquisadora orientado essas pesquisas. Aquele que eu te falei do Meio Ambiente que a gente trabalhou entre várias profes daí a gente foi, quem efetuou a pesquisa dentro da escola e também orientou os estudantes realizando várias atividades. Atualmente eu não estou envolvida com projetos dos estudantes, não tenho muita carga horária e não tenho como fazer isso. Mas eu sou uma pessoa essencialmente pesquisadora, isso me dá muita alegria em participar, mas auxílio muito nos projetos que tem que ser feito nas escolas. Mas a ideia é retornar, já tive várias ideias de fazer pesquisas, até relacionadas com a minha prática pedagógica. Utilizar esses dados, escrever, o problema é quando? Porque se eu tivesse carga horária para poder ter essa produção, a gente não tem produção, a gente para no tempo, né. Se você visse cada projeto o trabalho que os professores fazem na escola, assim, é de tirar o chapéu, que parece o projeto de extensão de uma universidade, por exemplo, ou parece um projeto de pesquisa, mas que não tem tempo de ser colocado em relatório, até o professor registra e entrega o material para coordenação mas ele não produz para ele ter como publicação. Eu desde que terminei o mestrado eu parei no tempo com relação a publicação, tu não consegue, aí tu vai ver tem um buraco, até 2008/2010 eu tenho um monte de publicação, depois daí tem um buraco. Aí tem uma publicado ali porque Elo Verde tinha ideia de já publicado o livro com as pesquisas da escola. Tive também vários projetos que concorreram na feira que teve na UFFS, eles ganharam e ganharam bolsa, eles publicaram, a Clerlei pediu para eu escrever um capítulo sobre a minha prática e eu não consegui, que eu tava grávida, aí tinha toda a questão da gravidez e muita carga horária de trabalho e eu não consegui finalizar e acabei não publicando.

Ações relacionadas ao Conselho de Classe

- Como os conselhos de classe são organizados na escola?

A gente fez bastante mudanças porque a gente quer ter sim um conselho participativo, com nos é instruído. Então antes o conselho era muito passar nota, dizer nota. Hoje eu vejo que foca mesmo na necessidade. Então existem pré-conselho anterior, os professores orientadores de turma, a gente tem um professor que orienta uma turma por trimestre. Eles vão parar com a turma e vão fazer uma série de perguntas né, para eles: como eles são? como é o desempenho deles em vários sentidos, e eles vão dizendo se é razoável, o relacionamento deles com os profs, o

relacionamento deles com eles, a questão de disciplina, conversa, entrega de trabalho, se é muito bom, se é suficiente. Sugestões, o que eles são bons, o que eles tem que melhorar, então os alunos participam desse conselho também nesse sentido, não tem como reunir todos os alunos e fazer um conselho, porque é muito aluno né, não tem como fazer isso. Então eles participam neste sentido, eles trazem alguma situação que eles gostariam de melhorasse né, e é trazido isso para conselho, para o dia do Conselho. Então a gente discute se realmente fecha né, algumas coisas que eles colocam, e se realmente eles estão vendo daquela forma aquilo que os profs veem a turma, ou o comportamento, alguma situação. Trazemos para os profs também para ver melhoria né, naquilo que ele sugerem. Os profs também trazem se houve melhora na turma, o que precisa melhorar, alunos que tem um bom potencial, às vezes eles não são alunos nota 10 mas tem um potencial e a gente gostaria que a coordenação enfatizar se para eles melhorarem né, focassem no estudo porque eles vão conseguir melhorar ainda mais, outros estudantes que tem problema de disciplina tem que conversar com eles ou com os pais, outros que a gente observa que tem uma dificuldade grande e solicitamos buscar algum apoio psicológico, pedagógico, né. Então às vezes é feito o encaminhamento para família levará psicólogo, pedagogo ou quando os pais não têm condições com a Coordenadoria né, então o foco mesmo é problemas de aprendizagem né. Esse estudante tem problema só nas disciplinas ou tem um fundo pedagógico, psicológico que precisa ser avaliado ou alguma coisa neurológica, né. Então a gente tem que focado bastante nisso.

- Como é a sua participação nos conselhos de classe?

Tudo isso que eu te falei, desde o planejamento do Conselho né, até fazer o pré-conselho com os alunos, porque eu também sou Prof né, oriento turmas, até dar a devolutiva para os estudantes depois do Conselho, também tem isso né. Se tem o conselho e depois se dá a devolutiva para turma. A questão de ver uma nota que não está legal, não está certa, ver com o professor, fazer a alteração numa planilha, como é por área tem que fazer a média da área, então os professores digitam as notas e os pesos das disciplinas, tem a nota da área. Às vezes a gente percebe que tem uma coisa estranha e aí vai atrás do professor para ver se a nota não foi digitada errada, senão tem que imprimir boletim de novo, atendimento rapaz eu faço também porque eu sou da vice-direção, até atendimento a pais, atendimento alunos, conversa com

professor sobre determinadas coisas, também vou na secretária para solicitar mudança de nota, tudo.

- Quem conduz as atividades no conselho de classe?

A coordenação.

- Em que medida o conselho de classe influencia no desenvolvimento do seu trabalho?

Bastante, porque a gente também precisa se programar, o conselho não é em horário de aula então a gente tem que ter toda a programação certa para fechar a nota até tal dia, colocar a nota na nuvem (a gente utiliza planilha em nuvem) até tal dia para que esteja toda nota fechada para a coordenação poder imprimir, poder ver se falta alguma coisa, ou algum erro de fórmula, e tal, e tal. Para que no dia do Conselho esteja tudo certinho e a gente poder fazer um conselho de uma maneira boa né. Aí eu tenho que ver quem vai ficar com meu filho, o que eu vou fazer, saio da escola 6 horas vou para casa faço alguma coisa e já volto, porque conselho vai ser à noite né, geralmente a noite inteira para trabalhar todas as turmas que a gente dá aula. Ele influencia sim né, porque todo o teu trabalho ele está voltado a aprendizagem dos teus estudantes. Então você precisa de toda uma dinâmica, até mesmo porque você precisa dar o retorno para o aluno, se ele precisa recuperar nota, se ele vai ter o PPDA né, que é a forma de recuperar, as vezes não é só uma prova, são outras atividades, vai ter também entrega, tem toda a parte qualitativa que a gente avalia. Então tudo está relacionado a ele ser avaliado no conselho, tem a forma de como você vai tentar trabalhar com aquele aluno que foi visualizado que tem um problema de dificuldade de aprendizagem, se ele tem, se ele vai em outra escola para fazer sala especial, sala de recursos. Como você tem que preparar a prova, como você tem que avaliá-lo, se tem que ter tantas questões na tua prova que sejam de baixa dificuldade né, menor dificuldade para aquele estudante que tem realmente problema neurológico conseguiu responder. Se aquilo que foi decidido em conselho eu tenho que fazer, se eu tenho que fazer uma prova oral um estudante que não consegue ler, que não consegue, e na leitura ele se perde. Então influencia muito na minha prática, ou no desenvolvimento da atividade que eu vou fazer e até mesmo no planejamento do tempo.

BLOCO II	Características do trabalho didático (prática didática) dos professores da área curricular Ciências da Natureza
-----------------	--

- Descreva como foi a sua última aula.

