UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cristiane Sampaio de Almeida Castro

PROFESSOR E AUTONOMIA À LUZ DO ESPELHO: REFLEXOS CONVERGENTES?

O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cristiane Sampaio de Almeida Castro

PROFESSOR E AUTONOMIA À LUZ DO ESPELHO: REFLEXOS CONVERGENTES?

O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação de Professor
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Taubaté – SP

2017

Cristiane Sampaio de Almeida Castro

PROFESSOR E AUTONOMIA À LUZ DO ESPELHO: REFLEXOS CONVERGENTES?

O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação de Professor
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: _____

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura_____

Dedico este trabalho...

A meus *pais*, **Messias** e **Anna Rosa** – *fonte* perene de amor incondicional. *Caminho* aberto à vida, sombreando, com a força da fé, a capacidade de recomeçar, a coragem de perdoar; com a dignidade, a amizade, o respeito e os passos de minha jornada. *Casa* que se expande sempre, sempre, sempre... para abrigar as dores e as festas do meu coração!

A minha *tia*, **Professora Zilda**, *mestra* do coração... da paixão pela poesia da palavra que, cotidianamente, encanta a vida!

A **Anna Clara**, minha *filha*, que, ao nascer, concedeu-me a graça de vivenciar o momento mais feliz e divino de minha vida. Sua presença, sua alegre juventude é graciosa (Anna) luz (Clara) que me permite tocar Deus por suas mãos!

A **Mateus,** "presente de Deus", *filho* gestado no coração! A você a bênção de cada dia como dádiva a sustentar as pequenas e grandes conquistas de sua vida!

A **José Renato**, meu *esposo* e *companheiro*, ao lado de quem, todos os dias, a humana aventura de amar – divinizada pela graça de Deus – sela a profundidade e a sabedoria das mais belas palavras do apóstolo Paulo: *"O Amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera... O Amor jamais passará"*!

Agradecimentos...

A Deus, uno e trino: Pai, fonte de todo Bem e Amor; Filho, fonte de toda a Misericórdia; Espírito Santo, fonte de toda Inspiração – razão primeira da minha vida!

A Alexandre, Sérgio Ricardo e Ana Valéria, meus irmãos queridos, parte das aventuras e aprendizados da minha vida, presença amorosa constante, ainda que a aventura de viver continue por caminhos diversos!

À Professora Marilda, por confiar em meu potencial e iniciar, ao meu lado, a jornada desta pesquisa. Presença constante que sustentou, a cada leitura, a cada autor, a construção do sentido das páginas que, neste texto, se oferecem. Obrigada, Professora! Deus a abençoe sempre nesta tortuosa e maravilhosa aventura de viver!

À Professora Márcia, que a mesma aventura da vida trouxe a mim, permitindo-me conviver com a gentileza e o cuidado que a caracterizam e com sua capacidade de confiar nas escolhas e nos rumos que se apresentaram a este trabalho. Unidas pelos laços da amizade nascida e confirmada neste processo, continuamos a trilhar os inesperados e surpreendentes caminhos da existência!

Aos professores-sujeitos desta pesquisa, sem os quais não seria possível a construção deste trabalho. Deus lhes pague! Que sobre vocês advenham bênçãos em forma de crescimento profissional em todas as dimensões imagináveis, sucesso ético na formação discente, saúde e paz!

A Aretusa, pela gentileza e capacidade de partilhar não só nossas intensas vivências como também todos os textos que embasaram o conhecimento do Programa Ensino Integral nesta pesquisa! Bênçãos e sucesso em sua jornada pessoal e profissional!

A Mirro e Débora (... e Aretusa), pela feliz amizade nascida em nosso grupo de trabalhos do Mestrado. Aprendemos uns com os outros, crescemos com o jeito de ser de cada um, que brilhava e complementava as tarefas que nos tornavam "imbatíveis"! Partilhamos, discutimos, gargalhamos para aliviar os momentos de tensão e as lágrimas, oferecemos nossos sorrisos, nossas palavras e

silêncios atentos e cuidadosos para superar nossas dificuldades... Tornamo-nos amigos! Levamos nossa amizade para além desse tempo de formação e, sim, de um modo ou de outro, iremos nos fazer presentes às muitas conquistas que hão de vir para todos nós!!

A Gláucia, pelo magnífico exemplo de fé, força, superação, amizade e generosidade!

A todos os professores e companheiros do Mestrado, com quem vivi saborosos momentos de aprendizagem, partilha e alegria!

A D. Carminha e Lídia Mara – presenças essenciais na vida de minha de minha família. Gratidão pelo amor expresso no cuidado com cada tarefa da casa, com cada roupa, com cada alimento do corpo – e fundamentalmente do espírito, "cozido" no fogo da amizade, dos sorrisos, das orações, das partilhas, das expectativas, das vitórias e da superação de cada obstáculo.

Aos meus queridos amigos-professores de uma vida – Eduardo, Edwalds, Douglas e Denise (também a ela pelos diálogos e leitura carinhosa do texto) – os quais, nos meus momentos de ausência, foram a presença, em sala de aula, a apoiar e a conduzir a aprendizagem de meus alunos. Deus os abençoe sempre!

A Vanda, Márcia Rita, Cláudia Marcelino e Tina, pela incansável fortaleza em Deus, que vocês derramam como dádiva sobre o meu coração!

Delicadeza

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

(Clarice Lispector, 2008, p.89)

RESUMO

As concepções de autonomia dos professores-tutores de Ensino Médio ligados ao Programa Ensino Integral (PEI) proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seu nível de convergência com os fundamentos basilares das diretrizes do programa estadual na busca da percepção da própria condição de autonomia docente caracteriza o foco de investigação desta pesquisa. Como pressupostos teóricos principais recorre-se a Freire, Morin, Gadotti, Perrenoud e Rios. Para o cumprimento dessa tarefa, utilizou-se o método qualitativo, adequado a pesquisas de cunho exploratório, hermenêutico (interpretativo) e fenomenológico. Como sujeitos, quinze professores-tutores representantes de duas escolas situadas em dois diferentes municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Para as entrevistas semiestruturadas, houve um roteiro de questões abertas. A análise dos dados seguiu os seguintes passos metodológicos: a 'descrição fenomenológica', com o objetivo de retratar o que é considerado como experiência consciente do entrevistado/sujeito; a 'redução fenomenológica', com a elaboração de reflexão sobre os conteúdos que compõem a descrição; a 'interpretação fenomenológica', com estágios de natureza hermenêutica (interpretativa). Os resultados indicam que o uso da 1.ª pessoa do singular (eu) presente nos discursos representa um marco discursivo da enunciação sobre a autonomia, mas não a fusão do 'eu' que fala com o 'eu' que se é (em suspenso); há a dificuldade do 'assumir-se' na condição anterior ao ser professor, que é a de ser pessoa que fala do que faz realmente como presença no mundo e que se reconhece como si própria. A quase totalidade dos sujeitos, discorre sobre a autonomia a partir de aspectos da empiria, com recortes de fundamentos filosóficos do conceito e afirma convergir suas visões com as diretrizes do PEI (dimensão teórica). Dividem-se eles entre apropriar-se explicitamente de sua condição de autonomia frente aos compromissos assumidos, negá-la, relativizá-la e discursar a partir de justificativas que permitem inferir a necessidade de desculpar o sentimento de desapropriação recorrente dessa condição, dependendo do quanto se sentem pressionados pelas tarefas por que devem responder sob pena de exclusão do Programa e a partir do quanto, em termos documentais, as diretrizes do PEI distanciam-se do contexto 'estonteante' em que se concretizam (dimensão prática). Contudo, o tempo de convivência escolar, a dedicação do corpo docente, a tutoria e a elaboração do Projeto de Vida evidenciam a existência de compromisso de todos com as ações possíveis a uma prática docente formadora da autonomia discente, do desenvolvimento de protagonismos, assim como no de ações solidárias. A visão crítica que desenvolvem quanto ao não cumprimento de muitas das condições basilares da proposta inicial objetiva a sedimentação do Programa a despeito das interferências ideológicas e políticas. Para os professores-tutores, o PEI se torna via para a transformação da educação. A responsabilidade e comprometimento com os resultados e metas traçados é visível, mas a condição de 'fazedores' apartados do processo reflexivo e do apoderamento da palavra 'trans'-formadora – do signo que se faz fenômeno na vida – é um risco sempre ao alcance do passo seguinte.

Palavras-chave: Autonomia docente. Ensino Médio. Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

The purpose of this project is to investigate the concepts of autonomy of high school tutors assigned to the new Integral Education Program (IEP) proposed by Secretary of Education of the State of São Paulo and their level of convergence with the basic fundamentals of the guidelines of the state program which should be achieved in the teaching method. As a theoretical framework for thinking about autonomy, it resorts to Freire, Morin, Gadotti and Perrenoud and Rios as main references. To fulfill this task, it will be used the qualitative method, suitable for exploratory research, hermeneutical (interpretive) and phenomenological. As subjects, fifteen teachers-tutors representing two schools located in two different municipalities of the Metropolitan Region of Vale do Paraíba. For semi-structured interviews, was applied a script of open questions. Data analysis followed the successive methodological steps: a 'phenomenological description', in order to portray what is considered as a conscious experience of the respondent/individual; the 'phenomenological reduction', with the elaboration of a reflection on the contents that make up the description; the 'phenomenological interpretation', with stages of hermeneutics nature (interpretative). The results indicate that the use of the 1st person singular (I) present in the speeches represents a discursive framework of the enunciation on autonomy, but not the fusion of the 'I' that speaks with the 'I' that is itself (in suspense). There is the difficulty of 'assuming oneself' in the previous condition of being a teacher, that of being a person who speaks of what he really does as a presence in the world and who recognizes himself. Almost all of the subjects discuss autonomy from aspects of empiricism, with cuts of philosophical foundations of the concept and affirms to converge their visions with the foundations and directives of the IEP (theoretical dimension). They divide themselves between explicitly appropriating their condition of autonomy in the face of their commitments, denying it, relativizing it and discourse based on justifications that allow us to infer the need to excuse the feeling of expropriation recurring from this condition, depending on how much they feel pressured by the tasks they are called upon to undertake under penalty of exclusion from the Program and from how much, in documentary terms, the guidelines IEP distance themselves from the 'dazzling' context in which they come to fruition (practical dimension). However, the time of school life, the dedication of the teaching staff, the tutoring and the elaboration of the Life Project evidence the existence of commitment of all with the possible actions to a teaching practice that forms the student autonomy, the development of protagonism, as well as in solidarity actions. The critical vision they develop to not fulfilling many of the basic conditions of the initial proposal aims to the consolidation of the Program despite the political and ideological interferences. For the tutor-teachers the IEP turns into the pathway to transform the education. The responsibility and the commitment with the results and the goals established it is noticeable, but the condition of “doers” apart from the thinking process and the empowerment of the word “trans”-forming, the sign which makes sense in life - it is a risk always to the reach of the next step.

Keywords: Teacher autonomy. High school. Integral Education Program.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATI	Aluno em Tempo Integral
ATPA	Aula de Trabalho Pedagógico por Área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centros Educacionais Unificados
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CREA	Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos / *Centro Especial em Teorias y Prácticas*
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
GEEP	Gestão de Desempenho das Equipes Escolares
GEPEL	Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICE	Instituto de Co-responsabilidade pela Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano – Média
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	*United Nations* / Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas no Brasil
OSIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Plano de Ação
PDCA	*Plan* (Planejar), *Do* (Fazer), *Check* (Avaliar/Checar), *Act* (Agir)
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEI	Programa de Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Procedimento Passo a Passo
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
siELO	*Scientif Eletronic Library*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	*United Nation Education, Sientific and Cultural* / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	*United Nations Children’s found* / Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As Fases do Ciclo PDCA	251
Figura 2	Ciclo Anual do PDCA	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação dos Sujeitos	98
Quadro 2	Alinhamentos Vertical e Horizontal do PEI	252
Quadro 3	Matriz Curricular do Ensino Médio – PEI	253
Quadro 4	Mapa de Competências – Mensuração da Equipe Escolar do PEI	254
Quadro 5	Estado do Conhecimento	260

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Problema 20
1.2 Objetivos 21
1.2.1 Objetivo geral 21
1.2.2 Objetivos específicos 21
1.3 Delimitação do estudo 22
1.4 Relevância do estudo/Justificativa 24
1.5 Organização do estudo 28
2 REVISÃO DE LITERATURA 30
2.1 A autonomia e suas interconexões conceituais 30
2.1.1 A autonomia, o indivíduo, a pessoa, o sujeito 32
2.1.1.1 A autonomia – predicado de sujeito, predicativo de professor 34
2.1.2 A autonomia e a vontade 38
2.1.2.1 A vontade e a ação docente 39
2.1.3 A autonomia e a liberdade 41
2.1.3.1 O professor – sujeito de liberdade (?) 44
2.1.4 A autonomia, a responsabilidade e a ética 46
2.1.4.1 Responsabilidade pela autonomia – “imperativo ético” do Professor 47
2.2 A autonomia e a escola 49
2.3 O tempo e o ensino integral 54
2.4 O Programa Ensino Integral - PEI 58
2.4.1 Os fundamentos para a construção da autonomia nas Diretrizes do Programa Ensino Integral - PEI 59
2.4.2 Modelo de gestão e recursos humanos no PEI 63
2.4.2.1 As premissas de gestão do PEI 65
2.4.2.2 Instrumentos e práticas de gestão no PEI 66
2.4.2.3 O professor e o PEI – esfera administrativa 70
2.4.3 As metodologias do PEI 76
2.4.3.1 O exercício da Tutoria – espaços e tempos 84
3 MÉTODO 87
3.1 Tipo de pesquisa 88
3.2 Sujeitos de Pesquisa 88
3.3 Instrumentos 89

3.4 Procedimentos para a coleta de dados 91
3.4.1 Os cuidados éticos 91
3.4.2 A coleta de dados 92
3.4.3 Procedimentos para a análise de dados 93
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS 96
4.1 Caracterização dos sujeitos 97
4.2 As categorias de análise 103
4.2.1 A visão de autonomia a partir das concepções pessoais-profissionais 103
4.2.1.1 Aspectos filosóficos 103
4.2.1.2 Aspectos profissionais 108
4.2.1.3 Referenciais pessoais 111
4.2.1.4 Referenciais teóricos 114
4.2.2 A autonomia e a convergência com as diretrizes e os fundamentos do PEI 119
4.2.3 A visão docente quanto à qualidade da formação discente para a Autonomia 130
4.2.3.1 O tempo, a convivência, os registros 131
4.2.3.2 Projeto de Vida 136
4.2.3.3 Protagonismo 144
4.2.3.4 Tutoria 147
4.2.3.5 Parcerias 151
4.2.3.6 Dificuldades para a formação autônoma 157
4.2.4 A visão docente quanto às ações autônomas dos alunos – os quatro pilares da Educação 165
4.2.5 As determinações do PEI e a condição de autonomia docente 179
4.2.5.1 Tempo 187
4.2.5.1.1 Carga horária/Número de professores 188
4.2.5.1.2 Burocracia 190
4.2.5.1.3 Substituições 194
4.2.5.1.4 Tutoria/Número de alunos tutorados 196
4.2.5.2 Avaliação 360º 201
4.2.6 As críticas docentes ao PEI 211
4.2.6.1 Estrutura física 212
4.2.6.2 Recursos materiais e tecnológicos 213
4.2.6.3 Formação 215

4.2.6.4 Visão política do PEI 217
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 223
REFERÊNCIAS 232
ANEXOS 242
Anexo I Autorização de Pesquisa 242
Anexo II Ofício – Delegacia Regional de Ensino 245
Anexo III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – DRE 246
Anexo IV Ofício Escola 1 247
Anexo V Termo de Autorização Escola 1 248
Anexo VI Ofício Escola 2 249
Anexo VII Termo de Autorização Escola 2 250
Anexo VIII As Fases do Ciclo PDCA 251
Anexo IX Alinhamentos Vertical e Horizontal do PEI 252
Anexo X Matriz Curricular de Ensino Médio - PEI 253
Anexo XI Mapa de Competências – Mensuração da Equipe Escolar 254
APÊNDICES 255
Apêndice I Ficha de Caracterização dos Sujeitos e Roteiro de Questões para a Entrevista 255
Apêndice II Ficha de Anotações Pessoais (material do pesquisador) 256
Apêndice III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 257
Apêndice IV Estado do Conhecimento 260

1 INTRODUÇÃO

> A proclamada morte da história que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática humanizante não pode deixar de estar impregnada, tenha de ser uma constante sua. (FREIRE, 2014, p. 113)

O ser humano pode constituir-se enquanto ‘veículo’ capaz de partir de um ponto concepcional e viajar com destino a uma miríade de possibilidades. Essa noção fundamenta-se na ideia de que, enquanto entes em meio a outros, divergimos essencialmente em relação a um conceito possível de se impor a alguns ‘entes-objetos’, mas que, em relação ao ‘eu pensante’, tem de ser construído; eis que seja ele a autonomia.

O sentido do termo relacionado a objetos (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 351) indica a capacidade de veículos percorrerem uma distância em determinado tempo “[...] sem que haja necessidade de reabastecimento”. Dessa acepção, interessa o trecho a que se deu destaque. E a diferença torna-se visceral. O homem precisa beber, obstinadamente, de fontes diversas para construir sua autonomia e dar continuidade a tudo o que pode conduzi-lo a si próprio e na direção de outras gentes.

Dentro dessa noção, as vivências pessoais entrelaçadas à vivência escolar; a aprendizagem construída ao lado de alguns, mas definitivamente marcantes, professores que, de muito, construíam uma prática inter e transdisciplinar (mesmo que as noções acadêmicas desses conceitos ainda estivessem longe da vivência pedagógica); os vinte e oito anos de trabalho com docência, vividos em sala de aula desde a etapa de alfabetização até a finalização do período de Ensino Médio, e a preocupação constante desta pesquisadora de olhar os alunos como sujeitos em processo de formação em interação com outro sujeito, o professor, também (e sempre mais) ‘em processo’, mas com o dever fundamental de instigá-los ao caminho do conhecimento capaz de se efetivar nos rumos de suas vidas – nos passos possíveis a cada etapa e em constante reconstrução – ‘apaixonam’ e habilitam-na a desenvolver a pretendida pesquisa. Acrescentem-se a esses fatores os vinte e um anos de prática docente na convivência com jovens que adentram a escola militar e o empenho por

ajudá-los numa ‘via’ de capacidade reflexiva e atuação consciente, num sistema que se opõe a protagonismos.

Assim, assumida desde já como construto, a autonomia é, pois, o fio condutor deste trabalho, entrelaçando-a à figura do professor – ‘indivíduo-pessoa-sujeito’ – e ao seu fazer pedagógico num projeto de escola que o torna tutor no processo de formação de autonomia de alunos do Ensino Médio – o Programa Ensino Integral[1] (PEI), proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a partir de 2012.

Supõe-se que a adesão do professor ao Programa oficialize seu compromisso com as diretrizes que o fundamentam, o que indica que as deva conhecer, assim como as bases epistemológicas em que se alicerçam, as quais derivam, precipuamente, do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) –, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al., 1998).

Entretanto, é concebível pensar que, entre a autonomia oficialmente pretendida e a que se constrói de fato, níveis de convergência se efetivam a partir do que concebe o professor de tal construto e, portanto, a partir dos horizontes a que direciona sua prática pedagógica. E o que isso pode indicar para esse professor? Entenderá ele que, quanto mais sua adesão às diretrizes e aos seus fundamentos se coadunam, mais ele se torna um sujeito de autonomia, por entendê-los como via possível de edificação de uma sociedade mais justa e mais equânime, ampliando-se para os alunos de Ensino Médio as perspectivas de autorrealização e, segundo o documento da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011), o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente? Ou, contrariamente, seu afastamento consciente de tais diretrizes indica sua capacidade de autonomia, conquanto a forma de percebê-las criticamente assim lhe indique? Preocupa-se ele com tais indagações? Ou ainda: sua adesão às

[1] O Programam Ensino Integral da SEE-SP foi instituído pelo Decreto n.º 57571, de 2 de dezembro de 2011 e pela Lei Complementar n.º 1164, de 4 de agosto de 2012, alterada pela Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2011). A Resolução SE n.º 12, de 31 de janeiro de 2012, revogada pela Resolução SE n.º 49, de 19 jul. 2013, criou o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, estabelecendo diretrizes para sua organização e funcionamento, baseando-se na Lei Complementar 1.191. Outros dispositivos legais, da mesma foram, regulamentam o Programa, quais sejam: Resolução SE n.º 60/13, de 30 ago. 2013 (sobre a atuação do professor na Sala Ambiente de Leitura [SAL]); Resolução SE n.º 65/13, de 16 set. 2013 (sobre as formas de credenciamento de profissionais para o PEI; Resolução SE n.º 84/13, de 19 dez. 2013 (sobre a avaliação do desempenho do Quadro do Magistério no PEI;) Resolução SE nº 87/13, de 20 dez. 2013 (sobre o calendário das escolas participantes do PEI para o ano letivo de 2014) (CLEMENTE, 2015).

diretrizes indica simplesmente a adaptação a um sistema que lhe impõe grandes exigências para a manutenção de sua função?

São essas as questões que perpassaram a construção desta pesquisa, que se propôs a ouvir tais docentes envolvidos no PEI. Muitos direcionamentos assumiram os discursos decorrentes de tais questionamentos. A tarefa de analisá-los à luz dos documentos de base, dos textos acadêmicos relacionados ao universo aqui estabelecido e dos referenciais de Freire (2014, 2000, 1997a, 1997b, 1989, 1979) e Morin (2011, 2010, 2007, 2002, 2000a, 2000b) fundamentalmente, mas também de Gadotti (2009, 2003, 1985,1981), Perrenoud (2002a, 2002b, 1999, 1993) e Rios (2003,1993) divisa resultados que, acadêmica e socialmente, podem ajudar a intensificar a atividade pensante dos sujeitos-professores (MORIN, 2000a), o processo reflexivo dos docentes que deles se aproximem, buscando favorecer o devir de um *continuum*, que caracteriza a essência mesmo do ato de educar e que esteja em sintonia com a reflexão de pensadores e educadores que, em contextos históricos diversos e adversos, entenderam que não há como educar num movimento histórico indeterminado, assim como num tempo indefinido e sem que as informações se religuem num contexto e num conjunto (MORIN, 2011) possível na concretude dos corpos que precisam existir, fazer e ser (FREIRE, 2014) – visão utópica conforme apresenta Rios (1993), não do irrealizável, mas do possível, explorando-se limites e alternativas.

Assume-se, por esse motivo, que a escolha do tema não divisa fronteiras entre as motivações pessoais e profissionais e a relevância social e acadêmica do que aqui, nessa tessitura textual, se dá a ler. A pesquisadora presente no texto é a pessoa que "professa", no sentido etimológico do termo – "o que se dedica a" (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2035) –, um fazer docente que a constitui, sem disjunções que, nos dizeres de Morin (2007, p. 6), só fazem separar, ocultar "tudo o que religa, interage, interfere" e obstaculizar uma visão inter e transdisciplinar do mundo. Assim, pois, a motivação – pessoal e profissional – reside na construção de uma pesquisa que se possa oferecer a si mesma em favor de uma reflexão multidimensional dos sujeitos-professores, como parcela de contribuição a um projeto de futuro no universo da educação (o que são os Projetos de Vida a serem construídos pelos alunos?) capaz de modificar a constância do quadro de exclusão – apesar dos muitos discursos contrários a ela, por meio dos quais tanto se ressalta a melhoria do processo de formação dos professores – e de vencer as grandes obsolescências de conhecimento

(D'AMBROSIO, 1998), a falta do pensamento autorreflexivo e crítico, como indica Perrenoud (2002a), pautando-se no conhecimento, sim, teórico, de tal modo necessário, que, segundo o pensamento de Freire (2014), se confunda com a prática, convertendo-se em práxis.

Pensando a figura do professor que ensina (FREIRE, 2014, 1989, 1979; MORIN, 2011, 2000b) e a interconexão dos elementos dos processos de ensinar-aprender (O quê? Com quem/ Para quem? Por quê? Onde? Como? Quando? Para quê?), destaca-se o 'para quê'. E por que destacá-lo? Porquanto o presente da humanidade evidencia, de um lado, a coexistência de sofisticados processos interativos arbitrariamente atrelados a interesses econômicos e políticas conservadoras; de outro, a existência de seres humanos ainda vítimas da insensibilidade social e ética (DA SILVA, 2001; FREIRE, 2014, 2000, 1997a, 1989, 1985), realidade que não se afina com um projeto de autorrealização e de promoção do humano, por meio de "solidariedades espontâneas" (MORIN, 2007, p. 93), constituídas para além de imposições legais.

1.1 Problema

> Os seres humanos não são tão 'naturalmente' solidários quanto parecem supor nossos sonhos de uma sociedade justa e fraternal. Por isso não convém colocar num segundo plano, ou no rol dos pressupostos tácitos, o complicado problema da educação – melhor dito: da conversão! –, individual e coletiva, imprescindível para que existam predisposições para uma solidariedade efetiva... [...] Quem duvidaria que a educação é, hoje mais que nunca, a mais avançada tarefa social emancipatória? (ASSMANN, 2001, p. 14; 20)

Considerando-se os pontos de reflexão acima relacionados, propõem-se alguns questionamentos norteadores da coleta de elementos condizentes com a condição efetiva de os professores-tutores do PEI assumirem-se como sujeitos capazes de desenvolver iniciativas compromissadas com melhores níveis de formação humana e técnico-profissional de uma parcela do contingente de nossos educandos.

- Quais as concepções de autonomia dos professores-tutores que têm atuado sob os cânones do PEI?

- Percebem eles convergência entre a concepção de autonomia sugerida nos documentos oficiais e suas próprias concepções?
- Podem eles testemunhar se as estratégias para acompanhamento ‘quantitativo/qualitativo’ de si próprios sedimentam sua autonomia profissional na missão de bem formar jovens para também alcançar a condição de autonomia?

1.2 Objetivos

> Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo de que os tipos de pensamento mutilante se desfaz (...) e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. (MORIN, 2000, p. 176)

1.2.1 Objetivo geral

Investigar quais as concepções de autonomia dos professores-tutores que atuam no Ensino Médio ligado ao Programa Ensino Integral (PEI) proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

1.2.2 Objetivos específicos

● Analisar os níveis de convergência entre as concepções de autonomia dos professores-tutores e os fundamentos basilares das diretrizes oficiais do estado.

- Identificar, nos discursos dos professores-tutores, elementos reflexivos de sua condição de autonomia para o exercício da tutoria, relacionados às dinâmicas didático-pedagógicas sugeridas, aos procedimentos relativos à edificação dos Projetos de Vida assumidos durante o processo formativo do protagonismo e da autonomia discente, bem como aos procedimentos de acompanhamento avaliativo do desempenho docente do professor-tutor do PEI.

1.3 Delimitação do estudo

O ponto de discussão desta pesquisa é a visão de autonomia expressa por professores-tutores e a relação dessa visão com seu universo profissional, que se efetiva na adesão ao PEI, em nível de Ensino Médio, pensando os desafios do século XXI, com a proposta de apoiar os alunos enquanto sujeitos de autonomia, capazes de criar seus Projetos de Vida (SÃO PAULO, 2011).

O Programa, colocado em prática a partir de 2012, diferencia-se estruturalmente do Projeto de Escola em Tempo Integral, de 2006. Em pauta, 'a autonomia' dos educandos e o protagonismo juvenil; em torno dessa tarefa, a restruturação do espaço físico da escola, de todo o processo de gestão escolar, a criação de novas funções em termos de coordenadoria e Quadro de Magistério, como a de professores orientadores de estudos e de tutores para o acompanhamento dos Projetos de Vida a serem elaborados, e a abertura às parcerias com o setor privado.

Sua fundamentação, assim como o de outros que se estabelecem nacionalmente, ancora-se no que preconiza a Carta Constitucional de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, e os pilares edificados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no Relatório para a UNESCO – "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos" (DELORS et al, 1998, p. 19-20) –, como aprofundamento das reflexões pertinentes à Declaração de Jomtien, documento elaborado durante a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (SÃO PAULO, 2011).

Em 2015, momento de definição dos estabelecimentos e dos sujeitos de pesquisa, o projeto alcançou 257 estabelecimentos de ensino e uma média de oitenta mil alunos (SÃO PAULO, 2015). Destaca-se que, entre os anos de 2012 e 2015, sete foram as cidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba – região eleita para o desenvolvimento desta pesquisa – que adentraram o Programa, por meio de solicitação de suas escolas (etapa necessária até o momento), chegando-se ao total de vinte e dois estabelecimentos de ensino na região, com oferta de tempo integral entre o Ensino Fundamental e o Médio, ou alcançando as duas modalidades em alguns casos (SÃO PAULO, 2015). Quatro dessas cidades situam-se na chamada região industrial do Vale, microrregião de São José dos Campos, mais próximas ao

Litoral Norte, com índices populacionais maiores – estimativas de população entre 90.000 e 700.000 habitantes, em termos absolutos, para o ano de 2014, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pertinentes ao censo demográfico de 2010, (IBGE, 2010); diferentemente, as outras três cidades pertencem à microrregião de Guaratinguetá, situam-se próximas ao Sul de Minas e Leste fluminense, com estimativas populacionais entre 35.000 e 87.000, também em termos absolutos, para o ano de 2014, segundo o mesmo censo (IBGE, 2010).

As duas escolas participantes da pesquisa situam-se em diferentes municípios dessa região metropolitana; distam em média 35 quilômetros, aproximam-se quantitativamente em índices populacionais e de Desenvolvimento Humano (IDH-M) e em valores do Produto Interno Bruto (PIB) per capita. Os dados objetivos de tais índices não serão aqui apresentados a fim de manter-se o sigilo necessário à pesquisa. Destaca-se, porém, o descompasso quanto à média alcançada entre as duas unidades administrativas no que se refere ao índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), considerado alta pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento[2] (PNUD), e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, indicador desfavorecedor a tais cidades (IBGE, 2012).

Dessa forma, já o desnivelamento entre IDH e PIB favorece um olhar mais atento para o universo da escola, uma vez que a qualidade da educação de uma dada sociedade se reflete sobre tudo o que a constitui, e essas duas cidades possuem estabelecimentos escolares com oferta do PEI para o Ensino Médio, objeto da atenção desta pesquisa.

Assim sendo, este estudo tem por foco de investigação o professor-tutor e sua visão de autonomia relacionada a um fazer docente determinado por diretrizes estaduais específicas, as quais se efetivam no cotidiano daqueles que compõem a equipe responsável pelos trabalhos no Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual pertencentes aos Programas Escola em Tempo Integral (SÃO PAULO,

[2] O IDH-M foi divulgado pela Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR), no lançamento do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013, em Brasília, no dia 29 de julho de 2013 (MUNDOGEO, 2015). Disponível em: <http://www.mundogeo.com.br/blog/2013/07/30/onu-lancamento-atlas-com-idh-de-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

2015), situadas em dois diferentes municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no eixo Rio-São Paulo.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

A efetivação da tarefa de justificativa desta pesquisa inicia-se pelas considerações necessárias ao entendimento do título para ele construído, pois assume-se que a imagem especular entre professor e autonomia constituirá a metáfora sob a qual se consolidarão as conclusões deste trabalho nascida do cotejamento entre os dados e sua análise.

A Construção “Professor e Autonomia à Luz do Espelho: reflexos convergentes?” nasce da intertextualidade com Santaella (1984)[3]. Por meio do universo da Semiótica, teoria de todas as formas de linguagem, de todos os signos – e a palavra, o pensamento são linguagem; portanto, signo –, a autora aventura-se a explicar o signo pela via da imagem especular de que fala Lacan (LACAN, 1998) e pelo Mito de Narciso (OVÍDIO, 2003). A autora explica que a relação do homem (real) com o mundo (real) é mediada pelo signo, e este, por si mesmo, é também real, composto de materialidade física (som e grafia): é alguma coisa que representa outra coisa, sem ser essa coisa. É, pois, conforme a autora, um duplo, um paradoxo. Sua eficácia enquanto signo reside, por fundamental que seja, na ideia de substituição, de sorte que, entre o signo e o que ele representa para alguém, existe uma fenda, uma fissura impossível de ser transposta sob pena de morte da realidade fora do signo, que ele reflete como um espelho, de forma análoga ao fenômeno físico da reflexão, – conforme Walker (2003), caracterizado como o retorno, que pode ser completo ou parcial, de feixes de partículas ou de ondas que se propagam em um determinado meio (o ar), após a incidência sobre a interface de separação entre este meio e o outro (o espelho).

Dessa forma, por mais perfeita que seja a representação captada, como no caso do holograma, aquilo que ela capta é rapto – rapto da vida, congelada, transformada e, em certo sentido, deformada, posto que não pode conter em si

[3] Trata-se do artigo publicado no jornal “Folha de São Paulo” e a seu título “O Signo à Luz do Espelho”, de Lúcia Santaella (SANTAELLA, 1984), antes que compusesse o seu livro “Cultura das Mídias” (SANTAELLA, 1996).

mesma, enquanto representação, todos os elementos do que representa (VOLOCHINOV, 2013). Se, de um lado, há possibilidade de eternização de um momento, de outro, amplia-se o entendimento de ‘irrepetibilidade’, termo de que se vale a autora, e de morte: a vida, perpassada pelo tempo, morre no flagrante captado a cada átimo de tempo.

Desse simbolismo decorre a análise da constituição – e do problema – de autoidentidade de Narciso, o mito, que enseja um ensinamento: ele mergulha tão somente na identidade do eu consigo mesmo, buscando, pura e integralmente, a contemplação da própria imagem, o que não é possível, pois observar o ‘eu’ exige uma ação reflexiva, um pensamento, ou seja, um signo. Nesse ponto o ‘eu’ se duplica, torna-se o ‘outro do eu’ e estabelece-se uma relação dialógica: o ‘eu’ real continua a existir, avança no tempo, é presente que aponta para o futuro, tangenciando o ‘eu’ objetivado (já passado), caracterizado pela mediação da racionalidade, do pensamento. Captar a essência, a verdade da realidade é algo intangível, mas aproximável pela mediação do signo, destaca Santaella (1984). Tal aproximação enquanto meta é o que caracteriza a responsabilidade ética para com a linguagem.

A autoidentidade, então, fratura-se na alteridade, na duplicidade concomitante do ‘eu’ consigo mesmo e com o ‘outro do eu’, seu signo. Essa alteridade não nasce exclusivamente do pensamento, mas da capacidade de sentir. O sentimento, segundo Santaella (1996, p. 66), é o “contraponto melódico do pensamento”, não pode ser explicado. Baseando-se em Lacan (1998), explica a autora que o homem segue sentindo e, sentindo, pode chegar à realização do amor, fruto não da natureza, mas da graça, de um acordo intersubjetivo – da alteridade – que à natureza dilacerada impõe sua harmonia. Eis que seja ele, pois, a única possibilidade de fazer com que a fenda entre o signo e sua representação se torne, num lampejo, uma fina película.

A partir de Santaella (1996), pode-se considerar que, se a construção da autoidentidade necessita da alteridade, passa pelo pensamento e encontra ‘o outro do eu’, mas aprofunda-se no sentimento e encontra o ‘não eu’, porque, segundo ela propõe, a reciprocidade do amor faz surgir um espelho cruzado: na coincidência dos olhares, no átimo de tempo do encontro do olhar, o ‘eu’ reflete o olhar do ‘outro’, e o ‘outro’ reflete o olhar do ‘eu’. A amorosidade, segue Santaella (1984), eis a experiência que Narciso não experimenta e, por isso, se perde; eternizando o registro de si mesmo, morre; mergulhado em si, não encontra o outro. Já na experiência da reciprocidade do amor, tal como Narciso, o ‘eu’ se perde, mas se encontra no ‘outro’,

e essa alteridade cria vínculos capazes de reduzir a fenda até que essa se torne quase identidade, finaliza a autora.

Esta pesquisa – condensada em seu título – não pretende focar a autoidentidade/alteridade, mas, entendendo que são elementos que se relacionam à autonomia, **convida o professor** – um indivíduo, uma pessoa que avança no fluxo temporal – **há um encontro com sua projeção de 'eu'**. **Como se estivesse diante de um espelho – metáfora para o processo reflexivo a ser verbalizado por seu discurso** – tentará ele, como Narciso, fechar-se sobre si mesmo, tentando fazer o 'eu narrado' ocupar a integralidade do 'eu real', sem perceber que dialoga com a reflexão, com o signo de sua imagem transmudada em 'outro do eu' – dimensão em que passa a existir o ser professor? Perceberá que o contato do 'eu real' com o 'outro do eu' abre espaço, já nessa dimensão, à alteridade? E mais: perceberá que, para refletir sobre si mesmo, necessita do encontro com o 'não eu', com a outra pessoa, presença fundamental que dá ao 'eu' a dimensão de si mesmo pela via do sentimento, do amor, do contraponto melódico do pensamento?

Freire (2014) dedica sua última obra ao que perpassa todo o seu pensamento: a autonomia. Nela é possível deslindar uma reflexão sua possível de se aproximar das palavras de Santaella (1984) – sem, advertidamente, deixar de considerar que tais autores 'pensam' a partir de linhas teóricas distintas – ao criar o termo "outredade" e afirmar que se assumir não significa de modo algum excluir o outro: "É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu.*" (FREIRE, 2014, p.42). Nesse sentido, afirma ainda:

> [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2014, p. 20).

A partir do que se expôs, afirma-se que a possibilidade de se pesquisar a concepção de autonomia do sujeito-professor e o reflexo dessa condição em sua prática pedagógica no papel de tutor em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual que se ligaram ao PEI, as quais se dediquem a que seus alunos sejam capazes de pensar um Projeto de Vida e concretizá-lo, justifica-se essencialmente, uma vez que todo o sistema desse projeto educacional gira em torno, como já

anunciava Nóvoa (1995), da edificação de escolas como espaço de autonomia tanto pedagógica e curricular como profissional, o que, entretanto, não elimina a tensão entre produção e reprodução, assim como entre liberdade e responsabilidade; mais nuclearmente, tal projeto está para a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem, no qual, as relações educativas não são, de modo algum, incompatíveis com a amorosidade de que falava Freire (2014) e com a compreensão de que a prática docente corresponde a uma dimensão social da formação humana.

Adentrando o quinto ano de existência do programa estadual de ensino integral com seu projeto de autonomia, já é possível fitar a figura-sujeito do professor-tutor como ator educacional (NÓVOA, 1995) a quem se deva dar a palavra e a oportunidade de (re)pensar sua atuação, uma vez que, 'na vida', efetivando ou não um projeto gerado no interior dessas escolas, muitos alunos de Ensino Médio já se aventuraram.

Olhar para uma pequena parcela da totalidade desses estabelecimentos de ensino – assim Canário (1995) identifica o espaço real 'escola' (mundo das coisas materiais) – visa tocar no que ela representa de simbólico presente em seu conceito: o mundo dos produtos do espírito humano. Assim, considera-se que cada professor e cada um dos alunos que nesses mundos se inter-relacionam, existem enquanto sujeitos capazes de interferir em seu contexto histórico-social. A totalidade, pois, começa a existir quando se olha para um, para dois, para três desses atores. Sob essa ótica, é também cabível o sentido de conectividade radical, que Mafral (2007) deslinda em Freire e que aproxima da complexidade de Morin. Estar, pois, atento ao alcance das ações de um só deles que seja, ou de poucos, ou de muitos, ou da totalidade, sob diversos aspectos, constitui-se como tarefa legítima do pesquisador que, inclinado a ultrassensibilidades propiciadoras de pequenas mudanças nas condições iniciais, pode gerar um conhecimento com validade local, mas certamente suscetível a certo grau de generalização, com teorias que focalizem o como tais mudanças foram possíveis (CANÁRIO, 1995) e, por isso mesmo, como podem preparar uma nova experiência também possível para mais um, dois, três, muitos sujeitos que se aproximem do universo pesquisado. Mesmo que cada experiência seja inteiramente única, singular, individual, não deixa de ser caminho, intermediando a realidade e o conhecimento.

1.5 Organização do estudo

Esta Dissertação compõe-se da seguinte organização: em ‘Introdução’ (1), definem-se o tema de pesquisa, as motivações pessoais e as considerações acadêmicas desta tarefa; o problema de pesquisa (1.1), seus objetivos (1.2) geral (1.2.1) e específicos (1.2.2), a delimitação do estudo (1.3), bem como sua relevância e justificativa (1.4)..

A ‘Revisão de Literatura’ (2) expõe as fundamentações teórico-epistemológicas do trabalho, considerando a autonomia e suas interconexões conceituais (2.1) a partir de autonomia, indivíduo, pessoa e sujeito (2.1.1) e analisando-a enquanto predicado de pessoa e predicativo de professor (2.1.1.1). Em seguida, a interconexão é feita com o conceito de vontade (2.1.2) e ação docente (2.1.2.1); na sequência, a correlação está para liberdade (2.1.3) e a reflexão sobre o professor enquanto sujeito de liberdade (2.1.3.1). Avança-se para a interconexão final entre autonomia, responsabilidade e ética (2.1.4), indicando a responsabilidade pela autonomia como ‘imperativo ético’ do professor (2.1.4.1).

A segunda etapa de ‘Revisão de Literatura’ inicia-se pela ligação da ideia de autonomia e sua relação histórica com a escola (2.2), passando pela interconexão com o tempo e o ensino integral (2.3) e chegando às informações pertinentes ao PEI (2.4), construídas com base em documentos da SEE-SP: os fundamentos para a construção da autonomia nas Diretrizes do PEI (2.4.1); o seu modelo de gestão e de recursos humanos (2.4.2); suas premissas de gestão (2.4..2.1); seus instrumentos e práticas de gestão (2.4.2.2); a figura do professor na esfera administrativa do PEI (2.4.2.3); as metodologias do PEI (2.4.3); e o exercício da tutoria no espaço e no tempo escolar (2.4.3.1).

Após a revisão realizada, segue a pesquisa para o ‘Método’ (3), apresentando-se o tipo de pesquisa (3.1) – com pressupostos qualitativos e exploratórios; os sujeitos de pesquisa (3.2) – quinze professores-tutores de duas escolas situadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba; os instrumentos (3.3) – formulário sociodemográfico, entrevista semiestruturada e ficha de anotações do pesquisador; os procedimentos para a coleta de dados (3.4), estes subdivididos em cuidados éticos (3.4.1), com referência à sujeição da pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UNITAU – e aos documentos protocolares a serem repassados aos sujeitos

entrevistados, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; coleta de dados (3.4.2), com o passo a passo dos procedimentos em ato; e análise dos dados (3.4.3), com a apresentação da sequência a ser aplicada ao tratamento dos dados.

Chega-se a 'Resultados e Análise dos Dados' (4), em etapa de tratamento dos dados coletados, com a caracterização dos sujeitos (4.1) e a apresentação das categorias de análise emergidas dos passos metodológicos de natureza fenomenológica e hermenêutica: a visão de autonomia a partir das concepções pessoais e profissionais (4.2.1), considerando-se os aspectos filosóficos (4.2.1.1) e os profissionais (4.2.1.2), assim como os referenciais pessoais (4.2.1.3) e teóricos (4.2.1.4) sobre os quais discorrem os sujeitos; a autonomia e a convergência com as diretrizes e os fundamentos do PEI (4.2.2); a visão docente quanto à qualidade da formação discente para a autonomia (4.2.3), com destaque para o tempo, a convivência, os registros (4.2.3.1), o projeto de vida (4.2.3.2), o protagonismo (4.2.3.3), a tutoria (4.2.3.4), as parcerias (4.2.3.5), bem como as dificuldades para a formação autônoma (4.2.3.6); a visão docente quanto às ações autônomas dos alunos e sua relação com os quatro pilares da Educação (4.2.4); as determinações do PEI e a condição de autonomia docente (4.2.5), evidenciando-se os discursos sobre o tempo (4.2.5.1) – com questões relacionadas a carga horária do PEI e número de professores dele participantes (4.2.5.1.1), burocracia (4.2.5.1.2), substituições (4.2.5.1.3), tutoria e número de alunos tutorados (4.2.5.1.4) – e a Avaliação 360º; finalmente, as críticas docentes ao PEI (4.2.6), subdivididas nos seguintes aspectos: estrutura física (4.2.6.1), recursos materiais e tecnológicos (4.2.6.2), formação (4.2.6.3) e visão política do PEI (4.2.6.4).

Finalizando-se esta pesquisa, fazem-se presentes as 'Considerações Finais' (5), momento em que os elementos centrais das categorias são retomados em elaboração reflexiva a partir da metáfora proposta ao título da pesquisa – o espelho.

Indica-se que todos os anexos (de I a XI) e apêndices (de I a IV) encerram este trabalho, após a apresentação das 'Referências'.

2 REVISÃO DE LITERATURA

> Não se vive para escrever um livro, mas se estuda a fundo um problema para conhecer a vida. (LOS RIOS [18--] apud SEBARROJA et al, 2003, p. 62)

Como ponto inicial do processo de revisão teórica que sustenta o processo reflexivo desta pesquisa, indica-se, para o momento, o aprofundamento dos conceitos fundamentais ao entendimento da autonomia e sua relação com o fazer docente, ao mesmo tempo em que se assume o compromisso de aprofundar os conhecimentos históricos e teórico-epistemológicos relativos à autonomia e a escola, assim como aos fundamentos e documentos que regem o PEI, para etapas posteriores de desenvolvimento deste trabalho.

2.1 A Autonomia e suas interconexões conceituais

Pensar a ‘autonomia' implica estabelecer as relações conceituais com as noções de indivíduo, pessoa, sujeito, vontade, liberdade, responsabilidade e ética, em razão do fato de que tais conceitos se interpenetram e se tornam elementares à discussão que aqui se edifica, fazendo-se todos eles presentes no discurso tanto dos referenciais que este texto contempla quanto no discurso dos professores-sujeitos deste trabalho de pesquisa, ainda que este se construa de modo não linear, entrecortado, ou a partir de sugestões do cotidiano escolar, da concretude de exemplos e situações vividas.

Pretende-se, por essa via, investigar os caminhos da autonomia na construção do conhecimento e chegar ao universo da educação, destacando dele o professor, primeiramente enquanto o indivíduo, a pessoa, o sujeito, composto de dimensões múltiplas, em meio às quais interpela e erige sua visão particular de autonomia, construída historicamente nas relações sociais. Do ‘sujeito-pessoa’, chega-se ao ‘sujeito-professor’ (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014, 2013; TARDIF e LESSARD, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000), na busca de se verificar nele a ação defendida por Freire (2014, p.11) no processo educativo libertador: “a disponibilidade à vida e aos seus chamamentos”.