A minha última aula, a gente fez uma revisão, correção de exercícios relacionados aos biomas. dependendo a turma eu tive ainda que terminar a exposição sobre os biomas, eles visualizaram alguns vídeos curtos sobre biomas, um documentário eles assistiram para ter uma noção geral do planeta em si. E eu trouxe para eles em aula as unidades de conservação, algumas que eu já conhecia relacionada ao bioma que eu estava trabalhando né, e trazendo experiências que eu já tinha vivido né, de poder ver o bioma literalmente, ir lá ver como é o solo, como é a planta, trazendo fotos e imagens desses locais, neste sentido assim e corrigindo essas questões e tirando dúvidas né, que eles e um trazendo ao longo desta correção assim. Mas Foi bastante exposição, imagens, exposição, perguntas deles, não foi nada prático, assim, de envolver prática.

- Descreva como você normalmente desenvolve suas aulas junto aos alunos.

A gente começa com o bom dia, com a chamada né, geralmente chamada a primeira coisa, já verificou nas anotações a onde a gente parou, a atividade anterior. Eles às vezes já chegam perguntando alguma coisa né, sobre alguma coisa passada ou que a gente vai trabalhar. Aí começa o desenvolvimento, às vezes demora um pouco porque tem que instalar equipamento né, você vem de outra turma. Dependendo a sala que você pega e mais tranquilo, você já preparou é só ir lá subir com os alunos e deu, outras você tem que instalar o equipamento.

Começa com o bom dia, a chamada, tira alguma dúvida sobre alguma pergunta que eles trazem e depois desenvolve atividades. Aí depois, antes de encerrar o período a gente relembra algumas coisas para eles, algumas dúvidas com eles e relembra você tem prova ou algo assim. Se por último período de aula, a gente solicita antes de encerrar, que eles faça uma limpeza das classes, junte os lixos que possam ter caído no chão, fechem a janela, desligue o ventilador.

- Você utiliza o PPP da escola de alguma maneira em seus planejamentos?

Olha o projeto político pedagógico a gente vai, se intera dele mais no início do período em que ele é aprovado. Então eu não fico lendo,

utilizando, pegando, vendo ele. Mas a gente tem uma noção de tudo que está ali descrito e procura manter. Nós utilizamos o nosso plano de estudo e cuidamos para não fugir daquele conteúdo padrão de todos os turnos.

- Quais são os locais/espacos que você utiliza para planejar e organizar suas aulas?

A minha casa, no lugar que eu estudo, em cima da mesa.

Eu vejo qual é o andamento do conteúdo, às vezes tem algum assunto específico que ele é mais amplo, aí o planejamento é um pouco mais extenso. Tem que verificar quantas aulas vão ser necessárias para trabalhar, para chegar aos objetivos de aprendizagem que a gente quer. Ver as atividades que serão realizadas, as ferramentas, às vezes os equipamentos que vão ser necessários, o que vai ser feito para o estudante que auxilia na fixação do conteúdo dele. Mas primeiramente eu tenho uma prática que eu comecei a incluir, depois que eu comecei a fazer arquitetura na UFFS. Sou acadêmica, mas agora eu não estou fazendo, quando eu comecei eu achei bem interessante a leitura de determinados textos antes de se debater aquele assunto, então eu tenho portfólio que faz parte da avaliação qualitativa. Então sempre que tem um assunto novo eu solicito pesquisa, então em casa eles fazem a pesquisa, trazem na próxima aula, e daí com a leitura prévia daquele assunto e entendendo um pouquinho a aula fica mais dinâmica, eles conseguem participar mais quando eu estou trazendo o assunto. Então eles conseguem colaborar para aquele conhecimento, não só eu falando. Infelizmente não são muitas turmas que eles têm essa autonomia e eles fazem mesmo, aula fica bem mais dinâmica. turmas que eles não fazem é eu falando e eles ouvindo né, eles acabam não participando.

- Quais são os horários que você normalmente utiliza para planejar e organizar suas aulas?

De noite, bem tarde.

- Você consegue realizar em sala de aula aquilo que planeja com antecedência? Você enfrenta alguma dificuldade? De que tipo?

Muitas vezes não, às vezes não é porque, às vezes é porque alguma situação aconteceu e a demanda da turma é um pouco diferente. então a gente está inserindo o planejamento e eles vem com uma demanda. Então a gente acaba dando uma volta naquele planejamento que foi

feito .Às vezes é uma demanda relacionado ao comportamento, às vezes é questionamento dele sobre determinada situação que eles viram, que eles leram, que eles ouviram. Não que foge totalmente, mas você acaba abrindo um leque maior para ir vendo aquilo que eles precisam tirar dúvidas ou saber se é verdade, se é mentira. Tem tanto fake News hoje em dia eu li isso, isso, isso, e a gente tem aquela coisa, ele encontrar às vezes até no meio da aula tentar sanar a dúvida, senão na próxima aula eu vou ver se consigo mais informações, saber se é verdade, mas eu não sei se é verdade. Em outras situações a gente tem alguma demanda interna, alguma palestra que vai acontecer o que de repente eu não vi, tinha lá o aviso mas eu não vi ou não lembrei que era naquele dia, infelizmente às vezes a gente esquece. Às vezes o laboratório que você tinha reservado de informática ou o datashow alguém precisou usar por questões que estragou o outro. Enfim, daí você não tem mais aquele suporte e você acaba adaptando, fazendo uma atividade diferente, não que você saia totalmente do planejamento né, mas você faz uma adaptação.

- Quais são os materiais didáticos e recursos que você normalmente utiliza nas suas aulas?

Eu utilizo o livro, mas eu não sigo o livro. Eu uso o livro mais pra que eles vejam algumas imagens, faço a leitura de alguns textos que trazem assuntos mais atuais e que complementam o que eu estou falando. Eles usam mais para fazer exercícios em casa, além disso, tem apresentações, vídeos, animações ou até filmes, dependendo também o que vai ser trabalhado, às vezes utilizo jogos também. Jogos que ajudam dar uma dinâmica na aula, no desenvolvimento do assunto, às vezes eles produzem jogos dependendo do conteúdo e eles interagem entre si, vendo se aquele jogo chega ou não no objetivo que ele tinha, avaliam também, ajudam a Prof a avaliar. Além diz o computador que se eu precisar eu consigo entrar na internet na hora e colocar para eles olharem, pra eles verem. E, outras leituras, artigos, revistas, revistas que a gente acaba recebendo que tem uma matéria nova, a gente também compartilha com eles.

- Onde você obtém os materiais didáticos e recursos que você normalmente utiliza nas suas aulas?

Alguns aqui na escola, o livro é aqui da escola, alguns materiais aqui da escola, que a escola assina, as revistas né (Scientific American, National

Geographic, tenha a Saúde também), outros é pelo meio digital mesmo, internet.

- Como você realiza a avaliação dos alunos?