Trata-se de uma escolha. Na condição de sujeito que procura e de sujeito que se faz ‘no, pelo e com’ o trabalho de linguagem, esta pesquisadora avança, não podendo se apartar de seu objeto de ‘apaixonamento’ que também a fez professora: a substância, o nome, a palavra, as coisas e a vida e a busca por minimizar sempre a fenda entre os signos e as coisas e a vida que fervilha em torno a ele (SANTAELLA, 1984). Essa escolha, reside, do mesmo modo, na possibilidade de escapar da “ [...] profunda ignorância científica do que é a linguagem” (FREIRE, 1997a, p. 188) e, por isso mesmo, do que com ela se pode expressar.

Para esta etapa de produção, parte-se, pois, da visão filosófica dos conceitos, apresentados aqui de forma basilar. Esse processo de construção, todavia, não tem em si o ‘valor’. Sua importância está para o que ele representa de ‘ponte’, de abertura ao diálogo com e entre os referenciais teóricos centrais desta pesquisa: Freire (2014, 2000, 1997a, 1997b, 1989, 1979) e Morin (2011, 2010, 2007, 2002, 2000a, 2000b) – outro grande expoente do universo acadêmico e da educação.

Se, apesar da contemporaneidade histórica, os caminhos e descaminhos desses dois grandes nomes não se cruzaram, no campo teórico, expresso segundo a singularidade de cada um, esses (des)caminhos se entrecruzam sob muitos aspectos para pensar a transformação do sistema de valores do homem, aponta Mafral (2007), através do pensamento crítico, do conhecimento, da ação ética – para Morin (2011), “antropoética”, uma vez que a condição humana está para o caráter ternário “indivíduo↔sociedade↔espécie” (MORIN, 2011, p. 13); para Freire (2014), “eticidade”, termo que expressa essencialmente a natureza educativa e que não se curva ao imperativo do lucro, mas que indica a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2014, p. 17).

Em alguns pontos reflexivos, no que se refere ao processo histórico de busca pela autonomia da escola, bem como à noção de educação integral, de escola democrática e do caráter permanente da educação transformada ideologicamente em Educação Permanente, faz-se presente Gadotti (2009, 2003, 1985, 1981).

Perrenoud (2002a, 2002b, 2001, 1999, 1993) constitui outra referência no trabalho de pensar a autonomia, preocupado que sempre esteve com o processo pedagógico, que se coloca entre o dizer e o fazer; daí que para ele, a prática reflexiva, advinda do decurso da formação docente, seja a chave para a profissionalização do ofício de professor e para o desenvolvimento de suas competências. Serão elas as que darão ao professor a consciência do verdadeiro dilema da escola: o de que, para

construir competências, a escola “precisa de ‘tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo’.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

E Rios (2003,1993) subsidia a ideia de competência e de filosofia da educação. Para a autora, a competência do educador abrange a dimensão técnica (neutralidade no campo educacional) e a política (militância indispensável para o trabalho educativo), vistas, entretanto, de forma dicotômica. Superar tal dicotomia significa pensar uma dimensão articuladora entre uma e outra, uma ponte, e não um componente novo na discussão; significa pensar exatamente um fazer autônomo perpassado pela ética.

2.1.1 A Autonomia, o indivíduo, a pessoa, o sujeito

Etimologicamente, o termo autonomia deriva do elemento prepositivo grego *autós* – (eu) mesmo, (tu) mesmo, ele (mesmo), (si) mesmo; do elemento pospositivo, também grego, *nómos* – o que é de lei; finalmente, do sufixo formador de substantivos abstratos *ia*, existente no grego e no latim, com diferenciação de acentuação (FONTINHA, s.d.) Autonomia significa, pois, em sentido lato, ‘[...] o poder de dar a si a própria lei”. (ZATTI, 2007, p. 12). Embora a ideia já fosse objeto de reflexão filosófica, o termo autonomia foi introduzido na Filosofia por Kant (2005), que a designa como a capacidade que tem o indivíduo de determinar-se, de reger-se por uma lei própria, decorrente da razão, com independência da vontade e do desejo ou de um seu objeto. Desse modo, a liberdade que se caracteriza exclusivamente pela independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado ainda não alcança a condição de verdadeira autonomia, a não ser que, lógica e consequentemente, seja regida por uma legislação própria e converta-se em ‘lei moral’ – essa é a liberdade ‘verdadeira’.

A autonomia, conforme definição apresentada, concretiza-se num ‘indivíduo’, que em sentido físico indica o “indivisível, o que não pode mais ser reduzido pelo procedimento de análise”, e, em sentido lógico, o que não pode servir de predicado (ABBAGNANO, 2000, p.555). Assim, na Filosofia, considerando variações de correntes de pensamento e de filósofos, o conceito também abarca coisas e pessoas, mas somente no campo moral – baseando-se no conceito de Kant (2005) – ou político, indivíduo é pessoa.

‘Pessoa’ é termo introduzido na linguagem filosófica, referindo-se à significação de personagem, com derivação do latim *persona* [máscara de teatro]. Por esse motivo, conflitou-se o conceito com a ideia de ‘aparência’ (no estoicismo popular), em razão dos papéis representados pelo homem durante sua vida – os quais o ligam a uma situação específica e o definem, pela sua capacidade de julgar – prever e escolher (ABBAGNANO, 2000; ZATTI, 2007); daí que, nesse sentido, o conceito esteja para a ideia de ‘relação’. Mas a noção de ‘relação’ adentra a filosofia tradicional (ARISTÓTELES, 1987a), sendo acidentalmente somada à ideia de substância. A fim de se negar o caráter acidental de ‘relação’, por outro lado, insistiu-se na ideia de substancialidade em si, e olha-se para o sentido de ‘pessoa’, buscando-se o que ela é em si (AGOSTINHO, SANTO, 1994). Mas São Tomás de Aquino, entretanto, irá reestabelecer o sentido de ‘pessoa’ em geral como ‘relação’, ao indicar que, numa natureza qualquer, a pessoa será o que a distingue nessa natureza (AQUINO, 2006). A partir do Racionalismo, enfraquece-se o sentido de substancialidade de ‘pessoa’ e fortalece-se o de ‘relação’ sob dois aspectos: enquanto autorrelação – relação do homem consigo mesmo, com equivalência entre o ‘eu’ e a ‘consciência’ (ABBAGNANO, 2000; DESCARTES, 1987), considerando-se, a capacidade do homem de representar o seu ‘eu’ como condição que o coloca acima de todos os outros seres, no racionalismo crítico de Kant (1987); enquanto heterorrelação, destacando-se aqui, o ponto de vista da moral kantiana, por meio da qual a natureza do homem (pessoa humana) traduz-se nas relações intersubjetivas . Em seu sentido mais geral, ‘pessoa’ caracteriza-se como sujeito de relações, afirma Abbagnano (2000), esclarecendo, ainda, que, de maneira explícita, a noção de pessoa como heterorrelação adentra a filosofia pela fenomenologia (HUSSERL, 2006).

A heterorrelação faz ver que a autonomia exige – esse é o verbo, segundo Zatti (2007) – a existência e, por isso mesmo, não será condição determinada; se assim o fosse, não poderia a pessoa determinar-se para agir:

> Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por

> condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p. 14).

Chega-se à noção de ‘sujeito’, substantivo decorrente do latim *subiectum* (FONTINHA, s.d.), designando, na metafísica clássica, a substância, o ser entendido como realidade permanente à qual se atribuem transformações, qualidades ou acidentes (ARISTÓTELES, 1987a). A partir do cartesianismo e do pensamento moderno, em Epistemologia, designa o “[...] princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa de tal mundo [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 929). Essa evolução de conceito faz retornar à noção de autonomia, porque se caracteriza como mais que substância. Para Kant (2005), o sujeito de fato (eu) só existe em razão de seus pensamentos (predicados) se condicionados à ‘autoconsciência’, que em nada se relaciona com o conhecimento de si, mas com o princípio supremo do conhecimento, retornando novamente à noção de absoluto. Por outro lado, para a corrente filosófica realista, o sujeito não tem função nem criadora, nem autônoma. Trata-se de uma condição em constante correlação com ‘objeto’: limita o mundo, significa existir em relação ao mundo (ABBAGNANO, 2000).

2.1.1.1 A autonomia – predicado de sujeito, predicativo de professor

Toma-se essa breve apresentação de cunho histórico-filosófico para, a partir de princípios do pensamento complexo e do enfoque transdisciplinar (MORIN, 2011), considerar que todos os aspectos apresentados, embora contenham suas especificidades, podem se interconectar.

O ‘indivíduo’ – indivisível, singular e irreplicável – vai existindo no mundo, afirma Freire (2014). Sua experiência no mundo muda de qualidade em relação ao ‘suporte’ (o espaço-mundo, restrito ou alongado, em que animais aprendem a sobreviver), em razão de sua inteligibilidade, da capacidade humana de linguagem e a postura ereta que lhe permitiu a liberação das mãos:

> Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na

> proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2014, p. 51, grifos do autor).

Segundo Morin (2000b), o indivíduo, é um duplo: não se reduz à animalidade, mas não chegará a constituir a humanidade sem essa animalidade. Para ele, mesmo que esse indivíduo esteja restrito às mais banais da vida, traz nele mesmo multiplicidades, uma poliexistência, personagens quiméricos, insatisfações, obediências, transgressões, amores; suas atividades biológicas, por mais elementares que sejam, põem o corpo em movimento, põem, por isso mesmo, o cérebro em movimento – a consciência, portanto. Na singularidade se faz presente a humanidade, o cosmo, o mistério.

A invenção da ‘existência’ envolve o indivíduo numa dimensão moral; já não é possível existir fora da “tensão radical e profunda entre o bem e o mal”, fora dos processos complexos de domínio da vida, de “espiritualização” do mundo (FREIRE, 2014, p. 51-52). Em Morin (2000b), o “espírito”, a “alma” indicam a forma de representar a “interioridade subjetiva em termos que designam uma realidade objetiva específica” (MORIN, 2000b, p. 125).

Transmuda-se o indivíduo em ‘pessoa’, ser de essência perene, filosoficamente falando, mas que, em função das relações com outros tantos indivíduos no espaço-tempo, intervém, compara, ajuíza, rompe, escolhe, procura, desempenha papéis, tornando-se ‘sujeito’ – e sob esse prisma, sujeito pensante, sujeito de ação, de capacidade criadora, de busca, enfim de autonomia, em oposição à visão realista de existir simplesmente em correlação a um objeto (FREIRE 2014, MORIN, 2000b). A condição de autonomia que adquire o sujeito não o faz onipotente, contudo. Sua consciência lhe indica o permanente estado de inacabamento, condicionado, mas não determinado por circunstâncias materiais, econômicas, sociais, políticas, ou ainda culturais e ideológicas das quais emergem barreiras que, se difícil de serem transpostas, não obstaculizam o homem na sua tarefa histórica de mudar o mundo, no que este ato contém de ‘bem e bom’, de esperança para Freire (2014, 1997a). Se a mudança é histórica, entretanto, ela decorre do processo de viver desse sujeito que oscila entre o egoísmo e o altruísmo. No egoísmo, ele é o centro, o tudo, e os outros, o nada; no altruísmo, ele se torna secundário em relação àqueles aos quais se dá; se ele recusa a morte, porquanto esta o devore, é, por outro lado, capaz de dar a vida, seja por um outro, seja pela pátria, seja por suas ideias, seja pela humanidade. É o

caráter de tudo a um só tempo – como um ponto de holograma que contém em si mesmo o todo de que participa – que confere ao sujeito uma concepção complexa (MORIN, 2002, 2000b).

Esse sujeito, no cotidiano relacional, ‘emerge’ como ‘professor’ – e a escolha do verbo emergir não significa reducionismo, mas um ‘fazer-se’, considerando os aspectos pessoais, sociais e político-econômicos que, por concatenados que estejam, vão conduzindo a sua trajetória histórica (BOLIVAR, 2006; HUBERMAN, 1992; MARCELO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2008; VASCONCELLOS, 2007). No seu fazer-se, a experiência de existência vai adquirindo significados, os quais assumem função estruturante. Em torno deles, os indivíduos organizam sua vida (TURATO, 2005), que, no caso, é a vida da pessoa que é o professor e a vida do professor que é a pessoa, não havendo como determinar limites entre as dimensões pessoais e profissionais, diria Nóvoa (2009). Nesse sentido, dizia Freire (2014, p. 92): “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.

E o sujeito-professor, em processo de formação permanente, deve, mesmo na incerteza, na “inconclusão”, preparar-se para o mundo (e o ato de ensinar) e, sem resignação, sem falsear ou mentir a si mesmo, aguardar o inesperado; uma vez diante dele, reunir informações e acasos que lhe permitam agir estrategicamente – mas a estratégia encerra em si mesma uma nova incerteza; daí que signifique um desafio, ou seja, a integração da fé e da esperança aos elementos fundamentais da vida (MORIN, 2000b). Essas são condições de auto-organização e, portanto, de autonomia, de consciência de si, de pertença (enquanto totalidade) ao mundo/natureza, ao mistério, de capacidade de transcender e de se relacionar com uma essência “[...] em consonância com tradições que validam a dimensão espiritual [...] uma vez que o sobrenatural é considerado como existente (portanto natural) [...]”, ainda que inexplicáveis pela via racional até um dado momento (CASTRO, 2006, p. 52). E, nesse universo, o sujeito pode construir e (reconstruir) dialogicamente sua realidade.

O que Freire (2014) coloca em questão é que esse sujeito que, na complexidade da vida, se constituiu professor viabilize, desde o princípio da prática formadora, as condições de tornar o aluno consciente de que é também um sujeito de produção de saber e, dessa forma, deve criar as oportunidades de sua produção e reconstrução. Se, contrariamente a isso, o professor se vê como o sujeito que forma e o aluno como o “objeto por ele formado”, dará a esse aluno a possibilidade de agir como o “[...] *falso*

sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de seu ato formador.” (FREIRE, 2014, p. 25). Evidentemente, precisa o professor entender que olhar o educando como sujeito não corresponde a tornar-se sujeito da autonomia do educando, a qual se caracteriza enquanto processo. Explica que nenhuma pessoa será primeiro autônoma, para depois decidir; decidindo-se, aprende-se a decidir.

Entretanto, esse mesmo professor que, em sala, pode chegar até a ‘absolutizar’ a noção de sujeito, pode, mesmo nela ou fora dela, destituir-se de sua condição de sujeito; pode renunciar à sua capacidade de decidir, sem talvez perceber que o faça, ao permitir-se ser “expulso da órbita das decisões” (FREIRE, 1989, p. 43). Corroborando a ideia de Freire, Alarcão (1996) rechaça a acomodação do professor ao habituar-se à atitude passiva de deixar-se mover por esferas superiores, como se os males por ele vivenciados transcendessem à esfera de sua ação. Entendendo a autonomia como decorrente do exigente processo reflexivo, considera que a ele se deve somar a sabedoria à qual se agrega a flexibilidade, assim como o bom senso que capta a oportunidade das decisões a tomar. Segundo a autora é esse tipo de sabedoria que impede o perigo de a reflexão docente e seu processo de autonomia converter-se em meras reivindicações, o que tornaria a colocar o professor em órbita externa às mudanças educativas.

As ideias expostas indicam que Morin (2007) e Freire (2014) não consideram que a autonomia denote uma noção ingênua de liberdade total. O primeiro indica a capacidade de auto-organização, numa interdependência generativa, seja entre sujeitos, seja entre os sujeitos e o meio em manifestações biológicas e socioculturais, de modo que a autonomia só é possível em termos relacionais e relativos, nunca absolutos. Eis a sua advertência: “[...] quando se procura considerar a sociedade e o sujeito de forma determinista, então o sujeito desaparece.” (MORIN, 2000b, p 117), que ecoa na metáfora de Gadotti (1981, p. 28): “A floresta da contemplação pode nos esconder a árvore da existência pessoal”. O segundo ressalta que uma pedagogia da autonomia deve pautar-se em experiências, e que estas sejam estimuladoras da decisão e da responsabilidade, quer para o professor, quer para o aluno: “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada (FREIRE, 2014, p.103).

Falar, portanto, de uma autonomia ou liberdade relativa não significa expor o grau com que estas se apresentam, mas exprimir que estão sempre ‘em relação’

(RIOS, 2003) a uma situação em que se colocam limites e possibilidades. Tanto mais livre quanto mais se ampliam as possibilidades e se minoram os limites.

2.1.2 A Autonomia e a vontade

Falar de autonomia requer, conforme já se enunciou no texto introdutório, fazer interconexões com outros conceitos que a ele se imiscuem. Desse modo, o conceito nos remete também à 'vontade' como elemento justificador do conceito de autonomia, sendo parte, pois, da construção desse processo.

Na filosofia tradicional, 'vontade' é vista como 'princípio racional da ação', ou seja, age-se por princípios *a priori*, originados na razão (faculdades, 'poderes' originados na alma, que se combinam e resultam nas manifestações do homem, na escolha do homem (ARISTÓTELES, 1987b); por isso, não se referem a motivos ligados ao apetite sensível, representado pelo desejo (PLATÃO, 2014). Aspectos do conceito tradicional de vontade permanecem, entretanto, ao longo do tempo, na Filosofia e na Psicologia. Spinoza (2009) a define como a faculdade do homem de afirmar ou negar o que é verdadeiro ou falso, e não como o desejo com que a mente granjeia ou repele algo. Nessa ótica, expressões filosóficas de Kant (2005,1987), como 'razão prática' (faculdade de agir segundo regras), 'Vontade Pura' (vontade determinada por princípios *a priori*, não por motivos empíricos ou particulares, considerados menores) e 'Boa Vontade' (a vontade de comportar-se tão somente pelo cumprimento do dever, o que há de melhor no mundo ou fora dele), estão todas ligadas ao princípio da moral pela via da racionalidade – seu imperativo categórico –; assim também a expressão iluminista 'Vontade Geral' – a vontade que não erra e tem por mira o que é interesse de todos (ROUSSEAU, s.d.) – em contraponto à 'Vontade de Todos', que representa uma coletividade, mas não necessariamente o que é bom para todos, havendo, pois, o particular no coletivo. Segundo Abbagnano (2000), a noção de racionalidade da 'vontade' alcança a psicologia moderna, expressando um processo interior, uma luta, a fim de distingui-la de 'vontade de impulso' (esta, presa fácil da força bruta dos impulsos).

Em segundo lugar, 'vontade' caracteriza o 'princípio da ação geral' e também se relaciona à noção de poderes que se combinam na expressão das manifestações

do homem. Nesse sentido, a vontade constitui o elemento propulsor e condutor de uma ação. É entendida enquanto o que o homem ‘sente’ ou como uma impressão interior de que tenha consciência no momento mesmo em que inicia, continua ou interrompe uma ação do corpo ou do espírito. Daí que não indique um *a priori*, ou uma causação racional. Iniciando pelo cristianismo de Santo Agostinho (1987), para quem vontade designa apetição – ações da alma, opostas às paixões –, e caminhando até o pessimismo de Schopenhauer (2005), para quem vontade traduz-se pelo ímpeto cego pela vida – vontade de viver – e o niilismo de Nietzsche (2008), para quem vontade caracteriza um impulso fundamental sem causação racional – vontade de potência –, Abbagnano (2000) mostra que essa noção, em mesma medida, atrela-se à manifestação mesma do existir do homem no mundo – preocupar-se com as coisas e cuidar dos outros – e que, segundo interpretações da psicologia contemporânea, vontade, sob esse entendimento, relaciona-se a atos voluntários, em atitude de reafirmação do eu diante de si mesmo.

2.1.2.1 A vontade e a ação docente

Morin (2000b, p. 46) nos fala da Filosofia como um saber a partir de uma condicional: ‘se’ retornasse à sua vocação reflexiva a respeito dos aspectos do conhecimento, poderia “fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana”. Retomando-se os aspectos do conceito de ‘vontade’, verifica-se uma dicotomia desnecessária mediante realidades e problemas cada vez mais multidimensionais, como diz o autor referindo-se à contemporaneidade

E, fazendo convergir as noções filosóficas apresentadas, é possível afirmar que, sim, a ação decorre tanto de uma vontade propulsora de um sentimento ou consciência imediata (ação geral, potência da ação) quanto de uma racionalidade que a perpasse, advinda de princípios – entendidos como os decorrentes da moral, da ética, de valores espirituais.

O reconhecimento de que pode ela conduzir a uma transgressão, ou tanto mais se aproximar de impulsos, pode levar a pensar sobre o quanto o indivíduo se afasta de sua humanidade e de um fazer ético e o quanto se aproxima de sua animalidade.

Freire (2014) assume-se como plenamente convencido que de a prática educativa é prática especificamente humana e de que sua natureza seja em essência ética; de que homens e mulheres são seres potencialmente voltados à aprendizagem, a despeito dos efeitos negativos de um falso ensinar. Há nos seres uma ‘vontade’ de superar os seus condicionantes. Isso não significa, entretanto, que seja indiferente a atuação do professor. Ele deve entender que seu papel é orientar positivamente o educando para que seja ele o autor de seu processo formador, mas essa constatação não deve conduzir ao pensamento errôneo e ingênuo de que o professor é um igual ao educando, que desconheça a especificidade de seus conhecimentos e tarefas (ALARCÃO, 1996; CLEMENTE, 2015; ORSOLON, 2006).

Sob esse aspecto, Rios (1993) afirma que a preocupação está para o “dever ser” do desempenho do educador: “saber fazer bem” para se ocupar o lugar que lhe diz respeito, socialmente falando, indica tanto o aspecto do conhecimento quanto do valor enquanto atitude do educador. Assim, ao saber fazer bem o dever se articulam o querer e o poder. O saber que não se liga a um querer (vontade) perde sentido (ALARCÃO, 1996). O saber precisa indicar a intencionalidade do gesto educativo (vontade política), vivenciado em seu sentido real, e esse gesto precisa contar com a liberdade enquanto poder de direcionamento do tal processo.

A dimensão ética transita da competência do educador para a sua competência profissional (prática pessoal e grupal), retornando ao educador, na medida em que a visão clara de seu papel na sociedade propicia essa atuação. Mas ver claramente não quer dizer agir bem. Ter consciência e ‘ter vontade’ são condições distintas, afirma Rios (1993), consoantes às noções apresentadas. Daí que a transgressão de princípios éticos, alerta Freire (2014), seja uma possibilidade, mas nunca uma virtude. Só a atitude crítica do docente quanto à sua atuação, pensando meios e fins, o conduzirá na direção de seus objetivos. Isso significa que o educador precisa superar o senso comum (que sequer faz distinção entre ética e moral e que favorece atitudes moralistas, tão graves quanto as cínicas), a fim de favorecer um projeto mais consciente de sociedade (RIOS, 1993).

2.1.3 A autonomia e a liberdade

Continuando a efetivar o trabalho de relações conceituais com o construto autonomia, chega-se às percepções fundamentais de liberdade.

Entre os vários registros para o conceito liberdade presente em dicionário, fazem-se presentes os iniciais, tomados em seu sentido mais genérico: “[...] condição daquele que não se acha submetido a qualquer força constrangedora, física ou moral; condição daquele que não é cativo ou propriedade de ninguém [...]” (HOUAISS; Villar, 2001, p.1753). É essa a noção de que se vale Hayek (1983) para caracterizar o que nomeia de “liberdade individual” ou “liberdade pessoal” e que tem por significado original da palavra, retomando a condição do homem livre e do homem não livre. Para ele, o importante nesse significado é que ele define uma só coisa, um estado desejável que se distingue de outras coisas a que também se costuma nomear *liberdade*, as quais se caracterizam como estados distintos de um mesmo gênero e conflitantes entre si (HAYEK, 1983). O autor, desse modo, contrapõe tal conceito à noção de escravidão, coerção e lei, a fim de distinguir o conceito eleito de outras “liberdades”, tais como a liberdade interior, a política, a de poder. Sacrificar partes de uma ou de outra, desejando-se conquistar uma ou outra não conduzirá a um elemento comum de liberdade. Esclarece que liberdade não significa tudo possuir, ou ausência de obstáculos. Se se faz necessário entre elas escolher, não se pode fazê-lo a partir do pensamento que a liberdade será sempre ampliada, seja qual for sua base filosófica, mas decidindo quais condições hão de ser mais preciosas.

Abbagnano (2000), assumindo a tarefa de apontar as concepções de liberdade, considera que elas sempre coexistiram, sobrepondo-se umas às outras, conforme o contexto histórico:

● A liberdade como autodeterminação ou autocausalidade é absoluta, considerada enquanto ‘sem limites’ e marcada pela ‘ausência de qualquer condição’. O que é causa de si mesmo é livre, e essa liberdade está centrada no indivíduo (ARISTÓTELES, 1987b). Sob o olhar cristão, o homem torna-se juiz e árbitro das circunstâncias externas, em razão de seu livre-arbítrio (AQUINO, 2006). Ao mesmo tempo ‘a causa livre’, pode não ser compreendida pelo sentido cristão, vindo a ser uma causa ‘necessitante’, e o motivo mais forte a sustentá-la é o decorrente da

‘vontade’ – então a liberdade inicia um fenômeno, não sendo ela mesma esse fenômeno (KANT, 2008).

● A liberdade enquanto necessidade é conceito de estreito parentesco com a primeira concepção. Ainda aqui há a ‘causa livre’, contudo não atribuída ao indivíduo, mas ao todo (ordem cósmica, ordem divina, Substância, Absoluto) – ideia decorrente do estoicismo (ZATTI, 2007). Considerando a ideia de conhecimento divino, Spinoza (2009) afirma que a liberdade do indivíduo está para a condição de fazer coincidir suas necessidades, pelo uso da razão, com essa ordem divina, tornando-se livre o homem que reconhece o amor intelectual por Deus. Sob outro aspecto, a ordem divina assume a forma do Estado; é ele quem representa a liberdade real, concreta, no qual o indivíduo tem liberdade, mas somente quando é ciência, fé e vontade do universal, caracterizada pelos indivíduos que são os seus instrumentos. Dessa forma, o direito, a moral, o Estado são a forma positiva de liberdade (HEGEL, 1987).

● A liberdade como medida de possibilidade, terceira concepção, é escolha motivada ou condicionada – não há ‘causa livre’, um todo ou um nada, mas um problema aberto, cuja condição ou modalidade de escolha pode garantir a liberdade. Assim, liberdade é finita, e o homem se vê limitado pelo grau de possibilidades objetivas e pela ordem dos motivos da escolha. Nessa concepção, surgem muitas ponderações sobre o campo jurídico e político, com o liberalismo clássico, que emerge no século XIX (HAYEK, 1983). Embora se pense nesse aspecto da liberdade como parte de uma história mais recente, na antiguidade clássica é possível perceber suas reminiscências, com Platão (2014). Mas, ainda na Antiguidade e na Idade Média, tal visão é totalmente esquecida em razão da noção do Absoluto. Já para os existencialistas, a escolha acaba por devorar a própria liberdade do indivíduo (SARTRE, 1987).

Avançando para a contemporaneidade, surge Marx (1987), com a visão de que o homem se engendra enquanto homem emancipado e livre se se mudarem as relações entre o capital e o trabalho, deixando ele a condição de mercadoria e de um desapropriado de sua produção – condição de desalienação (HUISMAN, 2001).

O que influi no entendimento da concepção de liberdade enquanto possibilidade de escolha se consolida a partir da década de 40, pelas mãos da ciência, que ‘deixa’ de se amparar no ideal de causalidade necessária e de previsão infalível:

o conceito de condição se delineia sobre o de causa; o de explicação probabilista, sobre o de explicação necessária, em razão do princípio da indeterminação, advindo da física atômica. Assim deixa de ter sentido a oposição entre ciência e consciência: a consciência não dá demonstração de liberdade absoluta, a ciência não exige causalidade necessária que autorize previsão infalível de eventos, e o conceito de liberdade enquanto autocausação é tão insustentável quanto o de determinismo como necessidade (SANTOS, 2003).

Pensar a liberdade no campo político faz-se tarefa obrigatória e premente, uma vez que a política abrange todos os campos da vida em sociedade – e a educação é tarefa política. Enquanto autodeterminação, a política torna-se ‘anarquia’. Ela é utilizada como instrumento polêmico, que chega a negar a própria liberdade nos excessos da democracia; porque os indivíduos não querem, de nenhuma maneira, se submeter a alguma espécie de comando, podem ser facilmente conduzidos à tirania, à escravidão, aspectos que Hayek (1983) destaca quando se confunde a liberdade individual com a liberdade de poder (onipotência) e a liberdade política, criando-se subterfúgios para que as pessoas desistam da própria liberdade em nome da ‘liberdade’ coletiva, e um povo considerado livre para escolher seu governo não será necessariamente um povo de homens livres, diz ele, sob muitos aspectos.

Enquanto poder metafísico, contemporaneamente vista como mistificadora, a política transforma-se em poder igualmente absoluto, capaz de coagir os indivíduos, considerados manifestações ou parte desse poder. A desconstrução desse continuísmo, considera Abbagnano (2000), irá se tornar luta emblemática no antiliberalismo moderno, porque o sujeito de liberdade a ser reconhecido é o ser, a substância, o mundo, em contraponto ao Estado, a Igreja, a raça, o partido. Hoje (como nos tempos do surgimento do mundo moderno), a liberdade é uma questão de medida. A liberdade humana é situada, enquadrada, uma possibilidade de escolha que poderá ser repetida dentro de determinadas condições.

Os problemas da liberdade no mundo atual estão para todas as áreas, notadamente para os campos científicos e políticos/econômicos, visto que a industrialização, capitalista ou socialista, gerou o compromisso da ciência com os centros de poder econômico, social e político, que passaram a definir as prioridades científicas. Entretanto, propõe Santos (2003, p.60) que a ciência deve constituir-se como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”: conhecimento prudente, paradigma científico; vida decente, paradigma social.

A escola (e o professor enquanto parte dela) compõe as chamadas instituições estratégicas de liberdade (de autonomia), segundo Abbagnano (2000); como tal, deve garantir aos cidadãos o processo reflexivo, as recusas, as possibilidades de escolha no domínio científico, religioso, político, social. Ressalte-se, contudo, a necessidade da reflexão profunda sobre todos os excessos cometidos na história das gentes – de lá e de cá, de perto ou de longe, do passado ou do presente – em nome das concepções ideológicas de liberdade, assumindo-se que ela mesma (a escola), muitas vezes, é ratificadora dessas ideologias.

2.1.3.1 O professor – sujeito de liberdade (?)

Autonomia, vontade, liberdade – entender os fundamentos epistemológicos da construção de tais conceitos, suas interdependências (e as manipulações ideológicas que neles se embasam), guardando a noção que Hayek (1983) apresenta da liberdade individual, não do ponto de vista filosófico da autodeterminação onipotente, como se apresentou, mas com o entendimento do sentido da coerção sobre a ação e que para ela impulsiona, é tarefa fundamental de todo professor, uma vez que estará ele inserido a seu contexto histórico-político-social que adentra a sala de aula na forma de modelos de gestão escolar.

Entender-se como ‘livre’ para educar para a liberdade e a autonomia requer que o professor trabalhe o conhecimento, sim, com rigor metodológico, que pesquise, que trabalhe nele mesmo a condição de superar um conhecimento ingênuo e que tudo isso seja assumido na corporeidade de sua prática; enfim que respeite esse mesmo processo de ‘fazer-se’ do educando, que se abra à escuta primeiro para estabelecer diálogos; é preciso que se dê a conhecer, que se posicione, sem nunca mentir, adverte Freire (2014), que se ache capacitado, sem jamais reduzir a prática docente à tarefa, à atividade pedagógica do ensino de conteúdos; que em tudo se faça presente seu com testemunho ético: ensinar é ação ética. E, porque ética, acolhedora dos sonhos, das utopias, da busca de uma sociedade menos malvada, menos feia (FREIRE, 2000):

> O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre esta e aquela.

> Formação científica, retidão ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos, humilde, mas perseverantemente, nos dedicar (FREIRE, 2014, p. 18).

Freire (1989) nos diz que a liberdade é concebida como ‘o modo de ser’ do homem, de seu destino, o que poderia soar como um determinismo natural. Há que se notar, contudo, como afirma o autor, que ela só tem sentido na história que os homens vivem. Daí sua profunda relação com autonomia e que se caracterize como um construto; precisa ser vivenciada nos contextos históricos initerruptamente, para que não seja perdida, uma vez que há sempre materializações ideológicas a retirar o homem desse caminho. A permanência nele advém da educação e do entendimento de que acontecerá dentro de limites possíveis.

É Morin (2007) quem nos adverte de que, com frequência, o sujeito tem a impressão de ser livre, sem na verdade o ser, já que, muitas vezes é ele um possuído:

> Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque de ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, esta autonomia se alimenta de dependência; [...] dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também dos nossos genes (MORIN, 2007, p. 66).

Por outro lado, continua Morin (2007), esse sujeito se torna livre quando se vê diante de hipóteses de conduta, podendo examiná-las, esmiuçá-las, para, sim, escolher, decidir. Esse processo exige consciência crítica de que uma sociedade justa e um homem pleno são imperfectíveis, enquanto projeto, mas sabendo quais são os sonhos possíveis. Nessa consciência emerge a dialética denúncia-anúncio que Freire (1997b) postula como referência ética em seus escritos e em suas ações:

> Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a ‘denúncia’ de como estamos vivendo e o ‘anúncio’ de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, ‘denunciando-a’, ‘anuncia’ um mundo melhor (FREIRE,1997b, p.672).

2.1.4 A Autonomia, a reponsabilidade e a ética

A partir do ponto em que se finaliza o subitem anterior, retomam-se dois conceitos ali assumidos por Freire (1997b): ‘responsabilidade e ética’.

A ‘responsabilidade’ designa-se pela possibilidade de presumir os efeitos de um comportamento pessoal e de tentar, pois, corrigi-lo tomando por base essa previsão. Trata-se de um conceito diverso do de imputabilidade, que vai significar a atribuição de uma ação a um agente, seu causador, explica Abbagnano (2000). Na filosofia, relaciona-se às controvérsias quanto à liberdade. Responsabilidade associa-se a escolhas, o que é essencial ao conceito de ‘liberdade relativa’. Mas, se, em lugar de escolha, aparece a ‘necessidade’, pode-se dizer que a previsão de efeitos não influi na ação, caso da ‘liberdade absoluta’, pois o sujeito torna-se indiferente à previsão. Portanto, tal conceito inscreve-se em determinado conceito de liberdade.

Nota-se que, no decorrer do tempo, e na atualidade, como decorrência do Direito, a noção da imputabilidade torna-se, muitas vezes, mais evidente que o de processo reflexivo decorrente da capacidade de se presumir efeitos de ação. Evidentemente tais noções se inter-relacionam, mas destaca-se o *a posteriori*.

A ‘ética’ (do latim ***ethĭca*** e do grego *ethiké, ethikós* < *ethos* = costumes) investiga “[...] os princípios que orientam (motivam, disciplinam, conformam, distorcem) o comportamento humano. É o que faz refletir tomando-se por base a essência dos valores, das normas existentes em toda e qualquer realidade social.” (FONTINHA, s.d.; HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1271).

Rios (2003) explica que o termo arcaico *ethos* significa na verdade ‘morada do homem’, espaço que vai além da natureza, construído pela ação humana. Dessa forma, *ethos* designa o espaço da cultura; daí que passe a caracterizar ‘costumes’ (no plural) por indicar os diversos modos de viver dos seres humanos.

Como no latim, continua a autora, o termo que indica ‘costumes’ seja *mores*, tem-se a origem do termo ‘moral’, o que leva a uma identificação entre os conceitos ‘ética’ e ‘moral’. Todavia, a ética passa a indicar não mais o costume, mas a reflexão sobre ele, a busca dos princípios que o sustentem, os quais manifestam o que é fundamental à existência humana: os ‘valores’. O ‘valor’ se dá numa relação. Assim, à medida que mais se valoriza um costume, vai-se instituindo o dever, a norma, a lei,

o conjunto de costumes – ou seja, a moral. Conclui-se, portanto que a reflexão (a ética) é o ponto de partida para as normas (a moral).

Todo ato moral requer liberdade e responsabilidade, por se tratar de questão de 'escolha' – compara-se 'o que é' com 'o que deve ser'. Por isso mesmo, o 'bem' em oposição ao mal é o que se estabelece social e historicamente; desse modo, não há determinismos, há, sim, a superação da *physis*, da natureza: "[...] na *physis* as coisas são; no *ethos* as coisas devem ser." (RIOS, 2003, p.102). Tal constatação indica a relação da ética com a política.

2.1.4.1 Responsabilidade pela autonomia – "imperativo ético" do professor

É com a expressão "imperativo ético" que Freire (2014, p. 58) enuncia-anuncia o seu "[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um [...], afirmando que é essa a condição do ser professor. A ela não se chega sem a responsabilidade por seus saberes e a compreensão deles, sem a competência prática permanentemente reflexiva (PERRENOUD, 2002a), uma vez que "[...] a natureza mesma da sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza." (FREIRE, 2014, p.64). Meirieu (2002, p. 10) afirma que "a teoria não precede, mas emana profissionalmente da prática"; daí que que a condição do olhar a própria formação vá se transformando também para o professor em autonomia crescente (PERRENOUD; THURLER, 2002b).

O professor está na sala, é visto, é presença exemplar. Por isso mesmo não escapa ao juízo que faz dele o aluno. Daí que sua responsabilidade seja sempre grande, pois, de uma forma ou de outra, deixa ele as suas marcas. Por ser visto e avaliado, deve presumir os efeitos de sua ação (ser responsável) e avaliar-se, envolver-se na tensão/contradição que se coloca entre autoridade e liberdade, sem descambar para o autoritarismo ou para a licenciosidade; na tensão entre o dentro e o fora – seja em relação à escola e ao contexto social, seja em relação à interioridade e à exterioridade do sujeito (FREIRE, 2014, PERRENOUD, 1993).

O professor tem, por "imperativo ético", a responsabilidade de, a despeito da realidade, não assumir um discurso de acomodação, um 'discurso de silêncio' (FREIRE, 2014) que não toca e não permite a mudança da condição de exclusão, do

apartamento, do não reconhecimento do outro como ‘eu’. A afirmação da identidade e da condição de autonomia se dá na luta pela superação da desigualdade que se instala quando o outro – *alter* – não se transforma em parte da ‘minha identidade’, sendo tratado como um *alienus*, um alheio com quem ‘não tenho nada a ver’. O alheamento, “[...] a não valorização do outro é, portanto, uma face da violência. [...] O outro aparece como medida de nossa liberdade.” (RIOS, 2003, p.123). E a liberdade amadurece no confronto com outros indivíduos (FREIRE, 2014).

O professor tem de, por “imperativo ético”, lutar contra o alheamento que conduz ao fracasso, incomodar-se com o fracasso, negar a fatalidade do fracasso no abandono do espaço escolar ou numa permanência de anos e anos que não se constituem num tempo de conhecimento profundo e transformador. (PERRRENOUD, 2001, 1999), ser capaz de fazer com que o sujeito não perca o protagonismo da própria existência e de sua autoafirmação, não se aparte da significância do ser, de modo que a responsabilidade lhe sobrevenha como imputação de resvalar na indiferença do que produz a si e aos outros.

Por “imperativo ético”, conclui-se esta etapa dissertativa com as palavras, mais uma vez, de Freire (2014), que, se pudesse ainda existir na temporalidade histórica concreta, emergiria nas (novas?) denúncias que o presente impõe e nos anúncios que o futuro ‘presentifica’:

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura, de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não luto por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 2014, p. 100-101).

Finalizando esta etapa de construção teórica, reforça-se, por fundamental que seja, a necessidade de pensar conceitos, por constituírem abstrações nascidas do fazer humano concreto. É preciso religá-los, pois, na busca por analisar a coerência do discurso do sujeito que fala de si, de sua ação, e que age efetivamente. O

movimento do sujeito-professor que 'habita' o *ethos* escolar não se faz sem que ele habite seu *ethos* interior.

2.2 A Autonomia e a escola

Inicia-se a proposta de pensar como a autonomia vai se introjetando na escola, com Gadotti (2003,1985). O autor desenvolve o tema da autonomia, buscando inseri-lo num projeto que objetiva transformar a escola burocrática (a que temos) numa escola com autonomia, ou seja, numa escola cidadã, o que significa falar de resistência e conflito, de tradição burocrática – esse pesado fardo aos ideais de uma escola pensada para a liberdade e a autonomia. Propõe-se a falar da escola como projeto vivido, mas como desafio à prática educadora; também como tema de central preocupação dos sistemas educativos atuais e de grande parcela de teóricos da educação.

Discute ele o tema (que não é novo), ampliando-o para o administrativo e tratando das consequências surgidas para a organização do trabalho na escola – uma de suas preocupações centrais, pois, no seu ponto de vista, a autonomia depende dessa compreensão. E por que discutir a autonomia da escola? Segundo ele, porque essa é a própria natureza da educação. **"Se a escola perde sua autonomia, perde a capacidade de educar para a liberdade"** (GADOTTI, 2003, p. 9, grifo nosso) – eis o centro da história da educação e do pensamento pedagógico, mesmo que tal construto não tenha sido frequente.

Segundo o autor, já ao final da década de 90, os sistemas educacionais apresentavam-se em explosão descentralizadora (pluralismo político, globalização – tendências complementares e não antagônicas). Atualmente, cresce fortemente a tendência de afirmação regional e de valorização das culturas locais, reafirmando a multiculturalidade como fenômeno do nosso tempo.

Considerando-se a história, o primeiro confronto educacional brasileiro se dá com a *Ratio studiorum*[4] e o movimento iluminista, o que conduz à Revolução

[4] A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), abreviada como *Ratio Studiorum*, Caracteriza-se como coletânea privada, com base em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Surgiu com a necessidade de unificar o

Pombalina e à expulsão dos jesuítas. Com Rui Barbosa, no século XIX, nasce o movimento pela escola pública liberal, influenciada pela Revolução Francesa, que deseja uma escola universal (nacional, leiga, gratuita, obrigatória e para todos) em oposição à escola pública religiosa (que forma o bom cristão) e à escola pública estatal (que forma o militar e o funcionário). Na primeira metade do século XX, o confronto se dá entre ensino público e privado, embate que se mantém ainda hoje e a que o autor propõe que estas não sejam duas modalidades a se contrapor, pois, nos dois setores, há os que defendem a escola pública democrática. (GADOTTI, 2003, 1985).

Após a Revolução de 1930, vive-se o momento de novas exigências educacionais, em razão da efervescência da industrialização no Brasil. Em meio a esse contexto, nasce o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), elaborado por vinte e seis nomes da educação à época, entre eles Anysio Teixeira (CLEMENTE, 2015), que, sob influência da reconstrução da experiência e pelo conceito de educação de John Dewey, defendia a necessidade de que oportunidades fossem dadas à criança e ao adolescente de vivenciar, através da experiência, o modo de vida democrático. Essa seria a via para se assegurar a existência e a permanência de uma sociedade democrática. Idealiza, então, em 1952, uma pequena mas verdadeira universidade infantil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia, onde diferentes atividades eram distribuídas por vários prédios – marco histórico da educação brasileira, reconhecido pela Organização das Nações Unidas e modelo precursor das escolas de tempo integral no Brasil (CASTRO; LOPES, 2011).

Na década de 60, será a Escola Nova a desbravadora, a portadora da bandeira da autonomia na escola, entendendo-a mais como fator desenvolvimento pessoal do que fator de mudança social, e seu mérito está para o fato de evidenciar que a autonomia e o autogoverno são características intrínsecas à natureza da educação. Somente na segunda metade do século XX, as críticas à visão de reprodução social na educação fazem o tema da autonomia se associar à concepção emancipadora da educação (GADOTTI, 2003).

---

procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Como sistematização da pedagogia jesuítica, continha 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino (RIBEIRO,1992).

A concretização de uma política democrática brasileira é, pois, uma reivindicação antiga de nossos educadores; no período de ditadura tomou boa parte das discussões em âmbito público e particular. Durante o último governo militar (General Figueiredo), e com eleições para governadores e de municipalidade (mais adiante no tempo – em 1988), surgiram a administração e o planejamento participativos (GADOTTI 1985).

O autor ainda reforça que as escolas alternativas, participativas ou comunitárias sempre existiram como forma de resistência ao sistema oficial de ensino. Na década de oitenta, o "Fórum de Educação do Estado de São Paulo" e o "Congresso Mineiro de Educação" foram experiências que fizeram avançar a teoria e a prática sobre gestão democrática, consagrada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que dá suporte ao tema da autonomia: o Artigo 1.º expressa a democracia participativa e a possibilidade de o povo exercer, de forma direta, o poder; o 206, apresenta o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (GADOTTI, 2003, 1985).

Referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, à época da produção textual do autor em tramitação no Congresso Nacional, Gadotti (2003) destaca a afirmação – atualmente presente no Artigo 15 – quanto à garantia de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas (BRASIL, 1996), mas ressalva que a lei ainda conserva a estruturação de um sistema centralizado, ao que ele se opõe. No seu ponto de vista, há retrocesso quanto às possibilidades abertas pela Constituição Federal.

O Brasil passa por um contexto de reformas educacionais, nas décadas de 1980 e 1990, originadas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Desse contexto resultará o Plano Decenal de Educação para Todos [1993-2003] (MIGUEL, 2012), que se tornará, posteriormente, Plano Nacional de Educação (PNE), com periodicidade decenal, por exigência constitucional[5]. O PNE, fonte de onde se originam os planos estaduais, distrital e municipais, visa construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, garantindo previsão de percentual do PIB, prevendo recursos orçamentários para a sua execução, após estes serem aprovados em lei.

[5] Emenda Constitucional nº 59/2009 [EC nº 59/2009], em razão de não mais se caracterizar como uma disposição transitória da LDB (BRASIL, 2014).

Assim, sob a ótica de Miguel (2012), cria-se um sistema de colaboração, que define responsabilidades e convoca as três esferas de poder e todos os segmentos sociais (inclusive os setores privados) a dele participar, deixando, nas entrelinhas, um projeto político neoliberal que perpassa a Declaração Mundial de Educação para Todos (Delors et al., 1998), num panorama de "[...] globalização, competitividade, produtividade e qualidade total [...]" (MIGUEL, 2012, p. 13), visando maior produtividade e menor custo e controle do produto.