A avaliação que a gente tem ela é múltipla, se avalia desrespeito, frequência, a participação em aula, a entrega de materiais, você traz material na aula. Então tem uma avaliação mais qualitativa, onde entra também a parte do portfólio, que são várias pesquisas que eles fazem antes de eu dar o conteúdo. Então antes de eu explorar o conteúdo, a semana que vem vocês tem que trazer o conteúdo tal que nós vamos falar sobre esse assunto. Aí eles trazem a pesquisa e torna a aula um pouco mais dinâmica. Eles não tem que me entregar no dia, eles vão guardando tudo para entregar um portfólio no final do trimestre. Então eu consigo, e aí ainda se dá uma chance a mais, aquele que esqueceu ele pode entregar no portfólio. Geralmente quem não faz não entrega, entrega pouquíssima coisa, aí a gente já vê a questão de responsabilidade, dessa coisa de autonomia, de ir atrás, de fazer, de não dar a importância para as outras chances, né. Então lá eles colocam prova, correção de prova, exercícios que é para fazer em casa que eu não cobro também assim, quero ver ou não se você fez o exercício. Eles vão ter que fazer e a revisão trazer as dúvidas, e geralmente eles não trazem, são pouquíssimos os alunos que fazem as questões e que querem tirar dúvidas sobre algumas delas né, que a gente consegue corrigir. E lá eu vejo quem fez né, quem realizou todas as questões. que mais que a gente põe, às vezes análise de notícias, por exemplo, eu dou um conteúdo e eu quero que eles pesquisem notícias atual em alguma revista e faça uma análise, relacionar aquela notícia com aquilo que a gente estudou, o que eles acham né, qual é a relação, aí eles colocam a ideia deles lá também. Além de provas, prova trabalhos, às vezes jogos como eu comentei, confeccionar jogos, eles já fizeram também tipo um jornal digital, assim que eles tinham que postar várias matérias sobre o assunto que eles pesquisaram, depois eles apresentaram oral, trazendo os elementos (proteínas e vitaminas) eles tinham que trazer os alimentos para mostrar né, falar sobre esse assunto. E também a gente também faz um café que a gente chama de Café com Conhecimento, as do refeitório né, e depois até tal dia, tal horário Eles podiam postar, depois disso eu avaliava o que eles postaram, e tinha procedência e fonte, se tinha haver com o conteúdo, o que faltou eles explorarem. Tem trabalho, tem prova, é mais variado.

- Que instrumentos avaliativos você utiliza? Com que frequência?

Prova, trabalho, o portfólio que tem um caráter mais qualitativo ao longo do trimestre, a nota qualitativa, a autoavaliação que também é utilizada né, e a autoavaliação minha que é utilizada também. Eu solicito para ver o que eu preciso melhorar né, o que eu preciso. Às vezes o que eles falam é coisas que eu não concordo, por exemplo, a Prof tem que dar resumos das coisas, eu não concordo, quem tem que fazer resumo é eles, e eu levo para eles, eu não concordo quem tem que fazer resumo do conteúdo são vocês, porque o resumo é uma forma de vocês aprenderem e estudar. Então tem isso também, sempre dar o feedback das coisas que eles também avaliaram. Prova as vezes de redação, também escrever um texto sobre o tema. Eu trabalho muito, como é Médio eu trabalho para o ENEM, então trago questões que se relacionam, que relacionam coisas, com relação ao ENEM. Mas também tem outros tipos de questão, descritiva, mas é bastante de múltipla escolha.

- Você poderia descrever a última avaliação que você realizou com os alunos?

A última avaliação que eu fiz com eles foi a recuperação do trimestre anterior, todos fizeram, porque quem já tinha média poderia melhorar a sua nota né, como a gente tem nota em área ajudaria área. Teve alguns casos que eles melhoraram. Eram questões, a maioria delas que já tinham sido trabalhadas ou em revisão ou em prova do primeiro. Eram 25 questões, algumas de verdadeiro ou falso, outras de relacionar colunas, outras de múltipla escolha, não me lembro se tinha descritiva mas tinha de completar algumas palavras chaves que eles precisavam completar.

Apêndice S – Texto Descritivo de uma Aula Observada

Observação de Aula 01 – João Vitor

IDENTIFICAÇÃO DO OBSERVADOR		
Título da Pesquisa	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Pesquisadora Responsável	LISANDRA ALMEIDA LISOVSKI	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC) – Modalidade Dinter
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Nome da Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina.

Professor Regente: João Vitor

Disciplina: Física

Turma observada: 102 – 1º Ano do Ensino Médio

Nome da Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina

Data da observação: 17/09/2018

Número de aulas observadas: 2 aulas

Horário de início da aula: 19:00

Horário de término da aula: 20:20

Duração da observação: 80 minutos

Às 19:05, logo no início da aula, o Vice-Diretor do turno da noite entra em sala de aula e retira um aluno da mesma para conversar.

Em seguida, o Professor me comunicou que na quarta-feira da semana passada faltou uma professora na Escola e ele foi convocado para dar aula de Física no seu lugar. Dessa forma, a aula de hoje não será continuidade da aula observada no dia 10 de setembro.

O professor iniciou a sua aula escrevendo a data no quadro e logo abaixo da mesma o nome da disciplina. Na sequência realizou a chamada nominal dos alunos. Naquele momento estavam presentes 8 alunos (6 alunos e 2 alunas).

Após a chamada o professor escreveu o seguinte título no quadro “Energia Potencial”. Ele explica aos alunos o motivo pelo qual estudarão esse tipo de energia e também onde ele é aplicada no dia-a-dia.

Enquanto o professor passa o conteúdo no quadro, apenas 2 alunos copiam. As meninas fazem uso do celular e os demais ainda estão conversando com o material guardado. O professor copia o conteúdo que escreve no quadro de uma folha de papel.

Às 19:33 o professor para de escrever no quadro e começa a caminhar pela sala entre os alunos verificando quem está copiando o conteúdo no caderno. Três alunos ainda estão com o material guardado. O professor conversa individualmente com cada um deles. Tenta motivar que abram seus cadernos e comecem a copiar. Um dos alunos, quando o professor sai de perto volta a se debruçar sobre a mesa e baixa a cabeça entre os braços. As meninas continuam fazendo uso do celular. Os alunos que não estão usando celular estão conversando em tom alto. As conversas são sobre futebol, política e acontecimentos da comunidade em que vivem. O professor volta a escrever no quadro.

Às 19:40 o professor para novamente de passar o conteúdo no quadro, volta a circular pela sala de aula e conversa novamente com o aluno que está debruçado e estimula o mesmo a copiar. Pergunta se ele está com algum problema e também se ele não dormiu direito a noite.

O professor volta para frente da sala de aula e aguarda os alunos copiarem o conteúdo no caderno. Pergunta aos alunos se eles já estão terminando.

Às 19:43 entra uma professora na sala para dar um recado aos alunos. Ela apresenta como será o procedimento de entrega de boletins e dá aos alunos um bilhete contendo as orientações. Reforça que o bilhete deve ser entregue aos pais.

Na sequência, às 19:45 o professor começa a ler o conteúdo que escreveu no quadro. Para exemplificar ele pega uma folha e uma tampa de caneta. Ao levantar os dois objetos questiona os alunos sobre o que vai acontecer com eles.

Os alunos não respondem ao questionamento, a maioria está conversando e nem presta atenção no professor.

O professor explica o conceito de Energia Potencial Gravitacional e em seguida solta os objetos no chão. Ele explica que a tampa caiu primeiro porque sofreu menor atrito com ar.

Posteriormente continua a ler os últimos três parágrafos que estão no quadro. Após a leitura, indicou para os alunos o filme “Viagem para o centro da Terra”, o qual está relacionado ao conteúdo que está sendo estudado.

Mesmo com o professor fazendo a leitura do conteúdo que passou no quadro e explicando o mesmo, os alunos continuam conversando e a maioria não presta atenção. O professor chama atenção de dois alunos. O professor volta a circular pela sala e conversar individualmente com cada aluno que está conversando ou usando o celular. Ele pede para que os alunos se concentrem e prestem atenção na aula.

Ao voltar para a frente da sala, o professor apaga a primeira parte do quadro e volta a escrever, dessa vez, um problema para aplicar o conceito de Energia Potencial.

Após passar no quadro o problema, o professor inicia a explicação do mesmo. Ele pede para os alunos prestarem atenção, mas é completamente ignorado.

Somente um aluno está prestando atenção e faz a seguinte pergunta: E se eu me jogasse de um prédio de 2 andares, o que iria acontecer?

Infelizmente o professor ignora a pergunta do aluno e alguns colegas que estão do lado do aluno que fez a questão são risada dele e falam que ele iria morrer.