Gadotti (1985, 1981) muito bem analisa a lógica que fundamenta e se mantém nos documentos da UNESCO, uma vez que sua tese de doutorado se debruça, entre outros documentos, sobre o pioneiro Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, de 1972, coordenado por Edgar Faure – Aprender a Ser (FAURE, 1973) –, no qual são lançadas as bases da Educação Permanente como ideia mestra, como tendência à globalização, reunindo os aparelhos educacionais num único sistema, apresentando-se ela como via irrefreável às políticas educativas dos anos futuros. Afirma o autor:

> [...] a Educação Permanente nos permite colocar em evidência um esquecimento do qual ela é em parte responsável. O 'vazio' que ela abre é preenchido por uma ação educativa despolitizada, 'desideologizada' (mitologia) voltada para a experimentação (utilização). Em particular, esquece o 'quem', o sujeito da educação e os traços fundamentais do ato educativo, a saber, a reciprocidade, a dialética, o homem-mundo-outro. [...] Projeto de *dominação do mundo*, dos outros e, finalmente, da própria existência... assim a Educação Permanente nos *fala do homem*. Através dela, o homem de uma época se exprime, mostra a compreensão que tem da existência e, ao mesmo tempo, a recusa, a traduz em termos de aprendizagem, de saber, de saber fazer isso, aquilo, ainda isso e mais aquilo. Ou então procura métodos, exercícios para o diálogo, a participação, a morte, a angústia, a velhice, etc. A Educação Permanente é assim a expressão extrema e o resultado de uma *tradição educativa* que, desprezando a existência como ser no mundo, refere-se a ela como coisa entre coisas, como objetivos para serem manipulados, dominados. Na sua ética, a educação do homem reduz-se a um arsenal de sistemas, de aparelhos educativos que traduzem essa necessidade em demandas e a elas responde apresentando técnicas *ad hoc* (GADOTTI, 1981, p. 162-163).

Essa ideia mestra se repetirá em documentos do Conselho da Europa e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE).

Por tal ótica, não seria possível falar em autonomia como um ato libertador. Entretanto, o autor reconhece ser a Educação Permanente uma tendência histórica, e educadores não têm o direito de ser ingênuos, mas têm o dever de pensar "[...] como fazer disso uma oportunidade, uma ocasião para experimentar outra coisa."

(GADOTTI, 1981, p. 165), a fim de se reorientar a educação, porque o homem não cessa jamais de tornar-se homem. E pergunta: “Precisa, por isso de educação permanente?”. Considera que a permanência é parte da essência do ser da educação; assim, o adjetivo ‘permanente’ juntado à ‘educação’ não é só uma redundância, mas uma distorção, visto que a permanência está para a condição mesma do inacabamento do ser humano enquanto ser histórico que se move numa realidade contraditória e dinâmica – igualmente inacabada, portanto, – e para a consciência que o homem tem desse fato. Propõe, então, superar dicotomias, de tal modo que o conhecer o conhecimento existente e criar o novo conhecimento aconteçam no trabalho produtivo, ou seja, nem se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, “porque se estuda ao trabalhar”. Assim, na direção desse novo conhecimento, Gadotti (2003) considera que a autonomia da escola deve chegar a tal, de modo a conduzi-la a realizar as parcerias que deseja, sem que isso signifique diminuição da responsabilidade do Estado; contrariamente, deve-se saber o que efetivamente dele cobrar. Para o autor, a escola autônoma é aquela que o Estado valoriza na municipalidade (o que significa o poder de decisão mais próximo da casa do cidadão e mais exercício político de cidadania).

Em sua redação, ao convocar as esferas de poder, o PNE não deixa de assumir um perfil de “política de estado de educação”, com metas orientadas

> [...] para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p.9).

Tais princípios, pode-se dizer, formam a base de pensamento daqueles que, no universo da educação, pensam-na numa construção interdisciplinar e/ou transdisciplinar, se se ampliar a visão dos conhecimentos complexos, desvinculados de qualquer forma de arrogância e integrando indivíduo, sociedade e natureza na construção de uma ética universal (MORIN, 2011). E, se a proposta nasce de visões ideológicas que se incorporam ao discurso elaborado (o que nunca irá deixar de existir), a autonomia exige exatamente a condição de avançar, ir além do que se propõe.

É preciso, pois, construir uma escola pública universal, que saiba respeitar as diferenças (em todos os níveis) e a multiculturalidade – fundamental na educação popular. E a luta pela autonomia "[...] é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para se instituir outra coisa" (GADOTTI, 2003, p. 47). É lutar por uma escola que, em parceria, projete outra sociedade, pois ela admite as diferenças, para criar o novo. Assim é que escola autônoma não pode nunca estar isolada.

Embora o autor enfatize 'a escola autônoma', sabe ele que a autonomia se constrói a partir de pessoas para pessoas. Surge na sua 'fala' o educador, que deve assumir a postura não só de um guardião, mas também a de responsável por um futuro possível com equidade – utopia de Freire (2014).

2.3 O tempo e o ensino integral

Conforme já se evidenciou, o marco histórico da educação brasileira, em relação ao que se pode denominar de tempo integral de ensino, foi a experiência de Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR (CASTRO; LOPES, 2011; GADOTTI, 2003; MIGUEL, 2012).

Essa experiência tornou-se o parâmetro para suas sucessoras. Na década de 60, Darcy Ribeiro e Anysio Teixeira elaboram o Plano Humano do Distrito Federal, que daria origem à criação de centros educacionais, sendo o primeiro deles chamado de Centro de Educação Elementar (CLEMENTE, 2015).

No início da década de oitenta, edificam-se os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, com projeto pedagógico de Darcy Ribeiro, então vice-governador, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, incluindo a não reprovação e avaliação por objetivos, e projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Os espaços escolares contavam com refeitório, biblioteca, quadras de esporte, gabinetes médico e odontológico (CASTRO; LOPES, 2011; GADOTTI, 2003); paralelamente, acontece o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), durante o governo de Franco Montoro, em São Paulo, nos anos de 1983 a 1986, com envolvimento das Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo.

Por fim, já na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo, em esfera federal, inspirados nos CIEPs, há a implantação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, escolas de ensino fundamental em horário integral. Sua proposta pedagógica almejava fazer valer os direitos constitucionais e os expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente, oferecendo educação escolar, assim como creche, saúde, cultura, educação para o trabalho, etc. O projeto previa, ainda, a regionalização do ensino (CASTRO; LOPES, 2011; GADOTTI, 2003). Ainda na década de 1990, em São Paulo, instituem-se trezentas Escolas-Padrão, com eixo principal na autonomia administrativa e financeira, por meio da “Caixa de Custeio”, evitando-se que, a todo momento, as escolas tivessem de recorrer aos órgãos centrais. Há a elaboração de um Plano-Diretor, firmando-se um “Contrato de Gestão” entre as unidades escolares e a Secretaria de Educação. Estabelece-se a jornada de trabalho de quarenta horas, com regime de dedicação exclusiva à escola (GADOTTI, 2003). Percebem-se, dessa última reforma realizada no estado de São Paulo, alguns pontos que irão se delinear novamente no atual Programa de Ensino Integral.

Gadotti (2003) destaca, quanto à autonomia dos estabelecimentos de ensino, a ampliação da jornada de trabalho, o atendimento integral à criança e ao adolescente e a participação comunitária. Não deixa de abordar, entretanto, as críticas feitas, destacando que o debate sobre a autonomia não será nunca apenas pedagógico, mas político. E, quanto a esse aspecto, aponta os educadores que viam esses movimentos de renovação da educação como ingênuos ou privativistas, por se prestarem a assumir papéis de obrigação do Estado; consideravam, ainda, que as reformas eram superficiais em razão da descontinuidade administrativa e pelo uso desses projetos como vitrine eleitoreira, aspectos que recebem a concordância do autor. As críticas vinham também na direção da heterogeneidade de projetos, em contraponto ao que o autor chama de valor universal e fundamental para a cidadania, o pluralismo (GADOTTI, 2003). Outros ainda direcionavam suas oposições a não extensão dessas iniciativas a todas as crianças, observando, para as contempladas, o baixo grau de frequência nesse momento histórico; além disso o papel assistencialista da escola em detrimento de sua finalidade educativa (CASTRO; LOPES, 2011).

Segundo Clemente (2015), em âmbito municipal, entre outras iniciativas, destaca-se a cidade de São Paulo, com a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU), no ano de 2002, durante a administração de Marta Suplicy –

proposta ainda vigente, em contraponto a tantas outras propostas de ensino integral que, de modo geral, não resistiram às sucessivas mudanças políticas. O projeto, que abrange desde a creche até o Ensino Fundamental, envolve também a comunidade, oferecendo-lhes atividades educativas, culturais e esportivas.

Também conforme indica a autora, duas ações internacionais tiveram impacto também sobre o Brasil: a primeira, acontecida na década de 90, na Espanha – o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, de onde surge o conceito 'cidade educadora', realizado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, de que participam dezesseis cidades brasileiras (ASSOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2016); a segunda, em 2002, também em parceria com a agenda de Cidade Educadora – a criação do conceito de Comunidade de Aprendizagem, sob responsabilidade da Universidade de Barcelona, com o Centro Especial em Teorias Y Prácticas (CREA). No Brasil, esse trabalho está sob a tutela do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) ligado à Universidade Federal de São Carlos/SP, contando, ainda com a participação do Instituto Natura. A prerrogativa de tais conceitos está para a ampliação do impacto da ação educativa sobre a comunidade/cidade.

Nessa breve abordagem de caráter histórico sobre a escola de tempo integral, destaca-se o trabalho de Ribetto e Maurício (2009), mapeando entre os anos de 1988 e 2008, toda a produção sobre o tema em revistas (encontrando-se produção pertinente a partir de 1984), trabalhos de monografias, dissertações e teses de todo o País. No total, perfizeram a soma de 192 trabalhos discorrendo sobre Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação. Como direcionamento assumido nas pesquisas mapeadas está o reforço à necessária autonomia do professor, ator que necessita estar compromissado com a educação integral,

E, por compromisso, Gonçalves (2006) parte da visão de que a educação integral considera o sujeito como multidimensional, como sujeito desejante, que precisa ser satisfeito para além de suas necessidades básicas. Para o autor, falar, pois, de uma escola de tempo integral significa centralizar a oportunidade do desenvolvimento de educação integral. Segundo ele, se a variável 'tempo' e a variável 'espaço' – continente da expansão do tempo – não representarem a ampliação de oportunidades e situações instigadoras que promovam, efetivamente, a aprendizagem

significativa e, por isso mesmo, emancipadora, a escola não cumprirá seu princípio fundamental.

A educação integral e as oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular – para muito além de superação de um currículo fragmentado – precisam ser vistas como direito de aprendizagem das novas gerações, como valorizadoras da 'cultura primeira' em perspectiva crítico-emancipadora, para além da lógica de mercado perverso, permitindo às classes subalternas a apropriação sistemática do saber que as conduza ao questionamento das relações sociais e de poder (FREIRE 2000, 1997; GADOTTI, 2009; GONÇALVES, 2006).

Se a escola de tempo integral deseja alcançar os objetivos a que se propõe, precisa democratizar as relações ali existentes, dando a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem. Precisa distribuir poder para ensinar a prática da (co)responsabilidade e exercitar a autonomia progressiva. A aprendizagem interdisciplinar (e por que não transdisciplinar?) dos conteúdos são também para a vida – e os conflitos enriquecem-na, pois permitem o desenvolvimento de competências diversas, afirmam Gonçalves (2006) e Gadotti (1980), para quem vencer tais desafios implica uma perspectiva e uma pedagogia político-filosófica crítica e emancipadora – responsabilidade de todos os envolvidos no processo de educação escolar, mas responsabilidade fundamental do professor.

A temporalidade vem sendo, pois, há décadas, elemento central na discussão que embasa as reformas educacionais e a criação de novos modelos pedagógicos. A ideia de um tempo integral em absoluta consonância com uma educação integral (GONÇALVES, 2006) suscita a retomada do pensamento grego sobre o 'tempo': segundo Taylor (1991), o grego dispõe de pelo menos três termos para a ideia de tempo: *aiôn* (*Αἰών*), *chronos* (*Κρόνος*) e *kairós* (*καιρός*). *Aiôn*, entendido como era, tempo de duração da vida e eternidade. *Khronos* e *Kairós*, expressões mais constantemente ligadas ao contexto da vida em movimento, ambas advindas da mitologia grega, personificando a tentativa humana de compreender o caos de seu mundo externo e interno: Khronos, o pai vencido de Zeus, o 'senhor do tempo', devorador inexorável do tempo de todos nós; *Kairós*, divindade menor, filho de Zeus, extremamente rápido, andava nu e possuía apenas um cacho de cabelo, por onde deveria ser agarrado para se estar diante dele; do contrário, sumiria, não havendo como trazê-lo de volta (HESÍODO, 1995). Estar cara a cara com *Kairós* significa alcançar a sensação de que o tempo parou (sensação experimentada pelos amantes).

Por isso *Kairós* não reflete o passado nem pressente o futuro; ele é o melhor instante do presente e simboliza o vencimento do caos e o sentimento de felicidade (BENITO JUNIOR, 2012). Por isso representa o tempo oportuno, favorável; tempo da graça e tempo de Deus (na Teologia cristã); momento pleno de riqueza e significado, favorecido por uma preparação convergente do tempo-espaço e por essa dualidade superado (TILLICH, 2000).

Ora, para o tema da temporalidade escolar e de todas as preocupações que cercam a manutenção e a permanência do sujeito num estabelecimento de ensino para ali continuar a ser educado na integralidade de suas dimensões, visto que todos os espaços e tempos são favoráveis ao ato educativo, embora a escola represente o espaço-tempo privilegiado para a educação formal, faz-se essencial pensar mais que perifericamente na quantidade de tempo (*khronos*) e na quantidade de ações; é preciso pensar no tempo pleno e prenhe de significados que se alongam vida afora (*kairós*), porque a amorosidade é o elemento preparador e convergente ao encontro que 'para o tempo' e depois avança transformado pelo aspecto qualitativo da irrupção desse encontro-evento (TILLICH, 2000).

Morin (2000a) afirma que o ser-sujeito surge quando, na comunicação amável com ou outro, encontra sentido para a sua vida subjetiva, e Freire (2014), falando de outro modo dessa experiência amável com o outro, diz que a construção do saber precisa ser tocada por uma calorosa paixão e pelo gosto, pela coragem de querer bem aos educandos na experiência pedagógica como prática estritamente humana que é. O encontro pedagógico, portanto, deve ser alimentado e sustentado no *kairós*.

2.4 O Programa Ensino Integral – PEI

Esclarece-se, inicialmente, que todo o conteúdo textual exposto nos itens subsequentes terão por tarefa apresentar as informações apropriadas a esta pesquisa, as quais se se baseiam, fundamentalmente, em nove documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2011), o site disponibilizado pela SEE-SP sobre o ensino integral (SÃO PAULO, 2015) e o Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo formulado em forma de cadernos; são eles:

Protagonismo Juvenil – Conceitos, Práticas e Vivências (SÃO PAULO, 2013), Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento: Caderno do Gestor – Ensino Integral (2014a), Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014b), Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Professor – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014c), Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014d), Pré-Iniciação Científica – Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa: Caderno do Professor – Ensino Médio (2014e), Tutoria e Orientação de Estudo – Caderno do Professor – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio (São Paulo, 2014f) e Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014g),

2.4.1 Os fundamentos para a construção da autonomia nas Diretrizes do Programa Ensino Integral – PEI

No ano de 2006, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo cria as Escolas de Tempo Integral (ETI) e dedica-se ao Aluno em Tempo Integral (ATI), processo a ser aprimorado pelo Programa Educação – Compromisso São Paulo, instituído no ano de 2011 (SÃO PAULO, 2011), definindo

> a missão e a visão de futuro da SEE-SP até 2030 como estratégia para alinhar os seus Programas e Projetos, a fim de assegurar que a educação no Estado de São Paulo seja reconhecida por sua qualidade no cenário internacional. Dessa maneira, a identificação e o alinhamento da comunidade escolar com a missão e a visão de futuro definidas no Programa são condições necessárias para nortear a elaboração de planejamento que atenda às expectativas de todos que reivindicam e se comprometem com uma educação pública de qualidade (SÃO PAULO, 2014d, p. 08).

O Compromisso São Paulo ancora-se em cinco pilares, apresentados a seguir:

> 1. Valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da SEE-SP.
> 2. Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco na aprendizagem dos alunos.
> 3. Expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral.
> 4. Valorizar mecanismos de gestão organizacional e financeira para operacionalizar o Programa.
> 5. Mobilizar e engajar a Rede, os alunos e a sociedade e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2014d, p. 09).

Em razão desses compromissos, em 2012, SEE-SP cria o PEI, partindo do pressuposto da "[...] oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa [...]" (SÃO PAULO, 2011, p. 08). Tal pressuposto advém do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, erigido a partir da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, no ano de 1990. Inicialmente, em 2012, o atendimento dessas escolas volta-se ao Ensino Médio apenas; presentemente, estendeu-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A elaboração documental das Diretrizes que orientam o PEI toma por referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação[6] no ano de 2004 – de iniciativa privada –, indicando que tal modelo foi expandido para outros estados. Assume também as demandas de pesquisas, estudos acadêmicos e outras experiências educativas no Brasil e no mundo.

Como **missão**, o Programa almeja

> [...] ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral ao seu Projeto de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico (São Paulo, 2014b, p. 14).

As Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2011) conjugam os princípios do Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI com a Carta Constitucional de 1998, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (artigos 34 e 87) e com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), orientado por exigência constitucional. A partir dessas fontes, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem por missão promover não só acesso do aluno à rede pública estadual como também zelar por sua permanência na escola e pela

[6] O modelo fonte (nascedouro) do PEI está em Pernambuco, onde, no ano de 2003, empresários se uniram numa entidade privada sem fins lucrativos (o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [ICE]), para pensar o Ensino Médio e mobilizar a instituição governamental a adotar, de maneira sistêmica, o modelo então criado. O Instituto se origina do trabalho de reforma do Ginásio de Pernambuco, segunda escola mais antiga em operação no Brasil, vislumbrada por um empresário, seu ex-aluno. Como parte das ações dessa entidade, está a difusão nacional de sua proposta, que alcançou o Estado de São Paulo (SOBRE O ICE, 2016). Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 05 ago. 2016.

aprendizagem bem-sucedida. Propõe-se ela a ampliar o tempo de permanência na escola, criando condições de tempo e espaço favorecedoras das potencialidades dos alunos, sob os aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais, tomando por base os quatro pilares da educação, estabelecidos pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS et al, 1998):

> **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de trabalhar, em profundidade, um pequeno número de matérias, o que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
> **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
> **Aprender a viver juntos**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências − realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos −, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
> **Aprender a ser***,* para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS et al., p. 101-102, **grifo nosso**).

Além do **quatro pilares**, constituem-se, ainda, como **princípios** das Diretrizes (SÃO PAULO, 2014b), a **Pedagogia da Presença** (a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa na vida dos alunos, ajudando-os a construir um novo olhar para os estudos, a convivência, a colaboração, a solidariedade, os valores, a profissionalização, etc.); a **Educação Interdimensional** (a integração e a harmonização das diferentes dimensões do humano – *logos, phatos, eros, mytho*, com relação às quais se observa que, excetuando-se o *logos*, a escola acabou por descredenciar as demais dimensões como forma legítima e válida de conhecimento, desde o advento da ciência); o **Protagonismo Juvenil** (o jovem se torna sujeito e objeto de ação no desenvolvimento de suas potencialidades por meio do envolvimento em atividades voltadas à solução de problemas reais, atuando por iniciativa, com liberdade e compromisso).

Como princípio, premissa e metodologia do PEI está o **Projeto de Vida** (diretamente relacionado ao protagonismo) – tudo se edifica em torno dele:

acolhimento, nivelamento, práticas e vivências, sala temática, disciplinas da Base Nacional Comum, prática de ciências, disciplinas eletivas, atividades complementares (Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho), tutoria.

A fim de que tais princípios se tornem realidade, o PEI assume por **premissas** o **protagonismo**, a **formação continuada**, a **corresponsabilidade**, a **excelência em gestão** e a **replicabilidade**. A partir delas, estabelece os seguintes aspectos centrais:

> 1.Jornada integral dos alunos, com Currículo integrado e matriz diversificada.
> 2.Organização escolar voltada para a realidade dos alunos, preparando-os para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonistas de sua formação.
> 3.Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática.
> 4.Inovação em tecnologia educacional.
> 5.Professores e demais educadores em RDPI à unidade escolar (SÃO PAULO, 2014b, p. 15).

Os **valores** do PEI articulam-se, desse modo, à missão, aos princípios e às premissas e determinam-se por alcançar uma escola pública de qualidade, valorizar seus educadores, a gestão escolar democrática e responsável, o espírito de equipe e de cooperação, a mobilização, o engajamento e o comprometimento da Rede de educação, assim como o de alunos e sociedade na edificação de um espírito público e de cidadania, sendo a escola o centro irradiador das inovações que chegam à vida contemporânea.

Em relação ao Ensino Médio, a busca da SEE-SP, ao implantar um modelo de escola fundamentada em diretrizes embasadas em documentos internacionais que regularam legislação nacional, está para superar a defasagem dessa etapa de formação, no que se refere à permanência na escola e à conclusão das séries que o compõem. Essa realidade apontava para a necessidade de a escola atual transformar-se em uma ‘nova’ escola, contemplando mudanças no currículo, na carga horária, na mediação pedagógica, na infraestrutura, de modo a formar jovens autônomos, solidários e competentes (CLEMENTE, 2016). Assim, chegou-se ao PEI e consolidou-se um modelo efetivo de um discurso idealizado, complexo e polêmico de qualidade – de educação de qualidade – a partir do que esta representa no universo empresarial na busca do ‘produto’ que replique e amplie sempre mais o sucesso dos resultados (MIGUEL, 2012).

2.4.2 Modelo de gestão e recursos humanos no PEI

Tomando por base o Caderno de Modelo de Gestão Escolar do PEI, elaborado pela SEE-SP (SÃO PULO, 2014d) tenciona-se apresentar exatamente o esquema teórico que viabiliza a centralidade das ações das escolas do PEI em torno ao desenvolvimento dos Projetos de Vida dos alunos, com práticas multi e interdisciplinares pela integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada do Currículo.

Para tal intento, o modelo de gestão do PEI toma por pressuposto teórico e metodológico a gestão democrática voltada aos resultados da aprendizagem de seus alunos, por meio de indicadores de resultado, como o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e aqueles contidos no Plano de Ação do PEI e no das respectivas unidades escolares.

Como modo de operacionalizar sua missão, aplica-se, no âmbito da gestão escolar, o método, ou o Ciclo PDCA,[7] originado no campo da Administração e hoje propagado pelo mundo todo (CLEMENTE, 2015; SÃO PAULO, 2014d;): *Plan*/ Planejar, Do/Executar, Check/Verificar e Action/Agir (Anexo VIII). Entende-se, por esse método, que a responsabilidade pela qualidade de um serviço é de todos os que com ele se envolvem, de modo que a qualidade será sempre vista como um processo sistêmico e contínuo.

Como elementos pertinentes à fase *Plan*, estão os de identificar a missão da escola com base na visão de futuro proposta pelo PEI, assim como as premissas, os objetivos e as prioridades a serem trabalhadas, de forma a antever os resultados esperados, reconhecendo-se os indicadores e metas para atingi-los, bem como as estratégias, papéis e responsabilidades a serem assumidas, envolvendo, nesse processo, toda a estrutura administrativa da escola.

---

[7] O Ciclo PDCA tem início com W.E Deming, especialista sobre a teoria da qualidade e estática. Em 1947, Deming vai ao Japão por convocação do General Douglas Mac Arthur, Comandante Supremo das Forças Armadas Americanas (SCAP). Lá, ele trabalha com altos executivos e faz do Japão um país notório pela criação de produtos inovadores de alta qualidade. Em 1951, a Associação dos Cientistas e Engenheiros Japoneses (JUSE) criou o "Prêmio Deming", em razão de ele desempenhar papel crucial na elaboração de diretriz de gerenciamento do Japão e no desenvolvimento do que passaria a se chamar "Controle de Qualidade Total" – TQC, a partir do Ciclo Deming ou Ciclo PDCA (PORTAL ADMINISTRAÇÃO, 2016). Disponível em: <https: www.portal-administração.com/2015/02/qualidade-total-conceito-e-principios.html>. Acesso em: 16 set. 2016.

A fase *Do* caracteriza-se pela implementação das ações por meio do desdobramento do Plano de Ação em Programas de Ação e da consequente execução de ambos, com o ajustamento e o entrelaçamento das ações pedagógicas.

Por sua vez, a fase *Check* diz respeito à gestão dos resultados educacionais, valendo-se da avaliação de desempenho da escola e do acompanhamento do Plano de Implementação, o que permite que se identifiquem as ações a serem corrigidas, se necessário.

Por fim, a fase *Action* evidencia a implementação das ações de correção, por meio do acompanhamento das práticas, identificando-se as que devam ser replicadas e as que devam ser corrigidas, com a reorientação das estratégias de ação e, consequentemente, dos resultados esperados – ponto em que se reinicia o ciclo de trabalho (SÃO PAULO, 2014d; 2011).

A aplicação de todas as fases do ciclo permite às equipes escolares um caminho seguro e eficaz aos processos de ensino e de aprendizagem e que se desenvolvam de modo sustentável, revendo o alcance e o fluxo das metas traçadas para esse processo e sobre ele refletindo, o que permite que haja a redução de probabilidade de erro nas análises dos indicadores. (CLEMENTE, 2015; SÃO PAULO, 2014d).

Será esse processo reflexivo – mas baseado em leitura e análise de indicadores, diga-se – o que irá oferecer à Equipe Central do Programa as condições de sua atuação na escola, por meio de reuniões de monitoramento, apoio técnico e ações pontuais de redirecionamento do processo.

Jacob (2014), pensando o modelo de gestão de PEI, que se articula ao modelo pedagógico das escolas, remete-se à idealização nele presente do jovem capaz de compreender as exigências da sociedade contemporânea, dela participando também pela via do trabalho. Afirma que há um longo caminho até que os atos educativos idealizados se convirjam com a realidade e as experiências dos alunos – esse ‘produto’ humano sempre inconcluso (FREIRE, 2014; MORIN, 2011).

2.4.2.1 As premissas de gestão do PEI

Ainda com base no Modelo de Gestão Escolar do PEI (SÃO PAIULO, 2014 d), retomam-se as premissas do Programa, relacionando-as ao trabalho da equipe escolar. A primeira premissa do PEI, o **protagonismo**, é vista como Protagonismo Sênior e irá pautar a atuação dos profissionais da escola.

Já a premissa **formação continuada** indica o processo contínuo de aperfeiçoamento profissional, sempre visando a duas frentes: aperfeiçoamento quanto às bases, aos conceitos e à prática do PEI; aperfeiçoamento quanto ao currículo, esteja para as disciplinas da Base Nacional Comum, esteja para a Parte Diversificada.

Em conexão com a Gestão de Desempenho das Equipes Escolares (GDEE), os próprios educadores elaboram seu percurso formativo, a partir do que expressa o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF).

O modelo de gestão do PEI permite que as necessidades de formação sejam supridas pelos chamados Parceiros da Educação, que adotam uma escola por um período de cinco anos e oferecem subsídios na forma de apoio pedagógico, apoio à gestão e à interação entre comunidade e escola (CLEMENTE, 2015).

Neste ponto, faz-se necessário o chamamento à reflexão feita por Krawczyk (2014):

> Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais [...]. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão. Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. É um novo estágio de reestruturação do espaço público, no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social (Krawczyk, 2014, p.36-37).

Evidentemente, as parcerias podem abranger mais que o setor empresarial, embora este pareça acontecer de forma predominante. E faz-se necessário recordar Gadotti (2003, 1981) – para quem esse movimento global em torno do universo da educação é inevitável –, conclamando os educadores a, uma vez inseridos nesse contexto, ressignificar o sentido do que se processa no cotidiano escolar, sem que perca a capacidade crítica e transformadora para si próprios e seus alunos.

A **corresponsabilidade** está para a garantia de que todos são cotidianamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Já a **excelência em gestão** diz respeito ao alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados definidos no Plano de Ação da SEE-SP e no Plano de Ação das unidades escolares, o que conduzirá à **replicabilidade** ou partilha das metodologias comprovadamente válidas e, portanto, passíveis de replicação entre as escolas do PEI e demais escolas da rede pública de ensino.

Destaca-se, por necessário que seja, que essas cinco premissas de gestão articulam-se entre si e com os princípios, os valores, a missão e a visão de futuro do PEI.

2.4.2.2 Instrumentos e práticas de gestão do PEI

Como forma de garantir a coerência e a eficácia das ações e atividades pedagógicas são ‘desenhados’ instrumentos e práticas de gestão, em consonância com o currículo e as metodologias do PEI e com a sequência e o tempo adequados a cada ação.

Pode-se considerar, inicialmente, os chamados alinhamentos vertical e horizontal (Anexo IX) como forma imprescindível da manutenção de um “ambiente compromissado e colaborativo” (SÃO PAULO, 2014d, p. 14). O cumprimento de cada etapa das atividades previstas na escola implica que papéis, bem como espaços de atuação sejam definidos a partir das funções, atribuições e responsabilidades da equipe escolar.

O alinhamento vertical está para funções diferentes e hierarquizadas, as quais irão requerer, em decorrência, ações também diferentes; significa englobar toda a estrutura hierarquizada referente ao trabalho com a educação: Dirigentes Regionais

de Ensino, Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) – em esfera administrativa superior –; Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores Gerais, Professores Coordenadores de Áreas do Conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Matemáticas, Humanas), Professores da Base Nacional Comum, Professores da Parte Diversificada e estudantes – em esfera escolar. Já o alinhamento horizontal requer ações similares para funções similares e engloba os Professores Coordenadores de Área de Conhecimento, os Professores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e, por fim, os estudantes – considerando-se a escala hierárquica para cada unidade escolar; evidentemente, em âmbito macro, o conjunto de Dirigentes Regionais, Supervisores, PCNP, Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores Gerais alinham-se horizontalmente, em igual forma.

Em razão de este trabalho eleger como sujeito de pesquisa o professor (podendo este ser o coordenador de área, uma vez que não deixa de exercer a docência), destacam-se a seguir, suas atribuições.

Na sequência, apresentam-se os principais documentos com que a equipe escolar irá trabalhar durante todo o ano letivo para que os alinhamentos vertical e horizontal relativos às escolas do Programa possam fluir de modo a se garantir o Ciclo PDCA:

> PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA:
> ✓ Validar e monitorar as disciplinas da Base Nacional Comum da sua área a partir das informações obtidas com os professores.
> ✓ Integrar e alinhavar, simultaneamente, sua função e atividades com as de outros profissionais da equipe pedagógica da escola, PCA das outras áreas, professores da mesma área e PCG, garantindo a implantação do Plano de Ação, visando, principalmente, à excelência acadêmica.
> ✓ Alinhar com o PCG e demais PCA atividades e ações dos professores em relação às disciplinas da Base Nacional Comum e a interação com as inovações, principalmente com as disciplinas e atividades da Parte Diversificada.
> ✓ Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem na sua área de conhecimento. (SÃO PAULO, 2014d, p.. 16);
>
> PROFESSOR:
> ✓ Responsabilizar-se pelas disciplinas e atividades da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e do Projeto de Vida (quando assume essas duas últimas) na sala de aula.
> ✓ Promover interações entre a sua disciplina e as demais de sua área, tanto da Base Nacional Comum como da Parte Diversificada.
> ✓ Garantir os alinhamentos com os professores das disciplinas da Base Nacional Comum e com os professores das disciplinas e atividades da Parte Diversificada e das Atividades Complementares.

> ✓ Garantir, quando professor do Projeto de Vida, o alinhamento com o Vice-Diretor.
> ✓ Garantir o alinhamento com o PCG quando for docente da Parte Diversificada.
> ✓ Elaborar e divulgar o Guia de Aprendizagem entre os alunos e garantir sua plena compreensão e cumprimento.
> ✓ Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.
> ✓ Elaborar o Plano de Aula para acompanhamento e gestão do proposto no Guia de Aprendizagem da disciplina (SÃO PAULO, 2014d, p. 16).

● **Plano de Ação (PA)** – Documento que tem por função assegurar concretude à Proposta Pedagógica Escolar, exigindo a construção de normas muito bem definidas pelo coletivo escolar, coordenado por seu Diretor, e permitindo o exercício da convivência.

Ressalte-se que a LDB, pela abertura à construção da Proposta Pedagógica em âmbito escolar, permitiu às unidades de ensino o fortalecimento de sua autonomia, fator a que Gadotti (2003) destaca como condição de 'encontro' com a comunidade, porquanto deve a Proposta Pedagógica considerar que cada escola é parte de uma comunidade, devendo embasar-se em suas necessidades reais, sem se esquecer de que se relaciona com esferas políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais.

● **Programa de Ação** – Documento elaborado por todos os integrantes equipe escolar, com exceção dos funcionários administrativos; define o que fará cada membro dessa coletividade, considerando o seu posicionamento no alinhamento vertical e horizontal referente às funções escolares. Trata-se de um instrumento de autogestão e de acompanhamento de atuação.

● **Guia de Aprendizagem** – Documento que se constitui como desdobramento do Plano de Ensino dos professores, sem que o substitua. Destina-se a organizar as atividades docentes e discentes em torno das habilidades e competências a serem desenvolvidas e dos objetivos e das metas pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum. É elaborado a partir de duas frentes: pelos docentes responsáveis pelas disciplinas da Base Comum e pelo Professor Coordenador de Área responsável pelo agrupamento das disciplinas que compõem o seu núcleo de atuação.

Importante salientar que, para as Disciplinas Eletivas, realiza-se o Plano de Disciplina Eletiva, que engloba planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliação, culminância das atividades e referência bibliográficas.

● **Procedimento Passo a Passo (PPP)** – Conjunto de procedimentos por meio do qual se estabelecem os parâmetros para o monitoramento das ações da escola já previstas no Plano de Ação. Tais procedimentos definem 'o que é' cada ação, a partir dos princípios, valores e premissas do PEI. Os procedimentos são estruturados em dez passos baseados no PDCA e se aplicam, por exemplo, desde o Projeto de Vida, a Tutoria, o Acolhimento, o Nivelamento, as Disciplinas Eletivas, as Prática Experimentais em Ciências e Matemática, a Pré-Iniciação Científica, o Guia de Aprendizagem, o Clube Juvenil, os Líderes de turma até a Agenda da Escola e a Bimestral, a assiduidade, as transferências e as reuniões escolares (CLEMENTE, 2015).

Esses e outros documentos que a equipe escolar irá construir, na missão de formar o jovem protagonista – autônomo, solidário e competente –, organizam-se em torno aos substratos pedagógicos e de gestão para o cumprimento da matriz curricular do PEI; no caso, a matriz de Ensino Médio (Anexo X), apoiada em dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos de integração de conhecimentos construídos sob o enfoque interdisciplinar (CLEMENTE, 2015), conforme suas Diretrizes, propondo-se tais dimensões a uma educação interdimensional, como um de seus princípios norteadores, que contemple o *mytos* – esfera da transcendência (o que elevaria a ação educativa à transdisciplinaridade), tão constitutiva da dimensão humana quanto o *logos*, que acaba por dominar, na prática, as ações educativas (FREIRE, 2014; GADOTTI, 1981; MORIN, 2011).

Para tanto, a matriz curricular preparada para o Ensino Médio do PEI conjuga as disciplinas da Base Nacional Comum, divididas em suas áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte; Ciências da Natureza e Matemática: Química, Física, Biologia e Matemática; Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia), com a Parte Diversificada, constituída de Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Eletivas e Práticas das Ciências, em carga horária total de 3560 horas-aula para as disciplinas da Base Nacional e 300 horas-aula para a Parte Diversificada, considerando-se as três séries do EM em que se

desenvolverão. Base Nacional Comum e Parte Diversificada somam-se às Atividades Complementares, que incluem Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho, em carga horária idêntica à da Parte Diversificada, conforme já se apontou. Assim pensada, a carga horária total da matriz curricular do EM do PEI é composta de 5160 horas-aula (SÃO PAULO, 2012c).

Chama a atenção, na matriz curricular, a conjugação das disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada e as Atividades Complementares, à qual se dará destaque no item subsequente, com centralidade na figura do professor, ator que, nesse processo escolar, é chamado à função de tutor do processo de construção de autonomia e de protagonismo de seu aluno.

E que aluno é 'chamado' a esse modelo de escola? Aquele já matriculado no estabelecimento escolar que irá ligar-se ao PEI e o que desejar se transferir para uma unidade do PEI, conforme procedimentos previstos em legislação pertinente a tal fim.

Os critérios de acesso (certificação de término do Ensino Fundamental), de permanência no PEI (disponibilidade de tempo para permanecer diariamente na escola em jornada dupla - 9h 30min, com intervalo de 1h a 1h 30min para o almoço e 15min de intervalo durante os períodos matutino e vespertino) e de comprometimento com a elaboração de um Projeto de Vida são válidos tanto para os alunos já integrantes da unidade escolar como para os que a ela advêm. (CLEMENTE, 2015).

Concluindo-se esta etapa de desenvolvimento textual, pode-se considerar que a articulação dos elementos apresentados até o momento – ainda que de forma selecionada em decorrência da grande quantidade de informações sobre o PEI, disponibilizadas por meio de diferentes gêneros e recursos – seja suficiente para demonstrar a regulação de suas escolas, conforme previsão documental.

2.4.2.3 O professor e o PEI – esfera administrativa

Se se toma por fundamental ampliar o tempo do aluno na escola a fim de que ali se possa construir uma formação voltada para a criação de um Projeto de Vida para ajudá-lo no seu caminho em sociedade, deve-se pensar também na ampliação da jornada do professor, das condições a ele oferecidas para edificar com o aluno os pilares da educação propostos pela UNESCO (DELORS, 1998), assim como das

condições de aprofundamento de seus fundamentos epistemológicos e teórico-práticos. O professor precisa fundar/refundar as bases de sua autonomia pessoal transmudadas na figura do tutor que se dedicará a um processo de formação de autonomia.

Desse modo, as Diretrizes estabelecem, objetivando que o docente possa fazer bem o seu dever (RIOS, 1993), que a ele seja concedida jornada de trabalho de quarenta horas semanais, com Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) ao estabelecimento de ensino, assim como a Gratificação de Dedicação Plena e Integral, com acréscimo de 75% aos vencimentos docentes, considerando a faixa e o nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o integrante do Quadro do Magistério, como também o cargo ou a função-atividade por ele desempenhada. Essa gratificação não será incorporada ao salário-base docente, mas será computada aos proventos de aposentadoria, de forma proporcional à condição do servidor nesse momento (SÃO PAULO, 2012a).

Entende-se que essas são medidas para estimular o professor no desempenho de suas funções, embora exista a consciência de que os salários pagos ao professor não são o único recurso para se efetivar a valorização docente, assim como, no contexto atual, não expressam tal condição – mas a gratificação assume valor simbólico de valorização e de ferramenta do sustento material (CLEMENTE, 2015). Quanto a esse aspecto, lembram Freire (2014) e Gadotti (1985) que deve o professor oferecer como exemplo a lucidez de seu engajamento na ‘peleja’ em defesa das condições para exercer seu dever (realizar sua tarefa docente) e garantir seus direitos (condições salarias, materiais, higiênicas, espaciais e estéticas), sem os quais se move menos eficazmente, ou sequer se move, no espaço pedagógico. Essas condições expressam o ‘reconhecimento’ da tarefa que lhe compete, segundo o que objetiva o PEI: a de formar o jovem idealizado – autônomo, solidário e competente, com capacidade de (re)agir ao processo pedagógico, tomando responsavelmente (e aqui deve-se entender, idealmente, o processo reflexivo da responsabilidade) decisões e por elas respondendo (SÃO PAULO, 2011).

O profissional que desejar atuar no PEI – com destaque nesta pesquisa ao professor e ao Professor Coordenador de Área, visto que ambos adentram a sala de aula e exercem a função de tutor – deverá passar por um processo de credenciamento, com critérios estabelecidos em Decreto e Resolução – 59.354/2013 e 65/2013, respectivamente (SÃO PAULO, 2014 g). Destaca-se como pontos de tais

critérios, a necessidade de licenciatura plena, com habilitação para as disciplinas existentes no Programa; que os professores sejam efetivos ou exerçam função atividade (função para as quais se permite a substituição) e pertençam às categorias F, P, N da Carreira do Magistério Público do Estado de São Paulo, indicando vínculo ou estabilidade com a SEE-SP), que tenham experiência docente mínima de três anos e que manifestem a decisão voluntária de aderir ao PEI. Todos terão seus perfis avaliados por suas respectivas Diretorias de Ensino, observando-se as competências esperadas ao RDPI (processo de entrevista) e a análise de assiduidade como forma de comprovação do comprometimento do profissional com seu estabelecimento de ensino.

Aos professores que já atuam em unidades escolares que passam a integrar o PEI dá-se preferência de escolha para ali permanecerem como membros da nova equipe escolar, se assim o desejarem e se corresponderem os critérios já mencionados.

Importante salientar que, no PEI, não existem cargos; o docente não se tornará um servidor de cargo efetivo (tendo em vista a possibilidade de exclusão se o perfil ou desempenho profissional deixar de corresponder às exigências previstas para a atuação no Programa). Em decorrência desse fato, naturalmente criou-se um amparo legal – para o momento, tal processo não será detalhado – que conduz o processo de movimentação do quadro, considerando os que integrarão ou não as funções do PEI, deixando ou adentrando as unidades escolares dele participantes (SÃO PAULO, 2014d).

Uma vez integrado à ‘nova’ escola, o professor passará a cumprir uma carga horária multidisciplinar, na qual se preveem horas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico individual ou coletivo, pautada na matriz curricular da escola de Ensino Médio do PEI (Base Nacional Comum, Parte diversificada, Atividades Complementares) e para o trabalho com os alunos, todas cumpridas integralmente no ambiente escolar.

A seguir, apresenta-se a composição da jornada de trabalho do professor e do Professor Coordenador de Área:

> PROFESSOR: jornada de 40 horas, equivalente a 48 horas, das quais 32 aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com os alunos. Essas 32 aulas são distribuídas da seguinte forma, na média:

> ✓ 24 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum – incluindo as aulas de práticas de ciências/experimentais para os professores da área de ciências e matemática (mínimo 20 aulas) – para as disciplinas de Educação Física e Arte utiliza-se o parâmetro de 26 aulas;
> ✓ 2 aulas em outras atividades complementares da parte diversificada;
> ✓ 4 aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para a substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico individual do professor (SÃO PAULO, 2014g, p.11);
>
> PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA: jornada de 40 horas semanais, equivalente a 48 aulas, das quais 24 aulas são exercidas na coordenação de área e 24 aulas como professor. Dessas 24 aulas, 16 aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com os alunos, distribuídas da seguinte forma, na média:
> ✓ 12 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum – incluindo as aulas de prática de ciências/experimentais (mínimo de 10 aulas) para os professores da Área de Ciências da Natureza e Matemática;
> ✓ 2 aulas em disciplinas eletivas (na grade horária, as disciplinas eletivas devem ser colocadas no mesmo horário para todas as turmas, a fim de que todos os professores estejam disponíveis para as atividades da disciplina em horário estabelecido);
> ✓ 2 aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2014g, p. 11).

Professor e PCA devem cumprir as seguintes tarefas, conforme legislação vigente – LC n.º 1164/2012; LC n.º 1191/2012 (SÃO PAULO, 2012a):

> ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR
> ✓ Elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.
> ✓ Organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do Plano de Ação das escolas.
> ✓ Planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares.
> ✓ Incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei.
> ✓ Realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola, podendo elas serem utilizadas para ações formativas, em conformidade com regulamentação específica.
> ✓ Atuar em atividades de tutoria aos alunos.
> ✓ Participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada.
> ✓ Auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas.
> ✓ Elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área.
> ✓ Produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da escola.

> ✓ Substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais. (SÃO PAULO, 2014g, p.07);
>
> ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA
> ✓ Desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as seguintes atribuições do Professor Coordenador:
> - executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
> - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
> - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
> - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
> - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
> - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
> - elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos.
>
> ✓ Dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação;
> ✓ Substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração (SÃO PAULO, 2014g, p. 06).

Em razão da complexidade das funções a serem exercidas no PEI e da necessidade do efetivo funcionamento de toda a sua estrutura, desenvolveram-se mecanismos para se mensurar a eficácia das atividades realizadas, diagnosticando-se, dessa forma, a origem de possíveis dificuldades e entraves no processo, assim como as necessidades de formação para a superação dos problemas. Para a mensuração da equipe escolar do PEI, foram definidas

> [...] as competências e resultados esperados de cada profissional a partir das premissas e dos princípios do Programa Ensino Integral. Busca-se o desenvolvimento de todos para que apresentem as competências e resultados esperados, com respeito às atribuições, papéis e responsabilidades (SILVA, 2014, p. 35).

Assim, o mapa de competências desenvolvido para o processo de mensuração da equipe escolar (Anexo XI) parte das premissas do PEI (Protagonismo Juvenil, Formação Contínua, Excelência em gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade) e estabelece, em relação a elas, competências (C) e macroindicadores (M), respectivamente apresentados: (C) protagonismo – (M) respeito à individualidade, promoção do protagonismo juvenil, protagonismo sênior; (C) domínio do conhecimento e contextualização – (M) formação contínua, devolutivas, disposição

para a mudança; (C) comprometimento com o sucesso e o resultado – (M) relacionamento e colaboração, corresponsabilidade; (C) solução e criatividade – (M) visão crítica, foco em solução e criatividade; (C) difusão e multiplicação – (M) registro de boas práticas, difusão e multiplicação (SÃO PAULO, 2014g, p. 16).

Uma vez integrado à nova comunidade escolar, o professor continuará sendo submetido a critérios de mensuração, a fim de que se captem todas as suas perspectivas de atuação (assim como dos demais integrantes da equipe escolar), partindo-se das dimensões apresentadas. Isso significa que "[...], todos os que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores." (SÃO PAULO, 2014g, p. 17). Esse é o preceito indicativo de que a avaliação será a 'mais completa possível'. Cada avaliador exercerá sua tarefa a partir de perspectivas relativas às formas de contato que mantêm com seu avaliado. Por isso mesmo, os alunos, embora não de forma obrigatória, podem se tornar parte integrante desse processo avaliativo chamado de 360º, pensado a partir dos princípios da administração pública:

> Como princípio da administração pública eficiente, víamos a necessidade da utilização da gestão de desempenho no Programa de Ensino Integral, desde sua concepção. E assim fizemos. [...] Gerir o desempenho dos educadores que atuam no novo modelo é fazer uso da avaliação, do acompanhamento e da formação de cada um dos profissionais da escola.
> [...] Cada qual em sua função deve contribuir para que se cumpram as premissas do Programa. Para isto, lembremos, lançamos mão do Plano de Ação, do Programa de Ação, dos Guias de Aprendizagem, da Agenda Bimestral, dos Planos de Aula e do Plano Individual de Aprimoramento e Formação. É fato que, simultaneamente, ocorre o fortalecimento do profissional em sua função e na perspectiva do trabalho do grupo [...]. A avaliação constitui-se num poderoso instrumento de transformação e desenvolvimento dos profissionais da escola. E na perspectiva do comportamento esperado (competência), todos os que acompanham o trabalho dos educadores no dia a dia participam de sua avaliação: a direção, professores e alunos, supervisores e PCNPs, na denominada Avaliação 360º. Trabalha-se a devolutiva da avaliação com o profissional, bem como sua autoavaliação, buscando a consciência dos pontos fortes e dos que precisam melhorar para que sejam trabalhados em um plano individual de formação (SILVA, 2014, p. 35).