Na sequência, as 19:55, o professor entrega uma folha com quatro questões para os alunos responderem. Orienta os alunos colarem a folha no caderno e também a resolver apenas as questões número 1 e 2.

Enquanto a maioria dos alunos continuam a copiar o conteúdo no quadro (alguns bem atrasados ainda em função da conversa), um dos alunos inicia a resolução da primeira questão e em seguida pergunta para o professor se a resposta é 200. O professor confirma, então o aluno já começa a resolver a questão número 2.

O professor circula pela sala entre os alunos e estimula para que os mesmos terminem de copiar e respondam as questões solicitadas.

Às 20:00 o professor senta na cadeira em frente a sua mesa e responde dúvidas quando algum aluno pergunta. As dúvidas estão relacionadas a resolução das questões ou sobre palavras que estão

escritas no quadro. Em seguida ele levanta e refaz a chamada, perguntando os nomes dos cinco alunos que chegaram atrasados. No total estão presentes 13 alunos em sala de aula.

Sob a mesa do professor o livro didático permanece aberto, mas até o momento ele só fez uso de folhas impressas que estão na sua mão.

No tempo destinado a resolução das duas questões os alunos fazem uso do celular e escutam música. O volume da música é tão alta que mesmo eles fazendo uso de fones de ouvido dá para escutar os (funks). Por mais que o professor converse individualmente e pesa para os alunos resolverem os exercícios e guardarem o celular ele é ignorado.

Às 20:07, como o professor observou que os alunos não estão realizando a atividade solicitada, ele pega o livro didático e se dirige ao quadro e começa a copiar novos conceitos. Os alunos reclamam.

A conversa dos alunos não cessa durante nenhum momento da aula. Tem aluno que continua com o material guardado e outros que apesar de abrirem o material também não copiaram nada. Apesar da aula estar terminando, tem alunos não copiaram a metade do conteúdo que está escrito no quadro.

Às 20:20 quando o professor termina de escrever no quadro, ele já inicia a leitura do conteúdo que passou no quadro. Ele chama atenção nominalmente dos alunos que continuam conversando e dá continuidade a sua explicação.

Em seguida orienta aos alunos a responderem as questões 3 e 4 em casa, utilizando a fórmula da energia potencial elástica.

O professor volta a circular na sala de aula. Ele explica a primeira questão para um aluno que têm dúvidas.

Às 20:24 ele começa a apagar a primeira parte do quadro e avisa aos alunos que na próxima aula irá continuar com o conteúdo. O professor continua a apagar o quadro, mesmo que os alunos não terminaram de copiar. Os alunos reclamam e alguns se revoltam, dizendo que nunca mais irão fazer nada na sua aula.

A aula termina, pois a próxima professor que dará aula para a turma já está na porta da sala de aula aguardando para entrar.

Apêndice T – Exemplo de Quadro de Análise das Informações coletadas

ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

Caracterização da questão 01

(VrsForm01 - LisandraAL - 17.set.18)

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
N ^o	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
01	• Prof-01 – João Vitor	<ul style="list-style-type: none"> Na escola, aqui no ensino médio, é mais a questão das aulas mesmo, os ATEs que a gente cumpre para preparação das aulas e também das reuniões que eu participo de formação, que tem 	<ul style="list-style-type: none"> Na escola é mais a questão das aulas mesmo. Os ATs que a gente cumpre para a preparação das aulas, as reuniões de formação, a organização das formaturas do 3º ano e do EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparação das aulas, reuniões de formação, organização de formaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrar aulas. Planejamento de aulas. Encontros de Formação Continuada. Organização/participação de eventos. 	<ul style="list-style-type: none">

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>uma mensal, que a gente participa aqui, que fica na escola das 4 horas em diante até as 7 horas. E dependendo, conforme for o horário, se você não tem aula, tem um grupo que, por exemplo, na quinta a reunião desse mês, se eu não tenho aula, a gente se estende um pouco mais. Os professores que tem aula, vão pra aula e os outros ficam aqui. Então a minha ação é basicamente são as aulas, eu me envolvo um pouco também na questão da</p>				

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		formatura das turmas do terceiro ano e do EJA, a gente faz sempre uma questão bem simbólica pra eles, encomenda um coquetel, alguma coisinha assim.				
02	• Prof-02 - Maria Alice	<ul style="list-style-type: none"> • Eu trabalho seguindo o que é, no currículo, nos planos de aula. • Só sala de aula. Haa, 30 períodos em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu trabalho seguindo o currículo, os planos de aula. • Só sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segue planos de aula. • Ministra aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministrar aulas. • Planejamento de aulas. 	•
03	• Prof-03 - Maria Amélia	<ul style="list-style-type: none"> • Só ministro aula, ainda não tive tempo para me envolver em outras atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Só ministro aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministor aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministrar aulas. 	•
04	• Prof-04 - Maria Antônia	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aula, correção de prova, correção de trabalhos, preparação dessas provas e trabalhos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aula, correção de prova, correção de trabalhos, preparação de provas, trabalhos e exercícios. • Tem as formações, eventos, como por exemplo, festa junina, dia da 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aula, correção de prova, correção de trabalhos, preparação de 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de instrumentos avaliativos. • Correção de instrumentos avaliativos. • Planejamento de aulas. • Encontros de Formação 	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>exercícios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente tem as formações, quando a escola tem eventos, como por exemplo, festa junina, dia da família, a gente vem pra escola, eu acredito que seja isso. • Conselhos, formações. • As vezes a participação nestas atividades do terceiro ano, aquele "Celebrando". Essas atividades que a gente faz acompanhamento, muitas vezes em turno inverso ao nosso da escola. Acompanha os alunos, faz essas 	<p>família.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselhos. • Acompanha os alunos, faz atividades extra-classe. 	<p>provas, trabalhos e exercícios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formações, eventos, (festa junina, dia da família). • Conselhos. • Acompanhar os alunos, faz atividades extra-classe. 	<p>Continuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização/participação de eventos. • Participação em Conselhos de Classe. • Realização de atividades extra-classe. 	