A avaliação de desempenho, segundo orientação da SEE-SP, possibilita

> ✓ Conscientização da percepção de si próprio, pares e gestores;
> ✓ Priorização de ações para definição do plano individual de formação;
> ✓ Informações para devolutiva sobre comportamentos resultados;
> ✓ Clareza do que é esperado de cada função;
> ✓ Informações para a gestão de desempenho dos profissionais do Programa (formações e ações de desenvolvimento mais adequadas para o programa, reconhecimento de pessoas, cessação de designação, etc) (SÃO PAULO, 2014g, p. 16).

Finalizando-se as consideração a respeito dos professores em esfera administrativa, destaca-se o que afirma o Tutorial de Recursos Humanos do PEI (SÃO PAULO, 2014g) a respeito das atividades formadoras dos docentes: serão intensas e contínuas, em primeiro lugar, em razão da complexidade das novas funções; consequentemente, têm por finalidade que a equipe de profissionais do PEI seja dotada das competências e habilidade previstas como forma de mensuração para a garantia da eficácia e concatenação das atividades propostas documentalmente e pelas quais responderão de forma regulada.

2.4.3 As metodologias do PEI

Neste segmento, serão abordadas as metodologias do PEI, nas quais estão os professores-tutores profundamente imersos e por meio das quais se movem no seu fazer pedagógico cotidiano.

Em razão mesma do tema desta pesquisa, inicia-se esta etapa pela apresentação dos objetivos pretendidos e pelas fundamentações documentais da tutoria. São seus objetivos:

> ✓ Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
> ✓ Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
> ✓ Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
> ✓ Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
> ✓ Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
> ✓ Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
> ✓ Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
> ✓ Construir o seu Projeto de Vida (São Paulo, 2014f, p.3).

● **Tutoria** – Atividade inerente à função do professor, a fim de que possa acompanhar o percurso pedagógico dos alunos em sua formação plena e integral enquanto ser humano. Por seu intermédio, devem os docentes fazerem-se presentes em todos os tempos e espaços da escola (SÃO PAULO, 2014f), visando que os

estudantes alcancem seu sucesso escolar (excelência acadêmica) com a realização de seu Projeto de Vida.

Assim, a tutoria extrapola os encontros periódicos em sessões específicas para tal fim, garantindo os princípios da Educação Interdimensional, a efetividade da Pedagogia da Presença e a promoção do Protagonismo Juvenil.

Compreende três dimensões: a **orientação pessoal** (promoção do autoconhecimento e do desenvolvimento da autonomia), a **orientação acadêmica** (adoção e consolidação dos hábitos de estudo) e a **orientação profissional** (apoio ao Projeto de Vida, visando às escolhas acadêmicas e profissionais, de acordo com personalidades, aptidões e interesses). Por essas três vias, espera-se que o aluno se torne corresponsável pelo seu desenvolvimento acadêmico.

A relação dialógica entre tutor e aluno deve favorecer a formação de vínculos positivos, para que o estudante confie em seu tutor. Por isso mesmo, não deve este proibir seu tutorado de abordar assuntos de ordem pessoal, contudo não se considera como atribuição específica da tutoria aconselhar ou responder a questões dessa ordem.

Nessas circunstâncias, espera-se que o tutor ouça seu tutorado e estimule-o a 'debruçar-se' sobre suas atividades acadêmicas. Entretanto, em relação a casos em que o tutor perceba vulnerabilidade ou risco, deve dirigir-se ao Vice-Diretor – responsável pelas atividades de tutoria –, dependendo da natureza da questão. O Vice-Diretor, por sua vez, tomará as providências cabíveis, inicialmente com a família; em seguida com as instituições competentes (Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude), se a situação assim o exigir. Dessa forma, estará o Vice-Diretor oferecendo a alunos e a seus familiares o apoio da chamada rede de proteção social, com orientação e tratamento para as demandas que dela necessitam.

Efetivar essas condições de tutoria implica que o tutor desenvolva a escuta ativa e respeitosa (SÃO PAULO, 2014f), demonstrando interesse e consideração por um ponto de vista desenvolvido pelo aluno, encorajando-o à reflexão até que ele mesmo chegue a uma conclusão sobre o que discutem, agindo conforme os princípios da Pedagogia da Presença – abertura, reciprocidade e compromisso:

> COMO DESENVOLVER UMA ESCUTA ATIVA?
> 1. Procure ser acolhedor, buscando compreender os pensamentos e sentimentos do aluno.

> 2. Esteja disponível para ouvir seu tutorado, sem interrompê-lo ou criticá-lo. Ele deve perceber que você se interessa pelo que ele fala.
> 3. Mesmo que você discorde das opiniões e/ou das ações do tutorado, respeite o que ele pensa. Não cabe ao tutor pautar-se em uma perspectiva moralista, mas ter uma postura ética e acolhedora que incentive no tutorado uma curiosidade crítica e uma prática reflexiva sobre suas próprias opiniões a partir de outra perspectiva (SÃO PAULO, 2014f, p. 08).

Para que a tutoria aconteça de forma eficaz, deve o educador

> ✓ conhecer o ciclo/fase que compreende a adolescência e a juventude;
> ✓ ter comprometimento com a Tutoria;
> ✓ estar disponível para trocar, com outros atores da escola (muitas vezes de forma sigilosa e discreta), informações que possibilitem que a relação entre tutor e tutorado traga resultados para o pleno desenvolvimento acadêmico do aluno;
> ✓ transmitir e inspirar confiança por meio de ações cotidianas na escola;
> ✓ mostrar interesse em conhecer a história escolar, os sonhos e os objetivos de seus tutorados;
> ✓ ser atencioso ao atender o tutorado sempre que solicitado ou seja necessário;
> ✓ ser imparcial, sabendo conduzir sem induzir, levando o tutorado à reflexão sobre suas ações e/ou necessidades;
> ✓ valorizar a escolha e a decisão do aluno;
> ✓ saber o momento de ouvir e o de falar;
> ✓ saber conviver e respeitar as diferenças de opinião e a diversidade (SÃO PAULO, 2014f, p. 10-11).

A ação tutorial prevê tanto os momentos de atendimento individual quanto os de trabalho coletivo, que pode acontecer por meio das **assembleias escolares**, momento em que se busca atender às necessidades coletivas dos alunos, bem como trabalhar pela resolução de conflitos. Caracteriza-se como ação de estímulo ao Protagonismo, à Corresponsabilidade entre os alunos e à responsabilidade individual quanto às questões vistas como problemáticas ou como pontos de necessidades (SÃO PAULO, 2014f).

O desafio do educador, no papel de tutor, está para fazer desses momentos situações de contribuição à aprendizagem emocional dos alunos – e dele própria – uma vez que, se a escola desconsiderar suas diversidades, em todos os níveis, perde a grande oportunidade de ensinar o diálogo como fonte de resolução de conflitos.

Assim, pois, as assembleias incorporam o princípio da Educação Interdimensional. Constituem elas momentos fortes de possibilidades de 'transcendências' – de reflexão sobre o ser pessoa, o sentido no humano nas relações

com os outros no mundo e, por isso mesmo, o sentido dos valores e da ética (FREIRE, 1997b; GADOTTI, 1981; MORIN, 2007; RIOS, 2003).

As assembleias escolares não são uma vivência obrigatória, embora de riqueza incontestável para o desenvolvimento da educação interdimensional. Para que as reuniões discentes sejam consideradas assembleias, devem estar incorporadas às ações da escola e acontecer de forma regular, com previsão na Agenda Escolar:

> A instituição das assembleias pode se dar em dois segmentos distintos: a assembleia de classe e a assembleia de escola. Na *assembleia de classe* são abordados os temas relacionados à sala de aula, previamente elencados pela turma, com a participação do professor coordenador da classe e dos alunos. Propõe-se que ocorra a cada quinze dias ou, no mínimo, uma vez por mês. Já as *assembleias de escola* têm como objetivo discutir questões coletivas, como o uso dos espaços da escola, regras de convivência ou outros temas de caráter coletivo. O Diretor, os Líderes de Turma, representantes dos professores e dos funcionários da escola devem participar dessas assembleias; o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) também podem participar, além de representantes dos pais e da comunidade. Ao menos uma vez por bimestre essas assembleias deverão ocorrer (SÃO PAULO, 2014f, p. 14).

● **Disciplinas Eletivas** – Inspiradas no Artigo 26 da LDB, que institui a Parte Diversificada do currículo, objetiva a valorização e o atendimento das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Dessa maneira, considera-se que essas disciplinas enriquecem, ampliam e diversificam conteúdos, temas e áreas da Base Nacional Comum; que possibilitam a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos, por meio de diferentes linguagens: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal. São elas uma forma de os alunos participarem da construção de seu próprio currículo, relacionando-o às ações pertinentes ao seu Projeto de Vida.

Semestralmente, deve a escola oferecer ao corpo discente um conjunto de opções, que estarão sob responsabilidade de dois ou mais professores de diferentes disciplinas e, preferencialmente, de áreas distintas. E, pretendendo o incentivo à convivência entre os alunos das três diferentes séries do Ensino Médio, todas as disciplinas devem ser ofertadas no mesmo horário e encerradas com a **Culminância**, ou seja, a realização de um evento para toda a escola e comunidade.

● **Acolhimento** – Atividade pedagógica destinada aos estudantes que iniciam sua caminhada no PEI, sendo planejadas por alunos e/ou egressos das escolas. Seu objetivo, além das boas-vindas aos novos estudantes, é o de introduzir os conceitos metodológicos do PEI, bem como instigar o processo reflexivo sobre seus objetivos e sonhos, os quais devem ser orientados ao Projeto de Vida.

● **Nivelamento** – Ação emergencial em consonância com o processo de recuperação de aprendizagem estadual. As atividades concernentes a essa metodologia iniciam-se com a realização de avaliação diagnóstica, esperando-se que sejam identificadas as habilidades básicas ao pleno acompanhamento do currículo relativo à série a ser cursada. Caracteriza-se por ação coletiva, pressupondo-se a participação de professores de disciplinas diversas. No Nivelamento, três premissas do PEI são colocadas em ação:

> ✓ por parte dos alunos: o **Protagonismo**, considerando-o participante das ações da escola;
> ✓ por parte dos professores: a **Formação Continuada**, que está a serviço da sua aprendizagem durante o processo de nivelamento, na execução das tarefas propostas, confirmando a afirmação: “a melhor teoria é a prática”;
> ✓ por parte de todos, inclusive os familiares dos alunos: a **Corresponsabilidade** pelo envolvimento e comprometimento de todos, desde o início do processo, tendo em vista a melhoria dos resultados da escola (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).

Considerando-se o Ciclo PDCA, o Nivelamento segue o seguinte fluxo:

> 1. Planejar: alinhar o conceito sobre os objetivos a serem alcançados e organizar a logística para a primeira avaliação diagnóstica. Após os resultados da avaliação, a fase P será o planejamento das ações que deverão ser contempladas no Plano de Ação de Nivelamento, de modo que atendam às necessidades apontadas pelos indicadores da avaliação.
> 2. Fazer: aplicar a avaliação diagnóstica e realizar as ações previstas no Plano de Ação de Nivelamento.
> 3. Monitorar: acompanhar o processo e os resultados dos alunos durante a execução do Plano de Ação de Nivelamento.
> 4. Agir: esse é o momento de corrigir as práticas, caso não se tenham alcançado as metas propostas no Plano de Ação de Nivelamento, e replicar as que obtiveram sucesso no alcance da aprendizagem dos alunos.
>
> A partir daqui, reinicia-se o Ciclo PDCA pelo planejamento de novas ações a partir dos dados levantados. É importante lembrar os educadores de que o Ciclo PDCA se aplica durante todo o processo de nivelamento e que as fases podem acontecer simultaneamente. Por exemplo, a etapa “Agir” contempla as ações do monitoramento, assim como do planejamento. É fundamental que a escola seja capaz de articular as fases de nivelamento ao Ciclo PDCA,

> pois ele é o método adotado no Modelo de Gestão que norteia as escolas que integram o Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a, p. 50).

● **Orientação de Estudos** – Metodologia e disciplina que integra as Atividades Complementares da Parte Diversificada da matriz curricular de Ensino Médio do PEI. Visa promover técnicas e estratégias que orientam os alunos em suas práticas de estudo, ação primordial para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades e competências ainda não dominadas pelos estudantes. A disciplina deve manter a conexão entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e está relacionada à Excelência Acadêmica.

São objetivos do Estudo Orientado:

> ✓ reconhecer a importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo;
> ✓ identificar e reconhecer os fatores fundamentais para o ato de estudar;
> ✓ compreender a diferença entre qualidade e intensidade de estudo;
> ✓ apropriar-se da capacidade de organização para estudar;
> ✓ compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária;
> ✓consolidar hábitos e rotinas de estudo;
> ✓ desenvolver uma postura protagonista em relação à própria aprendizagem;
> ✓ desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de autoavaliação (SÃO PAULO, 2014f, p. 17).

● **Atividades Experimentais/Pré-Iniciação Científica** – Atividades orientadas para a melhoria do desempenho geral dos estudantes, as quais permitem a eles a oportunidade de manipular materiais e equipamentos específicos a ambientes de laboratório, além de “permitir a possibilidade de comparar, estabelecer relações, ler e interpretar gráficos, construir tabelas”, etc. (SÃO PAULO, 2014b, p.32), por meio de investigação prática eficiente – ações centrais ao letramento científico, segundo documento da SEE-SP, contribuindo para que os alunos desenvolvam

> ✓ o interesse pelas ciências e motivação para o estudo;
> ✓ a capacidade de observação e registro de informações;
> ✓ a capacidade de analisar dados e propor hipóteses;
> ✓ o domínio de conceitos científicos;
> ✓ a capacidade de detectar erros conceituais;
> ✓ a compreensão da natureza da ciência e do papel do cientista em uma investigação;
> ✓ a capacidade de estabelecer relação entre ciência, tecnologia e sociedade;
> ✓ as habilidades manipulativas;
> ✓ a capacidade de trabalhar em grupo;
> ✓ a iniciativa pessoal e a capacidade de tomar decisões;
> ✓ a criatividade (SÃO PAULO, 2014b, p. 33).

As atividades pertinentes à Pré-Iniciação Científica, a partir de seus objetivos, visam, pois, ao desenvolvimento das seguintes habilidades e competências: o desenvolvimento da argumentação científica, da responsabilidade, da sustentabilidade e da qualidade de vida; a capacidade de resolução de problemas complexos (SÃO PAULO, 2014e).

● **Projeto de Vida –** O Projeto de Vida será o eixo a garantir solidez e segurança ao PEI, requerendo o esforço concentrado de toda a equipe escolar para asseverar-se de seu desenvolvimento. Por isso mesmo, toda a organização escolar pressupõe a sua realização.

O estudante é o responsável por mobilizar seu Projeto de Vida como documento escrito que, certamente, será revisado com o apoio de seu professor-tutor, nas fases de sua estruturação e nas seguintes, relativas ao seu aprimoramento. Será a elaboração desse documento um modo de o aluno, de fato, fazer bom uso de todas as oportunidades educativas.

Como uma das preocupações da situação atual da educação concentra-se no nível de expectativas que os adolescentes e jovens têm em relação em si mesmos, a escola deve ajudá-los, em primeiro lugar, segundo as orientações das Diretrizes do PEI, a ousar sonhar e a entender que sonhos e planos se constituem como processo complexo e que adaptações serão parte de sua edificação – daí o sentido da autonomia como construto que requer vontade, liberdade, mas responsabilidade e ética, e que se vivencia em rede, condição inerente ao ato de existir.

Se construto a ser edificado de tal forma, todas as atividades pedagógicas – acolhimento, nivelamento, práticas e vivências, estudo das disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, pré-iniciação científica, tutoria, sala temática – devem favorecer o processo reflexivo do aluno para a concatenação coerente de seu Projeto de vida, mediante empreendimento, esforço, reorganização, superação.

● **Protagonismo Juvenil** – Princípio, premissa e metodologia do PEI. Enquanto princípio, guia o processo de construção de autonomia do jovem aluno; enquanto premissa, requer a criação de espaços que envolvam alunos e professores em atividades educativas; enquanto metodologia, deve garantir que as práticas pedagógicas coloquem o aluno como ator e construtor do seu processo educativo:

> Portanto, os estudantes procuram e experimentam oportunidades de criação de espaços, de participação e de serem ouvidos dentro e fora da esfera escolar. Quando essas oportunidades são oferecidas dentro da escola, é importante garantir o acompanhamento e a orientação por parte dos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado, de modo a permitir ao educando conquistar a autoconfiança, a autoestima, a autonomia, a capacidade de planejamento, o altruísmo e a perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências parra o fortalecimento de sua identidade pessoal e social, assim como sua participação democrática na sociedade (SÃO PAULO, 2014b, p. 25).

A fim de que possa incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes às práticas de protagonismo, deve o professor ajudar o adolescente a identificar situações-problemas e a posicionar-se diante dela, com iniciativa, liberdade, compromisso e responsabilidade; empenhar-se para que esse adolescente não desanime nem se desvie de seus objetivos; zelar pelo estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo de estudantes, assim como para que as iniciativas de seus membros seja compreendida pelos demais e por suas famílias; comportar-se sempre como seu apoiador na rotina das atividades escolares, sejam elas simples, sejam mais complexas, tais como o acompanhamento do guia de aprendizagem, a participação no Conselho de Classe, no Grêmio Estudantil e nos Clubes Juvenis, como também na organização de formas de utilização da sala de leitura e dos horários de almoço. (SÃO PAULO, 2014b; 2013).

Como parte do processo de edificação do Protagonismo Juvenil, o Programa prevê que os alunos elejam entre si um **líder de turma**, com a função de representá-los perante à equipe escolar, fundamentalmente perante à Direção. Terá ele a tarefa de estimular seus colegas a participar das ações e decisões que possam aprimorar as vivências do cotidiano escolar.

A figura do líder representa a possibilidade de desenvolver a competência da autogestão (gerir a si próprio, reconhecendo potencialidades, fragilidades e limites) e da heterogestão (gerir e representar seus pares e seus interesses, em consonância com as metas da escola, considerando suas ações como referência para seus colegas). Assim sendo, a liderança propicia a revisão de posturas não só em relação à escola como também em relação à família e à comunidade.

O envolvimento dos alunos com a gestão escolar vai exigir que tempos e espaços se efetivem para a realização de reuniões dos líderes entre si, com seus pares e com a equipe gestora.

Da mesma forma que a liderança, a existência dos **clubes juvenis** define-se como espaços privilegiados para a vivência do Protagonismo Juvenil, pela oportunidade que oferecem de desenvolvimento de autonomia, de auto e heterogestão. Os clubes são organizados a partir dos interesses dos alunos, propiciam a troca de experiências e informações capazes de aperfeiçoar a vida escolar.

Como prática, os alunos devem propor uma forma de organização para o clube. Para tanto, formulam o Plano de Ação do Clube Juvenil, documento em que constam seus objetivos, metas e propostas de ação, todo esse conjunto deliberado pelos próprios estudantes.

Ressalte-se que o grau de interferência de um membro da equipe escolar nas práticas do clube dependerá do nível de maturidade de seus membros, como também do grau de complexidades das ações por eles propostas.

2.4.3.1 O exercício da tutoria – espaços e tempos

Para que todos esses aspectos se viabilizem, deve o professor-tutor atuar nos ‘espaços’ pedagógicos, desde a etapa do acolhimento e, posteriormente, acompanhando o aluno-tutorado na escolha das disciplinas eletivas, no resultado das avaliações diagnósticas, no desempenho alcançado na fase de nivelamento e em todas as fases seguintes, o que indica a necessidade de acesso a todas as informações sobre seu tutorado, de um lado; de outro, do desenvolvimento organizado de formas de registro de acompanhamento, por meio de, por exemplo, anotações reflexivas e registros – meio de marcação das sessões individualizadas, as quais devem ocorrer com frequência de dois encontros por mês ou sempre que houver demanda (SÃO PAULO, 2014c).

O ‘olhar’ do professor deve, da mesma forma, acompanhar os alunos em relação às atitudes assumidas enquanto líderes de turma e à maneira de se relacionarem nos “clubes juvenis”, ambientados fora ou dentro do espaço escolar; também nos momentos de “assembleias escolares", espaço para as ações coletivas na escola, objetivando que ali discutam os conflitos e as sugestões para o cotidiano

escolar, por meio de diálogo, cooperação, atuação democrática e responsável (SÃO PAULO, 2014c)

Quanto ao processo de avaliação do aluno, apontam as Diretrizes que deve o professor ter claro para si que o "produto' de seu trabalho não é a aula (essa é a expressão utilizada), mas a aprendizagem, de modo que deva ele ajudar a construção do processo de avaliações diagnósticas, envolvendo atividades de linguagem (leitura, produção e interpretação de textos) e de matemática, favorecedoras do chamado processo de nivelamento inicial. Recordam que as avalições expressam valores, concepções, crenças, enfim, posicionamento político-ideológicos de quem avalia (SÃO PAULO, 2011).

Já com relação ao processo avaliativo posterior, pode-se afirmar que

> Nas avaliações em processo, contínuas e formativas, devem-se diversificar os tipos de instrumentos com o objetivo de, estrategicamente, coletar uma maior variedade de informações sobre o aprendizado do estudante e o trabalho do professor. Cada tipo de instrumento tem fragilidades e/ou deficiências e potencialidades e/ou vantagens, sendo mais ou menos adequado para cada situação de avaliação (SÃO PAULO, 2014a, p.10).

No que tange especificamente às condições para que o professor exerça suas atividades, as Diretrizes elegem alguns substantivos que caracterizam a ação docente – diz-se ação, porque, no documento, cada um deles é explicado por verbos, de modo a indicar uma 'ação substanciosa', pode-se assim considerar. São eles: domínio [conhecer para agir], foco [orientar as ações *para*], postura [ser nas ações], alinhamento [atuar em conjunto e de forma interdisciplinar], diretriz(es) [identificar fundamentações legais do Programa] (SÃO PAULO, 2011).

A partir dos apontamentos das Diretrizes referentes ao fazer docente do professor-tutor, pode-se considerar o que tais demandas têm causado de questionamentos sobre como, realisticamente, pode ele organizar-se em relação às novas condições para sua atuação, o que significa pensar seu processo de formação e de satisfação frente a mudanças 'coercitivas', com múltiplos reflexos sobre sua prática (JACOB, 2014) e observar as condições de posturas que se edifiquem mais ou menos autonomanente.

Finalizando-se esta etapa de revisão, indica-se que a conjugação dos pressupostos teóricos dos autores aqui selecionados com os documentos estaduais que fundamentam o PEI permitirão ao desenvolvimento da pesquisa interconexões

profícuas para se ‘olhar para’ e se ‘pensar sobre’ os aspectos relativos à ação do professor e sua ‘adesão’ a esse projeto, idealmente, comprometendo a sua ‘autonomia’ com a educação de jovens “[...] que amanhã receberão o testemunho das mãos dos adultos [...] como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (DELORS et al., 1998, p.11).

3 MÉTODO

> O método, dizia Descartes, é a arte de guiar a razão nas ciências. Acrescentemos: é a arte de guiar a ciência na razão. Uma *scienza nuova*, que já não está ligada a um ethos de manipulação e de persuasão, implica outro método: de “pilotagem”, de articulação. A maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir. (MORIN, 2000a, p. 339)

Morin (2009, p. 337) afirma que o método se efetiva quando há um sujeito pesquisador “procurante e pensante”; quando é claro que a experiência não é fonte inequívoca do conhecimento; quando se entende que conhecimento não é acumulação, e sim organização de incertezas e tensões, quando revela e reabilita ignorâncias e interrogações, também para a sociedade e a cultura; quando se sabe que a teoria necessita da crítica, num movimento constante de uma para a outra.

Com essas reflexões fundamentais para a proposição de uma pesquisa científica, indica-se que esta se construiu, efetivamente, a partir de uma experiência concreta: pesquisadora e sujeitos, interagindo de tal modo, que estes, sentindo-se confortáveis mas instigados, puderam acessar conhecimentos e práticas, vivências que, em ato, pelo processo reflexivo, se reorganizaram, permitindo que revelassem certezas e incertezas, tensões, dúvidas, críticas e, da mesma forma, ‘ignorâncias’, as quais se dão no nível do que Freire (2014) chama de conhecimento ingênuo – aquele a que falta o substrato teórico –; mas essa ingenuidade, segundo o autor, em certos momentos, tais como o de interlocução entre os atores desta pesquisa, salta à consciência como um conhecimento incompleto, a que falta sustância, e abre portas para se transforme em novo conhecimento. Ainda no tocante ao autor, indica-se que as vivências e o conhecimento dos sujeitos revelaram ‘esperanças’, sem quais, diz ele, não há como exercer a docência.

Constituiu-se como interesse desta pesquisadora, que cuidou do processo interativo concreto, transformando experiências e conhecimentos em linguagem escrita, a busca responsável, com ética cívica e humana (MORIN, 2000a), por significados que possibilitaram criar categorias de análise, a fim de se continuar o processo de conhecer o conhecer para todos os sujeitos: o pesquisador, os pesquisados e os que deste trabalho se aproximarem.

3.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa propõe um delineamento fundamentado nos pressupostos qualitativos.

A abordagem qualitativa de investigação, suficientemente validada pelas mais diversas áreas e com mais de um século de história entrelaçada às ideias da criação das Ciências Humanas, exige o rigor igualmente esperado para a geração de conhecimento, qualquer que seja ele, em ciência, destaca Turato (2005), enfatizando, ainda, que não se pode, de modo ingênuo, imitar o entendimento oriundo de outras áreas investigativas. Por ela, interessa entender não o fenômeno em si, mas o seu significado estruturante na vida, seja individual, seja coletivo.

Indo ao encontro desse pensamento, Castro (2006) assegura que a coleta de dados em pesquisa qualitativa visa revelar os mecanismos subjetivos de comportamentos individuais, ou em grupos, com o mundo em conformações distintas e particulares; por isso mesmo, diferentemente das pesquisas quantitativas, as qualitativas não se comprometem com postulação de leis ou generalizações, mas com os desvelamentos das singularidades do fenômeno, do multifacetado fenômeno investigado, por ser ele mesmo uma decorrência da própria vida. Daí que Yamamoto (2013) assuma, para a pesquisa qualitativa, o olhar interdisciplinar (FAZENDA, 2001), congregando forças para a disposição firme da prática sistematicamente articulada de aproximar-se do sentido próprio da existência.

A pesquisa classifica-se, ainda, como exploratória, uma vez que se foi a campo para fazer descobertas ‘no’ e ‘com’ o fenômeno, colocando-se esta pesquisadora em atitude de escuta profunda à cerca dos sentimentos, ideias e comportamentos do sujeito que discursou (TURATO, 2003).

3.2 Sujeitos de Pesquisa

A população da qual se originam os sujeitos desta pesquisa constitui-se dos docentes das escolas participantes do Programa de Ensino Integral voltado para o Ensino Médio, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo à Região Metropolitana da Vale do Paraíba.

Por se tratar de estudo qualitativo, o recorte iniciou-se pela decisão de selecionar os sujeitos de pesquisa tomando por base duas escolas do PEI que atendessem a alunos de Ensino Médio e que se situassem em cidades distintas. Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, em razão de, nessas escolas, desempenharem a função de tutores do processo de autonomia dos alunos como parte das responsabilidades assumidas ao integrarem o PEI, condição afinada com objetivos propostos a esta investigação, bem como a seus pressupostos – a partir desse princípio, o autor de um projeto deve poder escolher livremente os sujeitos de seu estudo, de acordo com Fontanella, Ricas e Turato (2008) e Turato (2003).

A escolha se deu, ademais, por conveniência, uma vez que a pesquisadora reside na região geográfica estabelecida e também sobre ela os efeitos das condições sócio-político-econômicas da região se fazem sentir. Ressalte-se que as denominações ‘intencional’ e ‘conveniência’ não caracterizam fator de constrangimento ou viés desqualificador para a pesquisa, conquanto pesquisadores ligados aos pressupostos qualitativos de pesquisa reconhecem amplamente a existência de vieses em pesquisas de toda natureza. É papel do responsável pela análise de dados, mediante o surgimento de possíveis ruídos e/ou variáveis intervenientes – expressão quantitativista –, identificá-los, a fim de processar “[...] suas discussões e considerações de maneira crítica, em função da compreensão dos limites e da natureza de ‘dados contingenciais emergentes’. ” (CASTRO; FONTANELLA; TURATO, 2011, p.1028).

Seguindo os procedimentos protocolares necessários ao início do estudo, todos os professores-tutores dessas duas escolas foram convidados a participar e a colaborar com o trabalho. Indica-se que a amostra final se efetivou pela composição total dos que aderiram à proposta a eles apresentada, alcançando-se o número quinze professores, oito de um estabelecimento e sete de outro.

3.3. Instrumentos

Justifica-se, inicialmente, o levantamento de dados sociodemográficos, tais como idade, tempo de exercício de docência, experiência com diferentes escolas, ciclos de aprendizagem, os quais caracterizaram o sujeito para a pesquisadora.

Entretanto, não se tencionou a tabulação de tais dados trabalhados de forma quantitativa, s*tricto sensu*. A seleção de elementos em pesquisa qualitativa está para a possibilidade que os tais representam de espelharem “[...] certas dimensões do contexto, algumas delas em contínua construção histórica” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 20). Assim, de maneira pertinente, foram incorporados ao trabalho de análise por se relacionarem às elaborações suscitadas em ato durante processo de entrevista (TURATO, 2003).

A partir dessas considerações, definiu-se que o instrumento principal de estudo seria a entrevista semiestruturada, para a qual se constrói um roteiro de perguntas principais, podendo estas serem chamadas de ‘disparadoras’ do processo de coleta de dados, uma vez que, no ato da interação, pode o pesquisador explorar questões inerentes a esse momento (TURATO, 2003). Tem-se, pois, a flexibilização do instrumento, favorecida pelo contato individual com o sujeito pesquisado; assim também, a oportunidade de se atentar para condutas, reações, posturas e gestos desse sujeito. A entrevista torna-se, ainda, possibilidade de se alcançar dados que não seriam obtidos de outra forma, por não se encontrarem presentes em outras fontes de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Esse instrumento, *a posteriori*, em razão do perfil exploratório definido, favoreceu o delineamento das categorias de análise.

As posturas e demais manifestações comportamentais interpretadas como relevantes foram tão logo apontadas na ‘Ficha de Anotações Pessoais’ e utilizadas no posterior momento de análise do material, favorecendo o cotejamento de dados oriundos da ‘linguagem corporal’, reveladora de aspectos subjetivos que emergem na experiência de entrevista e que podem complementar, confirmar ou desmentir o falado, conforme o pensamento de Turato (2000), com quem se encerra esse subitem:

> Que fique claro que quando o investigador qualitativo vai a campo estudar "as coisas", não é nelas que ele vai ater-se, pois o termo genérico "coisas" neste caso é um sinónimo metodológico de objecto de estudo que, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, são as pessoas ou comunidades em sua fala e em seu comportamento (TURATO, 2000, p.94).

3.4. Procedimentos para a coleta de dados

3.4.1 Os cuidados éticos

Em relação aos cuidados éticos, enuncia-se que, como o trabalho de investigação toma por sujeitos seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP – UNITAU), responsável por garantir seu anonimato, bem como o sigilo de seus discursos. Os participantes foram assegurados do perfil e dos objetivos da pesquisa, como também tiveram acesso aos documentos protocolares necessários à sua realização: protocolo do número de registro da pesquisa, decorrente da autorização emitida pelo CEP da instituição e cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice III). A eles foi assegurado o desligamento do estudo, a qualquer tempo, se assim o desejassem.

Como elemento ratificador do processo de sigilo, tem-se que as entrevistas não foram reveladas na íntegra; para a composição dos núcleos temáticos e das categorias de análise definitivas, foram utilizados somente os trechos assinalados como específica e suficientemente consistentes a tal.

Ainda observando os cuidados éticos necessários à pesquisa, destaca-se que os procedimentos de coleta de dados não ofereceram qualquer tipo de risco aos sujeitos entrevistados (físico ou emocional). Os discursos dos professores-tutores foram ouvidos sem qualquer tipo de debate ou contestação que pudesse afetar-lhes a tranquilidade pessoal, ou, ainda, as convicções filosófico-epistemológicas, morais, ou as respectivas opções de práticas profissionais.

Finalizando, registra-se, conforme indicado no TCLE, que as informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda desta pesquisadora pelo período de cinco anos, quando, então, serão inutilizadas.

Tais providências estão em conformidade com as determinações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 13 de junho de 2013, documento que regulamenta as condições para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo seres humanos.

3.4.2 A coleta de dados

Para a coleta de dados, num dos estabelecimentos, foi utilizada, no primeiro dia de entrevistas, a sala de reuniões; no segundo, o espaço especificado pela diretora da escola, em razão de essa sala encontrar-se ocupada com as atividades da equipe escolar, foi uma sala de aula em que estas já não aconteciam, pelo fato de a coleta ter se realizado no mês de dezembro de 2015. Já no outro estabelecimento, em decorrência do calendário e horário determinado pela Direção para o trabalho de coleta (início do ano letivo de 2016), foi possível realizá-la no espaço da biblioteca, visto as aulas estarem em andamento e todo o espaço de trabalho estar sendo utilizado. Em nenhum momento do processo de entrevistas, entretanto, pesquisadora e professores foram incomodados, sendo visível a segurança e o conforto psicológico dos sujeitos.

À pesquisadora responsável coube, desde os primeiros contatos, favorecer um clima de cordialidade e empatia entre entrevistadora-entrevistado, objetivando-se garantir bons níveis de confiança e evitar situações que pudessem conduzir o entrevistado a bloqueios ou resistências intelectuais ou psicoafetivos.

Garantindo-se o equilíbrio dessas condições iniciais para a boa qualidade das trocas intersubjetivas, procedeu-se à leitura das questões disparadoras contidas no roteiro de entrevista semiestruturada ([Apêndice I], TURATO, 2003). Esse tipo de questão possibilita uma coleta de dados abrangentes por meio da aquisição de grande diversidade de posições pessoais e de experiências profissionais traduzidas como a principal ‘riqueza’ coletada em pesquisas que se valem do método qualitativo.

As questões disparadoras buscaram coletar, primeiramente, elementos sobre o construto ‘autonomia’ para os sujeitos. Posteriormente, objetivou-se que pudessem identificar se a inserção no Programa de Ensino Integral – e os fundamentos que o alicerçam – possibilita-lhes a integração com sua visão de autonomia, sendo-lhes permitido apontar seus conhecimentos teóricos, bem como realidades (situações concretas e/ou documentais) e estratégias que lhes sejam facilitadoras ou impeditivas dessa integração ou comunhão. Tencionou-se, ainda, que olhassem para o fazer docente, na tentativa de provocar a reflexão sobre a própria condição de autonomia enquanto tutores de discentes que, chamados ao protagonismo, com eles pensam e constroem um Projeto de Vida para a autonomia.

Durante todo tempo em ato em que se processou o registro integral das falas, com duração média entre trinta e cinco e quarenta minutos, manteve a pesquisadora o “[...] enquadramento da relação face a face, valorizando as trocas afectivas mobilizadas na interação pessoal [...]” (TURATO, 2000, p. 96), condição favorecedora aos apontamentos realizados na Ficha de Anotações Pessoais.

3.4.3 Procedimentos para a análise dos dados

A análise do material coletado foi composta de um conjunto de três diferentes tipos de informações aproximadas: o material gravado, o material transcrito (transcrição/reprodução fiel da fala dos sujeitos) e as anotações da pesquisadora sobre as manifestações percebidas durante a pesquisa em ato.

De posse desses subsídios, teve início o processo de escuta dos dados, repetidas vezes, e de retomadas dos textos transcritos com leituras constantes, em atitude de abertura aos fragmentos, a partir da técnica a que Giorgi (2008) nomeia como ‘leitura global do texto’, seguida de lentas releituras, pois favorece ao pesquisador a condição de impregnar-se não só do conjunto das comunicações como também dos elementos centrais que compõem as unidades de significação, as quais, examinadas à luz da variação livre e imaginária, conduzem às categorias temáticas. Nesse processo, os problemas iniciais e motivadores da pesquisa vão sendo enriquecidos, permitindo-se a aproximação aos fundamentos teóricos em que se apoiam o processo analítico.

Martins (1992), Garnica (1997), Sadala (2004), Borges; Dalbério (2007) e Branco (2014), retomam aspectos históricos da perspectiva fenomenológica – com Husserl (2006), em quem a perspectiva filosófica e epistêmica da Fenomenologia se origina; com Merleau-Ponty (1971), para quem, em sua Fenomenologia da Percepção, o homem é o corpo próprio, o sujeito percebedor; com Ricoeur (s.d), com quem a Fenomenologia passa a ser hermenêutica, visando à linguagem simbólica; com Giorgi (2008), que avança na formulação de um método empírico com que se possa estudar um fenômeno –, confirmando, ainda que seja possível atentar para particularidades no pensamento entre esses autores, sua aproximação com a abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que é possível constituir a estrutura de um fenômeno,

buscando seus sentidos menos aparentes. Por esses ‘passos metodológicos’ seguiu este trabalho, a partir do que afirma Sadala (2004, p. 02): “[...] os caminhos de pesquisar encontram-se diluídos nas obras dos vários autores”.

Segundo a autora, um primeiro passo diz respeito à ‘descrição em condições especiais, daí que lhe acrescente o adjetivo ‘fenomenológica’, pois sua função é retratar a experiência consciente do sujeito.

Segue ela explicando que o trabalho de reflexão quanto aos conteúdos da descrição denomina-se ‘redução fenomenológica’, dinâmica que se desenvolve em meio a três diferentes momentos: inicialmente pela análise da experiência como vivida, o que será possível ao pesquisador mantendo-se a descrição, em sua forma original, entre parênteses, de modo que não haja interferência, no rigor do ouvir a descrição, de seus conceitos pessoais ou teóricos; em seguida, pela tematização dos dados da descrição, quando o pesquisador identifica, nos discursos dos sujeitos, as unidades de significação em perspectiva guestáltica (variando-se o olhar para o que, num momento, se coloca em primeiro plano e, noutro, passa a constituir-se fundo, porque outro elemento se destaca); por último, pelo trabalho de identificar as fontes pré-reflexivas do tema e expressar o significado que contêm – *insight* psicológico.

Avança-se – e finaliza-se –, para o que denomina ‘interpretação fenomenológica’, em quatro estágios de natureza hermenêutica:

> [...] a localização dos elementos que estão e os que não estão presentes na descrição; [...] dos fenômenos reflexivos presentes à consciência; a manifestação dos fenômenos pré-conscientes; o resultado final, que é o juízo hermenêutico [...] isto é, o significado do fenômeno que o sujeito vivencia (SADALA, 2004. p. 9).

O trabalho de escuta, de leitura global do texto e de redução/suspensão fenomenológica (GIORGI, 2008) foram favorecedores à tarefa de esta pesquisadora ‘impregnar-se dos dados’ já descritos como vividos, a fim de se chegar à sua tematização pela identificação das unidades de significação.

Segundo Giorgi (2008), as unidades de significação não se apresentam como tais, ou seja, não existem nas descrições. Vão elas se constituindo no plano operatório, após, em campo, se ter trabalhado para obter uma descrição detalhada das vivências visadas por um investigador e para as quais preparou um instrumento de pesquisa – no caso, a entrevista semiestruturada, vista pelo autor como recurso

assertivo para acessar uma vivência consciente que se transforma em ato comunicativo a partir da idiossincrasia do sujeito.

Para esta pesquisadora, as questões de entrevista (Apêndice I), pensadas por meio de trabalho documental a respeito do PEI e preparadas para a inter-relação com os sujeitos, confirmaram-se como grandes favorecedoras dos temas intentados para a pesquisa, não sem que se valesse da variação livre e imaginária (GIORGI, 2008) para que chegasse à tomada de consciência dos sujeitos em relação às suas vivências. Assim é que as seis categorias aqui emergidas caminharam na direção da produção de sentido de um fenômeno vivido para se chegar à sua essência, sempre em torno do construto 'autonomia': o entendimento pessoal e profissional do conceito; o grau de convergência do conceito com os fundamentos de um programa de ensino que o elege por fundamental e com que se comprometem; a possibilidade de discorrer sobre o processo de formação do aluno a partir de tantos aspectos que devem pavimentar a ação autônoma; os necessários (e emocionantes para os docentes) exemplos de confirmação de tal formação, assim como as vivências das incomodantes dificuldades que atravancam o processo; a avaliação da própria condição de autonomia docente – fator de coerência com uma formação que a requer por princípio; a livre condição de ajuizar as condições oferecidas pelo PEI para concretizar seus objetivos de ensino de qualidade.

Por fim, destaca-se que o trabalho de análise aqui exposto elabora uma intelecção condizente com aspectos teóricos dos referenciais eleitos para esta pesquisa, fundamentando, dessa forma, o que foi observado, a fim de que se possa bem comunicá-lo à comunidade científica, com linguagem articulada e condizente com área de conhecimento do tema de pesquisa (GIORGI, 2008), e trazer à tona o que fenomenologicamente foi suspenso para se chegar a esse momento de 'interpretação fenomenológica', alcançando-se o juízo hermenêutico, que, em razão do que se expôs, reorganiza os discursos docentes pela perspectiva gestáltica – variação do olhar para o que se coloca, num momento, em primeiro plano e noutro, como plano de fundo (GUARNICA, 1997; SADALA, 2004).

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Chizzoti (2005), em ensaio no qual expõe suas memórias a respeito da última aula de Freire, acontecida em abril de 1997, na PUC-SP, faz referência à concepção de ética da pesquisa de que este falava constantemente e que ele, Chizzotti, podia enunciar em razão

> [...] do sabor da amizade que se criou nas obrigações profissionais e nas confidências, nos sussurros onde se manifesta a gentileza da vida, o sonho dormente, o reino emudecido de sentimentos e desejos, mas também as iras, as comoções profundas que agitam a vida (CHIZZOTTI, 2005, p. 3).

Assim, sintetiza que Freire repousava a ética de toda procura na transformação a que toda a realidade se sujeita, mas que pode ficar aprisionada sob a ótica do poder presente na pesquisa – o poder oculto no texto do pesquisador, que se acredita onipotente ao esgotar essa mesma realidade partindo da visão particular assumida na investigação, bem como na teoria soberana que a tenha norteado; o poder do próprio texto ao reduzir a complexidade da realidade num discurso argumentativo construído para descrevê-la; o poder que o pesquisador faculta a si mesmo para sozinho pronunciar o caminho – seguro – da certeza e da verdade para se alcançar a transformação.

Segundo expressa o autor, Freire acreditava que o processo de transformação não se resumia à simples retirada do poder de quem o tem sob sua tutela. Para ele, a investigação precisa atentar para as vozes que exprimem propósitos e pretensões não só em discursos ordenados mas também "[...] em balbucios inaudíveis, silêncios profundos ou mudez deliberada [...]" (CHIZZOTI, 2005, p. 03), os quais exprimem verdades clamorosas. Assim é que somente a abertura ao diálogo, às múltiplas vozes e suas vinculações com o social pode salvar a pesquisa de incidir sobre uma parcialidade que discurso algum, por mais concatenado, hábil e inteligente, poderá corrigir, porquanto edificada no isolamento dos que falaram e dos que ouviram, sem reciprocidade solidária entre sujeitos.

Iniciar o trabalho de discussão dos dados coletados nesta pesquisa destacando a visão de Freire sobre o processo de 'procura investigativa' e a possibilidade de transformação que necessita se desvencilhar da condição de poder de quem procura, demonstra, fundamentalmente, a congruência de pensamento desta pesquisadora

com o fundamento expresso pelo autor, mais uma vez ‘ressoante’ com a afirmação de Morin (2000a) quanto ao processo de ‘conhecer o conhecer’ – ato de ética cívica e humana a pavimentar o caminho dos sujeitos que aqui se inter-relacionaram e dos que a partir desta tessitura textual poderão a vir a se inter-relacionar.

4.1 Caracterização dos sujeitos

> Não entro em todas as discussões sobre ciência e verdade. Quero apenas enfatizar que a ciência progride porque tem regras de jogo, que dizem respeito à verificação empírica e lógica. Progride também porque é um campo no qual se combatem mutuamente teorias, e atrás delas, postulados metafísicos e ideologias de “de trás da cabeça”. [...] Se, com efeito, a ciência estabelece um comércio particular com a realidade do mundo e dos fenômenos, sua verdade, enquanto ciência, não reside em suas teorias, mas na regra do jogo da verdade e do erro. [...] Assim, o que para mim é sagrado não é a minha verdade, é a salvaguarda do jogo da verdade e do erro. (MORIN, 2000a, 149-56)

Os sujeitos de pesquisa, para efeito de análise, são caracterizados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 e S15. Dos quinze participantes, oito são mulheres e sete, homens. Todos estão acima dos trinta anos, sendo a média das idades quarenta e dois anos. Quanto ao estado civil, oito dos sujeitos são casados, quatro são solteiros; dois, divorciados e um, separado. Dez dos sujeitos são pais; têm entre um e três filhos.

Considerando-se a formação acadêmica dos sujeitos, indica-se que nove deles realizaram cursos de pós-graduação, sendo três em nível *lato sensu* e seis em nível *stricto sensu*, com titulação de Mestrado; os demais realizaram a licenciatura; um deles possui formação na área das Ciências da Natureza (Física) e na de Humanas (Pedagogia); outro, ainda, possui formação em Biologia e também bacharelado em Educação Física. Em relação às disciplinas ministradas, os sujeitos dividiram-se entre Língua Portuguesa (cinco); Geografia (três); Filosofia (dois); Educação Artística (um); Matemática (um); Física (um); Química (um); Biologia (um). Quatro dos sujeitos exercem também a função de Professor Coordenador de Área. Pelo conjunto apresentado, percebe-se a predominância das áreas Humanas e de Linguagens e Códigos.

Quanto ao tempo de docência, apenas um dos sujeitos exerce-a por tempo inferior há dez anos (oito anos); dois dos sujeitos contam já com vinte e quatro anos de magistério; um, com vinte e cinco; um outro, ainda, com vinte e nove. Em média, os professores atuam há dezesseis anos e meio.

Já em relação ao tempo de docência no PEI, catorze professores acompanharam a entrada das escolas no Programa, acontecida no ano de 2014. Por fim, a média aproximada de tutorados entre os sujeitos está para dezoito alunos.