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		atividades extra-classe.				
05	• Prof-05 - Maria Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> • Além da sala de aula, além da preparação correção, enfim, todas as outras atividades e tudo o que envolve a escola, desde reuniões, auxílio na escola como no geral. • Por exemplo, esse ano nós passamos quase todo o ano sem merendeira e várias vezes nós fomos para a cozinha para ajudar a fazer o lanche. • Muitas vezes não tem quem limpe, então a gente ajuda a organizar, a limpar, festa 	<ul style="list-style-type: none"> • Além da sala de aula, preparação correção. Todas as outras atividades que envolve a escola, desde reuniões, auxílio na escola. • Esse ano nós passamos quase todo sem merendeira e várias vezes nós fomos para a cozinha para ajudar a fazer o lanche. • Muitas vezes não tem quem limpe, então a gente ajuda a organizar, a limpar, festa junina, rifa, eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministrar aula, planejamento reuniões, auxílio na escola. • Ajudar a fazer o lanche. • A gente ajuda a organizar, a limpar, festa junina, rifa, eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministrar aulas. • Planejamento de aulas. • Participação em reuniões pedagógicas. • Preparação de merenda. • Limpeza da escola. • Organização/participação de eventos. 	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		junina, rifa, eventos, enfim, as mais variadas atividades a gente participa.				
06	• Prof-06 – João Paulo	• Olha, no meu caso que são 10 horas é mais sala de aula mesmo e a formação. Que daí atividade durante o dia né, eu não tenho como participar porque eu tenho o meu trabalho lá em Sertão. Pra mim é mais complicado né, é mais a formação mesmo que daí ocorre nos sábados, ou as vezes alguma formação a noite, né. porque qualquer atividade fora disso.	• No meu caso que são 10 horas é mais sala de aula mesmo e a formação.	• No meu caso que são aulas e a formação continuada.	• Ministras aulas. • Encontros de Formação Continuada.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		entendeu, eu não consigo participa.				
07	• Prof-07 - Maria Catarina	<ul style="list-style-type: none"> • Eu, planejamento das aulas, o qual sempre acontece em casa, além disso, na escola, destas vinte horas eu tenho 16 em sala aula. • Então 16 eu estou em sala dando aula, as outras quatro eu uso pra planejar, que por vezes eu fico na escola planejando e por vezes em casa. Mas claro que sempre demanda mais que quatro horas de planejamento. Daí essas outras horas, são horas minhas, né, pessoais, que eu tiro pra corrigir 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas. • Então 16 horas eu estou em sala dando aula. Daí essas outras horas, são horas minhas, que eu tiro pra corrigir provas, preparar prova, procurar uma leitura extra para os estudantes, organizar uma aula prática. • Além disso, na escola, eu também participo de reuniões, reuniões pedagógicas, planejamento escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas. • Eu corrijo provas, preparo prova, procuro uma leitura extra para os estudantes, organizar uma aula prática. • Participo de reuniões, reuniões pedagógicas, planejamento escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministras aulas. • Planejamento de aulas. • Elaboração de instrumentos avaliativos. • Correção de instrumentos avaliativos. • Participação em reuniões pedagógicas. • Planejamento escolar. 	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>provas, preparar prova, procurar uma leitura extra pros estudantes, organizar uma aula prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além disso, na escola, além de dar aula e fazer essas atividades de planejamento, eu também participo muito de reuniões né, reuniões pedagógicas, planejamento escolar, seriam essas as atividades. 				
08	• Prof-08 – Maria Carolina	<ul style="list-style-type: none"> • Eu procuro da atividades bem diversificada, porque a gente sabe né, que o aluno não se foca muito tempo, ainda mais nesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu procuro da atividades bem diversificada, porque o aluno não foca muito tempo. • Eu trabalho com vídeo, com cruzadinha, procuro diversificar ao máximo. • Eu participo dos conselhos de classe, quando tem o dia da 	<ul style="list-style-type: none"> • Procuro da atividades bem diversificada. • Trabalho com vídeo, com cruzadinha, procuro diversificar ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aulas. • Participação em Conselhos de Classe. • Organização/participação de eventos. 	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		era tecnológica aí, se tu deixar uma meia hora com a mesma atividade, tu perdeu o aluno, perdeu a tua aula e tudo que você fez. Então eu trabalho com vídeo, eu trabalho com cruzadinha, eu trabalho, procuro diversificar ao máximo. Se eu tenho dois períodos tá, eu falo um pouco, eu converso um pouco, eu dou uma cruzadinha, eu dou um videozinho, eu dou um desenho sabe, dou um textinho. Procuro diversificar para ficar um negócio mais leve para	família, festa junina, o dia da família, o dia do estudante, jogos.	máximo. • Participo dos conselhos de classe e de eventos (o dia da família, festa junina, o dia da família, o dia do estudante, jogos).		

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>mim e para eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aqui nessa escola eu participo dos conselhos de classe, quando tem o dia da família, aqui e lá na outra sabe, a gente, festa junina, o dia da família, o dia do estudante, jogos. Em tudo a gente se envolve, não tem não se envolver, ou tu abraça a escola ou você sai fora da escola, aqui e lá né. É sempre assim, você tem que se envolver. 				
09	• Prof-09 – Maria Clara	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento, planejamento das aulas, envolvimento em alguns projetos, quando existem 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento, planejamento das aulas, envolvimento em alguns projetos, quando existem em conjunto com outras áreas, correção de provas, participação em pré conselhos, conselho de 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos, correção de provas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aulas. • Desenvolvimento de projetos escolares. • Correção de instrumentos avaliativos. • Participação em Pré- 	<ul style="list-style-type: none"> •

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		em conjunto com outras áreas, correção de provas, participação em pré conselhos, conselho de classe, em reuniões pedagógicas, reuniões de formação.	classe, em reuniões pedagógicas, reuniões de formação.	participação em pré conselhos, conselho de classe, em reuniões pedagógicas, reuniões de formação.	Conselhos de Classe. • Participação em Conselhos de Classe. • Participação em reuniões pedagógicas. • Encontros de Formação Continuada.	
10	• Prof-10 - Maria Júlia	• Nós participamos das formações pedagógicas e também das reuniões de formação, né. Esse ano eles fizeram um trabalho diferenciado dentro do período de formação. Esse ano está sendo realizado um trabalho de formação bem	• Nós participamos das formações pedagógicas e também das reuniões de formação. • A gente teve as reuniões nos sábados, cada área preparou uma formação dentro da sua da sua área, do seu conhecimento para passar para os colegas • Nós participamos das reuniões de formação, reuniões pedagógicas, tem conselho de classe, tem festa junina que nós ficamos responsáveis pela organização, semana da escola.	• Participação em formações pedagógicas e de reuniões de formação. • Participação de reuniões nos sábados.. • Preparação uma formação dentro da sua da sua área, do seu conhecimento para passar para	• Participação em reuniões pedagógicas. • Encontros de Formação Continuada. • Ministrar cursos/palestras em eventos. • Participação em Conselhos de Classe. • Organização/participação de eventos.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		diferenciado, bem bacana, assim que eu achei a parte da direção está proporcionando para nós, que é uma formação dentro das áreas de conhecimento, né. Então a gente teve as reuniões nos sábados, cada área preparou uma formação dentro da sua da sua área, do seu conhecimento para passar para os colegas e a nossa de Ciências da Natureza já fez, já fez a essa formação, já passou o conhecimento pros colegas. Eu acho que isso é bem		os colegas • Participação em reuniões de formação, reuniões pedagógicas, conselho de classe, tem festa junina que nós ficamos responsáveis pela organização, semana da escola.		

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>bacana, até pra gente poder trabalhar a interdisciplinaridade, né, dentro das diferentes áreas. Nós participamos das reuniões de formação, reuniões pedagógicas, tem conselho de classe, tem festa junina que nós também os professores ficamos responsáveis pela organização, semana da escola, esse ano tem uns 20 anos da escola Helvética que também está sendo organizado.</p>				
11	• Prof-11 – João	• As atividades são a preparação das	• As atividades são a preparação das aulas. Após a preparação das aulas	• As atividades são a	• Ministras aulas. • Planejamento de aulas.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
	Pedro	aulas. Então antes de iniciar as atividades se preparam as aulas, após a preparação das aulas conforme o plano político pedagógico da escola, então é feito a chamada na sala de aula, aí é ministrada às aulas, às correções das atividades, enfim a rotina interna de sala de aula, a explicação, tirar dúvida de aluno, solicitar é instigar eles se aprenderam, não aprenderam. Olhar para o próprio olhar deles se alguém não	conforme o plano político pedagógico da escola, é feito a chamada na sala de aula, e aí é ministrada às aulas. A correção das atividades, todas as atividades eu corrijo uma a uma. A elaboração de atividades avaliativas, a correção de atividades avaliativas. • Participação nos conselhos, nas reuniões quando são chamados com pais, com alunos, com docentes, participação nas formações disponibilizadas pela escola, participação na formação continuada todo mês ou quinzenal. • Existem alguns eventos, a gente faz um evento junto ao saguão, onde são convidados as outras turmas para apreciarem o trabalho. • A gente tem as integrações, a Semana Farroupilha, a festa junina.	preparação das aulas, é feito a chamada na sala de aula, é ministrada às aulas. A correção das atividades, A elaboração de atividades avaliativas. • Participação nos conselhos, nas reuniões com pais, com alunos, com docentes, participação nas formações disponibilizadas pela escola, participação na formação • participação em eventos (integrações, a Semana	• Elaboração de instrumentos avaliativos. • Correção de instrumentos avaliativos. • Participação em Conselhos de Classe. • Participação em reuniões pedagógicas. • Encontros de Formação Continuada. • Desenvolvimento de projetos escolares. • Organização/participação de eventos.	