Os dados apontados estão, objetivamente, dispostos no quadro abaixo:

Quadro 1– Identificação dos Sujeitos

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS									
Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Função / Disciplina	Titulação	T.Docência (nos)	T. Docência PEI (anos)[12]	Alunos tutorados
S1	M	33	Cas.	2	PCA Geografia	Mestre	10	2	9
S2	M	57	Cas.	1	PEB II Filosofia	Mestre	29	2	22
S3	F	47	Cas.	2	PEB II Língua Portuguesa	Mestre	24	2	17
S4	F	52	Cas.	3	PEB II Matemática	Mestre	25	2	20
S5	M	38	Div.	2	PEB II Física/Pedagogia	Licenciatura	14	2	16
S6	F	35	Sol.	1	PEB II Língua Portuguesa	Licenciatura	15	1	6
S7	F	56	Cas.	2	PEB II Língua Portuguesa	Especialização	24	2	25
S8	M	50	Sep.	3	PCA Educação Artística	Licenciatura	12	2	15
S9	F	50	Sol.	-	PEII Química	Especialização	21	3	20*[13]
S10	M	30	Sol.	-	PCA Biologia/Ed. Física	Licenciatura Bacharel (EF)	10	3	20 (14)**[14]
S11	M	35	Sol.	-	PEBII Geografia	Licenciatura	8	3	22*
S12	F	30	Div.	1	PEBII Geografia	Licenciatura	10	2	20*
S13	F	44	Cas.	-	PEBII Ling. Portug./Inglês	Mestre	16	3	20*
S14	M	41	Cas.	-	PCA Língua Portuguesa	Bacharel-Letras Especialização (G. Escolar)	17	3	22*
S15	F	38	Cas.	2	PCA Filosofia	Mestre	12	3	20*

Em relação à média de idade – quarenta e dois anos, em termos absolutos – pode-se considerar os sujeitos, por deduzível que seja, como sendo pessoas já amadurecidas, certamente com vivências e trajetórias pessoais marcantes e ‘re/transformadoras’ – destacando-se a paternidade presente na vida de dois terços

deles (dez sujeitos) –, indubitavelmente responsáveis pelo ‘eu sou’ carregado de um passado e de um futuro problematizador. (FREIRE, 2014).

Se a média de idade permite ver a constituição de sujeitos de experiência no tempo da vida, ela permite, da mesma forma, fazer despontar o tempo da docência como presumivelmente estendido no fazer-se do tempo de viver. Os sujeitos fizeram-se docentes e decidiram-se pela permanência no magistério (MARCELO, 2009). Observa-se que apenas S8, apesar de mais anos de idade, possui um tempo de docência mais curto se analisado conjuntamente à constituição de seu tempo de vida – elemento que permite a inferência de que o seu constituir-se professor tenha demandado uma trajetória ‘necessitante’ de outros caminhos, em contextos de ordem diversas (pessoais, familiares, sociais, culturais, econômicos, institucionais...), quer isolados, quer interligados, mas que comportam sempre rupturas e continuidades (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Interessante, neste ponto em que se inicia o processo de verificação dos resultados e sua consequente análise, abordando-se a constituição docente, ou sua identidade, seu ciclo de vida e seu processo de profissionalização – aspectos defendidos por educadores e também pesquisadores e autores desse universo aqui representado por Canário (1995), Huberman (1992), Marcelo (2009), Nóvoa (2009, 1995), Tardif (2014, 2013), Tardif e Lessard (2008), como também Tardif e Raymond (2000) –, chamar a atenção para um aspecto do Relatório da UNESCO (DELORS et al., 1998) que caminha na direção contrária a essa construção vista como tão essencial ao ‘ser professor’, propondo-se o seguinte:

> A formação ministrada aos professores tem tendência a ser **uma formação à parte, que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida**. Os professores deveriam também ter a possibilidade de **exercer outras profissões**, **fora do contexto escolar**, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das **empresas** que, muitas vezes, conhecem mal (DELORS et al.,1998, p. 163, **grifo nosso**).

Tal aspecto já permite antever uma discussão importante aos objetivos desta pesquisa, pensando-se as bases ideológicas dos fundamentos de onde se constrói o PEI.

O grupo de sujeitos que aderiu ao processo de entrevista acabou por dividir-se de forma equilibrada: oito mulheres e sete homens. Tardif (2013) chama a atenção para um elemento sempre propiciador de discussões entre os autores, qual seja: as

condições de profissionalização da função docente e da construção de identidade profissional, relacionando-as como pertinentes a tarefas precipuamente femininas, ainda mais se tais debates se voltarem à realidade da América Latina. Tenciona-se, nesse ponto, apenas a constatação do fato de que, nos estabelecimentos em questão, pertencentes a um projeto de escola com regras específicas de seleção para a composição de seu quadro profissional, é possível que 'tal lógica' possa vir a ser descaracterizada.

Bolivar (2006), buscando retirar do conceito de identidade profissional docente o que classifica por estigmatização, esclarece que tal conceito se vê num processo de revisão que ultrapassa as fronteiras da própria profissão, ligando-se a um quadro mais amplo de transformações sociais; estas vinculadas aos espaços próprios de identificação no âmbito sexual, familiar, religioso ou laboral; ao local e ao global, à permanência e à desestabilização. Por esses aspectos, uma discussão em torno da escolha de uma profissão e de seu desenvolvimento passa pelo significado que esta adquire para quem a assume e pelo grau de autonomia que lhe confere.

Partindo-se de Huberman (1992), que aborda o ciclo de vida profissional docente, pode-se considerar que a maioria dos sujeitos (S1, S5, S6, S8, S10, S11, S12, S13, S14 e s15) vivenciam a fase de estabilização/diversificação, tornando-se 'professores aos próprios olhos' e aos dos que estão à sua volta, pela exploração positiva da docência, a qual pode ser atestada pelo desafio a que se dispuseram todos os professores de vivenciar um processo de readaptação de sua condição docente, mediante novas exigências (S6 e S12, além disso, deixando as escolas em que trabalhavam para, em novo *locus*, desempenhar suas funções), assim como pelo interesse da continuidade do processo de formação: S7, S9 e S14 chegaram ao nível de Especialização e seis dos sujeitos atingiram titulação de Mestre (S1, S2, S3, S4, S13 e S15), o que indica, pelo que se exige de quem se coloca em tal processo, o investimento do sujeito no objeto que exatamente caracteriza parte fundamental de sua ação profissional: o conhecimento. Um pequeno trecho do discurso de S4 esclarece essa ideia:

> Essa escola aqui tem um grupo de profissionais muito bons, isso aí, sabe? Tem um grupo que, olha! **Nós temos cinco mestres aqui**. [...] mas você veja, já é um diferencial [...]. Quando eu falo pra você em mestre, eu estou falando não pelo título, eu estou falando porque são pessoas que, de alguma maneira, têm uma diferenciação porque gostam de estudar [...], alguns que querem fazer melhor, que querem fazer projeto, que querem... Aquele que

> não sabe, aprende; isso é o diferencial da escola: aquilo que eu não sei, eu aprendo (S4).

Um desses sujeitos mestres (S2), apesar de a idade e o tempo de docência lhe permitirem condições para sua aposentadoria, não demonstrou, em momento algum de seu discurso ou de sua postura, que tenha se aproximado da fase de distanciamento ou de desinvestimento da profissão (HUBERMAN, 1992). Mais dois sujeitos (S4 e S7) estão a mais um ano de docência para essa mesma possibilidade de aposentadoria. O primeiro declarou que o fará de fato; já o segundo considera tal possibilidade, ainda sem a clareza quanto à sua decisão. Entretanto, da mesma forma que S2, mantêm uma postura ativa, e o desinvestimento, pelo que demonstraram em discurso e postura, não se dá em condições psicológicas de abatimento, de decepção com a profissão ou desinteresse pela condição dos alunos.

Independente dos contextos que possam combinar condições de formação em nível *stricto sensu* – o que seria muito desejável, embasando-se no que indica o relatório da OCDE (2006) “Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes” ao afirmar ser mais produtivo melhorar os parâmetros de inserção e desenvolvimento profissional docente durante todo o tempo de vida profissional do que aumentar o tempo de formação inicial –, fato é que todos os sujeitos podem ser considerados peritos, a partir do que afirma Marcelo (2009), tomando por base o tempo mínimo de cinco anos como fator indicativo e possível para o desenvolvimento do que denomina ‘perícia docente’, se, além da condição do fator temporal, o professor se apoiar numa estrutura mais complexa de ação estruturante do fazer docente, com controle voluntário das estratégias relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Os professores S5 e S10, por exemplo, advindos da área de Matemática e Ciências da Natureza, investiram em sua formação, com a realização de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelato em Educação Física, ampliando, conforme Tardif e Raymond (2000) conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, buscando um saber-fazer personalizado na relação com seus alunos. Também S14 partiu de um Bacharelato Letras para sua Especialização em Gestão Escolar.

Já S8, S10, S14 e S15 assumem o compromisso com a docência e a coordenação de área – S8 e S14 são Coordenadores da Área de Linguagens e Códigos; S10, Coordenador da Área de Matemática e Ciências da Natureza; S15,

Coordenadora da Área de Ciências Humanas –, função que amplia a atuação da figura do coordenador em relação à presente nas escolas que não compõem o PEI. O Professor Coordenador de Área (PCA) divide sua jornada de quarenta horas entre a docência (vinte horas) e a coordenação pedagógica no âmbito de sua área de conhecimento (vinte horas), sendo coordenado pelo Professor Coordenador Geral (PCG). Se essa condição contribui como uma forma de ascensão profissional, deve, por outro lado, indicar o conhecimento e o domínio de outras competências e estratégias que se somam às que desenvolve ele em sala de aula, tais como as de mobilizar " as dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas pertinentes à função (ORSOLON, 2006, p. 20).

Finalmente, no contexto do PEI, faz-se fundamental olhar para a quantidade de tutorados a quem os sujeitos-professores orientam como guia e mentor, "[...] incumbindo-se de atender a diversos aspectos além da própria ação docente e paralelamente a ela." (CLEMENTE, 2015, p. 52). O tutor é escolhido pelo discente; naturalmente a equipe gestora, sem deixar de procurar corresponder, num limite possível, ao desejo do aluno, é responsável por reorganizar e reencaminhar esses estudantes, em função de criar uma distribuição o mais equânime possível entre os docentes. Se o princípio inicial de escolha parte do aluno, isso representa o quanto o professor é visto, o quanto sua relação com o conhecimento e a forma de conduzir a ação pedagógica para sedimentá-lo no aluno demonstra de respeito e amorosidade capaz de despertar a confiança necessária à relação da dodiscência (FREIRE, 2014).

Destaca-se que, o número médio de tutorados apresentado (que pode ser considerado elevado – dezoito alunos) aponta para o que posterior e cuidadosamente será desenvolvido no processo de análise dos dados: o tempo no 'tempo' de transformar informações em conhecimentos que mobilizem o sujeito aprendente ao desenvolvimento de competências e habilidades na (re)construção de seu processo de autonomia, no que congrega de responsabilidade e ética para conhecer, fazer, ser e conviver na complexidade da vida (DELORS 1998; PERRENOUD 2002a, 1999; MORIN 2011, 2007; SÃO PAULO 2014a, 2011).

4.2 As categorias de análise

> [...] temos que compreender que os progressos do Conhecimento não podem ser identificados com a eliminação da ignorância. [...] Em outras palavras, conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão. (MORIN, 2000a, p. 104)

4.2.1 A visão de autonomia a partir das concepções pessoais e profissionais

Estabelecidos os vínculos favorecedores de troca intersubjetiva, discorreram os docentes sobre a concepção de autonomia tomando por base o aspecto pessoal-profissional. Em geral, no discurso de catorze dos sujeitos (S7 não chega a elaborar um conceito), foram retomados, com liberdade, aspectos do conceito ou de suas decorrências, ainda que de forma descontinuada, para alguns deles.

4.2.1.1 Aspectos filosóficos

Sob as elaborações conceituais, embora construídas de modo espontâneo, perpassam elementos relativos a fundamentos filosóficos do conceito de autonomia, uma vez que, conforme S1 e S15, por exemplo, se enuncia a existência de um indivíduo que se toma por ‘si mesmo’ e que se autodetermina para decidir (KANT, 2005; ZATTI, 2007):

> [...] a **autonomia**, na escola integral, até mesmo na vida, no curso geral, **é você tomar frente** perante uma situação. Esse tomar frente é **você tomar decisões** (S1);
>
> Eu penso que a **autonomia** é **você ser capaz de tomar decisões**, escolhas, com liberdade, **consultando estritamente a sua consciência** pra tanto (S15).

Outros aspectos reforçam as decorrências e interconexões do conceito de autonomia, ainda em âmbito filosófico: a noção de liberdade – condição que subjaz o conceito (FREIRE, 2014,1989; MORIN, 2011, 2000a; RIOS, 2003) – é vista por S3

como livre de pressão ou de obrigação. Hayek (1993) e Morin (2007), no entanto, fundamentam a liberdade como ‘conceito negativo’, em razão de que ela só existirá se sobre o sujeito houver uma força coercitiva. Esse é o fator que conduz a uma decisão, de fato, mas nunca permanente, nunca desprendida da dúvida (MORIN, 2002, 2000b):

> Eu considero que a **autonomia** seria a liberdade que a pessoa tem de conduzir as suas próprias ações, a própria vida, a liberdade sem pressão, sem ter que fazer por obrigação. A autonomia, a meu ver, é isso, **seria a liberdade mesmo de conduzir as próprias ações** (S3).

A noção de limite, de responsabilidade e de certa independência, presentes nos discursos de S4, S8, S13 e S14, é, pois, parte estruturante do conceito de liberdade e, evidentemente, de autonomia, visto que o ser humano está para a relação com o micro e o macro, com os objetos e os sujeitos, com o imanente e o transcendente, naturalmente decorrente da condição de existência (FREIRE, 1987b, 1979; GADOTTI, 1981; MORIN; KERN, 2002; RIOS, 2003):

> Olha, **autonomia** está relacionada **àquilo que a gente pode fazer dentro de certos limites** [...] (S4);
>
> **Autonomia,** eu acredito que é quando a pessoa tem **condições de fazer coisas com certa independência**, ela tem iniciativa própria, pode mover recursos e mobilizar ações, muitas vezes, **sem necessidade da ajuda de outras pessoas** (S8);
>
> Acho que a **pessoa** pode se considerar autônoma quando ela **consegue realizar aquilo que ela precisa**, aquilo que ela quer realizar, **de maneira responsável**. [...] Então, ter autonomia, pra mim, é você conseguir lidar com as situações que aparecem no dia a dia na sua vida de forma a saber pesar quais são as responsabilidades, **quais são as consequências** implicadas nas ações que você precisa tomar (S13);
>
> Eu acho que a autonomia é você não ter tanta dependência do outro pra determinadas ações e determinadas atitudes, **e isso vai desde as atitudes que envolvem o âmbito escolar até mesmo o extraescolar** [...] (S14).

Não se pode, certamente, entender que a não necessidade do ‘outro’, como sugeriu ainda a fala de S8 num momento contraditório à noção de independência relativa por ele mesmo abordada, corresponda a uma ideia inerente ao conceito de autonomia, uma vez que a individuação vai se fazendo na intrincada rede de relações, densas e sutis, conforme Rios (2003), que se vivenciam no desamparo e, ao mesmo

tempo, na construção de possibilidades de proteção, como demonstraram entender S9 e S10:

> **Autonomia**, para mim, é quando uma pessoa tem **consciência e a liberdade de escolhas**, mas, para isso, para uma pessoa ser autônoma**, ela tem que ter visão do que se passa ao redor dela** (S9);
>
> [...] Eu acho que a autonomia está **atrelada com qualquer relação, qualquer vínculo do ser humano com o ambiente, com tudo o que ele proporciona** (S10).

Retomando-se a forma de organização das falas dos sujeitos até aqui apresentadas, torna-se perceptível e compreensível que a dificuldade com os conceitos surja a todo tempo, para todas as pessoas. Em geral, a empiria, no que tem o conceito de clássica noção de observação e experiência, segundo Aristóteles (1987) se sobrepõe à capacidade reflexiva. “A leitura do mundo precede a da palavra”, diria Freire (1989, p. 11), e a condição de linguagem se fez da consciência de existir. Isso não significa, entretanto, que não se deva exercitar e aprofundar o domínio da palavra e do que esta significa nos contextos, assim como do que pode transformar e salvar, ou, ainda, acomodar, submeter, aniquilar. Era essa sua ‘luta’ com a palavra. Apoderar o indivíduo dessa ‘arma’ caracteriza a luta ética no processo educativo – só é livre e autônomo quem tem a consciência teórica na prática. Daí que assuma a ‘práxis’ – metalinguagem do fazer-pensando, do pensar-fazendo, que ajuda a superar o conhecimento ingênuo. A tarefa fundamental de um educador é a de, portanto, em nome de uma formação autônoma, experienciar intensamente a dialética entre leituras – a do mundo e a da palavra (FREIRE, 2014).

Apontar a existência de elementos conceituais de autonomia no discurso de S7 não foi possível, embora este afirme sua importância. A ausência dessa elaboração, embora o discurso se iniciasse de um questionamento objetivo sobre tal conceito, não indica, entretanto, a incapacidade de elaboração conceitual por parte de S7, mas, conforme explicitou Freire (2014), um certo receio de revelação, ainda que inconscientemente, de um expor-se enquanto educador:

> Eu acho **importantíssima a autonomia** [...] Eu acho que **é primordial, na vida do educando**, ele conseguir atingir essa autonomia (S7).

A positividade da inflexão da frase no ato de elocução deixa transparecer a sua segurança na pressuposição de um domínio conceitual, bem como a consciência do quão importante se faz a condição de autonomia na vida do educando. Todavia, pode evidenciar sua preocupação com a elaboração de um ‘pensar certo’ no sentido de corresponder, talvez, à expectativa de se colocar perante a pesquisadora.

Assim é que S7, apesar da necessidade de revelar-se, parece proteger-se em sua ‘certeza’ conceitual. No entanto, a não verbalização por que se decide não permite concluir que não tenha chegado à sua consciência uma elaboração reflexiva com a qual vá se debater na sua condição de sujeito e no seu fazer docente. Mas o fato, por si, permite destacar o pensamento dos autores que embasam esta pesquisa quanto a posturas que veem como estruturantes do professor que, pessoa em relação, forma outras pessoas. Tardif (2014), afirma ser necessário que as certezas subjetivas sejam sistematizadas e transformadas em discurso de experiência, de modo que possam informar e, para além disso, gerar respostas ao próprio docente e à docência, ou seja, a outros professores.

Perrenoud e Thurler (2002b), associando a ideia de competência à de mobilização de saberes, consideram que é fato que uma pessoa saiba sempre bem mais do que consegue explicitar em palavras, o que denomina de “dimensão tácita do conhecimento”. E ressalta que essa dimensão tem extrema importância na arquitetura global dos processos cognitivos e são – por fim – a sustentação daquilo que é passível de explicação; assim, há uma consciência capaz de organizar um discurso possível.

E, para Freire (2014), o ‘pensar certo’ não corresponde a mera formulação intelectual, repetindo-se com precisão o ‘lido’, sem que a ele se acrescente o pessoal. Parte o autor da consideração de que pensar certo pressupõe não se estar demasiadamente certo de uma certeza. Sob essa ótica, só pode ensinar a pensar certo aquele que, embora em certos momentos pense errado, pensa certo (FREIRE, 2014), porque comprometido com princípios éticos; daí a possibilidade de revisão dos achados, de apreciação, de mudança e do direito a fazê-lo. Pensar certo, continua, exige profundidade e inteligibilidade, mas também generosidade consigo mesmo e com o outro. Por isso é necessário ao professor dar-se a conhecer, assumir-se em suas convicções, instigar-se pelos desafios, reconhecer suas limitações e buscar superá-las em nome do respeito a si mesmo e a seus educandos – constituir-se um ‘eu’ sempre inacabado, mas em processo com o aluno; um ‘eu’ em quem a

corporificação da palavra (de um conceito) se transforme em exemplo e presença, jamais em ausência – pior juízo que pode o aluno fazer de um professor.

Neste ponto, para o que já se analisou assim como para o que se está ainda por fazer, ressalta-se que o fenômeno que se oferece – a fala do sujeito – é observado sem que se reduza ao aspecto linguístico da construção do discurso, mas entendendo que essa via é também elemento filosófico quanto ao entendimento do ser pessoa, ou seja, a escolha dos termos escolhidos para a elaboração da sentença frasal indica sempre mais do que o significado que o sujeito lhe atribui.

Desse modo, é interessante notar que, embora o uso da 1.ª pessoa do singular – o 'eu' – se faça presente em alguns discursos (S3, S7, S8), ele representa um marco discursivo da enunciação sobre a autonomia, mas não a fusão do 'eu' que fala com o 'eu' que se é, que permanece em suspenso. Esse 'eu' transforma-se em 'pessoa', 'a gente', 'você', 'ele' (S3, S4, S6, S11 e S12):

> **Eu** considero que a autonomia seria a liberdade que a **pessoa** tem [...] (S3);
>
> Olha, autonomia **está** relacionada àquilo que **a gente** pode fazer dentro de certos limites [...] (S4);
>
> E a autonomia ela promove isso, **você** é livre (S6);
>
> [...] a autonomia vai representar uma tomada de posição, não vai depender apenas de um ponto de vista **dele**, mas que **ele** vá poder agregar informações de vários pontos [...] (S11);
>
> **Eu** acho assim: a autonomia, muitas vezes, aparece em momentos de dificuldade em que **você** vai precisar caminhar sozinho (S12).

Novamente não há o 'assumir-se' na condição anterior ao ser professor, que é a de ser pessoa, ser o 'eu' que fala do que faz realmente como presença no mundo, que se reconhece como si própria (FREIRE, 2014): eu decido, ou eu não decido; eu sou livre, ou eu não sou livre – e por quê? Existem limites? E esses limites reconduzem 'minha' ação? Isso significa que impedem 'minha' autonomia?

Segundo o autor, essa consciência de presença no mundo, por si mesma, indica já a impossibilidade do 'eu' de se ausentar da construção de sua presença e, por sua vez, a responsabilidade ética do mover-se no mundo. Se o 'eu' se considera simplesmente uma determinação, um produto, seja genético, seja cultural, seja de classe, sobre ele não recai a responsabilidade do que faz ao mover-se no mundo, e, se não há responsabilidade, não pode haver ética.

4.2.1.2 Aspectos profissionais

Sem desvencilhar o seguimento do processo de análise dos aspectos filosóficos que perpassam as falas, mas evidenciando um outro aspecto que os discurso evocam, destaca-se a relação do entendimento do conceito de autonomia com o fazer profissional.

Há um Programa, um modelo de escola, que lhe impõe a tarefa (e a avalia) de formar o aluno autônomo – como se essa não devesse ser a tarefa precípua do ato de educar de todas as escolas de Educação Básica. Assim sendo, o professor 'precisa' fazer, precisa construir o processo da autonomia do 'João, da Maria, do Pedro...' de pessoas, em primeiro lugar. Mas não seria necessário que, a todo tempo, estivesse imerso no processo reflexivo da condição da autonomia de sua pessoa que se estende na atuação profissional docente (FREIRE, 2014, 1989; PERRENOUD, 2000a)? Um pouco dessa preocupação emerge no discurso de S11:

> [...] através **da convivência com os alunos**, **dos vários tipos de alunos que a gente tem aqui**..., origens, etnias..., já percebendo que **é uma questão de ponto de vista**, **eu fui aprendendo um pouco mais**, agregando. [...] todas as minhas experiências, eu acabei mudando muita coisa, continuo mudando. Então **essa percepção de autonomia, para mim**, **vem trazendo toda essa questão de acervo**, às vezes a gente vai mudando de opinião, a gente vai mudando de ideia. O que hoje para a gente pode ser uma verdade, amanhã pode não ser. **Eu posso achar que estou certo, agindo por vontade própria, e às vezes falo: "Nossa, como pude seguir tal caminho?"** (S11).

Embora se perceba na fala do sujeito um processo reflexivo sobre reconstrução da condição de autonomia, o questionamento com que se inicia este subitem faz-se pertinente pela percepção de que rapidamente o discurso dos professores salta da dimensão pessoal (ou sequer a considera) para a profissional, para a ação (S1, S4, S5, S6 e S7):

> [...] **o aluno**, ou até mesmo **o profissional,** [...] que ele tenha condições de tomar iniciativa, ser proativo (S1);
>
> **Eu gosto que eles percebam que precisam ser autônomos** [sic], que **nós estamos aqui para ajudar os nossos alunos** [...] (S4);
>
> **A autonomia**, na minha concepção, é quando **o educando, a educanda,** estabelece **uma meta** pra ser alcançada e vai desenvolver **estratégias**, metodologias pra poder alcançar esse objetivo [...] o principal: é o

> **procedimental**, que é o agir, o que tem que ser feito de fato pra o que ela disse (S5);
>
> **O professor** é **autônomo** pra construir dentro da sala de aula o que ele objetiva do **currículo** (S6);
>
> **Eu acho** que é primordial, na vida do **educando**, ele conseguir atingir essa autonomia (S7).

Retoma-se a fala de S1, para se observar que, sim, considera ele tanto a importância da decisão quanto da capacidade do indivíduo de antever necessidades, mudanças, problemas, ou seja, de estar no presente, mas sem deixar de problematizar o futuro (FREIRE, 2014,1989), ou incluir as incertezas no desenvolvimento das estratégias de enfrentamento do inesperado (MORIN, 2011, 2010). A organização textual da fala, porém, coloca em primeiro plano o aluno e estende-se ao profissional – termo em sentido amplo, que pode aplicar-se ao próprio aluno que se tornará um profissional, ou constituir um segundo sujeito da frase colocado na condição de intercalação – o que o desliga da relação essencial entre o sujeito e a ação (o verbo) e lhe confere a condição de segundo plano (sintaticamente falando). Esse sujeito (o profissional) pode caracterizar o professor.

Evidentemente a razão de ser do professor é o aluno (ALARCÃO, 1996). Mas o professor é o homem ou a mulher que toma para si a construção do processo de autonomia do outro (o aluno) como condição mesma da realização da própria liberdade e autonomia; e, nesse sentido, precisa estar com o aluno, todavia precisa estar à frente dele (RIOS, 2003; ALARCÃO1996). Segundo Freire (2014) e Gadotti (1985), o professor, o educador não está na condição de igualdade com o aluno. Eles são diferentes, o que não quer dizer que sejam antagônicos. O professor é o que tem (ou o que deveria ter) o conhecimento em profundidade e a rigorosidade metódica. Tal condição não deve lhe permitir, no entanto, que comande autoritariamente o aluno, e sim que dirija, direcione, que incorpore, corporifique, como aqui já se enunciou, a palavra (o conhecimento) e faça do corpo que fala e se move um exemplo presente e, no sentido positivo do termo, imperativo de ação, que ‘gosta’– assim expressou S4 – do entendimento teórico e processual da autonomia porque se põe diante do desafio de vivenciá-lo cotidianamente com o aluno, como recorda, neste ponto, também S12:

> Bem, eu vejo assim: quanto ao profissional, **não só a busca do aprimoramento dele – profissional – , mas do aprimoramento pessoal.** Ele vai buscar novos métodos de trabalho, vai ter uma outra visão da realidade também... Então, no dia a dia, essa autonomia, **quando a gente**

> **busca no aluno, a gente trabalha a nossa própria, ela vem sendo construída em conjunto** (S12).

Recuperando-se, ainda, o depoimento de S5, assim como acontece no de S1 e de S4, percebe-se a autonomia no âmbito profissional como tarefa a ser desempenhada pelo professor em função do aluno, com o destaque a um aspecto do conceito: o autodeterminar-se. Para ele, deve o educando estabelecer metas e criar estratégias para alcançá-las. De seu ponto de vista, há o destaque ao 'fazer', como referência a um dos pilares da educação (DELORS, 1998), considerados fundamentos do PEI. Mas não se pode deixar de considerar que o conhecer e o ser estão intrincados ao fazer: o 'eu' faz a partir do que conhece e 'vai se tornando' a partir do que faz – e se tornando o quê? – daí a importância da dimensão moral e ética que caracteriza o *nómos* – a lei, a regra –, que fundamenta o outro aspecto do conceito de autonomia.

Voltando a noção de autonomia para o fazer profissional, pode-se dizer que S6 a reduz um tanto mais, ao relacioná-la ao currículo como o único elemento caracterizador da decisão, da escolha, do agir docente, que se volta à seleção do que trabalhar e como trabalhar em sala a partir de um currículo que já lhe chega determinado pelo estado:

> [...] ele [O CURRÍCULO] determina quais são os assuntos que você vai trabalhar. Mas **como você vai trabalhar esse assunto**, esse tema, esse conteúdo... **cabe a autonomia do professor**. Então o professor tem que ter, **além de autonomia, muito protagonismo**. [...] E autonomia promove isso, você é livre (S6).

S6 aborda o saber curricular (TARDIFF, 2014) como uma questão de extrema importância na constituição dos muitos saberes profissionais e que, de fato, se relaciona com a condição de autonomia do professor, que precisa decidir como trabalhá-lo em sala; daí que destaque a ideia de protagonismo. Esse é um aspecto que parece preocupar bastante S6 e, por tal razão, sua fala tenha sido tão direcionada a ele. Mas, há que se destacar a falta de abrangência do discurso quanto ao entendimento do que envolve o constituir-se autônomo como pessoa e profissional, conforme recordam Tardif e Raymond (2000, p.235), ao afirmarem que não é o professor apenas o "sujeito epistêmico", em estrita relação com o mundo por meio de conhecimento que processa informações retiradas de um objeto, graças ao sistema

cognitivo; ele é também o “sujeito existencial”, completo, comprometido com sua própria história (nela e por ela), da qual extrai certezas para compreender as situações que o afetam e interpretar novas situações nas ações que dão continuidade à sua história – daí que o “sujeito existencial” se ligue à tradição fenomenológica e hermenêutica.

4.2.1.3 Referenciais pessoais

Entendendo-se, pois, o professor como um sujeito epistêmico e um sujeito existencial, compreende-se que os sujeitos, em seus discursos, recorram a referenciais pessoais e/ou teóricos que tenham contribuído para o entendimento e a construção do próprio processo de autonomia.

Nóvoa (2009, p. 30) assume sua predisposição de considerar a profissionalidade docente como aquela que se constrói com forte sentido cultural porque não pode ela deixar de ser construída na “pessoalidade do professor”. As experiências pessoais, familiares e escolares, chamadas por Tardif e Raymond (2000) de fontes pré-profissionais, são manancial de conhecimento, desenvolvimento de competências, valores e crenças que estruturam a personalidade do professor. São elas reatualizadas e reutilizadas por ele porque estão fortemente introjetadas no seu ser, independente de um processo reflexivo. Os trechos de discursos selecionados, e que se seguem a essa ponderação, vão ao encontro do que afirmam tais autores.

S8 retoma a história de vida de seu pai. História marcante na história do filho pela necessidade de superação de sua condição física. Forte exemplo de construção de autonomia, de busca de independência profissional e financeira, que não significa estar independente do outro – e o casamento e a presença dos filhos vão indicar isso. Mas a condição especial do pai e a superação de suas limitações são tão fortes para S8, que interferem no seu entendimento sobre autonomia: a que se faz sem necessidade de ajuda de outras pessoas, crença que emergiu, anteriormente, em seu discurso conceitual:

> [...] um exemplo de vida que eu tive foi o **meu pai**. Meu pai foi um homem que trabalhou muito, lutou muito; até certo momento da vida, trabalhava com o pai dele. Teve um momento em que **ele quis ter autonomia**, digamos assim. Ele saiu, até contra a vontade do pai, e foi... ter o próprio negócio. Além de ter

> sido um homem que **nasceu com uma deficiência,** provavelmente por causa daquele remédio que as grávidas tomavam, talidomida**, ele nasceu sem metade do braço esquerdo**. **Isso não impediu de ser uma pessoa que buscasse autonomia, ser independente. Ele casou, criou seus filhos...** (S8).

A referência à família (de forma generalizada) como elemento de construção de autonomia, ainda que rapidamente, se faz presente em alguns discursos:

> [...] minha **formação familiar** e **religiosa** (S9);
>
> Acho que a **educação** que eu tive e também **a questão de família** (S10);
>
> Minha **família** sempre me apoiou, incentivou os estudos... (S15).

Chama a atenção o fato de que, no discurso de S14, seus referenciais pessoais (a mãe e a inspetora de alunos) surgem, contrariamente ao que se expôs, como elementos possíveis a um processo de desconstrução da autonomia pela falta de real entendimento da escolha que faz o sujeito; no seu caso, a escolha e a paixão pela leitura:

> Lá não existia biblioteca, na época. Então, a **inspetora** levava livros da casa dela. Os livros ficavam no armário trancado; então só procurava mesmo quem sabia que aqueles livros existiam. [...] ela mesma dizia: “Ah, vai jogar bola, pra que ficar lendo tanto livro?”. E não era só ela. Quem se incomodava também com as minhas leituras era a **minha mãe**. [...] Então, pra você ver, **às vezes, também as visões que as pessoas têm sobre a questão da leitura**, apesar do assunto ser autonomia, mas eu acho que às vezes essas pessoas também descontroem, tentam descontruir um pouco essa autonomia daquilo que você escolhe (S14).

S14 expressa, dessa forma, que seu caminho de autonomia se fez sem ajuda de outros sujeitos, com o entendimento, conforme já se destacou, de que tal construto indica a não necessidade do outro. A experiência de deixar a casa paterna tão cedo introjeta nele a forte crença – parecendo ela apartada de processo reflexivo mais aprofundado (TARDIF; RAYMOND, 2000) – de independência:

> [...] pessoalmente mesmo, foi uma situação de quando eu tinha catorze, quinze anos... E eu me mudei pra [...] junto com outros garotos que faziam parte do [...]. eu estudava no [...]. E, com isso, eu tive que desenvolver a autonomia de morar sem a companhia dos meus pais, e eu sou filho único; então, a partir dos catorze anos, eu fui criado muito sem a companhia deles. [...] **eu acho que minha autonomia nesse campo foi construída sozinha**, não me recordo de ter alguém auxiliando muito nesse caminho não (S14).

Já o discurso de S13 evidencia a importância da família na sua condição de autonomia, que acaba por se refletir na sua escolha profissional, para a qual também contribuíram seus professores:

> A minha **mãe** sempre falava, e continua falando, que a gente precisa saber fazer de tudo um pouco, e, quando você não sabe, você precisa procurar quem sabe pra você ter essa autonomia; e que saber ou não implica consequência. Então, **acho que isso se mistura muito até pelo caminho que eu escolhi, profissional.** Mas, especificamente falando da área de ensino e aprendizagem, **alguns professores são referências na minha formação** [...] (S13).

S4, em tom assertivo e firme, declara sua opção pelo Magistério e reafirma, positivamente, a presença dos que a acompanharam em sua trajetória de constituir-se professora:

> [...] eu **sou professora por opção**, mas porque **eu tive um modelo**, eu **tive excelentes professores**, graças a Deus! Então, eu tive, por exemplo, a minha referência de vida, de profissional, que **eu busco até imitar um pouquinho**, não é imitar, é **espelhar**. Sabe aquela coisa positiva? É o [...], que, infelizmente, faleceu ano passado [...] (S4).

Mas, para S3, que também se refere aos modelos docentes, a decisão de se tornar professora decorre de um outro lado, se assim se pode dizer, do que caracteriza a construção da autonomia – a não exclusão dos contextos e das circunstâncias que se apresentam aos indivíduos e reconduzem a ação, as decisões, em meio às situações:

> Num primeiro momento, **eu não queria ser professora**, eu **queria ser psicóloga**. Então, por conta da vida, do não acontecer como deveria, **eu resolvi ser professora**, e uma das coisas que me levaram a isso são os bons exemplos, **os bons professores que eu tive**. [...] Então esses bons exemplos, ótimos exemplos que eu tive, **me levaram também a gostar de dar aula** [...]. Então **eu gosto, gosto mesmo** (S3).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) apontam que os motivos, os objetivos, os planos que dão finalidade ao trabalho humano tanto podem ser formalmente declarados – conforme expressou S4 – como podem surgir da ação, do contexto circunstancial que se impõe ao indivíduo – como aponta S3. E Vasconcellos (2007, p. 49), em raciocínio semelhante, esclarece que “o ânimo para o trabalho” pode advir

de horizontes claros, com perspectivas teóricas e projetos; mas pode, entretanto, despontar na caminhada comum, da convivência e das experiências cotidianas. Por um caminho ou por outro, a constituição da identidade docente passa pela interessante constatação de que os professores passam muitos anos imersos em seu local de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000; MARCELO, 2009) na condição de alunos, donde advêm conhecimentos, crenças, representações, modelos de prática docente, todos muito fortes e estáveis no decorrer do tempo, sem que nem mesmo, em muitos casos, o processo de formação em nível profissional consiga modificar. Daí a premente necessidade do processo reflexivo do professor quanto ao alcance de suas ações fundamentadas nos seus saberes, sem que saberes práticos e saberes teóricos sejam vistos como apartados e distantes, heterogênicos (FREIRE, 2014; MEIRIEU, 2002; ALARCÃO, 1996; PERRENOUD, 1993) e sem que tecnicidade e cientificidade esgotem o que caracteriza o ‘ser professor’ (NÓVOA, 2009).

Tais elementos devem reforçar a pessoa que é o professor e sua competência, entendida, segundo Rios (2003), enquanto totalidade, ou seja, abrangendo todas as suas dimensões: a técnica, por meio do domínio de conteúdos e de recursos para socializá-lo; a política, pela definição das finalidades de sua ação; a ética, pela indagação dos fundamentos que definem conteúdos e finalidades; por fim, a estética – analisada também por por Freire (2014) e Morin (2000a) –, pela sensibilidade e criatividade ao se produzir a vida, que significa realizar uma obra; assim a arte, em todas as suas manifestações, é parte da condição humana.

4.2.1.4 Referenciais teóricos

Buscar essa competência significa aprofundar conhecimentos e superar ‘espontaneísmos’. Desse modo, os referenciais teóricos dos docentes precisam emergir no universo do conhecimento tácito (PERRENOUD; THURLER 2002b) e fundamentar sua ação e seu discurso mediante seus alunos; ainda que se revisitem conceitos a partir da experiência do diálogo em sala de aula, estes precisam fazer sentido para professores e alunos, e ambos necessitam saber expressar a trajetória de transformação por que passaram os fundamentos conceituais, de modo a não haver ruptura, mas superação; de modo que se mude a qualidade, mas não a essência

(FREIRE, 2014). Não deve o professor se perder, ou deixar de ser capaz de conduzir reflexivamente seu conhecimento pelos muitos caminhos que se abrem na tentativa de se aproximar daqueles que forma – risco a que se expõe se, e somente se, lhe faltar a segurança ética e o sentido de seu saber; risco possível no discurso de S11 (conquanto sua vontade seja a de agregar constantemente, como já se apontou anteriormente):

> [...] **a minha percepção de autonomia é bem pessoal,** até diverge um pouco daquela coisa mais estruturada, da faculdade de Sociologia. [...] quer dizer, **você acredita ser a sua própria vontade, mas não, é a vontade de outro.** [...] aqui com eles, pelas várias experiências que eles relatam pra gente, **eu já mudei várias vezes de opinião** sobre várias coisas. Eu achava que estava sendo autônomo, e eu vi: "Pera aí, **isso aqui eu escutei de tal pensador, de tal crítico**". E eu comecei a lidar com as pessoas que realmente viviam naquela situação, e a opinião delas: **"Pera aí, não é bem por aí!"** (S11).

Alguns discursos passaram, ainda que brevemente, pela busca consciente de referenciais teóricos que sustentem seus posicionamentos:

> Dizer que eu tenho uma referência, que aquele autor é quem me baseio somente, **eu não tenho assim uma preferência** [...] alguns textos que citam, não de maneira clara, como tem o livro do **Paulo Freire**, **A Pedagogia da Autonomia**, mas tem [sic] alguns trechos do **Antonio Carlos Gomes da Costa**[8] que eu prefiro, que falam um pouquinho da questão da Pedagogia da Presença, mas, de certa maneira, isso contribui pra autonomia [...] (S1);
>
> Então, por mais que a gente leia, por mais que você busque, por exemplo, **Paulo Freire, A Pedagogia da Autonomia...,** quando, a gente pensa nisso, a gente pensa em Paulo Freire mesmo, [...] dar condições para o aluno protagonizar, pra ele ser agente da própria construção do conhecimento e tudo mais. Então, a gente enxerga bem Paulo Freire. Ele é, sim, **a referência teórica** [...] (S4);

[8] Antonio Carlos Gomes da Costa – Belo Horizonte, 1949-2011 – educador. Foi representante oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Colaborou com a criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Sua maior realização, como cidadão e educador, foi participar do grupo que redigiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que também atuou junto ao Congresso Nacional para sua aprovação e sanção presidencial. Foi consultor independente, diretor-presidente da Modus Faciendi – sua empresa de consultoria -, além de autor de diversos livros e textos, no Brasil e no exterior, sobre protagonismo juvenil, promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Criou, em 2006, a Fundação Antonio Carlos e Maria José Gomes da Costa (esposa e também pedagoga), com o objetivo de deixar um legado, uma "descendência pedagógica" (PROMENINO, 2016). Disponível em: http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em: 04 abr. 2016.

> Ele [NOME DO DIRETOR DE OUTRA ESCOLA] nos permitiu, quando foi o estudo do currículo inicial, a matriz e tal, e nós aprendemos muito sobre habilidades e competências. **Perrenoud**, aquelas coisas todas, e ele trouxe esse material pra gente [...] (S6);
>
> Leituras, em termos pedagógicos, acho que **a grande referência que a gente tem é o Paulo Freire**. [...] quando a gente entra em contato com todo o embasamento teórico da escola integral, há referências... A raiz daqueles dizeres, o aluno autônomo, é uma coisa que apareceu pra escola de ensino integral e que bebe lá na fonte do Paulo Freire; mas, quando se estuda também aprendizagens significativas (S13);
>
> A minha formação é em Filosofia, e a autonomia é um conceito extremamente filosófico. Então são vários os autores que eu trabalhei dentro da literatura filosófica e que me influenciaram, não só filósofos, como escritores da literatura... Eu gosto das ideias do **Sartre**, que é um filósofo francês, que trabalha a ideia de liberdade entre outros conceitos; acho que ele trata com muita lucidez esse tema (S15).

Embora nenhum dos sujeitos tenha se detido no aprofundamento das ideias dos autores por eles citados, as referências feitas apontam para fontes de conhecimento consistente, capaz de conduzi-los a uma prática docente comprometida com o processo reflexivo e com a ação para a construção da autonomia de si próprios e de seus alunos.

As menções a Paulo Freire e Philippe Perrenoud (S1, S4, S6 e S13), a Antonio Gomes da Costa (S1) – importante referência para os professores do PEI, tendo em vista que embasa a elaboração das Diretrizes do Programa Ensino Integral da SEE-SP e que é o idealizador do modelo pedagógico das Escolas de Tempo Integral de Pernambuco, concretizado em parceria com o ICE (ICE, 2010) –, a Sartre (S15) – filósofo existencialista que elaborou o pensamento do 'ser-para-si' como uma teoria da liberdade (SARTRE, 1987) e constitui-se como nome a se relacionar com a ideia de autonomia (por isso mesmo, uma escolha pertinente aos fundamentos de S15), caracterizam-se como forte índice de tal empenho.

Um dos sujeitos (S2), como docente de Filosofia, aprofunda-se na construção teórico-filosófica do conceito e, apesar de, num primeiro momento, o fato tomar a aparência de distanciamento e academicismo, num segundo momento, a revelação do 'eu' se dá no processo de reflexão propiciada pelo discurso:

> Eu recorro a **Aristóteles**: a autonomia como a capacidade de autodeterminar-se. [...] chega-se à Revolução Francesa na segunda metade do século XVIII, com o ideal de liberdade. E aí, dentro da Filosofia, **Kant** enriquece essa questão da autonomia, mas não simplesmente na questão moral, da lei que eu faço para mim mesmo, mas na questão do poder decisório. [...] **eu sou autônomo quando eu** [...] **sou capaz de autodeterminar-me,** decidir com

> clareza, com liberdade e com assertividade o que **eu quero para mim mesmo**. [...] Então, **eu** acredito que essas duas visões são bastante ilustrativas do que seja autonomia. A **autodeterminação**, mas também **o que eu vou fazer de mim mesmo** (S2);
>
> Como dizia **Arcagelo Buzzi**[9]: "Se a vida é procura e encontro, em que ponto eu tenho encontrado a mim mesmo?". [...] **em que ponto eu me encontro** não é pergunta aritmética, **é uma pergunta existencial**, por isso o elemento primordial aí não é o ponto, é o encontro. **Eu também preciso me encontrar** [...]. Então é essa a questão: quando eu olho para mim mesmo e encontro realidades que preenchem **o meu eu**, a minha subjetividade... **Você vai ler a minha ficha** deste ano, e eu coloquei, lá no final, exatamente isso: " **priorizar os alunos e sua subjetividade é uma luta constante contra os processos de massificação**". Eu não sou massa, **eu sou pessoa**, **eu sou gente** e preciso me encontrar. **Se, quando eu me encontrar, eu estiver pedagogicamente fazendo o outro crescer, aí eu serei pleno, enquanto me encontro e – por que não? – feliz** (S2).

Esse momento de elaboração discursiva causou forte comoção ao professor. De fato, desde o primeiro contato com a pesquisadora, S2 demostrou postura acolhedora e amorosa, capaz de 'quebrar' facilmente reservas e formalidades tão comuns a contatos iniciais e gerar o sentimento de compreensão, de generosidade, de humanidade. Sua pessoalidade tão presente no fazer docente e, naturalmente, sua trajetória profissional podem ser fatores que, conjugados, façam com que muitos alunos o escolham como tutor – S2 é um dos professores com maior número de tutorados do grupo de sujeitos participantes desta pesquisa (vinte e dois). Sua abertura (e disposição ao outro) pode ser definida como bem freireana. São vinte e nove anos de docência (conforme indicado no Quadro 9), e verifica-se, pela consternação que o invadiu na segunda parte de seu depoimento (acima transcrito), assim como pelo próprio conteúdo de sua fala, reserva de disposição para os 'embates' em sala de aula, para as surpresas e alegrias no cotidiano escolar, que tão facilmente sugam a vitalidade de um professor.

Há aspectos importantes a serem discutidos a partir da fala de S2. O primeiro deles é destacar seu entendimento de que a tarefa de educar é tarefa filosófica – não no sentido restrito do trabalho do professor de Filosofia. Rios (2003) mostra que a Filosofia será sempre Filosofia 'de'; então, tem-se a Filosofia da Educação, que, como todo processo filosófico, busca explorar o ser humano na sua inteireza, no mundo que

[9] Frei Arcângelo R. Buzzi: ingressou na Ordem dos Frades Menores no dia 19 de dezembro de 1951. Teólogo e filosofo pela Universidade Católica de Petrópolis. Autor dos livros Introdução ao Pensar: o ser, o conhecer, a linguagem; Filosofia para Principiantes: a Existência Humana no Mundo; A identidade Humana: modos de realização; A Filosofia e o Cuidado da Vida; Itinerário à Clínica do Humano, Filosofia, entre outros (FRANCISCANOS, 2015). Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/?p=28790>. Acesso em: 09 ago. 2015.

constrói dentro e fora de si; por isso pensar a vida – tarefa atemporal, repleta de indagações que podem ser consideradas pueris. A criança, na sua pureza, é capaz de fazer perguntas simples, mas profundamente essenciais, lembra Santos (2003). E é capaz de admirar-se, estímulo à tarefa de filosofar. Tal capacidade conduz adiante, conduz à investigação nascida do fascínio, do que intriga, conduz à possibilidade de superação, à resposta que não se vê imediatamente (RIOS, 2003) –, o que a parte final do discurso de S2 tão bem 'encarna', mesmo que se possa nele identificar um 'ideal romantizado'. Mas o fato é que S2 permanece atuante e vivaz, após anos e anos de docência, quando poderia trabalhar em ritmo de desinvestimento, sem 'buscas', contrariamente ao que aponta sua fala. E não é a presença de um 'ideal" que sobreviva a despeito, às vezes, da dura realidade vivenciada pelo professor o que se deseja?

Outro ponto referente à lógica de raciocínio de S2 é entender o ser humano como aquele que tem de construir sua identidade enquanto sujeito, não enquanto massa, o que significa olhá-lo para além da materialidade histórica, conforme anunciava Freire (1989), para quem uma das grandes tragédias da modernidade reside no homem que se deixa dominar pela força de mitos, da publicidade organizada, sendo esta ideológica ou não, e que se afoga num anonimato nivelador, objetificado, quando acredita se salvar ao seguir tais prescrições. Daí que as filosofias, segundo o autor, não possam mesmo minimizar o peso da materialidade, mas tenham a missão de não se inibir diante da análise da História e da mudança dos fatos com papel 'espiritual', no que esse termo pode abraçar de sentimentos e utopias, para além da dimensão religiosa *stricto sensu* (FREIRE, 2000). Novamente nesse ponto, a fala de S2 torna mais que pertinente a relação com o pensamento do autor, torna-a necessária, pode-se afirmar.

Finalmente, no discurso de S2, faz-se presente a noção de que, no processo histórico, o 'encontrar-se' jamais será uma condição permanente e acabada. 'Ser' quer dizer ser num espaço-tempo que avança inexoravelmente (SANTAELLA, 1984). Por isso a importância do "em que ponto me encontro", do "quando me encontrar" e do "enquanto me encontro" – condição de felicidade pela exigência do encontro com o outro, mas condição sempre inconclusa, sempre por se conquistar. Daí que exija mais que vontade, e que a vontade seja mais que o impulso desiderativo, seja responsabilidade, porque necessita coragem, amorosidade e esperança (FREIRE, 2014, MORIN, 2011), afetividade e alegria (RIOS, 2003).

E a docência não pode existir sem essas dimensões, o que não conduz à ideia de desprestígio social a que é relegada a prática pedagógica – também, em muitas situações, por parte do próprio docente, quando práticas pedagógicas cotidianas desmentem um discurso repleto de generosidade e coerência, como lembra Perrenoud (2002a) e como reafirma Freire (2014), que, apesar de reconhecer o desrespeito a que é submetido o professor, proclama que sua resposta deve ser a luta política e organizada contra os que lhe ofendem. Se dessa prática se cansa, seu compromisso ético deve levá-lo até a abandoná-la, se assim o desejar, contudo jamais a desamar a si próprio, a seus alunos e a sua prática pedagógica, exercendo-a mal.

Finalizando esta etapa de pensar a autonomia pela via das concepções pessoais e profissionais de sujeitos que podem ser considerados experientes, elege-se do pensamento de Tardif e Raymond (2000, p. 210) a ideia de que trabalhar significa “fazer alguma coisa de si mesmo”. Quem trabalha carrega em sua identidade as marcas de suas práticas profissionais. Assim, o tempo torna a pessoa que exerce a prática docente – para si e para os outros – em um professor, mas o tempo é concebido como prolongamento da aquisição de conhecimento – do trabalho e de si mesmo (FREIRE, 2000).

4.2.2 A autonomia e a convergência com as diretrizes e os fundamentos do PEI

Como segundo passo na reflexão sobre a autonomia está a retomada das noções pessoais-profissionais apresentadas, relacionando-as com os fundamentos e as diretrizes do PEI, a fim de apresentar o entendimento dos sujeitos quanto a tais correlações como convergentes ou divergentes. Doze dos sujeitos, com exceção de S4, S10 e S13, afirmam entender as diretrizes como convergentes com o pensamento pessoal-profissional que desenvolveram sobre o tema, entendendo que estão ‘em processo’, conforme se pode notar pelos excertos a seguir:

> [...] **Ainda não é o ideal, de jeito nenhum**, mas é como eu falei: é **uma luz no final do túnel.** Não há dúvidas (S9);
>
> [...] **é um ideal a ser alcançado**, sim, de tudo que o documento diz; no dia a dia, a gente vem desenvolvendo, vem buscando esse ideal. **Daria pra viver aquilo que o documento pede? Daria pra viver é um caminho! Estamos caminhando, estamos começando...** (S12);

> Então **eu acho que já é um caminho pelo menos**, porque também acredito que na autonomia exista... aspectos... Então, qual é o tipo de autonomia que eu quero desenvolver? Qual o tipo de autonomia que eu quero levar o aluno a ter: é a autonomia de expressão? É a autonomia do fazer? É a autonomia de ser? Qual é o tipo? [...] Olha, **se todo mundo tivesse se preocupado com esse aspecto antes** [...], **talvez a educação tivesse num outro patamar** [...] (S14).

Observa-se, já na base das respostas dadas e ainda que de modo subjacente, que os sujeitos pensam no que prevê os documentos do PEI em relação ao que devem executar; interiormente fazem uma avaliação do que concretamente podem verificar de etapas vencidas ou por vencer. Daí que o discurso contemple expressões como 'caminho' (S12 e S14), 'luz no fim do túnel' (S9). Não há nenhuma reflexão sobre o que 'está posto' nas Diretrizes em termos de fundamentos, sobre o que perpassa a visão de homem, de mundo, de sociedade, de valores, elementos que estão no bojo do que significa pensar a autonomia a ser desenvolvida na escola: de que educação se fala?; qual seu sentido?; quem diz o que ela é?; para que serve?; a quem serve?; o que se entende por conhecer, fazer, ser, conviver?

Segundo Gadotti (1981), a educação tornou-se questão universal e 'dogma' para a solução de todos os problemas mundiais. Mas que educação? Aquela que precisa sempre mais de estabelecimentos e instituições que a validem por toda a vida. Entretanto, a condição de ser do homem já indica o seu inacabamento e a necessidade de uma permanência em sua condição de conhecer, fazer, ser e conviver (FREIRE, 2014; GADOTTI, 1981; MORIN, 2011). E a educação vista pelos 'olhos' de documentos nacionais e internacionais, com o tanto que se propõe a entender dos mecanismos do mundo, de suas engrenagens e de seus desafios, pode conduzir a explorá-lo 'positivamente' – o que significa retornar aos padrões de um positivismo científico, sem, de fato, compreendê-lo.

Interessa, pois, pensar, na Educação, sobre o tratamento que se dá aos conceitos no seu universo. Rios (2003) aponta que, mesmo entre tendências pedagógicas diversas, os discursos acabam por convergir para a ideia de boa qualidade, ou de melhoria da qualidade do ensino e de competências – noções contidas nos extratos dos fundamentos do PEI. Mas que qualidade? Que competências? A autora afirma que, nas práticas educativas brasileiras, a utilização de 'qualidades' ganha contornos políticos. Assim é que, indubitavelmente, 'qualidade' acompanha a marcha da globalização ou mundialização, segundo Morin (2011), com caráter unificador, mas, em essência, conflituoso, visto que infindavelmente surgem

informações sobre o mundo – cada vez mais um todo –, as quais, por outro lado, vão sufocando as possibilidades de inteligibilidade sobre ele, exatamente porque se atrofiou o nosso modo de pensar o mundo.

Por isso, a ‘qualidade’ precisa ser qualificada, precisa ser ‘total’ (CHIAVENATO, 2014) – ainda que tal adjetivo não se faça literalmente presente no Relatório da UNESCO nas Diretrizes do PEI, ou nas legislações que o fundamentam.

No universo da educação, mais que a linguagem empresarial emerge a ideologia desse mundo: ‘qualidade’, ‘competência’, ‘permanente’– por trás dessa sequência que fere, no plano da escrita, o paralelismo sintático na coordenação dos termos, há total sincronismo semântico, visto que, naquilo que significam, não estão para a condição do humano (RIOS, 20003; GADOTTI, 1981), mas para a de ‘peça-chave’ numa engrenagem que necessita funcionar, gerar e replicar resultados (SÃO PAULO, 2014g).

Desse modo, a ‘qualidade total’ (CHIAVENATO, 2014) não significará a adequação ao conceito de totalidade, mas aquilo que se cristaliza, que se prende a um modelo; a educação de melhor qualidade tem seu eixo deslocado para a noção de produtividade e competitividade, eficiência, controle, resultados, assim como o adjetivo ‘permanente’ passa a indicar um evento – aquilo que vem de uma ‘realidade’ histórica e apresenta-se como o futuro, o amanhã – a educação de amanhã. Daí que seja vista como um todo que aniquila os diferentes discursos, canalizando-os segundo a vontade do poder (GADOTTI, 1981).

Então, sim, tal discurso adentrou o discurso ‘sobre’ educação, primeiramente pelas escolas privadas, em razão mesmo de sua relação com o capital, e depois pelas escolas públicas, que conduzem seus ‘frutos’ ao mundo do capital – e, nesse aspectos, ‘os frutos’ podem também dizer respeito à figura do professor, se se entender, conforme Delors et al. (1998), que deva ele, na Educação Básica, ‘ser’ e agir como uma extensão do mundo empresarial, dividindo-se profissionalmente entre o mundo da escola e o mundo ‘das outras profissões’, em favor delas . Essa é a lógica que rege as escolas participantes do PEI, implantado pela SEE-SP, por meio do PDCA, conforme já se observou (CLEMENTE, 2015; JACOB, 2014; SÃO PAULO, 2014). Essa marcha seria inevitável, a despeito do que pensam aqueles que devem – se não o fazem – construir o discurso ‘da’ educação, porque realizam a prática da educação (GADOTTI, 1981; RIOS, 2003).

Se esse é o fato, interessa que seja condição de transformação também dentro desse mesmo cenário. Mas, como já enunciava Marx (1987), “Quem educará os educadores?” – ainda que não se esqueça de considerar o espaço-tempo de sua visão ideológico-política, hoje já ampliada pela visão de outros tantos pensadores (também os principais eleitos para embasar a construção teórica deste texto) que, na sua forma de considerar a existência humana, ampliam-na e fazem retornar a ela a condição de transcendência que habita o homem.

Os sujeitos que aqui se enunciam, todos já na docência há muitos anos, desejam continuar conhecendo, realizando – muito mais do que fazer o discurso ‘sobre’, efetivar o discurso ‘da’ educação, que nasce do que realizam cotidianamente; por isso a prática, ora inconsciente, ora conscientemente, acompanha o modo como se expressam, e a segurança e a naturalidade se evidenciam nessa organização discursiva, por meio da postura corporal, no olhar que mantêm postos sobre a pesquisadora, no tom de voz que transparece essa avidez.

Dessa forma, alguns discursos podem assumir rapidamente a positividade do Programa e de suas premissas, entendendo a autonomia como um processo a ser construído, um caminho; mas, para que ele se efetive, não se pode interromper o elo entre a ação e o estudo. Alguns sujeitos destacam, nessa trajetória, essa necessidade de permanente aprofundamento de entendimento das diretrizes do PEI, de forma individual ou coletiva, por meio das reuniões de que participam, ou por meio dos cursos de formação (S3, S6, S7, S8 e S10). O olhar desses sujeitos para o estudo é positivo, nesse ponto de reflexão: as concepções pessoais-profissionais são convergentes com o Programa, e o estudo é parte do processo:

> Acho que o Programa é muito bom, e as premissas são muito boas, muito completas, acredito bem nisso. **Só que... teoria e prática, nós sabemos que tem uma grande distância**. **Se apropriar mesmo dessas premissas**, o que realmente é... Tanto para nós como docentes como para os alunos leva um tempo, [...] nem um nem dois anos, acho que isso é a longo prazo. A partir do momento em que todo mundo **entender realmente o que é, como procede, qual a finalidade disso tudo**, aí sim eu acho que a escola com esse Programa está pronta para desenvolver muitas atividades (S3);
>
> **Eles são a base, os pilares**, e, a partir desses **quatro pilares**, **desenvolvemos outros documentos que regem o Programa**. Então **a gente vai se apropriando desses documentos**, e precisa manusear, precisa ler, precisa contextualizar [...] (S6);
>
> Você passa a ter uma outra visão do magistério como um todo depois que **você entra aqui e começa os estudos com as diretrizes**, com os autores que você sempre está acompanhando, está lendo. A gente tem ATPAs todas

> as terças, a gente sempre tem algumas formações que são passadas pra gente. [...] **Todos os professores têm que estudar,** porque, se não, você não consegue acompanhar. **Tem que estar de acordo com as diretrizes, sempre estão surgindo novas coisas. Se você não estiver estudando, você não consegue acompanhar e entender o porquê daquilo pra você poder aplicar** (S7);
>
> **Estudar é uma coisa constante. Tem que estudar e reestudar**. [...] se nós dominarmos todas as coisas, então quer dizer que está tudo andando 100%, realmente. **Por mais que tenha melhorado, não está tudo 100%** (S8).

Em seu discurso, por sua vez, S10, sem deixar de concordar com os demais sujeitos quanto à necessidade do estudo dos documentos e da reorganização da equipe escolar para valorizar a atenção a eles, destaca a imprescindível condição de que tenham efeitos sob a vida prática do docente; para tanto, sente S10 que precisam ser revistos, emitindo um 'tom' dissonante quanto à ideia de convergências:

> **Os documentos precisam ter efeitos**, precisam ser criados, elaborados, propostos. Mas eles precisam ter um efeito, um impacto dentro do que está se propondo. E, então, **eu considero isso, que os documentos são, sim, instrumentos que vão agregar, porém precisam ser revistos** porque se espera uma certa objetividade, **formação**, não é? **Capacitação**. Tudo isso pode contribuir e fazer a diferença, o que não vem se passando nos dias de hoje. [...] Mas, dentro também de um **amadurecimento que a gente vem tendo**, nós já conseguimos esse ano, **agora, no planejamento, fazer uma identificação de que esse é um ponto de atenção da nossa escola**, com relação aos documentos [...] (S10).

Para S4, há o reconhecimento da importância da missão, das premissas, dos princípios e valores do PEI. Sua discordância incide sobre a noção do 'limite'; sua experiência pessoal e profissional (que retoma por seus referenciais, destacando Luckesi[10], também um autor que fundamenta as Diretrizes do PEI e que organiza seu pensamento em bases amplas, de caráter transdisciplinar) lhe aponta que esse é o

[10] Cipriano Carlos Luckesi, também referência do PEI, centrou sua atenção no tema da avaliação da aprendizagem escolar, área de estudos pela qual é mais conhecido no país. Com o tempo, passou a ser considerado um especialista e um importante investigador dessa área de conhecimento. Passou a estudar avaliação da aprendizagem e a escrever sobre o tema, a partir de abordagens mais abrangentes, como a filosofia, a sociologia, a política, a psicologia, a pedagogia. Hoje, seus escritos e falas sobre avaliação da aprendizagem escolar têm uma versão transdisciplinar, porque acredita que todos e quaisquer fenômenos da experiência humana não podem ser vistos sob um único enfoque. A direção de seus estudos, hoje, na área da avaliação da aprendizagem escolar, está próxima do tratamento dado ao tema no texto "Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso", publicado como capítulo do livro Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. (*SITE* OFICIAL CIPRIANO LUCKESI, 2016). Disponível em <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em: 05 set. 2016.

ponto a ser aprimorado no PEI – talvez não se tenha chegado ao nível de conhecimento adequado a seus fundamentos, consideração que retoma a qualidade da formação de que necessitam (e que equivale ao que já afirmara S3):

> [...] **sabe a história do limite**? [...] olha só, **eu sou educadora salesiana.** [...] Então, eu sou bem Dom Bosco. [...] E Dom Bosco sempre falou assim: **no amor e na firmeza**. Então é isso que eu gosto [sic], é isso que eu acredito [sic]. [...] Essa escola**, esse programa, a beleza dele está porque ele tem que atender aquelas crianças que poderiam... por estar tirando os marginais das ruas.** [...] **Só por esse fato ela já é linda**, entendeu? [...] e **a gente não está tão bem formado assim, não é**? **E o sistema ramificado não faz as coisas como deveriam**. [...] Então, **quando eu penso**, por exemplo, em **autonomia,** eu penso como o **Luckesi** escreveu: **você tem que acolher, esse acolhimento é incondicional;** acolher, **mas** depois que você acolheu, [...] **você vai embasando, vai fundamentando, você vai pegando as rédeas também, você vai ter que dar limite**, você tem que limitar o espaço. "Isso você pode e isso você não pode. Te amo muito, quero te ver muito bem, quero te ver vencendo, mas existem regras". **Então essas regras eu não enxergo,** você entendeu? (S4).

Para S13, o questionamento quanto às bases documentais que fundamentam a trajetória de edificação do PEI enquanto metodologia não é cabível. Seu destaque recai sobre o pressuposto de aluno inerente aos fundamentos do Programa para se trabalhar conforme o que se prevê; e, como S4, aborda a questão dos limites e da responsabilidade, ainda que não exatamente sob a mesma ótica – para S4, os limites não estão definidos na base; para S13, há a presunção de um ideal de aluno:

> Eu acho que teoricamente eu não contestaria aquilo que está posto, porque faz muito sentido, pela trajetória desses documentos. **Esses documentos partem, "sentaram" no currículo oficial.** Tem a parte específica da escola de ensino integral, mas, ao mesmo tempo, nós temos um currículo que é pra todas as escolas. Então, o que está posto pra todas as escolas vai se amparar nos parâmetros curriculares. Então, quer dizer, é um efeito cascata. **Eu acredito que essa trajetória, pra se chegar aqui, ao que a escola de ensino integral propõe, pelo menos do meu ponto de vista, não é passível de questionamento como metodologia, como teoria, como base**. O que acontece, muitas vezes, é que a gente, às vezes, pressupõe um aluno... [...] Então, **quando você lê a teoria de atividades que se propõe pra estimular o protagonismo, pra estimular autonomia, há um construto de aluno que fica ali pairando**, e você se prepara pra pensar em atividades pra aquele aluno e, **às vezes, quando você chega na escola, em sala de aula, no trabalho com esse aluno, essa imagem se dilui**, se desfaz, e o trabalho acaba sendo pra você [...] trabalhar outras questões. Que outras questões eu diria hoje? **A questão do limite, a questão de certo e errado, as questões éticas**. [...] têm algumas coisas básicas do funcionamento da sala de aula que você precisa estabelecer! Porque não dá pra fazer de conta que... você não está percebendo... Até porque, ao meu ver e pelo que eu pude perceber nos documentos, **essa questão do autônomo caminha com a questão do responsável** (S13).

O discurso feito por S13 chama a atenção para a reflexão de Gadotti (1981) quanto ao ‘quem’ da educação: um ‘eu’ formado da coexistência com ‘os outros’, ou seja, não é a distinção entre o ‘eu’ e o ‘tu’, e sim o encontro de um e outro que dá a alguém a dimensão de si mesmo, o encontro num ‘mundo ambiente’ O autor entende que esse ‘eu relacional’ esconde-se na noção homérica, extraordinária do *homo aprenditus*, de modo que, no discurso ‘sobre’ educação, há um ideal de ‘eu’, assim como demonstrou S13, que ingressa no processo educativo pela via do discurso-propaganda, sem que se considere a efetividade do ‘ambiente’ em que existem os ‘eus’; muitas vezes ambiente de ‘falta’ de condições materiais e morais de vida. E os professores precisam ‘lutar’ com essas condições e se veem distantes do que se esperaria pelas bases documentais.

Em muitos momentos, como nos segmentos abaixo, os sujeitos destacam essa realidade das condições de vida dos alunos:

> [...] **uma tutorada minha que tem muitos conflitos em casa**, como a maioria, mas essa, em especial, **tem muitos irmãos**... **as meninas já engravidaram**, **outros... já não é muito bacana o caminho** e tal. [...] E mora um monte de gente junto na casa, **ela reclama que não tem o seu espaço pra estudar** [...] (S3);
>
> Ele tem **problemas seríssimos com a família** [...] (S7);
>
> [...] fizeram a prova do ENEM, **mas eles não conseguiram a pontuação pra uma faculdade pública**; eles **não têm condições de pagar uma privada**. E o detalhe: eles querem trabalhar! Muitas vezes **a gente vê alunos se envolvendo com drogas**, mas **tem [sic] alguns alunos que não querem mesmo, não querem estudar não!** (S9);
>
> Então, eu considero assim: que **o pai e a mãe não têm essa visão**, não têm, **a família em si não**. **E a própria escola tenta fazer a parte dela**, não é? (S10);
>
> Quando você pega **famílias...** [...] **classe social é mais baixa**..., **eles já são tão sofridos com a realidade**, que **fica difícil elevar a estima do filho**, propor a continuidade nos estudos [...] (S12);
>
> [...] **falta porque ele cuida da mãe**, porque ele é sozinho com a mãe, o pai morreu, a mãe é diabética, a mãe não pode se mover porque já amputou perna... [...]. “A senhora não sabe, **minha casa é um inferno; minha casa, desse tamanho e moram oito pessoas**.” (S13);
>
> [...] mas a gente não pode esquecer que **o aluno não é uma pessoa descolada da realidade social**. Então **a gente enfrenta questões de entraves em relação à estrutura familiar** (S15).

De modo geral, os discursos fazem referência à formação do aluno autônomo, solidário e competente (S1, S2, S9, S14), à excelência acadêmica, assim como à parte diversificada, com as disciplinas eletivas e atividades complementares – Orientação de Estudo, Preparação Acadêmica, Projeto de Vida, Protagonismo – à Tutoria (S2, S14), aos quatro pilares da educação (S5, S9, S15), ao currículo (S6). Os depoimentos a seguir são ilustrativos dessas afirmativas:

> Então o conceito de autonomia, do que eu aprendi, do que eu tinha em mente... e do que o Programa Ensino Integral nos trouxe, no meu modo de ver **não houve divergências**. [...] a escola integral possibilitou que eu aprofundasse um pouco mais essa percepção do que é ser autônomo. [...] **a escola pretende formar o aluno autônomo, competente**. **Mas esse autônomo, para mim, é convergente** (S1);
>
> [...] o PEI, o Programa de Ensino Integral tem essa finalidade, que é **formar um aluno, e não um cidadão, autônomo, competente. Ele vai fazer a diferença na sociedade** (S9);
>
> Eu acho que essa visão fica clara, mesmo porque o professor traz, desde as aulas de **Protagonismo**, que eles já têm mesmo... Eles têm uma aula voltada pra isso. Até mesmo nas outras disciplinas é sempre falado que o **aluno tem que ser formado do ponto de vista solidário, autônomo e competente**. **O professor vive falando pra eles como que isso se forma, como que isso se dá**. **Às vezes, através da própria atuação, do próprio professor mesmo**. A gente não tolhe a liberdade deles [sic] falarem, deles [sic] se expressarem (S14).

Pelo que demonstram as falas apresentadas, a possibilidade da formação de um aluno autônomo, solidário e competente, no plano do que significa essa formação no PEI, dependerá da efetividade da prática do modelo pedagógico e de gestão nas escolas, baseado no Ciclo PDCA (SÃO PAULO, 2014d), ao qual os sujeitos se dedicam diariamente – buscando padronizações, controles de processos, registros, monitoramentos que permitam a diminuição da margem de erros na análise dos indicadores de resultado e a replicabilidade das ações exitosas (CLEMENTE, 2015) – e o qual entendem sem questionamentos, em sua maioria, como convergente, ou seja, como o que devem vivenciar para que esse aluno exista.

Interessante que, para S9, há um destaque textual para a ideia de aluno, evidenciado pelo seu tom de voz distinto durante o processo de entrevista; sua responsabilidade está por formar o aluno – 'embrião' da cidadania, é o que parece sugerir sua elaboração discursiva. Ao que parece, S9 indica 'tempos de ser' distintos, ou 'espaços de ser' da mesma maneira distintos. Mas, naturalmente a dignidade do sujeito está em ser pessoa, e pessoa que, ao nascer já é, ou deveria ser, parte da

comunidade. E seu processo educativo deve estar por integrá-lo cada vez mais como membro, como cidadão dessa comunidade, de modo que o tempo-espaço da escola deve ser tempo-espaço da vida fora dela. O que nela se faz deve orientar a avaliação moral ao se tomar uma decisão, para que a ética seja parte daquilo que se tem de fazer (FREIRE, 2014) – condição que acaba por ser apontada como 'idealizada', visto o que acima se considerou: o cenário de 'faltas' e, quase sempre, a pouca condição efetiva de a escola interferir no processo de transformação de muitos alunos. Assim é que, pode-se dizer, S9 não se exime de sua responsabilidade formadora, mas procura 'garantir' seu espaço de interferência – mesmo porque a expressão de que se vale as Diretrizes do PEI é "aluno", entendendo-se que o tempo-espaço da escola (assim como o da família) 'chancela' essa pessoa-aluno por certo tempo até que responda por si mesma – assim se espera – num determinado ponto de sua vida.

A referência aos quatro pilares da educação (DELORS, 1998) se faz sentir também, em alguns discursos, de forma entusiasta:

> **Na minha opinião, converge totalmente**. [...] **gosto sempre de citar dois pontos dos quatro pilares. O aprender a ser... Se o aluno, ele souber a importância dele,** o potencial que tem, mesmo que muitas vezes a própria família desestimule, **mesmo que o meio em que ele vive não contribua**, não dê condições favoráveis pra isso, mas se ele souber do potencial dele... **Ele é indestrutível, consegue o que quiser**. Então é o aprender a ser **e o aprender a fazer, que eu já tinha citado antes. O fazer, na minha opinião, é a parte principal do processo**. Ele pode ter todas as ferramentas (S5);
>
> [...] **Saber conhecer, saber ser, saber conviver... Os quatro pilares da educação,** se realmente eles forem trabalhados da maneira que o Programa solicita, realmente a gente vai para o sucesso, entendeu? [...] o PEI é a razão da [sic] pessoa saber conviver [...]. **Porque só o conhecimento em si do conteúdo não basta. Se você não desenvolver o lado humano das pessoas, não é?** [...] Eu acho isso importante, trabalhar em equipe, o saber ser, conhecer a ele mesmo. Quando a pessoa conhece a ela mesma – **"O que eu quero da minha vida? O que é a minha vida? Qual é o propósito dela?" –,** [...] a**s outras coisas ficam mais fáceis de você trabalhar** (S9).

É bem compreensível a positividade nas elaborações de S5 e S9. De novo, falam de uma ação prospectiva, um projeto, visando à positividade das ações de seus alunos, mas corre-se o risco das perdas, e é preciso preparar o indivíduo para se reorganizar a partir delas. Então, o que pode caracterizar o 'ser indestrutível'? O que pode caracterizar o 'nosso sucesso'? O ato educativo está para além da simples vontade do educador, pois, em sua essência, é um ato de interação com outro ser também constituído de desejos, vontades, resistências, medos, negações... Assim, o ato educativo precisa se reestruturar a partir dos fracassos que se podem

experimentar. Deve o professor desencadear o processo reflexivo necessário – a ele mesmo e ao aluno – para que seja este o artífice de sua formação na difícil passagem da heteronímia para a autonomia, para a ruptura com o que nele pode estar defeituosamente assentado, à espera respeitosa da superação, diria Freire (2014), o que, de certo modo, surge na fala de S8 e S12:

> [...] o **Programa de Ensino Integral** também busca desenvolver o **aluno protagonista**. E nós temos visto, já em dois anos de Programa, isso acontecendo. **O protagonismo tem fases,** o professor tem que ficar responsável por ajudar, depois ele vai só supervisionar, depois vai acompanhar, depois ele é dispensado, até que o aluno tome todas as iniciativas (S8);
>
> [...] quando você trabalha com o aluno, às vezes **ele se vê travado na busca da própria autonomia; o medo, não é**? **De se tornar autônomo**. É preferível ficar dependente de algumas coisas do que avançar, **porque exige que você se assuma** de alguma maneira... **Você se assuma e tenha responsabilidade sobre aquilo que você faz**. Então eu acho assim: **não só o aluno, mas o próprio profissional, quer dizer: até onde eu posso ir?** (S12).

Há os sujeitos que focaram sua atenção no currículo, ao pensar a relação das concepções de autonomia pessoal-profissional com os fundamentos e diretrizes do PEI: um destacando a própria ação protagonista do professor, que precisa mobilizar seus saberes, sob todos os aspectos (PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2014), para contextualizar as situações de aprendizagem (S6); outro fazendo sobressair da proposta curricular o que se pode acrescentar ao trabalho em sala de aula pela vivência do que nela se especifica como parte diversificada e atividade complementar (S11). Do ponto de vista dos professores, essas condições favorecem a ampliação do acervo dos alunos e, portanto, a tarefa de ajudá-los a constituírem-se indivíduos autônomos:

> [...] **o professor tem que ter, além de autonomia, muito protagonismo**. Ele tem que procurar todas as formas pra transformar aquele **currículo em algo real pro aluno**, dar significado, tratando o que é importante pro aluno, a contextualização (S6);
>
> [...] aqui havia a possibilidade de você acrescentar, [...] pelo próprio conteúdo da base curricular mais as **disciplinas diversificadas**, **eletivas**... Tudo acaba facilitando esse aumento do acervo dos alunos. [...] aqui você tem uma abrangência maior de conteúdos que você não teria possibilidade numa escola normal, e, além disso, complementar com as outras disciplinas... **Projeto de Vida, Preparação Acadêmica.**.. Então, eles vão complementando aquela visão, que não fica só no conteúdo da Base Comum (S11).

A prática de um currículo significativo, segundo as Diretrizes (SÃO PAULO, 2011), é um dos caminhos para consolidar um dos princípios que alicerçam o PEI – a Pedagogia da Presença – por meio da qual deve o professor ser mais que presença de um corpo que transfere o conhecimento, mas presença e corpo que respeitosamente participa da experiência formadora do aluno, por imperativo ético de sua atuação, recordando Freire (2014), para além do que se entende de tal princípio, ao qual se referem dois dos sujeitos de pesquisa:

> [...] porque a Pedagogia da Presença está intimamente relacionada com a tutoria. E na tutoria você consegue, então, essa presença não figurada, uma presença eficaz, perante o aluno [...] (S1);
>
> Tem outros... muitos vídeos de professores, por exemplo, da **Pedagogia da Presença**, que é fundamental pra gente aqui [...] (S7).

Novamente é S2 quem aprofunda o processo discursivo, indicando a interferência do processo educativo na construção de autonomia: a função da escola é promover a reflexão filosófica para a autonomia do aluno. Certamente o PEI corresponde a uma visão filosófica, e todos os professores têm de analisar e reformular seus caminhos verificando como todos os conceitos (em torno dos quais se movimentam) se interconectam, ou "se tocam", no dizer de S2, o que quer dizer alcançar uma condição reflexiva quanto a conceitos e vivências que precisam se fazer reais, para além do que se idealiza com a proposta:

> [...] agora entra a interferência do processo educativo. [...] Embora a autonomia, **o aluno autônomo,** seja uma ambição da escola, **uma premissa do Programa de Ensino Integral**, **isso não pode ficar lá no *banner*,** isso **tem que efetivamente ser viabilizado pelo processo educativo que envolve o aluno e no qual ele se insere**. [...] **A proposta do Programa de Ensino Integral está alicerçada na visão filosófica**. Toda educação tem como fundamento uma visão filosófica. E é inegável isso, é inegável isso, e, quando o Programa de Ensino Integral diz: "Olha, nós devemos **formar o jovem solidário, competente e autônomo**"**,** então ele tem como substrato essa visão filosófica da autonomia, além da solidariedade e além da competência. A competência, e aí nós **temos que ventilar os quatro pilares da educação, para ver como é que essas três prerrogativas tocam no aprender a ser, no aprender a conviver, no aprender a fazer e no aprender a conhecer.** [...] **a disciplina que eu leciono tem um papel preponderante, enquanto atividade reflexiva** [...], mas as diferentes áreas do conhecimento podem auxiliar nisso, porque a excelência acadêmica, buscada nas disciplinas da Base Nacional Comum, também entra nessas disciplinas da parte diversificada, como Orientação de Estudo, Preparação Acadêmica, Projeto de Vida e na Tutoria (S2).

A conclamação à “atividade reflexiva” que faz o professor recorda também as palavras de Gadotti (1981, p. 28), ao afirmar que, se não se quer, paulatinamente, que a educação e a filosofia sejam transformadas em ato ideológico, é preciso que se concretize uma “prática resoluta da educação”, porque a Filosofia se faz aqui e agora, na educação de aqui e agora, no cotidiano das experiências (todas) na família, na rua, na escola, não havendo tempo em que o ser humano não se eduque – daí seu sentido de permanência e de integralidade (GADOTTI, 2009). Educação e Filosofia devem ser instrumento sempre renovado de pensar as contradições do mundo, as feições de que se revestem este mundo contemporâneo (RIOS, 2003), que, por fim, oferece tantas razões para filosofar – e a escola em que professor e aluno se inserem, e seu modelo de formação, não deixam de ser parte das contradições e feições da comunidade em que vivem.

4.2.3 A visão docente quanto à qualidade da formação discente para a autonomia

Antes de se prosseguir com uma nova categoria de análise, torna-se muito importante ressaltar que, a partir do momento em que os professores se permitem falar de suas experiências, os discursos se alongam e são carregados de maior intensidade afetiva, expressa nos movimentos corporais, nas modulações de voz (às vezes enfática, às vezes quase um sussurro, às vezes hesitante ou embargada, embora tentando se conter) ou nas lágrimas (S2).

Os professores são, então, convidados a comparar sua atuação anterior ao PEI – que efetivamente domina o fazer docente de todos – com a que desenvolvem no Programa, ponderando a qualidade da formação discente para a autonomia incentivada pelos Projetos de Vida. Todos os sujeitos, catorze deles adentrando o terceiro de experiência no PEI, são unânimes ao reconhecer que o Programa faz avançar, com maior qualidade, a formação do processo de autonomia do corpo discente com que trabalham, embora reconheçam que os resultados sejam tímidos e que muito ainda se tenha de avançar nesse caminho, a fim de se buscar sempre superar limitações – também sobre a quais discorrerão neste subitem.

Uma vez que, no Programa, a formação da autonomia se vê atrelada ao Projeto de Vida como centralidade das ações de gestão e pedagógicas, muitos outros aspectos do entorno à sua edificação surgem nas falas dos docentes, tais como a Tutoria, o Protagonismo, com os líderes de turma e o Clube Juvenil, a Preparação Acadêmica, além dos fatores registros, tempo e convivência, com os quais se inicia esta análise.

4.2.3.1 O tempo, a convivência, os registros

Catorze dos sujeitos, com exceção de S11, referiram-se ora ao tempo, ora à convivência construída nos estabelecimentos escolares – esta, sem dúvida, decorrente do tempo em que convivem – como fatores de qualidade tanto para a equipe escolar quanto, e fundamentalmente, para a formação discente, capazes de modificar a conduta e a disciplina dos alunos e contribuir com a construção de sua autonomia.

Uma vez que o docente integrante do Quadro do Magistério do Programa Ensino Integral, segundo legislação pertinente[11], cumpre, na escola, jornada diária de oito horas, com RDPI, esse tempo – que se reflete em atividades que devem ser cumpridas entre os docentes e a equipe gestora, entre os docentes mesmos, entre os docentes e os alunos, entre toda a equipe escolar – é visto pelos sujeitos, como fundamental à integralidade das ações, esperando-se, como expressa Gadotti (2009), que haja a integralidade de ações educativas e o direito ao aprender. Lembra o autor que é no espaço da sala de aula que se mede o efeito de projetos e políticas educacionais, ao se verificar o quanto os alunos aprenderam de fato. É o que os sujeitos tentam demonstrar por meio das falam expressas a seguir:

> Não só pelos resultados [...], **nós temos bons resultados, como também nas atitudes.** A gente fica aqui durante **nove horas, oito ou nove horas juntos,** então a gente cria muitos **vínculos,** tanto **entre nós da equipe** quanto **com os alunos**. Você percebe que **acaba sendo uma família mesmo, você não fica só mais voltado para a parte acadêmica**. E com a gente também, eles percebem, porque você está sempre de um jeito... **Se você está diferente**, uma roupa diferente que coloca, **uma atitude diferente, tudo eles notam** [...] (S3);

[11] Resolução SE 67, de 16-12-2014, artigo 6.º, § 1.º/ Lei n.º 1164, de 04-01-2012 (SÃO PAULO,2012).

> A questão da **convivência**; **antes você chegava, dava sua aula, não conhecia o aluno a fundo, ele também não te conhecia** (S5);
>
> Percebo, é diferente! **Existe uma diferença porque você fica nove horas aqui dentro, não é? Tanto a criança quanto a gente, nove horas**! (S6);
>
> [...] **tem estruturação maior nessa escola**, **a dedicação é plena**, **eu só trabalho aqu**i, eu **não preciso estar pulando de galho em galho**. O trabalho, por nós estarmos trabalhando somente numa escola, **facilita a eficácia do trabalho** (S9);
>
> **Mas a própria configuração da estrutura que é oferecida é outra**. Então, acho que **esse é um diferencial bastante relevante**. **[...] As trocas, elas acontecem.** [...] eu posso pedir, sentar, conversar, saber como está esse aluno, principalmente quando eu tenho pouco contato... [...] uma coisa que o aluno produz na minha aula, **um texto de apresentação, por exemplo, conta um monte de coisa que é importante que os outros saibam. Tem essa questão do horário, porque, às vezes, com duas, três escolas, ele nem sente que... faz parte, não está dentro de nenhuma,** porque chega, entra na sala, não pode participar de reuniões nem fazer um cursinho. Então, **essa questão da gente** [sic] **estar o tempo todo junto nas reuniões de APTC, todo mundo ali, essa convivência** de poder sentar com alguém e saber de que maneira ele percebe um aluno que também é meu... **Essa prova** [MELHORIA DA QUALIDADE DE FORMAÇÃO], com certeza, **talvez os resultados que a gente consiga ainda demorem, mas que é uma mudança muito significativa, não dá pra dizer que não é** (S13);
>
> A **equipe também de professores não era muito unida, porque era cada um reinando ali no seu mundo, sem uma conversa, sem uma ligação com outro colega**. O trabalho do docente era muito isolado. Era isso que eu notava no outro modelo. (S14).

Pelos excertos apresentados, pode-se afirmar que os professores entendem o tempo e a forma de convivência nesse tempo como fundamental fator de formação. Todavia, para além do que se pode verificar de uma política evidentemente positiva e favorecedora a que o professor trabalhe num único espaço, com tempo para conviver, conhecer, ser e fazer, continua a existir um tempo fragmentado (ainda que 'oficialmente' dele se tente desbaratar) em etapas tão bem demarcadas em termos de gestão e metodologias, que pouco se favorece o tempo para a retro-auto-organização (MORIN, 2000b), para o 'eu' emergir e permanecer sobre a estrutura que aos sujeitos está posta.

A qualidade é 'sentida' pelo professor (S3, S13) – segundo Rios (2003), no 'ser' do professor e no do aluno que ele educa, entrecruzam-se as dimensões do saber, do fazer e do sentir. Essa capacidade de sentir se dá muito mais pela maturidade profissional, adquirida nessa mesma temporalidade, e pelo que ela manifesta de condição mesma dos sujeitos, na sua constituição paradoxal, também como um ser

colaborador, um solidário (MORIN, 2000b), na sua capacidade de buscar ajuda, pela necessidade de proteção, e de ajudar, pela possibilidade de desamparo – Rios (2003).

A centralidade do tempo é, pois, fator que possibilita acrescer à noção de formação a condição de permanente, conforme já se evidenciou por meio de considerações dos principais referenciais desta pesquisa. O sujeito se faz no tempo, e a integração das diversas temporalidades em formas de alternância (e não fragmentações) é verdadeiro elemento de formação humana e autonômica (JACOB, 2014) e deveria constituir-se como base da formação docente, assim como de reformas e programas educacionais, se se pensa em níveis de excelência a serem alcançados como metas estaduais e nacionais, em educação do futuro, em competências para o século XXI, conceitos todos que centralizam a noção de tempo que, para 'vir a ser', precisa 'estar sendo', sem desconsiderar 'o que foi', o tempo vivido, aprendendo-se com a vida em movimento, que resgata e projeta sempre em processo reflexivo – este, não um trunfo único, mas, condizente com Perrenoud e Thurler (2002b), condição necessária à edificação de saber – docente e discente (TARDIF, 2000) – e à construção dos recursos de autonomia.

Se a convivência estreita laços e abre espaço para ação pedagógica conjunta, isso se reflete no comportamento e, consequentemente, no amadurecimento que os alunos têm demonstrado, segundo os sujeitos. Freire (2014) recorda a importância de se refletir sobre os gestos que se multiplicam diariamente na convivência e nas tramas do espaço escolar. Assim, rememora um gesto de um professor seu, durante sua adolescência longínqua e insegura, conforme narra. Ao chamá-lo para lhe devolver uma redação, "reolha" o texto produzido e o entrega sem dizer uma única palavra, mas balançando a cabeça em sinal de respeito. Esse gesto, segundo o educador, foi mais importante que a própria nota dez atribuída, porque 'ensinou-lhe' que podia confiar em si mesmo, que errava ao não confiar, assim como erraria se confiasse para além dos limites possíveis. Destaca o autor a força formadora de gestos pequenos ou aparentemente insignificantes dos professores, indicando que contribuem para a assunção do aluno por si mesmo.

Ainda discorrendo sobre essa lógica relacional entre professor e aluno, Gadotti (2009) aponta que qualidade significa aluno aprendendo, de tal modo que se faz necessário "combinar com ele", o que significa envolvê-lo como protagonista no processo educacional, para que professor e aluno aprendam juntos:

> [...] o nosso **Ensino** Médio é muito gostoso. Têm problemas? Lógico que tem, principalmente, o primeiro ano, não é? Que vem com pouco cabedal. **Passou o primeiro ano, eles já chegam no segundo ano mais maduros e no terceiro é maravilhoso**, você entendeu? Então, quer dizer, tem, tem isso, sim, eu enxergo isso [FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA] (S4);
>
> **O Ensino Médio**, eu estou esse ano com eles, que foram meus alunos no nono ano também; [...] **com raríssimas exceções do primeiro ano**, **que continuaram na mesma...**, mas **a mudança deles é muito visível** (S7);
>
> Por exemplo, **o Ensino Médio.** Eu dou aula em outra escola. **O Ensino Médio lá constantemente tem problema. Faz a diferença.** [...] As ocorrências, coisas que tenham prejudicado o andamento das aulas, isso foi esporádico. **Praticamente não teve ocorrência** (S8);
>
> Então, bem visível! A escola enfrentou vários problemas **quando estava no outro modelo**. Só o Ensino Fundamental era de tempo integral. **O Ensino Médio não era**. A escola **tinha muita falta de professores, alunos bem desestimulados, problemas disciplinares... Eram vários!** [...] **o número de ocorrências diminuiu bastante** (S14).

Os discursos acima, mais que discorrer sobre o amadurecimento dos alunos, destacam, ainda, a comparação com 'outra a escola', 'o outro modelo', chamado consensualmente de 'regular', seja de forma explícita, como no discurso de S8 e S14, seja de forma implícita, como o fizeram S4 e S7, referindo-se aos alunos da primeira série do Ensino Médio, momento em que muitos terão de passar pelo processo de adaptação ao novo modelo de escola, quer por advirem de escolas que a ele não pertenciam, quer em razão de a própria escola (o ciclo do Ensino Médio) passar a integrá-lo.

A esse respeito, Krawczyk (2014. p. 22) aborda a questão da crise do Ensino Médio e a explosão, nas duas últimas décadas, de "[...] leis, resoluções, decretos, emendas, uns substituindo outros, sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para efetivamente realizar mudanças na educação." Entretanto, afirma não ser uma tarefa simples a definição de políticas públicas para esse ciclo de ensino, pela falta de consenso quanto sua função social. Ocorre que o estatuto conferido ao Ensino Médio como direito de todo cidadão e o princípio de qualidade e inclusão de todos a essa etapa escolar vêm sendo negligenciado, em função exatamente da diversidade de 'ensinos médios' ofertados, com a formação de 'ilhas de excelência', requerendo-se muitas vezes 'condições de acesso' a elas, de modo que passam a coexistir a 'velha escola média' e outras tantas modalidades de ensino, com formas hegemônicas de organizações educacionais, às quais corresponde o PEI.

Gadotti (2009) também se refere às variadas experiências que se baseiam nos princípios da educação integral e destaca, com fundamental importância, a necessidade de acompanhá-las e avaliá-las com cuidado, sem perder o foco da aprendizagem e do papel de todos os trabalhadores de educação que atuam nessas escolas. São eles os responsáveis pelo que denomina como 'qualidade sociocultural da educação, porque a partir dela, professores e alunos têm de aprender a mudar o mundo, pela leitura do mundo, como apontava Freire (2014).

Sob outra perspectiva, S2 destaca a qualidade da formação discente por meio de testemunhos partilhados em reuniões entre os professores, no espaço da convivência entre eles, e das diversas formas de registro de que dispõem:

> [...] **nós temos nos nossos PDCAs**, que fazemos num andamento próprio, **evidencias, temos muitas,** não são poucas, **muitas evidências dessa autonomia, quando aflora,** em **apresentações de eventos**, o **protagonismo** do aluno. [...] Temos isso documentado, nas **culminâncias das eletivas.** [...] Nós **temos vídeos, fotos, publicações nas redes sociais, publicações no grupo da escola** [...], **depoimentos, atas**, tudo amplamente documentado. [...] **a comunidade** é chamada a participar, **cada professor** individualmente partilha; **individualmente tem a experiência em sala de aula e depois a partilha, em nossas reuniões de HTPCs.** Então, por essas razões, sim (S2).