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		entendeu e explicar. A correção das atividades, todas as atividades eu corrijo uma a uma depois a gente tem a questão do término da aula então acaba sendo a elaboração de atividades avaliativas, a correção de atividades avaliativas. • Participação nos conselhos, nas reuniões quando são chamados com pais, com alunos, com docentes, participação nas formações disponibilizadas pela escola, participação na		Farroupilha, a festa junina).		

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>formação continuada todo mês ou quinzenal, todo mês, todo início de semestre, todo término de semestre conforme é apresentado. E de modo geral seria dessa forma que a gente trabalha.</p> <p>• Existem alguns eventos, a gente tem uma vez por semestre, os trabalhos que são preparados e apresentados pelos alunos em sala de aula, a gente faz um evento junto ao saguão, onde são convidados as outras turmas para apreciarem o trabalho, então é</p>				

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		de acordo com a pesquisa da escola, com o tema é ilegível a cada ano. Esse ano a gente vai trabalhar com dado item, por exemplo, com saúde, com segurança, com meio ambiente. Então são feitas atividades interdisciplinares né, entre as matérias Aliás não interdisciplinares, entre as diferentes matérias onde os professores se juntam, se reúnem, discutem e reuniões. É feito a pesquisa, a atividade em sala de aula e isso, a				

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		culminância disso se dá num dado dia, aonde os alunos apresentam para os demais colegas da escola, daquele turno, Por que realizar uma pesquisa, o que foi feito. Entre outras atividades que são alusivas à escola, a gente tem as integrações, a própria Semana Farroupilha, agora tem evento, você pega a festa junina aí, eventos relacionados a um dado tema, a um dado plano de pesquisa que a escola monta. Então existe sim alguma coisa.				
12	• Prof-12	• Há, assim, tem	• Tem toda a questão da explicação	• Explicação do	• Ministras aulas.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
	– Maria Heloísa	toda a questão da explicação do conteúdo, a questão assim, de também a gente usa o laboratório pra aprofundar, né. Buscas assim, também, pesquisas com eles né, a gente tem o laboratório de informática pra tar aprofundando né, o conteúdo, né. Mas mais basicamente e esse, a exploração do conteúdo, explicação, resumos com atividades, seja uma cruzadinha, seja um caça palavras, seja algumas questões, né.	do conteúdo. • Desenvolve pesquisas com eles né, a gente tem o laboratório de informática pra aprofundar o conteúdo. • Basicamente é a exploração do conteúdo, explicação, resumos com atividades, seja um caça palavras, seja algumas questões.	conteúdo. • Desenvolve pesquisas com eles né, a gente tem o laboratório de informática pra aprofundar o conteúdo. • Exploração do conteúdo, explicação, resumos com atividades	• Planejamento de aulas.	

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
13	• Prof-13 - Maria Eduarda	<ul style="list-style-type: none"> Então, planejamento, a aula em si, às vezes preparação de alguma atividade fora da sala ou em algum local por causa de algum projeto, no laboratório ou no laboratório de informática, a formação continuada, a formação continuada em serviço que é outra, reunião de área, dependendo da demanda, conselho de classe e alguns sábados letivos que a gente tem envolvimento com atividades extraclasse. Às vezes algumas 	<ul style="list-style-type: none"> O planejamento, a aula em si, às vezes preparação de alguma atividade fora da sala ou em algum local por causa de algum projeto, a formação continuada, a formação continuada em serviço que é outra, reunião de área, dependendo da demanda, conselho de classe e alguns sábados letivos que a gente tem envolvimento com atividades extraclasse. Às vezes algumas reuniões relacionadas a própria disciplina, participação em algum seminário fora. Às vezes alguma outra formação externa também, às vezes por causa da vice-direção tem outras demandas. 	<ul style="list-style-type: none"> O planejamento da aula, preparação de alguma atividade fora da sala, a formação continuada, reunião de área, dependendo da demanda, conselho de classe e alguns sábados letivos. reuniões relacionadas a própria disciplina, participação em seminário, formação externa também. 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrar aulas. Planejamento de aulas. Desenvolvimento de projetos escolares. Encontros de Formação Continuada. Reuniões de área. Participação em Conselhos de Classe. Desenvolvimento de atividades extra-classe. 	<ul style="list-style-type: none">

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		reuniões relacionadas a própria disciplina, participação em algum seminário fora, que a gente participa estudantes ou só nós. Às vezes com algum projeto que alguma universidade tem e nos convida para participar. Às vezes alguma outra formação externa também, às vezes por causa da vice-direção tem outras demandas, mas não é, se eu não fosse a vice-diretora não seria necessário no caso.				
14	• Prof-14	• Dar aula, e as	• Dar aula, e as partes burocráticas,	• Dar aula,	• Ministras aulas.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
	- Maria Helena	partes burocráticas, cadernos de notas, participar das formações, as vezes a CRE nos manda que a gente tem que participar de algum curso, alguma formação que eles fazem. Antigamente eu participava do coletivo educador, das formações da URI, normalmente tinha sobre dengue, sobre nutrição, sobre agroecologia, mas atualmente eu não estou mais indo, porque como eu estou dando química e física, não tá mais muito relacionado a área	cadernos de notas, participar das formações, as vezes a CRE nos manda que a gente tem que participar de algum curso, alguma formação que eles fazem. • Mas aqui na escola eu só dou aula, não faço outras coisas. Festa junina, conselho de classe, Halloween, festa de Natal, Ação de Graças, gincana, jogos.	preencher cadernos de notas, participar de formações, eles fazem. • Dar aula, não faço outras coisas. • Participar de Festa junina, conselho de classe, Halloween, festa de Natal, Ação de Graças, gincana, jogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de cadernos de chamada. • Encontros de Formação Continuada. • Participação em Conselhos de Classe. • Organização/participação de eventos. 	