Pode-se olhar para esses tais registros sob dois aspectos: por um lado, como elementos tão necessários ao modelo de escola em questão, na qual experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis destacam-se como conhecimentos privilegiados, pela aplicação de gestão empresarial adaptada ao âmbito da educação e geração de "bancos de ideias e de experiências" viáveis à reprodução em larga escala (KRAWCZYK, 2014, p. 25); por outro, como condição precípua a que os docentes possam – se conscientes e sob o comando reflexivo de suas ações – abrir portas para um diálogo com a sociedade e com o governo, a fim de propagar, com força coletiva, o resultado de seu trabalho como caminho para a sedimentação da identidade e da profissionalização docentes, de modo que certezas subjetivas transformem-se em discursos de experiência capazes de fornecer respostas aos seus problemas (TARDIF, 2014).

Prosseguindo no processo analítico, toma-se o discurso de S15 que, como os demais, passa por aspectos como tempo, convivência, proximidade, mas, por sua vez, lança um olhar mais amplo sobre o Programa ao considerar como realidade a valorização da formação humana como qualidade no processo educativo discente,

embora reconheça fragilidades advindas do contexto social e possibilidades ‘iniciais’ de interferência do processo escolar nesse âmbito:

> [...] **eu penso que tem espaço de valorização da formação humana como um todo**. Então... a tutoria, a valorização do Projeto de Vida do aluno, eu acho que somam pontos a favor desse desenvolvimento [...]. Aqui tem uma relação mais... **até pelo tempo estendido mesmo, uma relação mais próxima com o aluno...** E esses mecanismos... tutoria, Projetos de Vida, acompanhamento do almoço... Tem uma relação mais próxima, sim... Acho que tem esse espaço, **mas a escola está indo pro terceiro ano, então ela está iniciando.** Os alunos do **Ensino Médio**, **em relação ao ensino regular**, **eu acho que sim, porque eles se envolvem com outros assuntos, outros temas...** Tem uma **valorização da escolha profissional** (S15).

O segmento acima permite retomar de Freire (2014) a ideia de que a condição central de nossa educabilidade reside exatamente no fato de o ser humano ter adquirido consciência de sua “inconclusão” no processo histórico, na realidade social a que pertence. Daí que o educador tenha de ter muito claro para si as diferentes dimensões presentes à essência de sua prática, as quais o devem conduzir à noção de aprender para ‘apreender’ – não para adaptar, não para domesticar, mas para transformar num nível distinto do adestramento a que se sujeita também o professor se não consegue refletir criticamente sobre as condições de sua atuação (pode o professor apartar-se do processo reflexivo fundamental em relação ao PEI, diante de tantos discursos e promessas) e para reconstruir um mal aprendizado (condição sempre à disposição do educador, seja qual for o modelo pedagógico em que atue).

4.2.3.2 Projeto de vida

Ao analisar a qualidade da formação discente para a autonomia, onze sujeitos referiram-se ao Projeto de Vida como via a ser percorrida pelos alunos para chegar a tal condição.

S1, em consonância com as Diretrizes do PEI (2011), nas quais se entende o Projeto de Vida como o eixo a lhe garantir solidez, afirma ser ele o que costura o Programa; chama a atenção para a preparação profissional, por meio da preparação acadêmica, buscando a escola, por seus esforços conjuntos, a formação integral do discente, o prosseguimento de seus estudos idealmente, e não sua interrupção pelo

ingresso no mercado de trabalho. À medida que constrói seu discurso, seu envolvimento com o que expressa vai se tornando mais perceptível; há nítida conotação emotiva na sua fala, até que ele explicita sua crença verdadeira no que propõe o Programa e sua decisão por nele atuar:

> [...] o **Projeto de Vida** [...] seria **o que costura**, que **dá a molda no projeto do Programa Ensino Integral**. [...] busca **desenvolver atividades de maneira autônoma**. [...]. Então, o **objetivo** da escola **é excelência acadêmica**. Então nós não queremos que esse aluno termine o terceiro e vá pro mercado de trabalho. [...] Obviamente que tem alguns [sic] que vão estudar, tem alguns [sic] que vão pro técnico, mercado de trabalho. **Mas, a princípio, é Projeto de Vida.** [...] e o aluno, **ele tem que construir esse Projeto de Vida**, e não só construir, mas **ele tem que colocar no papel;** tem lá pra gente ver: o cara quer ser engenheiro civil, o outro quer ser enfermeiro, o outro quer trabalhar como eletricista, tem todo tipo. [...] Projeto de Vida, é isso ainda, [...] **a gente tem a prioridade de não focar somente na questão profissional**, porque senão pode parecer muito mercadológico. [...] A gente não quer induzir a nada. **Mas ser aquele ponto de apoio**... A ideia é justamente essa: **não é manipular. Porque aí não vai ser autônomo...** A ideia é **mostrar o caminho**. [...] **É um dos motivos por que eu decidi participar da entrevista**, decidi sair de um colégio particular, **pra vir pra escola integral, porque é formação mesmo do aluno... formação integral.** [...] Aquilo que está previsto na LDB, formar o cidadão crítico, que tem a capacidade de entender... **Aqui a gente consegue vislumbrar isso com mais clareza** (S1).

Da mesma forma, S3 e S10 destacam a importância de fazer com que o aluno concretize seu Projeto de vida. S10, assim como S1, respalda-se no apoio que, como docente, deve disponibilizar ao aluno sem conduzir o processo, mas deixando que este vá amadurecendo a ideia de que o futuro, o sonho não existem sem se trabalhar a condição presente:

> **Tem aula de Projeto de Vida.** Os professores trazem exemplos, textos, trabalham bastante [sic] detalhes, pra mostrar isso**, a importância de ter um Projeto de Vida, lutar por ele** [...]. Existia uma eletiva, no começo, que trabalhava as profissões que eles queriam, e a gente pesquisou (S3);

> [...] **a matéria de Projeto de Vida, também; no caso, trabalhar em cima disso**, **não falar o que ele tem que fazer:** "Ah, você quer fazer, **mas qual o caminho pra chegar até lá?** Qual que é o **passo a passo** para chegar até lá?". **E acompanhar.** [...] Então, eles têm a oportunidade, no Projeto de Vida, de chamar profissionais que venham aqui falar sobre profissão. [...] ajuda a ter uma visão um pouco mais... além do que eles estão querendo, **e começam a ver o quanto é preciso trabalhar, se esforçar para chegar até lá**, E cai na aula, do dia a dia, e na base natural... na base comum. "Olha... **pra chegar lá, é legal o objetivo, mas eu tenho que focar aqui também**". Então, nesse sentido, ajuda bastante (S10).

Já S13 inicia sua fala pela premissa da corresponsabilidade em relação ao compromisso de todos os docentes para com o Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014c) e acrescenta a seu discurso o fato de que a escola para muitos alunos representa um 'mal necessário' e que essa realidade também se faz sentir no PEI, ressalvando que isso acontece mais para os que iniciam sua trajetória em ensino integral – os alunos de 1.º ano, podendo-se inferir que o tempo, naturalmente associado às atividades pedagógicas, se apresenta como aliado no processo de transformação que se abre a esses jovens:

> **Conhecer o Projeto de Vida** não **é uma responsabilidade** do professor de Projeto de Vida, é **de todos os professores.** [...] às vezes, principalmente no começo, pros alunos que estão chegando agora, a gente **tem aluno de 1º ano que não era do Programa**. Às vezes, **eles colocam o Projeto não como um projeto, mas como um sonho distante,** que é o que a gente não quer que seja. Pode até começar como um sonho, mas eu sempre falo pra eles, quando vão começar a elaborar o Projeto: **"O Projeto tem um passo a passo!".** Porque tem [sic] os que falam assim: "Ah, o meu sonho é voar, mas será que eu vou conseguir voar?". Então, eu percebo que essa postura já é inerente ao adolescente, principalmente os adolescentes que falam: **"Ah, mas é chato estudar...".** Mas, mesmo os que falam isso, **quando você pede algum registro por escrito** sobre o seu Projeto de Vida: "O que você está fazendo, o que você quer, como fazer pra...?". **Eles registram e passam pela escola!** [...] A maioria tem essa **percepção de que a escola é uma etapa pra conseguir aquilo que eles querem** (S13).

No discurso de S12, o Projeto de Vida destaca-se como o alento com que muitas famílias podem contar, na tentativa de transformar suas histórias pela possibilidade de um filho continuar a estudar. E S10 mostra como a escola, para além do trabalho pedagógico, orienta aqueles para quem as dificuldades financeiras possam representar empecilhos:

> [...] eu vejo que **o número de alunos que começaram a acordar, de continuar com os estudos, aumentou. Ainda não são todos, mas aumentou**. E **alguns** ainda não arriscam porque **dizem não ter dinheiro**, mas a escola orienta sobre bolsa de estudo, orienta sobre tudo isso. Inscrições para o Enem..; por conta do ENADE, **a escola também orienta, a escola fala, promove ações** (S10);
>
> [...] **trabalhar Projeto de Vida é o início.** [...] Então, **eu acho que a escola está chegando com essa ideia, pra ajudar, pra dar continuidade mesmo**. [...] **a escola veio como um novo sopro, um ânimo pra essas famílias** (S12).

Ainda sob a ótica das oportunidades, S7 demonstra uma visão mais objetiva, tratando a questão a partir de outro aspecto: não faz muito sentido, segundo pensa,

que o aluno recuse a possibilidade de continuar seus estudos, diante das muitas chances que se apresentam a ele. Na sua lógica, o problema não é tanto a oportunidade, mas a condição de autonomia para saber gerenciá-la; daí que o apoio do educador se constitua como fundamental aos que apresentam dificuldades nesse sentido:

> [...] **Eles querem** [A FACULDADE]**.** Ainda mais com **a facilidade** que tem hoje **de conseguir cursos.** São tantas possibilidades que estão aí pra todo mundo**,** que **fica até... falar assim: "Eu não quero fazer." Meio complicado. Então eles sabem disso,** e a gente vai procurando conscientizar. **Alguns têm muita dificuldade...** (S7).

As falas apresentadas (S7, S10 e S11), embora com elementos distintos, permitem pensar a respeito do que trata Perrenoud (2001) quando afirma que as desigualdades sociais e culturais levam a desigualdades de resultados escolares – e consequentemente de resultados sociais – em razão do que nomeia de indiferença pelas diferenças. Se não há a preocupação com a qualidade do ensino, de forma inclusiva e concebendo que tais diferenças possibilitem a formação de pedagogias diferenciadas como naturais ao processo escolar e não solidárias para com as relações de classe; se se considerar que as formas de acesso à continuidade dos estudos sejam atualmente mais amplas, mas, de maneira semelhante, vistas como solidárias a essa relação de classes (ampliando-se o pensamento de Perrenoud), pode-se chegar ao que o autor nomeia de fabricação da fabricação, e os resultados sociais continuarão desiguais, assim como as oportunidades frente ao emprego e aos empregos – e sob esse aspecto, ainda a escola (e o professor) continuarão a ser parte desse processo de reprodução das desigualdades.

Da parte de S4, a importância do Projeto de Vida está para um motivo que se lhe apresenta como muito sério: aos dezessete anos não há maturidade para escolhas que possam representar "o resto da vida". Parte ela de um processo comparativo entre gerações distintas – a sua, para quem o universo profissional se apresentava de forma muito restrita, e a atual, para quem as oportunidades se ramificam e se desdobram de forma sedutora:

> [...] o dia que eu estiver pertinho de Deus, eu falaria para ele: "[...] **não deixa, com dezessete anos, marcar "xizinho" no que eles vão fazer para o resto da vida**, é pecado isso, j**udiação**!" Isso não poderia acontecer, mas... [...] quando eu me formei, eu tinha cinco opções: professor, advogado, engenheiro, dentista e médico. Hoje, pra cada uma dessas, um monte de

> outras, e não são só essas, você entendeu? [...] O psicólogo está muito fortalecido, o administrador está muito fortalecido; quer dizer, existem profissões que eram antigas e que estão ganhando especializações maravilhosas! Só que cada uma delas... se ramificando demais. **Como que com dezessete anos de idade, dezoito anos de idade, você vai saber o que vai fazer?** É uma judiação, você entendeu? (S4).

Considerando a ideia de sedução, em seu processo discursivo, S11 aborda a forma de o aluno idealizar a sua vida futura contando com parâmetros, infere-se, que lhes chegam por meio de mídia, de modelos construídos, supervalorizados e 'enformados' de sucesso. Primeiro, pela ideia de 'ser' não a pessoa, mas o profissional pronto e acabado; segundo, pelo prolongamento da ideia de que esse 'ser alguma coisa ' é, por si mesmo, garantia de sucesso; aponta, ainda, o 'clássico' desejo do ser 'o' jogador de futebol, que, por sinal, não precisa se dedicar aos estudos:

> [...] **Muitos deles querem ir pra faculdade**, porque **têm aquela visão de que a faculdade que leva a ser...**, geralmente as profissões mais badaladas! Direito..., outro que eu vi... Área de tecnologia em geral... Engenharia, Informática está aparecendo bastante agora**, mas alguns ainda têm aquela visão de ser jogador de futebol**; ainda tem... [sic] esses Projetos de Vida. Quer dizer, muitas vezes eles pensam assim... Até muitos deles estão mudando a ideia do tipo: **"Eu não tenho que saber nada de escola, tenho só que saber jogar futebol"**. Então eles acabam vendo assim: "Ah, não, pera aí. Tenho que ser um pouquinho mais". Aí dá pra mostrar pra eles. **"Olha, assim, ó. Tem cara que é muito bom de bola, mas não sabe administrar, o cara foi lá e passou a perna nele. Viu como é importante saber também pra não ser enganado?**". (S11).

Por seu discurso, percebe-se que S11 capta os padrões cristalizados que se vão introjetando na mente dos alunos, dos quais, muitas vezes e infelizmente, a escola é reprodutora. Percebe-se sua mobilização para atuar e modificar um mal aprendizado, como diria Freire (2014). Mas faz-se premente salientar que, sobre essa realidade de 'formação de liberdade', que pode, no fundo, ser asfixiada pela submissão à padronização de fórmulas, a certos modos de ser com os quais somos avaliados – risco a que se expõem também os profissionais envolvidos com o PEI –, ao poder invisível do que Freire chamava de burocratização da mente, deve o professor intervir constantemente, mantendo sobre si mesmo o necessário esforço da lucidez, para que possa despertá-lo no aluno, em profundidade. Daí que se deva propor uma reflexão ainda mais profunda: o que significa ser-no-mundo? O ser desdobra-se em contextos que o fazem ser de modos variados? Há nesses contextos uma essência a se manter? O que poderia ser ela? O que busca o ser nos seus

diversos contextos? O que significa alcançar o sucesso? O sucesso se caracteriza como o mesmo para todos? Há recusas e escolhas fundamentais a se fazer?

É fato que as políticas educacionais avançam por demandas que vão se impondo a todos os campos, mundialmente, pela lógica de poder e controle de vários 'capitais': econômico, político, cultural, humano, estrutural, intelectual. Pois essas realidades, advindas de políticas de direita ou de esquerda, impõem ao professor o imperativo ético, de que falava Freire (2014), de aprofundar o processo reflexivo capaz de promover – e respeitar – a autonomia do aluno e gerar transformação que alcance a pessoa e seu entorno. Perrenoud (2001) recorda que, em âmbito de políticas educacionais, os campos nunca são tão claros. E estratégias de superação de fracassos e dificuldades também no nível da escola média surgem de políticas de diversas tendências. As propostas que chegam 'de fora' precisam, portanto, ser acompanhadas muito de perto pelos docentes, dando-lhes sentido pela integração de cada etapa a ser vencida, sem que, no entanto, ajam os professores como os especialistas. São eles os que podem ou não mudar reflexivamente, entendendo como realizar uma ação, quando e por quê; não há como fazê-lo por eles, assim como não podem eles aprender pelo aluno, finaliza o autor.

Nesse sentido, valem também as advertências de Gadotti (1981), quanto ao 'quem' da educação, não devendo ele ser compreendido como coisa-pessoa-sub-sistente, mas como ser-com-o-outo-no-cotidiano; de Krawczyk (2014, p. 33) quanto ao perigo da disseminação de uma ideia de futuro pautado no esforço individual num mundo "dado como dado"; de Morin (2011), quanto às cegueiras a que tendem o conhecimento humano, deixando-se conduzir pelo erro e pela ilusão; de Rios (2003), quanto ao dano causado por discursos de 'propostas oficiais' desvinculadas da realidade concreta da vida, do ser histórico de professores e alunos.

Essa preocupação reflexiva surge no discurso de S2, que avança coerentemente sob as bases filosóficas do conceito de autonomia, quando expõe que o Projeto de Vida se torna o passo concreto decorrente do questionamento: "O que vou fazer de mim mesmo?". Dessa forma, é ele o instrumento de ampliação de visão de mundo, de vida. Entretanto, se o aluno não consegue agir porque não desenvolveu ainda a maturidade para, ao menos, se questionar, ou para agir se refletiu, então não há autonomia. Indica que a missão da 'nova' escola se faz 'com o 'velho' aluno de qualquer escola. Por isso, o professor fala da 'paciência histórica', termo cunhado em Freire (1985):

> Então [...] **essa palavra [autonomia] é muito bem-vinda na missão da escola**, porque nós não podemos entender autonomia sem entender que o aluno tem que ter muito claro para ele seu **Projeto de Vida**. Então, **isso é que ele tem que responder**: "O que é que eu vou fazer da minha vida? **O que é que eu vou fazer de mim mesmo?** " E aí abrange todas as dimensões da pessoa: o cognitivo, o afetivo, o relacional e, num espaço muito próprio, que nós não podemos deixar de considerar, os próprios desejos. [...] **a autonomia não é um 'clic',** [...] é uma construção para toda a vida, **é uma construção diária**. [...] **o nosso do Programa de Ensino Integral é o mesmo aluno da escola anterior**; então ele vem com vícios da escola anterior. Então, ao mesmo tempo em que ele avança passos, ele para ou até retrocede alguns passos. **Há aí um embate**. [...] **E ter a paciência histórica de que a autonomia não é simplesmente a autodeterminação**, porque, se fosse só autodeterminar-se, os professores, os gestores, a coordenação, os próprios funcionários de apoio ao Programa poderão estalar os dedos e dizer "Vamos!", e o aluno seguir. **Mas a coisa não pode ser mágica.** É preciso conviver com esse balanço... com esse balanço do barco. **Então navegamos em águas dialéticas**, em que ora avançamos e ora temos que ter paciência com o próprio tempo de maturidade do aluno (S2).

Com exceção do discurso de S2, que aborda a realização do Projeto de Vida de forma existencial, considerando as dimensões humanas, nos demais discursos, o Projeto de Vida amarra-se fundamentalmente à escolha profissional via realização de curso em nível superior. Se se trata de escolha, o tempo do Ensino Médio – três anos – é o tempo de o aluno direcionar e redirecionar suas escolhas e ações em prol de seu Projeto; é o tempo, para todos, do exercício 'das paciências' e da dedicação e do apoio dos professores, que demonstram acompanhar seu estudante nessa trajetória:

> [...] **pode mudar quantas vezes eles quiserem.** [...] **O importante é ele ter a clareza de que o estudo, a dedicação, a excelência acadêmica vai possibilitar a ele transpor outros mundos,** vamos dizer assim (S1);

> [...] **os meus tutorados do Médio**, **eles mudaram muito** [O PROJETO DE VIDA], **eu incentivo muito mesmo**, sabe? [...] tem um segundo ano em que eu dou **Preparação Acadêmica**. Então a gente vai atrás mesmo. A aula é **uma disciplina da parte diversificada, que é Preparação Acadêmica; só no segundo e terceiro ano**. É muito legal. [...] **tem o material**, só que eu... **eu que quero fazer mais coisas**; **eu posto no grupo mesmo da sala, entendeu?** [...] ponho até assim: ***PA* (Preparação Acadêmica) *em ação***. [...] Então eles fizeram um trabalho de pesquisa. Eu queria que eles apresentassem um curso superior, como era, como acontecia a graduação; e depois curso de extensão na faculdade... A Pós-graduação, quais são os tipos de especialização? O mestrado, o doutorado e o pós-doutorado... Tudo isso eles estão sabendo (S4);

> **Muitos mudam. Inclusive uma boa parte dos meus tutorados já mudou o Projeto de Vida.** [...] **eu acho até pelo lado positivo.** Porque ele queria aquilo, mas não sabe se é por causa de mãe ou de pai. **Então, ao longo do caminho, eles vão vendo que não era aquilo que eles queriam.** Porque aqui a gente estimula: "Olha, o que você precisa para conseguir atingir o seu Projeto de Vida?". Então eles vão vendo que, se eles fossem por aquele caminho, eles não iam conseguir, ou talvez não gostassem (S7);

> **Tem alunos [sic] que voltam**, voltam muito, **mas, sempre depois, se for o caso, eles voltam com um objetivo X; eles não saem perdidos** (S9).

Em sua maioria, os sujeitos demonstram que há uma quase totalidade de estudantes que desejam, sentem vontade – essa é a primeira esfera – de avançar em seus estudos, traduzindo-se essa vontade na realização de um curso superior, o que será posto, finalmente, na construção de seu Projeto de Vida, concretizando-se o que o Rios (1993) designa como a articulação de um saber a uma vontade que deve conduzir ao fazer, à ação prática – o que ainda não se transformou em ação convicta para alguns, como se percebe pelos discursos abaixo:

> **O Ensino Médio já é mais centrado** mesmo [EM OPOSIÇÃO AO ENSINO FUNDMENTAL]. [...] **Todos têm** [AMBIÇÕES UNIVERSITÁRIAS]. [...] Eu não noto, por exemplo, **desses dezessete..., uns quatro...** [TUTORADOS] como quem diz: "Se eu conseguir, tá bom, se não também...". Sabe? **Não têm muito objetivo. Isso tem que ser melhor trabalhado**. Nesse tempo a gente fala sobre isso [TEMPO DEDICADO À TUTORIA]. Mas os outros... (S3);
>
> **O Médio já tem uma clareza maior por conta** do quê? **Da maturidade**; a idade já é um pouco mais avançada. [...] Querem, querem... [O CURSO SUPERIOR]! (S5);
>
> [...] Eu acho que **já no ano passado**, a gente conseguiu ver **um maior número de alunos inscritos no vestibular**, apesar de a gente não ter os dados comparativos do ano anterior (S12);
>
> Olha, **só nas sondagens que eu faço**, que eu faço isso com todos os alunos, **todos eles querem estudar**, **todos eles têm a consciência dessa necessidade de estudar, independente se eles gostam ou não** (S13).

Por outro lado, alguns discursos colocam, na ideia de Projeto de Vida, condições não necessariamente voltadas à continuidade dos estudos, como é o caso de S9, S10 e S13:

> **Tem uns [sic] que** não pensam, **não querem continuar estudando. Não é do perfil deles. Não é a maioria, não é a maioria! O que importa, pra mim, é eu fazer com que esse aluno se torne um cidadão,** consciente na sociedade. E**le tem que ter habilidades pra desenvolver** alguma coisa, **pra se sustentar, manter a família dele**, e ele tem que ser um bom cidadão. Se ele vai ser um bom pedreiro, que ele seja um bom pedreiro. Se ele quer ser um padeiro, que ele seja o melhor padeiro. **Ele tem que fazer o melhor!** Às vezes ele não quer, ele não quer, não quer estudar! **Mas a gente tenta mostrar pra eles a importância deles** [sic] **terem essa autonomia, de não ficarem na dependência dos pais** (S9);
>
> [...] **parte deles quer estudar e parte quer trabalhar.** E eu, particularmente, vejo que**, mesmo aquele que não foi dar sequência nesses estudos, mas que está se importando com o trabalho, eu já vejo ali uma autonomia,**

> **que futuramente** pode ser transformada, **pode ser direcionada pra uma faculdade, pra continuar a vida acadêmica** (S10);
>
> [...] **você não precisa sair daqui** e, às vezes, **e fazer uma faculdade.** Tem formação, muitas vezes, que não passa por uma faculdade**, é um curso técnico, uma especialização mais imediata** (S13).

Segundo Freire (2014), a educação envolve técnicas, mas também desejo, medos, frustrações e vai exigir do professor que se valha de sua competência geral, com saberes da natureza do ser pessoa e saberes especiais da natureza docente. Em condições adversas ao que se idealiza que o aluno saiba ou que avance a um nível específico, precisa o professor, fundamentalmente, contribuir para que o educando se torne o artífice de sua formação, estimulando-o, sim, a comparar, a decidir, a encontrar formas de romper com o que está à espera de superação. Assim, precisa o professor não se omitir de seu papel, mas, da mesma forma, não pode negar ao aluno o seu direito de rejeitar uma certa postura, se este ainda não consegue antever o que está além do que se propõe. É essencial ajudá-lo a aprender e permanentemente 'empurrá-lo' com paixão, não importando tanto para qual saber, desde que seja um saber que, a um certo ponto, o mobilize para a mudança de si e dos seus, seja o saber de um torneiro, seja o de um cirurgião – isso é também mudança do mundo se pautada na ética do respeito ao que são homens e mulheres. Para o educador esta é a base de respeito à autonomia do aluno.

Os excertos apresentados demonstram que os professores não estão se omitindo; buscam estimular, oferecer condições para que os alunos projetem a partir da decisão presente – no caso, não continuar a estudar –, sem deixar de perceber que, em suas escolhas, precisam construir sua autonomia, com responsabilidade e compromisso consigo mesmo e com os outros.

4.2.3.3 Protagonismo

O Protagonismo Juvenil é visto, pelo que se estabelece como Diretriz do PEI (SÃO PAULO, 2011), como princípio, premissa e metodologia de toda ação pedagógica desenvolvida no espaço escolar, a fim de se garantir o processo de construção da autonomia dos alunos. Tais ações, precisam, portanto, ajudá-los a se

autodeterminarem, entendendo que isso requer, consoante a documentação estadual, autoconfiança, autoestima, capacidade de planejamento, altruísmo e perseverança, para o fortalecimento de sua identidade pessoal – e, da mesma forma, consoante os referenciais teóricos desta pesquisa – edificada no *ethos* (RIOS, 2003), caraterizado pelo espaço da construção humana (a cultura) e pela capacidade de reflexão sobre a ação, sobre os princípios, os valores nascidos na relação com os outros e edificadores da norma. Completa-se aí o sentido de autonomia – o autodeterminar-se com responsabilidade e ética (FREIRE, 1989; MORIN, 2007; GADOTTI, 1980).

Assim, a redação do Projeto de Vida, de que já se tratou e que deve (ou deveria) considerar os aspectos elencados acima para além de preparação profissional, caracteriza-se como ação de protagonismo. Mas considerações sobre a atuação do líder de turma do Clube Juvenil foram também foco do discurso de alguns sujeitos.

S6 destaca a figura do líder de turma a partir de uma comparação com o antigo representante de classe e com o comportamento da classe em si em relação ao que vivencia na escola denominada comum:

> E você percebe, mesmo nas mínimas lições, **essa autonomia ligada a processar o protagonismo.** Não porque não exista nas outras escolas, mas é uma coisa mais pontual, eu acho**...** [...] **eu tenho o líder de turma**. Esse líder é escolhido pela turma, e era aquele antigo representante. [...] **representante era o aluno bom**. Ele era bonzinho... E, quando a gente pensa no líder, **o líder não necessariamente é aquele aluno bonzinho. Líder é o que representa, não é? É aquele que articula a sala toda, que tem que expressar o que a sala pensa, o que a sala determina**; e o que me chamou mais atenção foi a questão da avaliação deles. **Eles sabem avaliar muito bem** [...] **Há inclusive uma autoavaliação.** Fica no Conselho; antes do Conselho bimestral é feita uma reunião com a sala, e a sala aponta os itens. Por exemplo, **o que foi positivo naquele bimestre, o que foi negativo** [...] **quanto à atitude da sala**... Eles têm uma avaliação da sala. **Se a sala melhorou, se a sala está regular, se a sala piorou**, e **eles são muito lúcidos.** [...] Às vezes aquilo que a gente coloca da turma, eles **já expressaram**. [...] Então, **essa é uma autonomia que não existe na escola comum**. Isso vem de ações que são desenvolvidas durante o ano (S6).

Interessante é que o discurso de S6 deixa perceber, embora ele o reorganize rapidamente, um olhar negativo para a figura do representante de classe, classificando-o como o ‘aluno bonzinho’. Então cabe a pergunta: o que indicaria o ‘bonzinho’ – o estudioso, ou o respeitoso mas não necessariamente líder? E a figura do líder? O que demonstra os anseios de seus colegas, o que se torna voz ativa, congregadora, o que sabe liderar, mas não é necessariamente estudioso, respeitoso, obediente? Obediência, em qualquer instância, não se coaduna com autonomia? Se

assim o é, não haveria uma distorção em relação aos papéis apresentados tanto de um quanto de outro? A ideia do representante de classe, ainda que numa escola 'normal', não deveria servir para desenvolver qualidades de autonomia, da mesma forma?

Segundo o que se registra como referencial de líder, segundo as Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2011), deve este demonstrar capacidade de auto e heterogestão, constituindo-se como referencial de comportamento pela constante capacidade de revisão de posturas, o que equivale a que o líder possa reputar-se com as qualidades de estudioso (a excelência acadêmica é meta do PEI), respeitador (capaz de dialogar sem deixar de ter em vista a consideração ao outro, sendo ele um colega ou alguém em função hierárquica superior) e obediente (limites, condicionamentos e consciência ética compõem o universo do construto autonomia).

Referindo-se ao Clube Juvenil, S11 aborda a ação autônoma relacionada ao respeito hierárquico, no caso a figura do Diretor, responsável direto pelos clubes:

> [...] **um desses momentos de autonomia é o Clube Juvenil**, [...] **os professores não têm um contato... tão presente com eles, até... até pra deixar que eles ajam mais livremente. Eles vão formar o grupo** de acordo com os gostos deles: "Ah, eu gosto de música, tal", **mas sempre levando eles a o quê? Ter uma ligação com a Base Comum**. [...] **No caso, eu vou trabalhar com isso e ter o respaldo da escola** pra poder trazer pra cá o meu gosto, minha vontade. A**caba ajudando a ter mais foco durante as aulas. Porque ele sabe onde está e onde ele quer chegar. Então ajuda.** [...] **eles podem, eles mesmos decidir... quem eles gostariam de convidar** [PARA AJUDAR NO CLUBE EM ALGUNS CASOS]. Passa pela questão de direcionamento. **No caso, eles vão conversar com o responsável, o Diretor da escola...** [...] conversam com o Diretor, que está à frente do clube, e ele vai falar: "Não, tudo bem, é cabível. Cabe dentro da proposta do clube", ou: "Ah, tal professor pode ajudar". Então, nesse sentido, tem essa orientação; **eles podem ter essa autonomia**, mas, **até pela ideia de hierarquia, que vai ser encontrada em todos os lugares, passar pelos processos naturais de todo tipo de pedido, de todo tipo de solicitação.** [...] **eles têm um líder, um líder ou dois**... Vão se organizar nesse sentido. [...] a gente coloca como **presidente e vice** [...] **e tem toda uma estrutura dentro do clube também**, que vai além do presidente e do vice... [...] **eles colocam lá o responsável por evento, o responsável por outras funções, mas, inicialmente, até para organizar o clube, o presidente e o vice pra poder dar essa continuidade.** [...] Nesse momento, eles estão em clube, eles tão aí se organizando. [...] por exemplo, clube do estudo pra vestibular. [...] Então, fica livre (S11).

Os clubes juvenis podem efetivamente tornar-se espaço para vicejar o protagonismo. As oportunidades de vivenciar situações que os próprios alunos terão de gerenciar de forma responsável, com ações práticas e reflexivas podem se

caracterizar como o que Perrenoud (1999) denomina de transposição didática, que se deve apoiar em análise prospectiva e realista das situações da vida. O autor considera fundamental que a escola não se atenha à reflexão puramente especulativa e idealista. Lembra que a maioria das pessoas passa por problemas tanto metafísicos e sentimentais quanto por aqueles relativos a emprego, habitação, dinheiro. Por isso mesmo, deixar que o jovem aprendiz se depare com contextos que deverá gerenciar como, por exemplo, encontrar e transformar espaços para diferentes pessoas e grupos, organizar-se para montar uma associação, realizar um evento, um passeio com pouco dinheiro, comprar mantimentos, mercadorias, organizar-se para se proteger de doenças de nosso tempo sem encerrar-se em casa, estar na moda ainda que sem se alienar, buscar ajuda em caso de emergência decorrentes de situações diversas, (ambientais, físicas, psicológicas, relacionais...), enfim que se depare com tantos problemas para os quais possam estar desprevenidos por falta de conhecimento, mas sobretudo método, significa desenvolver competências diversas, as quais não dependem da simples transferência de esquemas gerais de raciocínio e análise, de visões precisas do que pode estar para acontecer e de desenvolvimento de competências transversais muito gerais.

4.2.3.4 Tutoria

Todo professor pertencente ao Quadro de Magistério do Programa Ensino Integral tem por atribuição legal (SÃO PAULO, 2014g) cuidar das responsabilidades da tutoria dos alunos, caracterizada pelo acompanhamento da construção de seu conhecimento, bem como de sua formação integral, por meio do desenvolvimento pleno das atividades promovidas pela escola, orientadas pelos princípios do Programa (os Quatro Pilares, o Protagonismo Juvenil, a Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença).

Desse modo, elencar as reflexões dos sujeitos quanto ao Projeto de Vida e ao Protagonismo dos alunos, assim como suas percepções sobre as noções de tempo, espaço e convivência, significa, em razão do que se expôs, abordar o trabalho de tutoria que esses profissionais desenvolvem. S10 desenvolve um raciocínio nessa linha de pensamento, em que a tutoria depende, fundamentalmente, da pessoa que se transforma no professor, trazendo consigo sua bagagem de vida, suas

experiências, seus saberes profissionais (TARDIF, 2014, 2000) e seu entendimento profundo de que sua tarefa, seu trabalho é uma especificidade humana aberta à possibilidade de aperfeiçoamento físico e moral (FREIRE, 2014):

> **[...] a tutoria é bem importante nesse cenário**, as práticas de laboratório. **E particularmente o professor, porque é ele que vai fazer a diferença**. Então não posso nem atribuir que "**as eletivas são importantes". Elas são uma proposta que, se bem utilizada, acaba sendo uma ferramenta muito importante, muito valiosa**, pra que esse aluno possa aprender, construir valores, seguir sua vida, ter uma autonomia maior. **Agora, tudo também depende muito disso, desse professor, desse profissional, da formação que ele tem, daquilo que ele considera como verdade** pra que ele possa, de fato, passar pro aluno (S10).

As demais reflexões aqui propostas a partir dos discursos dos sujeitos referem-se especificamente aos momentos reservados ao contato direto entre tutor e tutorado (os encontros marcados), conforme documentação. Os discursos dividem-se entre a atenção à excelência acadêmica, como foco central da tutoria (S5 e S7), e a atenção às questões pessoais trazidas pelos alunos para esse momento (S6, S8, S3 e S14).

Evidencia-se que, exatamente, a postura de abertura ou não do professor para tais questões suscita ou inibe no adolescente o desejo de se fazer conhecer também pelos problemas decorrentes de sua vida. Segundo alguns sujeitos, o tratamento das questões pessoais acaba sendo um caminho para se chegar ao trabalho acadêmico e alcançar modificações positivas de comportamento.

Seguem, inicialmente, os excertos voltados às considerações acadêmicas:

> [...] **a principal cobrança quando vou fazer tutoria, e aqui a cobrança é sempre por conta da excelência acadêmica**, ou seja, o quanto é atingido, através de tudo. **Ponto**. **Aqui na escola, determinar o horário de estudo na casa dele**, **ou no horário de folga, porque muitos, às vezes, já fazem um biquinho no período noturno**. **Então a questão de estudo, isso eu cobro bastante na tutoria**: como estão as médias, o que está sendo dificuldade, como que a gente pode sentar junto, **ver uma estratégia pra sanar essa dificuldade**. Geralmente as duas disciplinas mais citadas são o quê? **Língua portuguesa e Matemática. Língua Portuguesa, eu busco ajuda dos profissionais da área, e Matemática, como eu leciono Física, a gente vai tirando as dúvidas ali mesmo** (S5);
>
> **É mais... formação acadêmica mesmo.** São poucos os que têm realmente problema e que vêm e querem conversar com a gente (S7).

A ênfase dada à frase afirmativa e nominal "Ponto.", de S5, demonstra uma postura em evidência com a orientação recebida por meio das fundamentações do

Programa, que estabelece não dever o tutor, conforme já se explicitou, proibir seu tutorado de abordar assuntos de ordem pessoal, embora não seja sua atribuição aconselhar ou responder a questões dessa ordem (SÃO PAULO, 2014f). Em toda a sua fala e postura, percebe-se o quanto S5 se dedica às atividades de formação do Programa e o quanto nelas deposita sua crença de transformação na realidade dos alunos pela via do estudo. Para ele, conforme se explicitou nas considerações sobre os fundamentos do PEI, é importante que os alunos se entendam como um 'ser' capaz de aprender e de 'fazer' efetivamente, de buscar formas de viabilizar as condições de seu processo formativo; daí, pois, que essa via esteja em primeiro plano.

Já a fala de S7 não destaca a postura de não abordar problemas pessoais com os seus tutorados, mas faz um discurso 'quantitativo' ainda que indeterminado: poucos realmente têm problemas – uma constatação não necessariamente respaldada na realidade, se se pensar, por exemplo, que os tutorados vivem as contradições da adolescência, vivem numa comunidade com problemas que se refletem na escola (e que os discursos assim revelam), podem viver os próprios dilemas familiares, entre outros. Dessa forma, é possível considerar a hipótese de que S7 'veja' um certo tipo de contexto a partir da crença primeira na tarefa de cuidar dos aspectos acadêmicos pertinentes à vida dos estudantes, ou, de outro lado, a partir de um modo que lhe seja característico na maneira de se relacionar com seus tutorados – e não se quer, com essa ponderação, realizar um julgamento de conduta em relação ao sujeito pesquisado, como se ele obstaculizasse vínculos com seus alunos, mesmo porque, saliente-se, é o sujeito com maior número de tutorados, fato que demonstra a grande confiança que os estudantes nele depositam.

Importante à condição de tutor é que, consciente dos limites de sua ação pedagógica, como observa Gadotti (1980, p. 77) referindo-se ao professor, não renuncie nunca ao "risco de indicar uma direção a seguir", pelo medo de errar e ter de modificar sua orientação, ou por acreditar que mudanças acontecem agindo-se externamente a elas; que encontre uma via para fazer nascer entre ele e o educando uma relação dialógica e reflexiva que conduza à mudança do quadro de que este necessita se desvencilhar.

Nos excertos que seguem, os sujeitos (S6 e S13), com a consciência e o cuidado que a situação requer, abordam as questões pessoais que seus tutorados fazem chegar até eles, e S13 ainda alerta para o trabalho que o tutor deve fazer

consigo mesmo em relação às próprias emoções, mediante a variedade e seriedade, em muitos casos, do que se lhes apresenta:

> **A tutoria é feita dessa forma** [POR ESCOLHA]**.** [...] e pode trocar. [...] **pelo menos a cada quinze dias, a gente tem que chamar**, tem que conversar. **Eles nos chamam!** Chega num nível que a gente nem precisa chamar. Eles falam: "Dona, hoje a gente precisa de tutoria, tem que conversar". [...] **Na maioria das vezes são mais pessoais do que acadêmicas**. [...] às vezes, a mãe não sabe aquilo que ele me diz. E fica ali. [...] É pessoal. [...] **existe, sim, o acompanhamento acadêmico, porque esse é o objetivo principal dela**, mas, na maioria das vezes, a conversa é mais pessoal. Eles transportam isso pra gente, não é? Você não é só aquela referência, mas **você também passa a ser outra referência psicológica de informação**, [...] Porque tem que ter muita confiança em dizer algo assim pra você. [...] **e acaba melhorando o rendimento** não só na sua disciplina, mas, às vezes... ele está com problema com determinado professor. Você chega e fala: "Olha..., ele tá passando por uma situação complicada, tá?". Você não conta o que é, mas você esclarece pro colega; o colega tem aquele olhar um pouquinho mais atencioso e tal, e resolve a situação do aluno. Isso acontece na escola, isso acontece! (S6);
>
> [...] regularmente **o tutor deve chamar o aluno**... pra tratar, **a princípio de vida acadêmica**. Mostrar como estão as notas, conversar com ele sobre os resultados, mostrar como está a vida acadêmica dele. Agora, muitas vezes, **por iniciativa do aluno**, ele procura o tutor, **ele marca um horário pra conversar com seu tutor, muitas vezes questões pessoais...** questões de relacionamentos..., relacionamento com colegas, relacionamentos amorosos, relacionamento com os pais. [...] querendo conselho. [...] **se o aluno não está bem em casa, isso vai refletir também na vida escolar dele.** Mas o interesse que a gente tem... **procurando da melhor forma aconselhar.** Às vezes **fazendo o aluno chegar às suas próprias conclusões**, talvez não dar as respostas prontas também. [...] tanto que, se você for conversar com alunos, você vai ver que, **pra muitos, a tutoria foi de grande valia.** É claro que vai ter aluno que fala que a tutoria foi indiferente pra ele. Mas não é a maioria (S8);
>
> E**u acho que não tem muito como você fazer um trabalho voltado pro acadêmico, com criança, com adolescente, se você não utilizar esse viés da proximidade**. **Não que você vá querer começar a ajudar resolver problemas pessoais,** não é por aí. [...] **Mas acaba sendo uma maneira de você acessar algumas informações**: "Então, por que que você tá faltando tanto?". Aí vem a resposta: "Ah, porque é chato...". Essa reposta não vai me satisfazer. Aí você começa a conduzir: "Mas por quê? Quantas pessoas têm na sua casa? Quem que te acorda? Quem que te..., você acorda sozinho? Alguém te chama?". Aí você começa a imaginar um cenário pra aquele aluno fora da escola. "Ah, não, minha mãe não me acorda, eu acordo sozinho.", "Ah, eu não vim porque eu tenho que tomar conta da minha irmã". [...] À**s vezes, usando essa realidade é que você, muitas vezes, tem argumento pra fazer um convencimento de por que que ele precisa estudar. Porque, de repente, o caminho pra mudar tudo isso, essa realidade que não está legal na vida dele, não tem outra a não ser o ensino.** Então, **é bem misturado**! [...] e **a gente precisa ter um... um emocional bem trabalhado. Porque você escuta de tudo**, todo tipo de história, todo tipo de experiência... Isso tudo não justifica ele estar fazendo o que ele está, por que que está indisciplinado... [...] **mas dá uma ideia de como pedagogicamente eu posso acordar aquele aluno** (S13);

> [...] **eu penso que a gente não consegue chegar na questão acadêmica sem passar pela questão socioafetiva, emocional deles.** Isso fica muito evidente. **E eles sabem que a tutoria é pra finalidade acadêmica**, mas, quando você vai conversar, se você não se policiar em se ater a isso, **você gasta o seu tempo, que é destinado à tutoria, ouvindo problemas de ordem pessoal, sim, mas que podem despertar para o acadêmico**. **Eu acho que desperta, pelo seguinte**: e**les escolhem**; então, eles não têm que engolir um tutor que eles não escolheram. [...] **eles têm sempre uma determinada confiança no tutor**, porque é deixado bem claro nas conversas que **os assuntos que são apontados não são desdobrados pra um terceiro, nem nada, a não ser quando é uma situação muito gritante, ou algo assim muito complicado**, mas, mesmo assim, não é falado em grupo. Então eu acho que, nesse aspecto, a tutoria é positiva por isso (S14).

O cuidado com o momento do encontro caracterizado pela tutoria se faz sentir no discurso de S2, que o apresenta como o que faculta a demonstração da preocupação do professor para com o aluno e se transforma, em igual modo, em preocupação do aluno para com o professor:

> **É outro tipo de relacionamento**. Então, cada tutor se preocupa com seus tutorados, e **a pergunta é sempre essa**: **"Você está bem?"**. Essa pergunta, **que se passa nos corredores**, **acontece de forma aprofundada no momento da tutoria**. Então **o aluno passa a se preocupar com o professor** (S2).

Ao encerrar-se esta etapa de análise com a fala de S2, que se coloca diante de gente, impossível não rememorar, por indispensável que seja, a figura de Freire (2014, p. 141), que entendia o "quefazer" docente como prática de gente; por isso mesmo, como prática que não prejudica a docência, mas não recusa a atenção dedicada e amorosa ao que nomeia de problemática mais pessoal de um aluno – deste ou daquele –; que não se fecha à sua inquietação ou sofrimento porque professor não é terapeuta ou assistente social (e, por questão de ética e respeito profissional, não pretende sê-lo); antes, pela condição de gente, de abertura humana que se alonga a uma certa dimensão terápica.

4.2.3.5 Parcerias

Um dos aspectos apontados por cinco dos sujeitos de pesquisa são as parcerias realizadas entre as escolas e setores da comunidade civil como forma de integração entre esses setores e de investimento na qualidade formativa dos alunos.

Retomando-se o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, baseado nas leis 1164/2012 e 1191/2012 (SÃO PAULO, 2012a), divisa-se como uma das atribuições do Diretor da escola pertencente ao Programa a de “buscar e oferecer parcerias que contribuam com a efetividade do Plano de Ação” (SÃO PAULO, 2014d, p.16). Segundo Clemente (2015), que desenvolve sua pesquisa focando a figura do Supervisor de Ensino do PEI, o princípio geral dessa ideia de parceria relaciona-se exatamente com a ampliação de possibilidades para o Plano de Ação, fundamentado, por sua vez, no Ciclo PDCA (CHIAVENATO, 2014). A autora refere-se, então, aos Parceiros da Educação, os quais podem adotar uma escola por um período de cinco anos, oferecendo a ela apoio em relação a gestão, infraestrutura, integração comunidade-escola e atividades pedagógicas.

Mas, afinal, de que se fala?

No ano de 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo envolveu um total de dezesseis organizações da sociedade civil – uma delas a Parceiros da Educação[12], além do ICE (este, fonte de origem do PEI) – no desenvolvimento e na implantação de um Plano de Estado, consolidado como política pública de educação, qual seja: o Programa Educação Compromisso de São Paulo, referenciado no item 2.4.1.