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		da biologia, o que é mais ofertado normalmente são formações pra área da biologia, química e física não tem muita formação, que a gente fica sabendo. Mas aqui na escola eu só dou aula, não faço outras coisas. Festa junina, conselho de classe, Halloween, festa de Natal, Ação de Graças, gincana, como que é, quando tem jogos.				
15	• Prof-15 – Maria Isabel	• Então, são as aulas, elaboração e aplicação de provas, correção de provas, lançamento de	• São as aulas, elaboração e aplicação de provas, lançamento de notas no sistema, fechamento de notas, aí nós temos aos sábados formações, entrega de boletins que tem hoje,	• Dar as aulas, elaboração e aplicação de provas, correção de provas,	• Ministras aulas. • Elaboração de instrumentos avaliativos. • Correção de instrumentos avaliativos. • Organização de	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		notas no sistema, fechamento de notas, ai nós temos aos sábados formações, entrega de boletins que tem hoje, que mais, reuniões pedagógicas. A escola realiza o Dia da Família, mas a gente é convidado a participar, e as formações que a gente vem aos sábados pra fazer.	que mais, reuniões pedagógicas. A escola realiza o Dia da Família, e as formações que a gente vem aos sábados.	lançamento de notas no sistema, fechamento de notas, as formações, entrega de boletins, reuniões pedagógicas. Participação em eventos realizados pela escola realiza o Dia da Família.	cadernos de chamada. • Entrega de boletins. • Encontros de Formação Continuada. • Participação em reuniões pedagógicas. • Organização/participação de eventos.	
16	• Prof-16 – Maria Laura	• Além dos planejamentos de aulas e as aulas propriamente dita, nós temos ainda as formações, as reuniões, as entregas de boletins, muitas vezes quando	• Além dos planejamentos de aulas e as aulas propriamente dita, nós temos ainda as formações, as reuniões, as entregas de boletins. As festas juninas, feiras de ciências, seminários, apresentações diversas com eles, são essas que me recordo.	• Planejamentos de aulas, dar aulas, as formações, as reuniões, as entregas de boletins. As festas juninas, feiras de ciências,	• Ministrar aulas. • Planejamento de aulas. • Encontros de Formação Continuada. • Participação em reuniões pedagógicas. • Entrega de boletins. • Organização/participação de eventos.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		atividades extra turno ou finais de semana, com os alunos, como por exemplo as festas juninas, feiras de ciências, seminários, apresentações diversas com eles, são essas que me recordo, além de algumas práticas que a gente faz também fora turno com eles, seriam essas.		seminários.		
17	• Prof-17 - Maria Fernanda	• Além de ministrar as disciplinas de Ciências, Biologia e Química, faço parte da gestão da escola, sou vice-diretora do turno da tarde, tenho duas alunas que são estagiárias de	• Além de ministrar as disciplinas de Ciências, Biologia e Química, faço parte da gestão da escola, sou vice-diretora do turno da tarde, tenho duas alunas que são estagiárias. • Além disso oriento mais 8 meninas do PIBID, ajudo na organização da formação continuada. Participação também do fórum da Juventude juntamente com os alunos. Sempre	• Ministrar aula • Além orienta estagiárias, orienta PIBID, ajuda na organização da formação continuada. Participação em eventos com os	• Ministrar aulas. • Gestão da escola. • Orientação de Estágio Curricular Supervisionado. • Orientação de PIBID. • Encontros de Formação Continuada. • Participação em reuniões pedagógicas.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
N ^o	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		alunos especiais que estão trabalhando comigo. Além disso oriento mais 8 meninas do PIBID, faço parte da formação continuada, além de ajudar na organização da formação continuada. Participação também do fórum da Juventude juntamente com os alunos, além disso, ministrei minicurso. Sempre quando é solicitado participar de algum evento a gente acaba participando e também	quando é solicitado, a gente acaba participando e também ministrando, organizando e se envolvendo em outros eventos.	alunos. • Participando. ministrando, organizando e se envolvendo em outros eventos.	• Organização/participação de eventos. • Ministrando cursos/palestras em eventos.	

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		ministrando, organizando e se envolvendo em outros eventos.				
18	• Prof-18 – Maria Olívia	• A preparação das aulas e formações (atualização).	• A preparação das aulas e formações (atualização).	• Planejamento das aulas e formações	• Planejamento de aulas. • Encontros de Formação Continuada.	•
19	• Prof-19 – Maria Valentina	• O planejamento de aula no caso e as atividades em sala de aula. No caso a minha carga horária em sala de aula é de manhã e a noite e a tarde cumpro oito horas atividades na escola conforme a minha carga horaria. Tem como você conseguir conciliar o trabalho em sala de aula com a questão do	• O planejamento de aula e as atividades em sala de aula. • No decorrer do ano cumprimos as reuniões propostas na escola, participamos do conselho de classe no findar de cada trimestre e também no decorrer do ano dos cursos de formação continuada de professores.	• Planejamento de aula. • Participação em reuniões, conselho de classe, cursos de formação continuada.	• Planejamento de aulas. • Participação em reuniões pedagógicas. • Participação em Conselhos de Classe. • Encontros de Formação Continuada.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		planejamento. O planejamento das aulas realizo em casa a tarde, quando não estou na escola. • Nós professores no decorrer do ano cumprimos as reuniões propostas na escola, participamos do conselho de classe no findar de cada trimestre e também no decorrer do ano dos cursos de formação continuada de professores.				
20	• Prof-20 – Maria Inês	• Ministrar aula, elaborar prova, trabalhos, conselho de classe, reuniões, atender pais	• Ministrar aula, elaborar prova, trabalhos, conselho de classe, reuniões, atender pais que vem conversar sobre o filho e nem sempre a coordenação consegue passar todas as informações.	• Ministrar aula, elaborar prova, trabalhos, conselho de classe, reuniões,	• Ministrar aulas. • Elaboração de instrumentos avaliativos. • Participação em Conselhos de Classe. • Participação em	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		também, né que vem conversar sobre o filho e nem sempre a coordenação consegue passar todas as informações né, então a gente precisa também conversar com os pais. Participar também de eventos da escola também, a gente tem que estar sempre com os alunos, né.	Participar também de eventos da escola.	atender pais que vem conversar sobre o filho. • Participar também de eventos da escola.	reuniões pedagógicas. • Atendimento à pais. • Organização/participação de eventos.	
21	• Prof-21 - Maria Luísa	• Olha a gente faz muito tipo de atividades hoje em dia pra chamar a atenção do aluno, você faz, dependendo a turma né, porque você vai numa	• A gente faz muitos tipos de atividades para chamar a atenção do aluno. • Nós temos cursos nos sábados que são 40 hs, e fora esse a gente tem que fazer um curso que é chamado na escola.	• Planejamento de aulas • Nós temos cursos de formação continuada.	• Planejamento de aulas. • Encontros de Formação Continuada.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>turma é um estilo, na outra é outro, eu trabalho bastante hoje em dia com o projetor de imagens, com o data show, então eu tenho o data show, tenho meu computador, minhas coisinhas, daí aqui no Mantovani é uma escola muito boa, então eles dão xerox, tem livros e mais ainda essa parte aí que a gente passa de novidades. O laboratório a gente não usa tanto porque ele foi desativado várias vezes, pelo espaço, então tá faltando materiais,</p>				

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		<p>tá faltando pessoas pra ajudar, aí tu não tem tempo de ir lá arrumar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu não participo de outras atividades como grêmios, assim. 				
22	• Prof-22 - Maria Rita	<ul style="list-style-type: none"> • Em sala de aula, Física envolve pesquisa, envolve laboratório. Matemática também laboratório, mas mais física que envolve laboratório também. Eu participo, organização não muito, porque como eu trabalho somente a noite e minha carga horária, vamos dizer é bem 	<ul style="list-style-type: none"> • Em sala de aula. Eu participo quando tem atividades na escola e das formações. 	<ul style="list-style-type: none"> • dar aula. • participar de atividades na escola e das formações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministras aulas. • Organização/participação de eventos. • Encontros de Formação Continuada. 	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
Nº	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		preenchida, não tem mais muito o que eu, mas participo, quando tem atividades na escola eu participo né. Esse ano eu não participei, mas no desfile de 7 de setembro, quando tem o 20 de setembro, quando tem o dia da família na escola, sempre participei..				
23	• Prof-23 - Maria Cecília	• Planejar as aulas, fazer toda a organização das aulas, caso assim, biologia esse ano que eu comecei a dar, porque eu dava só química, comecei com química, planejamento das aulas, exercícios	• Planejar as aulas. Formações, reuniões, conselhos de classe. Eventos festa junina, algumas feiras.	• Planejar as aulas. Formações, reuniões, conselhos de classe. Eventos festa junina,	• Planejamento de aulas. • Encontros de Formação Continuada. • Participação em reuniões pedagógicas. • Participação em Conselhos de Classe. • Organização/participação de eventos.	•

QUESTÃO 1 - Que ações fazem parte do seu trabalho como professor?						
N^o	CÓDIGO	RESPOSTA • (Extratos originais)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	OBSERVAÇÃO
		tem que fazer. Formações, reuniões, conselhos de classe, todas essas coisas a gente participa, eu participo.				

ANEXOS

ANEXO A - Listagem de Periódicos Qualis/CAPES – Estrato A1 – Área Educação (38)

ACESSE A
PLATAFORMA

[Início](#)
[Sobre](#)
[Solicitações](#)
[Informações do Programa](#)
[Consultas](#)
[Manual](#)
[Contato](#)

Periódicos Qualis

Dados para Consulta

Evento de Classificação:

Área de Avaliação: +

ISSN:

Título:

Classificação:

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1414-4077	AVALIAÇÃO (UNICAMP)	EDUCAÇÃO	A1
1980-4415	BOLEMA: BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ONLINE)	EDUCAÇÃO	A1
0103-636X	BOLEMA: BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (UNESP, RIO CLARO, IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0210-5934	BORDON: REVISTA DE PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO	A1
0101-3262	CADERNOS CEDES (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
2178-2229	CADERNOS DE PESQUISA	EDUCAÇÃO	A1
0100-1574	CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1516-7313	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO (UNESP, IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1354-067X	CULTURE & PSYCHOLOGY	EDUCAÇÃO	A1
1082-3301	EARLY CHILDHOOD EDUCATION JOURNAL	EDUCAÇÃO	A1
2175-6236	EDUCAÇÃO E REALIDADE	EDUCAÇÃO	A1
0104-4060	EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0101-7330	EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1517-9702	EDUCAÇÃO E PESQUISA (USP, IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0100-3143	EDUCAÇÃO E REALIDADE	EDUCAÇÃO	A1
1678-4626	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	EDUCAÇÃO	A1

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Página 1 de 2

0102-4698	EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0104-4036	ENSAIO (FUNDAÇÃO CESGRANRIO. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1676-2562	ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL	EDUCAÇÃO	A1
0104-5970	HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE-MANGUINHOS (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1939-1382	IEEE TRANSACTIONS ON LEARNING TECHNOLOGIES	EDUCAÇÃO	A1
0883-0355	INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH	EDUCAÇÃO	A1
0020-8666	INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION	EDUCAÇÃO	A1
0021-8855	JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS	EDUCAÇÃO	A1
0286-0939	JOURNAL OF EDUCATION POLICY	EDUCAÇÃO	A1
0022-4308	JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING (PRINT)	EDUCAÇÃO	A1
0022-5002	JOURNAL OF THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR	EDUCAÇÃO	A1
0030-9273	PADAGOGISCHE RUNDSCHAU	EDUCAÇÃO	A1
1982-4327	PAIDÉIA (USP. ONLINE)	EDUCAÇÃO	A1
0031-9120	PHYSICS EDUCATION (BRISTOL. PRINT)	EDUCAÇÃO	A1
1478-2103	POLICY FUTURES IN EDUCATION (ONLINE)	EDUCAÇÃO	A1
0103-7307	PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0102-7972	PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA (UFRGS. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0102-3772	PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA (UNB. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0102-6909	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1809-449X	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	A1
1413-2478	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1806-9347	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)	EDUCAÇÃO	A1
1519-5902	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	A1
0102-2555	REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
0104-026X	REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS (UFSC. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1646-401X	REVISTA LUSOFONA DE EDUCACAO	EDUCAÇÃO	A1
1645-7250	REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	A1
2077-2327	SCIENCE EDUCATION INTERNATIONAL (ONLINE)	EDUCAÇÃO	A1
0033-2933	THE PSYCHOLOGICAL RECORD	EDUCAÇÃO	A1
0104-8775	VARIA HISTÓRIA (UFMG. IMPRESSO)	EDUCAÇÃO	A1
1863-9690	ZDM (BERLIN. PRINT)	EDUCAÇÃO	A1

ANEXO B – Listagem de Periódicos Qualis/CAPES – Estrato A1 – Área Ensino (46)

Plataforma Sucupira 02/11/16 22:03

 **BRASIL** Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Canais

ACESSE A PLATAFORMA

Início Sobre Solicitações Informações do Programa Consultas Manual Contato

Periódicos Qualis

Dados para Consulta

Evento de Classificação:

Área de Avaliação: ENSINO

ISSN:

Título:

Classificação: A1

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1043-4046	ADVANCES IN PHYSIOLOGY EDUCATION	ENSINO	A1
1980-4415	BOLEMA : BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ONLINE)	ENSINO	A1
0103-636X	BOLEMA BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (UNESP- RIO CLARO. IMPRESSO)	ENSINO	A1
0101-3262	CADERNOS CEDES (IMPRESSO)	ENSINO	A1
2177-6202	CALIDOSCOPIO (ONLINE)	ENSINO	A1
1109-4028	CHEMISTRY EDUCATION. RESEARCH AND PRACTICE IN EUROPE	ENSINO	A1
1980-850X	CIÊNCIA & EDUCAÇÃO	ENSINO	A1
1516-7313	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO (UNESP- IMPRESSO)	ENSINO	A1
1871-1510	CULTURAL STUDIES OF SCIENCE EDUCATION (ON LINE)	ENSINO	A1
1871-1502	CULTURAL STUDIES OF SCIENCE EDUCATION (PRINT)	ENSINO	A1
0013-1954	EDUCATIONAL STUDIES IN MATHEMATICS	ENSINO	A1
0104-4036	ENSINO (FUNDAÇÃO CESGRANRIO. IMPRESSO)	ENSINO	A1
0228-0671	FOR THE LEARNING OF MATHEMATICS	ENSINO	A1
2236-3459	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ENSINO	A1
1414-3283	INTERFACE (BOTUCATU. IMPRESSO)	ENSINO	A1
1306-3030	INTERNATIONAL ELECTRONIC JOURNAL OF MATHEMATICS EDUCATION	ENSINO	A1

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriódicos.jsf> Página 1 de 2

0950-0693	INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION	ENSINO	A1
0021-0266	JOURNAL OF BIOLOGICAL EDUCATION	ENSINO	A1
0973-4082	JOURNAL OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	ENSINO	A1
1521-4842	JOURNAL OF REAL ESTATE PRACTICE AND EDUCATION	ENSINO	A1
0308-0110	MEDICAL EDUCATION (OXFORD. PRINT)	ENSINO	A1
0031-8120	PHYSICS EDUCATION (BRISTOL. PRINT)	ENSINO	A1
1413-8557	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (IMPRESSO)	ENSINO	A1
1413-8538	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	ENSINO	A1
1806-1117	REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA (IMPRESSO)	ENSINO	A1
1806-0126	REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA (ONLINE)	ENSINO	A1
0124-5481	REVISTA DE EDUCACION DE LAS CIENCIAS	ENSINO	A1
0926-7220	SCIENCE & EDUCATION (DORDRECHT)	ENSINO	A1
0742-051X	TEACHING AND TEACHER EDUCATION	ENSINO	A1
0732-3123	THE JOURNAL OF MATHEMATICAL BEHAVIOR	ENSINO	A1
1863-9680	ZDM (BERLIN. PRINT)	ENSINO	A1

[Ir para o topo](#)

Versão 2.4.0

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06,
 CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08 -
 Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Desenvolvido pela Cooperação e