Esse movimento confirma o que Krawczyk (2014) descreve como deslocamento das preocupações do empresariado brasileiro, em alguns de seus setores, que se movimentam do ensino técnico para o ensino médio regular, etapa em que buscam a ampliação do tempo diário de permanência na escola e, fundamentalmente, mudanças curriculares e de gestão, esperando que o Estado

[12] Criada em 2004, a Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalha por uma educação de qualidade no Brasil. A atuação da Parceiros da Educação tem dois focos: 1. Promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; 2. Apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública. Sua missão é contribuir para a formação integral de alunos de redes públicas por meio da instituição de parcerias entre a sociedade civil e escolas e secretarias de educação, visando melhorar a qualidade de ensino, o aproveitamento escolar dos alunos e impactar políticas públicas educacionais. Sua visão, ser uma organização de referências no âmbito do Investimento Social Privado em Educação Básica Pública no Brasil, promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, valorizar os educadores da rede pública de ensino e contribuir com as políticas públicas. Seus valores, resiliência, comprometimento, excelência nos resultados, eficiência nas ações, transparência, respeito à autonomia das escolas (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2016). Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acessado em: 8 out. 2016.

assegure, pela associação de tempo e estudo, a formação básica geral, com os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, língua estrangeira e as vivências de práticas exitosas que, se não são ligadas diretamente a fazeres profissionais, fortaleçam para o sucesso no mundo do trabalho.

Em outros momentos deste trabalho já se tratou desse movimento que se viabiliza em termos mundiais, assim como de posturas de referenciais, como as de Freire (2014, 1989), Gadotti (1981, 1980) – este ainda em pleno envolvimento com as concepções de educação integral (2009) – e Perrenoud (2001), reconhecendo, de um lado, as limitações e os resultados negativos para se pensar a autonomia do sujeito e sua liberdade de escolha se se educa, em última instância, num espaço 'ideologizante' e comprometido com a lógica de mercado, pelo fortalecimento da indústria nacional preparada para a concorrência externa e pela busca do capital financeiro internacional (KRAWCZYK, 2014); de outro, reconhecendo que possibilidades de ação nesse contexto que se faz com formas diluídas, difusas, divergentes mas convergentes de 'discurso da qualidade', depende da figura do educador e de sua preparação para o enfrentamento das ideologias, de suas manhas de ocultação da verdade pelo poder e sedução da linguagem, que tão bem disfarça "a fereza da ética do mercado", fazendo crer que desapareça quem não pode resistir à globalização (FREIRE, 2014, p. 125). Não se trata da luta de classes do século XIX, mas da luta de resistência à negação do ser humano, à sua objetificação, ao mito providencialista camuflado em 'razão' e à religião do progresso, embora o mundo ainda esteja longe da junção de classes em favor de todos, ou em favor da identidade terrena (PERRENOUD, 2001; MORIN; KERN 2002) – daí o sentido da fé, da esperança, do amor como réplica (não resposta) à angústia (FREIRE, 1997a; MORIN; KERN, 2002).

Atentar para os discursos que os sujeitos elaboraram sobre as parcerias possíveis aos estabelecimentos escolares significa buscar traços indiciais de um processo reflexivo mais profundo, com elementos, ainda que pontuais, dessa luta de resistência educadora, o que não se fez notar nos discursos construídos como fenômeno do vivido, a não ser no que expressam S1 e S2, conquanto se indique que as considerações deste último serão ainda analisadas noutro contexto mais adiante:

> E... a princípio **quem implantou no Brasil tinha uma visão de executivo de empresa**. [...] o *start*, **o início do Programa** foi... **uma grande empresa**

> **nacional**. [...] **Ele[13] voltou pra escola na qual estudou e viu qual era o estado, e também na indústria que ele trabalha**, na empresa que ele trabalha, não sei se trabalha ainda, **estava recebendo alunos com uma formação bem crítica**! Então, **pensar no modelo**. [...] ele **tem bastante instrumento pra indústria adaptado pra escola**. Só que, **diferente da indústria, nós** não produzimos [...] produtos prontos e acabados, nós **trabalhamos com seres humanos**! **Aí você tem diversas variáveis que interferem na manutenção dos resultados**. [...] Então tem muita coisa, realmente. Outro exemplo: o próprio programa, em 2014, o estado de São Paulo passou a desenvolver quase que autonomamente os documentos do estado. Antes tinha parceria do ICE (S1).

S1 deixa emergir, na sua elaboração discursiva, a necessidade de 'pensar o modelo', reconhecendo que dele advém instrumentos que qualifica como 'da indústria' para a escola; daí que não se possam ignorar as variáveis de resultado, uma vez que o 'produto' da escola é o ser humano. Apesar dessa consciência, S1 demonstra a preocupação com os resultados a partir do que propõe o modelo. Sua reflexão parece se diluir na preocupação que demonstra com o fato de a SEE-SP passar a desenvolver seus documentos sem a contribuição do ICE. O que isso representaria? Mais um aspecto a se considerar como variável de resultados?? Uma perda pelo possível afastamento do modelo original?

Fato é que as escolas participantes desta pesquisa não chegaram, até o presente momento, a realizar parcerias no nível a que propõe os Parceiros da Educação, com uma empresa 'conduzindo' o 'quefazer' em termos pedagógicos e de gestão, por um tempo predeterminado. Mas, conduzidas por seus respectivos Diretores e buscando formas de contato com a sociedade civil como formas de implementação na qualidade do ensino que oferecem, realizam níveis de parcerias possíveis, com empresas (com fornecimento de material de laboratório), profissionais

[13] O 'ele' a que S1 faz referência é o empresário Marcos Magalhães, fundador e presidente do ICE, que mobilizou um conjunto de outros empresários a fim de, juntos, restaurarem o Ginásio Pernambucano, escola onde ele e figuras públicas do estado haviam estudado. Posteriormente, como desdobramento dessa iniciativa, implantou nessa escola, com anuência da SEE, um projeto de gestão compartilhada baseado na experiência realizada na empresa Odebrecht. A proposta testada foi implantada posteriormente num conjunto de escolas públicas de ensino médio em Pernambuco, tornando-se referência para modelos escolares implantados nos demais estados brasileiros, como aconteceu em São Paulo a partir do Programa de Ensino Integral, da SEE-SP (KRAWCZYK, 2014). Em 23 de setembro de 2016, em entrevista concedida à Rádio Jornal/PE a respeito das propostas de reforma do atual Ensino Médio, Magalhães classificou esse ciclo como arcaico, perverso e calamitante (JORNAL DO COMÉRCIO, 2016). Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/09/23/ensino-medio-brasileiro-e-perverso-e-expulsa-jovens-da-escola-diz-presidente-do-ice-254052.php>. Acesso em: 02 out. 2016.

e empresários (com colaborações para o Projeto de Vida - palestras), instituições de ensino superior (com encaminhamento de alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem; também com contribuições para Projetos de Vida e atividades científicas) ou outras disponíveis no entorno do espaço municipal que ocupam (como quartéis, centros de voluntariado, etc.), conforme apontam os excertos abaixo:

> [...] **tem parceria com uma equipe que trabalha com laboratório. O material é todo destinado pra trabalhar nas aulas de laboratório** [...]. O ano passado nós fizemos **parceria com o Quartel na Sala de Leitura. Eles vieram pra ensinar o Hino Nacional.** O que que é a letra do Hino? Porque os alunos não falam nitidamente, mal sabem cantar. Cantaram com gosto. Foi muito bacana! **Ao final, eles vieram com a banda completa, deram um *show*. Eles amaram** [...]. Uma das sargentos deu um depoimento, que a vida deles lá é muito difícil. [...] que ela foi conseguindo vencer todas as barreiras... Foi emocionante, muito bacana, sabe? Então, tem [sic] muitos momentos em que a gente faz parcerias, sim, e dá muito certo, e eles gostam muito (S3);
>
> Um [ALUNO] a gente até acha que é caso de inclusão, porque ele não consegue acompanhar direito, ele tem muita dificuldade. [...] mas a gente indica, chama a família, encaminha. A gente tem a **parceria com a** [INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR], sabe? A **gente encaminha pra acompanhamento psicológico** (S7);
>
> Nós temos o nosso sucesso, graças a Deus [...]. **As parcerias têm sido diversas... Há empresas que nos ajudam com os eventos; profissionais que se propõem a vir aqui dar uma palestra, falar um pouquinho sobre a profissão. Há até o projeto de um professor chamado 'Diálogo das profissões'.** Vários profissionais, vários segmentos, de acordo com os Projetos de Vida dos alunos, são chamados para falar o que é ser um advogado, o que é ser um médico, o que é ser um engenheiro... [...] **Parcerias com entidades... Por exemplo, tinha um projeto chamado 'Ciência Maluca'...** Não lembro agora, **sei que eram estudantes da** [INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR] **que vieram demostrar** (S8);
>
> [...] **agora nós tivemos uma parceria com o Centro Voluntariado** daqui de [NOME DA CIDADE], **que veio pra poder conversar e fazer um trabalho de formação com os líderes de turma**. Foi até nessa semana passada que foi concluído esse trabalho. **Mas, com empresa, ainda não**. **Teve, no outro modelo**, na **escola de tempo integral**, chegou a ter um programa com a [NOME DA EMPRESA] que foi bem legal. Dava uma premiação para os alunos e para os professores também, **mas depois a** [...] **não quis mais desenvolver, por questões de falta de verba, foi o que ela alegou** (S14).

Chama a atenção a fala de S9, que, durante todo o tempo de entrevista, demonstrou grande preocupação com as condições sociais dos alunos e os fatos cotidianos que apontam para a necessidade de trabalho para muitos. Assim, sua visão de parceria com empresas caminha na direção da preparação efetiva para o trabalho, enquanto formação técnica, confundindo-se, dessa forma, o objetivo da escola pertencente ao PEI, que busca a permanência da educação pelo alongamento do

período de estudo – por isso a excelência acadêmica. Por essa via, as parcerias possíveis com empresas, sem perder de vista o espaço público como concorrencial, devem investir na formação do aluno e no desenvolvimento de competências que Krawczyk (2014) classifica como úteis e importantes ao fortalecimento para o mundo do trabalho. S9 relata, ainda, uma parceria da escola desenvolvida com o SESI (o que remete à consideração de Krawczyk (2014) quanto à manutenção do chamado Sistema S[14], que estende sua atenção para além do ensino técnico, propriamente dito, alcançando parcerias com as escolas de Ensino Médio):

> **A escola não tem parceria com empresas**. Não tem. **A que horas?** Entendeu? Seria legal se tivesse. Já pensou **se eu conseguisse fazer uma parceria com uma empresa**? Se eles viessem pra dar um curso... Sei lá, até mesmo num horário de clube... [PENSANDO ALTO]: "Não seria no horário de clube, que aí não desenvolve a autonomia, a autonomia dos alunos preparar alguma coisa". Mas arrumasse um horário, **se oferecesse um curso... Eles gostam de coisa prática. Aqui fica do lado acadêmico** [...].**Nós temos aqui uma semana de empresários**... A gente consegue **pessoas para dar palestras durante uma semana**; a gente tem uma semana pra isso, **mas não com esse intuito de investir na formação**. Seria muito bom, **seria muito bom!** Eu não sei se nós conseguiríamos, mas seria muito bom mesmo! [...] Eu sei que, vamos supor, o SESI; nós já fizemos uma parceria com eles. [...] Eles ofereceram o curso, deram o curso durante meses para a comunidade, dentro da igreja, lá no salão social. Eles fizeram..., levaram todo maquinário, montaram lá, e a gente ofereceu esse curso no noturno... (S9).

Ao se encerrar a etapa de análise a partir das parcerias possíveis ao PEI, destacando-se a interferência empresarial no âmbito escolar, cabe reforçar, a partir de Morin e Kern (2002), a necessidade de a escola manter-se como o lugar da reflexão e da formação do humano, condenado pelos efeitos civilizatórios que a mercantilização das coisas produz. Tudo se transforma em mercadoria; assim foi com o sol, a água, o ar, o mar, para se iniciar a exemplificação, mas também isso se dá com as relações humanas, com o corpo humano, com os órgãos do corpo humano, o sangue, o esperma, o óvulo, o tecido fetal, alerta o autor. Segundo ele, anuncia-se a erosão de valores que não deveriam sucumbir ao apetite do lucro, o definhamento de

[14] Sistema S: termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (AGÊNCIA SENADO, 2016). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 8 out. 2016.

tudo o que pode ter relação com o não monetário, com a dádiva, com o gratuito, com a oferta – elementos do bem servir e não do servilismo, da capacidade de transcendência que os elementos da vida ‘intuem’ no homem.

4.2.3.6 Dificuldades para a formação autônoma

Se se fala de formação discente, e formação para a autonomia, evidentemente, haverá dificuldades e percalços, já que o trabalho escolar lida com o ser humano, por si só complexo, fato evidenciado por todos os sujeitos de pesquisa, apesar das diferenças de ênfase a essa realidade que não deixa de existir também nas escolas do PEI.

Como primeiro ponto de dificuldade, destaca-se o abandono à escola. Na base dessa constatação, encontra-se a realidade socioeconômica das famílias, que acaba por suscitar a descontinuidade dos estudos fundamentalmente por dois motivos: a necessidade de trabalho e as condições socioafetivas do contexto familiar ou de outros contextos relacionais dos alunos (a própria escola), as quais resvalam, em muitos casos, para o mundo da drogadição.

Inicia-se esta etapa de análise pelas considerações dos sujeitos quanto ao aspecto trabalho:

> É **Ensino Médio... alguns falam que gostariam de ficar, mas que precisam trabalhar** [...]. Nós tínhamos aqui novecentos, **mil** alunos, funcionado os três períodos! Depois, reduziu pra **quatrocentos e cinquenta**, e agora nós tínhamos trezentos e cinquenta alunos; **reduziram cem alunos** (S3).

Na fala de S3, faz-se presente uma retrospectiva que recorda a quantidade de alunos presentes à escola antes de ela adentrar o Programa – por volta de mil, com o local funcionando em três períodos. Com sua adesão ao PEI, houve uma redução média de seiscentos alunos. Aqui já cabe pensar: todos buscaram outros estabelecimentos escolares para continuar seus estudos? Há de se pensar que, talvez, muitos tenham ‘ficado pelo caminho’. Os documentos de gestão do PEI tratam da remoção e transferência do professor que não deseja participar do novo modelo de escola. Mas, e quanto aos alunos?

Uma vez dentro do modelo, S3 cita a redução de mais cem alunos, de um total de quatrocentos e cinquenta. Essa redução equivale a 25% desse total, ou um quarto dele – um número significativo realmente.

Já na segunda escola que fez parte desta pesquisa, situada em outro município, o total atual de alunos alcança o número de quinhentos e dezessete, segundo apontou o discurso de S9:

> Na escola **nós temos quinhentos e dezessete alunos** mais ou menos. (S9).

Trata-se de um colégio muito maior que o primeiro, com uma estrutura física ampla e mais bem planejada. Ali, também com três turnos de trabalho, em momento anterior ao PEI, mais de dois mil alunos estudaram, e os números indicam uma redução mais significativa em relação à primeira escola, por volta de mil e quinhentos alunos. Para essa situação, vale o mesmo questionamento: quem acompanhou o processo de transferência dos que deixaram o espaço?

No caso dessa segunda escola, nenhum sujeito forneceu um número preciso dos que deixaram os estudos; apenas reafirmaram, todos, que esse fato acontece.

Neste ponto, faz-se pertinente recordar as ponderações de Krawczyk (2014) que dizem respeito a convalidação da educação brasileira por mecanismos de regulação internacional. A cada proposta de modificação do Ensino Médio, ela acaba por tornar-se mais seletiva, como se a escola tivesse de se preocupar com os ‘bons’ (os ‘bons’ entre os pobres que não podem pagar uma escola particular) entre uma maioria que, segundo a autora, fatalmente, vai fracassar. Se assim acontece, instala-se uma cisão entre a prerrogativa legal de inclusão na escola, de direito ao conhecimento socialmente construído e o conceito de escola pública como a que deve ser requerida por toda a sociedade, como espaço de integração e universalidade.

Os discursos prosseguem marcando o contexto socioeconômico como a grande causa de abandono à escola, ainda em relação à necessidade de trabalhar:

> **Quando o aluno abandona o Programa.** [...] Vão desde condições socioeconômicas, isso mais a questão do Médio. [...] Eu, **como sendo físico**, não é? Vamos colocar assim: **trabalhando de forma racional, a gente sabe que um processo na natureza não roda perfeitamente**. A gente nunca obtém 100%. Não é isso? Você quando estudou, eu quando estudei... No escuro! A gente sabe que, por mais que a gente busque, sempre vai ficar faltando um algo mais, uma perspectiva. E é isso que acontece com os alunos. [...] Mas, aqui na escola, o percentual é bem baixo (S5);

> **Apesar de eu achar que o contexto social, muitas vezes, barra o desenvolvimento desse projeto**. O Projeto de Vida deles. [...] fizeram a prova do Enem, **mas eles não conseguiram a pontuação pra uma faculdade pública**; **eles não têm condições de pagar uma privada**. E o detalhe: **eles querem trabalhar**! Eles perguntam assim: "[...] A senhora não sabe onde tem emprego? Nem que seja de faxineira". [...] **O principal motivo da perda de alunos é que eles saem pra trabalhar**. Nós **perdemos também aluno pra cursos técnicos**. O aluno quer fazer curso técnico, **porque hoje é a necessidade do trabalho**. Então, do 9º ao 1º ano, nós sempre perdemos aluno. Hoje mesmo, **acabei de ver um pai ali na porta**, **veio pegar a transferência do filho dele pra outra escola, e o filho dele é do terceiro ano**. Eu falei: "Ele tá no terceiro ano...". Ele disse: "Não, é que ele vai fazer um curso no SENAI à tarde, não sei o quê... Ele já quer sair daqui com o curso do SENAI, que ele quer trabalhar". **Eu não tiro a razão dele não. Não tiro! Porque, se ele não entra numa universidade, ele precisa trabalhar**, não é verdade? (S9);
>
> [...] **eles abandonam**... **a escola**. Talvez... faltou o monitoramento lá no começo... Isso a escola até já reavaliou. Tanto que agora eles fazem um monitoramento mais intenso desses alunos quando eles começam a faltar. Então, **eu penso que alguns alunos que se perderam, eles poderiam ter sido resgatados, se o monitoramento fosse mais intensivo lá no comecinho** (S15).

No segundo volume de uma série organizada para a divulgação dos resultados exitosos do Programa Ensino Integral, Silva (2014) refere-se ao fato de as taxas de evasão no Ensino Médio continuarem elevadas, evidenciando-se com isso que esse ciclo escolar avança com muitas dificuldades, destacando-se, sobretudo, a falta de atrativos da escola. Entretanto – e os discursos dos sujeitos apontam claramente essa realidade – não se pode pensar que 'reformar' a escola seja um processo apartado das muitas reformas por que deve passar a sociedade como um todo. Ora, se se permanecem as condições econômicas excludentes, os subempregos, o desemprego e, consequentemente, as desfavoráveis condições de subsistência, de que vale tanto uma escola com os 'atrativos' favorecedores à permanência dos alunos se lá não têm como se manter, uma vez que se tornam peças dessa engrenagem de luta para subsistir'?

Acaba sendo essa a forma velada de seleção e de descumprimento do princípio legal de inclusão, permanência e direito ao conhecimento socialmente construído (KRAWCZYK, 2014). À 'nova escola' acorrem os menos desfavorecidos entre os desfavorecidos, os que podem, por enquanto, estudar em tempo integral – ou, se na escola há o grande investimento de capital empresarial, para ela há o retorno dos mais favorecidos.

O outro ponto de análise das causas de abandono dos estudos, dos excessos de falta escolar (fator que pode levar ao abandono) e da pouca dedicação ao cumprimento de tarefas, refere-se, como já se enunciou, às motivações socioafetivas, tais como as condições precárias ou as conturbadas relações familiares principalmente, que podem ser causa de envolvimento com drogadição, relacionamentos amorosos difíceis, etc.:

> **Nós temos alguns alunos do Ensino Médio... Inclusive um desistiu**, sabe? Por conta... eu não sei; ele não conseguia acompanhar mesmo, nessa mesma sala. **Ele não conseguiu**. Tanto que, no finalzinho, o meio do terceiro bimestre pra cá, ele já não vinha pra escola. Não sei se é família... Pra mim, **eu sempre acho que tudo é família. Se a família tivesse acompanhando, pudesse ver. Ele tem problemas seríssimos com a família** [...] (S7);
>
> **Eles têm uma carência**, os jovens hoje, têm **carência sentimental**. **Referência**. Muitas vezes eles não falam em casa. [S9 ABAIXA O TOM DE VOZ]: é **muito o caso do abuso sexual**... Entendeu? Como que você faz, **se na família está tudo desestruturado**... **O pai bate na mãe**, **ou o pai chega em casa bêbado**, **ou a menina foi abusada sexualmente**. Já tive um caso desse! Então, quer dizer... [...] **muitas vezes a gente vê alunos se envolvendo com drogas**... (S9);
>
> [...] foi minha aluna, no primeiro ano. **Ela tem muitos problemas pessoais, problemas psicológicos**... Supercomplicado de trabalhar! Então, eu conversei muito com a tutora anterior, com a coordenadora, então **sabia todo o histórico dela**. Mas era uma aluna que desempenhava, que não era faltosa; ela era muito problemática, problemas fora da escola, problemas. A gente chamou a família. Aí, no ano passado, até o meio do ano, ela continuou com essa postura assim de vir..., de falar um pouquinho de um trabalho na sala...; temperamento muito complicado, mas com muito potencial! **No segundo semestre, por conta também de problemas fora da escola, de relacionamento que ela começou a ter, ela sumiu da escola** (S13).

S13 mantém suas considerações tocando em aspectos do âmbito familiar:

> [...] eu **comecei a fazer uma estatística disso, não que seja pra estereotipar o aluno, mas pra você entender. Problemas de disciplina. Esse ano, a gente ainda não tem os tutores definidos** [A PROFESSORA FAZ REFERÊNCIA AO PROCESSO DE ESCOLHA DE TUTORES, AINDA EM ANDAMENTO NAQUELE INÍCO DE ANO LETIVO], **mas os que eu identifiquei**, que eu achei necessidade de comunicar, de assinar, de chamar a família, **todos eles, todos, a guarda não é do pai e da mãe; são avós que criam...** Aí, quando você senta pra conversar: “Ah, mas professora, eu não fiz mesmo o trabalho, eu tive que tomar conta da minha irmã”; “Ontem eu não vim porque eu tive que tomar conta do filho da minha irmã”. [...] Essas informações são importantes porque contam um monte de coisa que é importante que os outros saibam. [...] Eu acho que é uma coisa que precisa ser compartilhada. Por que ele vem pra minha aula e de repente está dormindo? Por que parece que está desconectado do mundo? (S13).

O discurso de S8, que segue abaixo, tem a lucidez de relacionar o abandono do aluno também à competência da escola como um todo; não que lhe caiba toda a responsabilidade em relação ao problema, mas, se sua função social é a de inserir o discente no mundo, de formar sua capacidade de refletir quanto a seus problemas e a eles reagir com responsabilidade, sim, há o fracasso:

> [...] quando **um aluno**, por exemplo, **ele se envolve com coisas de qualquer... Droga. E ele é obrigado até a sair daqui por motivos de ele se envolver...** Não que a escola o tirou, mas os pais tiraram, então..., de uma certa maneira, **é um fracasso nosso**. [...] **Mas toda vez que um aluno se afasta de nós, sai da escola, toda vez que um aluno começa a ser ausente nas aulas...** – e, **apesar de nossos esforços de ir atrás, de procurar a família, e até, em último caso, comunicar o Conselho Tutelar – é uma derrota nossa**. Uma vez, **perdemos um aluno pra droga**, perdemos um aluno... pra uma situação que nós, apesar de todo o esforço, não conseguimos... **É também uma derrota** (S8).

O grande problema, refletindo-se a partir da fala de S8, é que os resultados são medidos a partir de estatísticas, de excedentes de produtividade (também a educação adentra esse cenário), e números são impessoais. Dessa forma, o problema de uma pessoa – que é toda a sua vida – esvai-se, porque nem tudo é cem por cento, como recordou anteriormente S5, matemática e objetivamente falando. Morin e Kern (2002) apresentam a economia como uma ciência humana que, entretanto, afastou-se do humano. A matematização e a formalização, cada vez mais sofisticadas, comportam, de outro lado, a abstração que se aparta do contexto real, incluindo aí o social, de tal forma que a economia se esquece que depende do que depende dela, provocando desregulamentos e degradações que atingem a psicoesfera – a vida mental, afetiva e moral; as consequências disso se arrastam em cadeia e em espiral. O crescimento econômico gera riquezas em maior ou menor nível, gera a sedução por mercadorias, mesmo para os mais pobres, que, às vezes, também se veem ‘ricos’ de um bem desejado, mas, independente de classe social, adquire-se, igualmente, a pobreza de alma, o alcoolismo, a droga, o aborrecimento, o vazio. “Tudo o que é unicamente econômico [...] é mais bárbaro que civilizador [...] ”, advertem os autores (MORIN e KERN, 2002).

Exercendo a docência no mesmo espaço que S8, reconhece também S4 que a escola é o espaço de ajuda para os alunos em dificuldade e que tanto maior a sua responsabilidade para com estes. Mas também aponta os limites da falta de integração com outros profissionais que pudessem atuar diretamente no Programa,

porque, muitas vezes, o problema se faz muito complexo (um aluno recebendo ameaça de morte), e, se professores não conseguem interferir com sucesso, talvez, muito menos possa a família, mergulhada que está na 'falta' – podendo-se subentender todas as esferas de falta...

> **Esse outro aluno que tinha uma certa influência precisou sair.** [...] **não foi a escola que mandou, ele precisou sair,** a circunstância... [REFERE-SE A UM ALUNO QUE ASSEDIAVA OUTROS PARA AS DROGAS E QUE DEIXOU A ESCOLA POR RECEBER AMEAÇAS DE MORTE NO LOCAL ONDE RESIDIA]. É aquilo que eu falei, **a escola é para esses alunos;** [...] **acho que tinha até que ter mais profissionais aqui, diferentes**..., um assistente, ou um psicólogo, ou algum orientador, eu acho que falta isso no Programa. Sabe? Pra poder acompanhar junto, um psicopedagogo, sei lá, alguma coisa! Algum outro profissional tinha que ter (S4).

Outras formas de abordagem sobre as dificuldades de formação para a autonomia se fizeram sentir, para além dos problemas já apresentados. S12 destaca aspectos relacionados ao Projeto de Vida e à escolha profissional, os quais, para ele, se resumem, em última instância, ao 'medo' de estar longe de casa e da família, o que requer condições mais sólidas de autonomia (e o que, em última instância, pode se relacionar também a fatores socioeconômicos), de fazer escolhas mais difíceis e de enveredarem por um caminho que, apesar de corresponder aos seus anseios, habilidades e competências, não lhes garanta o sustento confortável, pode-se assim dizer. De fato, a autonomia necessita acompanhar-se da responsabilidade, como também da coragem que a acompanhe nos enfrentamentos a serem travados por quem escolhe – e do processo reflexivo que o 'novo' exige, não podendo ele ser negado ou acolhido simplesmente por ser novo, diria Freire (2014); o novo ultrapassa a barreira cronológica, visto que, se o 'velho' preserva verdadeiramente uma tradição, então, mantém-se novo. Ajudar o aluno nesse processo é uma tarefa que exige do professor-tutor a segurança, a competência e a generosidade, ainda segundo Freire (2014):

> [...] nós temos **alunos que tentaram universidades estadual, federal; conseguiram passar na primeira fase, mas na segunda... desistiram, ficaram com medo de ir estudar longe. "Como vai ser? Então eu não vou nem tentar a prova".** Quer dizer, ainda estamos caminhando, mas ainda estamos deficientes. [...] **Alguns pensam também, mesmo que tenham duas opções de Projeto de Vida...: "Ah, eu não decidi ainda exatamente o que eu quero".** Eles acabam ficando entre um e outro, **não sabem pra onde caminham. Muitas vezes buscam o que é mais fácil**! A gente tem alunos com vocações artísticas... Mas... "E aí? Eu vou desenvolver? Será que vai dar certo? Quantas portas vão me fechar?". **E eu acho que o medo**

> **é o que segura esse desenvolvimento, às vezes, da autonomia e essa busca** (S12).

Continuando com as reflexões de S12, ele expõe um novo aspecto a ser considerado no processo formativo dos alunos – a família; nesse caso, não pela ausência, pelos dilemas estruturais, mas pela interferência na decisão quanto ao caminho que o filho deseja seguir, o que requer cautela e o bom-senso na condução do professor que tem a responsabilidade de atuar em favor da autonomia discente. S12 demonstrou equilíbrio, ou melhor, tornou a reequilibrar-se diante da situação, inusitada sob seu ponto de vista, com que se deparava. Buscou a mediação entre as partes, ponderou possibilidades, 'abriu espaços', conforme explicitou, agindo, responsavelmente, até os limites de sua possibilidade de ação. No mais, a decisão, o enfrentamento ou não da escolha, cabe ao aluno:

> Muitas vezes **os próprios pais também podam os sonhos deles.** [...] Tinha um aluno, no terceiro ano, que era meu tutorado. **O sonho dele era seguir a carreira militar**, e um dia, **numa conversa de tutoria, ele me revelou que a mãe não aceita a carreira militar. E aí? Trava o papel do tutor! O tutor vai contra a família? Não é?** Eu acho que você pode abrir os espaços, mas a decisão tem que ser dele. Então, esse dia eu falei assim: "Gente, complicado!". Não é fácil, porque foi a primeira vez que eu me deparei com uma situação em que a família não concordava com o que o filho queria (S12).

Aspectos disciplinares e uma conduta avessa ao entendimento da responsabilidade exigida pela autonomia para consigo, com o outro, com o entorno, é abordado por S14, o que reforça a necessidade de entendimento, por parte de docentes e discentes, de que os princípios descritos inicialmente nesta pesquisa compõem um todo exigido para a ação autônoma, no que ela compreende de 'ecologia', como explica Morin (2011): é certo que, tão logo empreenda o indivíduo uma ação, esta escapa às suas intenções, entra num universo de interações até que, por fim, se aposse dela o meio ambiente. O autor adverte: "a ação é um bumerangue sobre nossa cabeça" (MORIN, 2011, p. 76). Assim, se não há a compreensão de tudo o que envolve o agir, a ação corre o risco do fracasso, e não só isso, mas o desvio e a perversão do sentido que a gerou, finaliza o autor. O evento descrito por S14 traduz-se como corporificação do que aqui se expõe. No momento, infelizmente, as ações docentes, apesar de muitas, não conduziram à apropriação dos ensinamentos ministrados:

> **Tem um fato que** foi **bem desagradável**, e isso foi em 2000... foi **em 2014**? Foi, 2014! No ano passado, nós não tínhamos a turma de líderes. Em 2014, no final de 2014, o Ensino Médio não ficava nesse prédio. **Os terceiros anos**, segundos, ficavam no prédio de lá, e no último dia eles **queriam fazer guerra de água**. A gente **já estava enfrentando toda essa questão da crise**, **e eles promoveram um quebra-quebra do lado de lá**. Mas era **o primeiro ano, também, do Programa**, e **eles também não estavam entendendo muito bem essa ideia de protagonismo**. Foi uma coisa bem **marcante de uma forma negativa**. [...] A Coordenadora Geral foi junto como Diretor pra poder ver o que tinha acontecido. **Eles causaram um bom estrago** pro lado de lá! **Ela ficou muito comovida, muito tocada por essa situação**. Ela atravessou esse pátio chorando, voltou de lá chorando... [...] é muito serviço, a gente não para um minuto, entendeu? **A gente não tem um minuto de parada**, pra falar: "Nossa, hoje vou ficar um espaço de HTPI de uma aula sem fazer nada". Não, sempre tem o que fazer. **E aí, quando você chega no final do ano e tem um resultado desse**? Então eu achei que foi bem negativo (S14).

Um último aspecto quanto às dificuldades de formação é tratado por S2. Ele faz menção ao comportamento em sala de aula na relação com o conteúdo, com o conhecimento a ser trabalhado, advertindo sobre a postura pouco madura do aluno para com o entendimento de sua importância:

> Agora, a **evidência do "não**" é ainda **aquela preguiça, em sala de aula mesmo, de o aluno não querer avançar no conhecimento,** de ele se entregar mesmo à preguiça. **Precisar de um embate pessoal com o professor dizendo:** "Olha, vamos, abra o seu caderno"; "Ah, mas..."; "Não é chato, o conhecimento não é uma coisa chata, vamos lá". Ainda **existe essa necessidade de um embate pessoal**... [...] E **o aluno não é autônomo, quando é o professor que interfere nesse processo, ele não é autônomo** (S2).

S2 destaca o momento vital, se assim se pode nomear, da relação professor-aluno: o momento de sala de aula, de construção de conhecimento (e não transferência de informação), o que vai exigir do docente, na sua responsabilidade ética de superar as dificuldades, a capacidade de 'tocar' algum ponto que desperte para a possibilidade de mudança de atitude do adolescente, a prática educativa vivida com afetividade, o que, de modo algum, significa prescindir da formação científica – sua própria e do aluno. E a afetividade, nesse aspecto, está para a abertura ao querer bem, ao modo como selar compromissos com os educandos, com a prática educativa como específica do humano, recorda Freire (2014).

Com a reflexão de S2, mais uma vez emocionada, sensível e capaz de chegar a essa essência do ato educativo, encerra-se essa etapa de análise:

> Então **a *filia***, [...] **o perfil, que eu julgo necessário para esse Programa**, é **o desejo de encontrar o aluno**. [...] Encontrar faz bem. Nem todos os alunos, entre aspas, tem os olhos verdes, **nem todos os alunos são simpáticos, nem todos os alunos são agradáveis. Existe o aluno que é extremamente chato, que vai te dar trabalho, que vai te tirar do sério, ma... eu vou encontrar pessoas**. Vinicius de Moraes, em determinado momento, intuiu que "a vida é a arte do encontro, embora nela existam muitos desencontros". **Encontrar o outro, isso é muito bom**. E, para fechar essa questão da *filia*, pra não me estender de novo... Os gregos têm discursos belíssimos sobre isso. Platão que o diga, no diálogo O Banquete, mas..., pra fechar a questão, eu vou citar Arcangelo Buzzi, que diz que "A vida é procura e encontro, e o pouco do vinho encontrado nos faz cálices sedentos de mais procura". Olha! **Encontrar o outro é o vinho mais saboroso, é o vinho mais saboroso** (S2)**.**

4.2.4 A visão docente quanto às ações autônomas dos alunos – os quatro pilares da Educação

A tarefa de se ponderar sobre a qualidade de formação dos alunos, tomando por base os princípios e premissas do PEI, propicia aos sujeitos a conexão dessa qualidade também a exemplos concretos que lhes sejam significativos. Assim, com exceção de S6, que não possuía, no momento, alunos tutorados no Ensino Médio, todos os sujeitos recordaram, com satisfação e alegria, vivências da demonstração de traços de autonomia alcançados por seus alunos.

O destaque adverbial que se dá à ação de recordar[15] (com satisfação e alegria), registrada nas fichas de anotações da pesquisadora, decorre do envolvimento emocional que acontece ao mesmo tempo em que se dá à construção discursiva do ato de lembrar – exercício mental que extrapola a condição racional e que se relaciona mesmo com o sentido etimológico do verbo e com a gênese da ligação entre as noções de raciocínio e afetividade como parte do processo de conhecer: conhece-se porque se pensa e se sente ao pensar.

S1 discorre sobre um caso específico de superação de condições ligadas ao

---

[15] Recordar é verbo que surge na Língua Portuguesa no século XIV, derivado do arcaísmo latino 'acordar' e significa trazer de volta à memória – ou, se se considerar o radical latino *cordis* que o compõe, trazer de volta ao 'coração' (CUNHA, 1997). A memória, da esfera pensante, resultante de interconexões cerebrais, é sentida/vivida com o coração. Daí, talvez, que povos antigos colocassem a sede da inteligência no coração. A expressão aramaica *lebab* significa 'coração e mente' – um todo indissociável que a evolução do pensamento científico tratou de separar (SOUZA, 1996).

modo de ser do aluno; timidez, segundo declarou o sujeito, o que permitiu ao jovem em questão uma ação concreta em sala de aula e a consequente valorização de sua autoestima, assim como a melhora na relação com os colegas, bem como com os estudos. Assim, pois, ‘aprender a ser’ converge para os outros pilares: ‘aprender a fazer, a conviver e a conhecer’, confirmando, conforme Delors et al (1998), que essas quatro vias do conhecimento são, de fato, uma única via, pelo que há nelas de permuta:

> [...] **um aluno do terceiro ano, muito tímido,** não é? [...]. Ele é tutorado meu... [...] E chegou um dado momento, no segundo semestre, que **ele tomou a frente da organização na sala.** Por exemplo, nós temos como meta que todos os alunos do terceiro ano façam o ENEM, se inscrevam no vestibular. [...] **na inscrição da UNESP, ele se encarregou;** falou pra coordenadora: “Não, Dona [...], pode deixar que eu faço. Eu já fiz a minha inscrição, eu faço a deles”. Então, **é uma ação autônoma. Ele se tornou protagonista, e isso mudou tanto a autoestima dele, que, perante à sala, ele foi visto de outra maneira...** [...] ele tem dificuldades de aprendizagem? Tem. **Mas ele aflorou ali uma outra habilidade que os alunos que não têm essa dificuldade de aprendizagem não afloraram, não demonstraram** (S1).

Importante, neste ponto, retomar Freire (2014) quando fala dos gestos aparentemente menores (como pode aparentar ser a decisão tomada pelo aluno) que acontecem o tempo todo nas tramas do espaço escolar e que não devem ser negligenciados pelo que contêm de caráter socializante de formação ou de deformação; diz o autor da natureza testemunhal dos gestos que se cruzam cheios de significação e para o qual atentou S1.

Novamente o ‘aprender a ser’ pode ser o ponto de partida de análise tomando-se o exemplo apresentado por S3, que reforça elementos já apontados anteriormente ao se considerar a relação de tutoria estabelecida entre docente e discente. No seu discurso, reaparece a ponderação quanto aos aspectos da vida pessoal do aluno e o entendimento correto de que o professor, ao adentrar essa dimensão, não tem a pretensão de assumir uma postura profissional que não lhe compete, mas tem, sim, (ou deve ter) o bom senso que, exercitado, vai superando o que nele mesmo há de instintivo na avaliação dos fatos (FREIRE, 2014). Esse exercício de bom senso permite ao educador conduzir suas ações e tentativas de alcançar o jovem aprendiz pela via da afetividade, que, sem dúvida, se reflete às demais dimensões e vias de conhecimento:

> [...] **uma tutorada minha, que tem muitos conflitos em casa**, como a maioria, mas essa, em especial, tem muitos irmãos, e todos assim... [...] já não é muito bacana o caminho e tal. **E ela é determinada**, ela quer ser jornalista, **ela tem um Projeto de Vida**. [...] e ela fica muito angustiada, porque parece que só ela que quer alguma coisa. [...]. E **ela gosta muito da mãe**, e **essa mãe... gosta também, mas não é do jeito que ela gostaria**, sabe? Então nós conversamos bastante sobre isso, **e eu falei pra ela convidar a mãe pra vir mais à escola** [...]. E esses tempos atrás, agora, uns dois meses, ela veio muito feliz porque a **mãe veio participar de uma roda de leitura da Sala de Leitura, e leu e adorou, e levou isso pra casa. Pegou o livro emprestado pra ler**, e **ela estava radiante, pois a mãe estava lendo também como ela** (ela gosta muito de ler um livro), entendeu? Então acho que isso, essa menina não precisa tanto de coisas, **só dá mãe estar** [sic] **correspondendo** [...] **ela já fica feliz**. Então, acho que é **o nosso papel. A gente não tem preparo para ser uma psicóloga,** mas, **com bom senso**, **com a vivência que a gente tem**, não é? **Os processos de tutoria... É mesmo pra apaziguar**! **Mostrar caminhos que o adolescente de repente não enxerga**, a criança de repente não enxerga, porque eu noto que eles são muito... Tudo é pra ontem, **eles querem que aconteça de imediato**. **Essa questão da paciência**... (S3).

Pelo discurso apresentado, nota-se por que razão o ‘aprender a ser’ pode ser visto como elemento desencadeador de um processo de transformação: a aluna tem de trabalhar a si mesma para vencer o medo de rejeição por parte da mãe e tomar a iniciativa de convidá-la para estar com ela na escola; tem de agir de maneira diferente e assumir a postura paciente – estimulada pela experiência sensível de S3 – de aguardar o resultado de sua ação, assim como a de respeitar o tempo do outro. O exemplo destacado por S3 indica que ser, fazer, conviver, conhecer são dimensões que, se bem integradas, possibilizam transformações.

Um outro processo de transformação comportamental a partir do ‘aprender a ser’ é, igualmente, o que mostra o discurso de S4, destacando o ‘resgate’ de um aluno que se deixava influenciar por outro e se colocava em linha de risco com o mundo da drogadição:

> [...] nós tínhamos **um aluno aqui**, no começo do ano, eu dava aula para ele. E**u vi um potencial nele em Matemática, mas ele era terrível**, terrível, terrível! De responder, de matar aula, sabe? Aí o que que aconteceu? **Ele estava envolvido, aqui na escola, com uma pessoa que não era muito legal**. E daí o que aconteceu? **Esse menino..., ele precisou sair da escola, porque estava sendo ameaçado de morte aqui no bairro**, e ele saiu; e, **no que ele saiu, nós trouxemos o** [NOME DO ALUNO] **pra nós**, você entendeu? Porque é **como se ele tivesse saído das garras**, e ele mesmo foi valorizado, **ele mesmo percebeu o potencial que ele tinha, ele mesmo! Ele é um destaque na sala de aula hoje, em todos os projetos que a escola realiza** (S4).

A positividade do resgate do aluno nasce do que se pode considerar ‘um fracasso’ de um outro, o que não deixa de caracterizar a dura realidade de impotência da ação docente, ainda que conjugada à de demais atores educacionais, considerando-se a complexidade de certas situações que adentram o espaço escolar e com as quais a maioria das escolas continua pouco instrumentalizada para lidar, seja do ponto de vista humano e de formação para tanto, seja do ponto de vista de recursos capazes de envolver o fazer docente. Mas há que se continuar a trabalhar sempre em favor da promoção humana, com consciência, responsabilidade e compromisso ético, sabendo-se que, para a edificação de cada vida, faz-se todo o possível e que os paradoxos – no caso, o fracasso e o sucesso – não podem, segundo Perrenoud (2001), pura e simplesmente, ser atribuídos aos atores (professores e alunos), porque surgem como consequências das complexidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. É essa atenção docente, que continua a despeito de um resultado negativo, o que faz com que o aluno consiga olhar para si mesmo e se reencontrar com seu potencial como porta para o desenvolvimento e a harmonização das demais vias de conhecimento.

Ainda do universo social da drogadição, surge um novo exemplo apresentado por S9, do qual se destaca a procura do próprio aluno por apoio na busca de transformação de sua condição e o encontro com a figura docente que já havia sido parte de sua história discente. Esse é um aspecto importante a se considerar – e para o qual se atentou na elaboração de revisão de literatura, a partir de Freire (2014): o aluno ‘vê’ o professor; e ver significa elaborar um conceito do que o professor mostra de si, do seu fazer em sala de aula, de sua postura frente aos alunos. Por isso mesmo, ele deve ‘significar’ para o aluno, e sua prática, retornando ao que Freire (2014, p. 36) destaca, deve ser testemunhal, corporificada pelo exemplo que, com constância, se “rediz em lugar de desdizê-lo”, de tal modo que a forma de ser, fazer, conviver, conhecer do professor caracterize modelo para o aprender do aluno:

> [...] **eu já tive um aluno aqui que eu fui tutora dele**, e **eu fui a professora dele na escola regular**. Eu sei que esse aluno..., **esse ano eu descobri que ele só veio pra esse colégio porque eu estava aqui** [OS OLHOS DA PROFESSORA MAREJARAM]. Esse ano que ele me falou isso, **e ele se envolveu com drogas**, entendeu? **E ele estava dando muito trabalho**, e, a partir do momento que ele descobriu que eu era tutora, eu achei que... ele já entrou diferente. **Ele já escolheu a minha eletiva, ele já entrou na eletiva comigo**... Achei que **consegui influenciar positivamente**. **Ele caminhou pra melhor, através da tutoria, das conversas que nós tivemos**. Eu achei que ele deu uma melhorada boa. Então esse foi um caso (S9).

O olhar da superação de dificuldades e para as mudanças de postura com a demonstração de maior nível de compromisso com a escola e o estudo é igualmente o foco de atenção de S8 e S13. Ambos destacam o trabalho realizado com alunas que se evadiriam do Programa, uma delas por conta da necessidade de trabalhar; a outra, por dificuldades não necessariamente especificadas, mas que permitem inferir dificuldades no âmbito familiar, advindas, talvez, do pouco envolvimento dos pais com a escola e com a condição de estudo da filha, ou de outros problemas a que S13 tenha decidido não especificar.

Para os dois casos, o trabalho de tutoria demonstrou-se fundamental, evidenciando ao quanto o compromisso com o desejo de modificação do aluno pode levar o professor, que, se necessário, vai em busca da família (muitos sujeitos afirmaram dirigir-se à casa de seus tutorados), ou mobiliza a coletividade escolar almejando soluções para os que demonstram custosas condições de envolvimento com a aprendizagem:

> [...] a **aluna** não era minha tutorada, mas nesse ano, no semestre passado, primeiro semestre, **nós chegamos a fazer uma tutoria conjunta com ela**. O tutor chamou os professores; sentamos e começamos a conversar com ela, sobre atitude, sobe comportamento. **E, é claro que essa aluna, hoje, ela não é 100%, mas ela, nesse semestre, chegou a ser aluna destaque da sala,** um destaque **no sentido de ter melhorado, não a nota mais alta da sala, mas uma aluna, por exemplo, que chegou no bimestre e não tinha nenhuma nota vermelha, em comparação com o semestre anterior.** Então eu achei que, realmente, colaborou a tutoria, foi até uma tutoria conjunta, e com os alunos também; **os colegas foram protagonistas no sentido de aconselhar, de ajudar**. Então ela melhorou as suas notas, melhorou um pouco a sua atitude (S8);

> **No Ensino Médio, eu tive um desafio**... Um que eu **acho que eu consegui vencer**. [...] eu **tive que fazer um trabalho muito próximo à família, ir no trabalho do pai, chamar pra si a responsabilidade**, de mandar *Whatsapp*, porque, quando a gente é tutor, a primeira coisa é: "Qual que é o seu *Face*, qual que é o seu *Whatsapp*?", porque você fica monitorando. **E essa insistência deu resultado**. Não foi o melhor resultado..., porque **o ideal seria que ela não tivesse tido uma falta, que ela tivesse aproveitado mais pra construir conhecimento pro terceiro ano**, que é o último ano dela, ela estava no segundo. **Mas eu senti que foi um resgate de uma aluna que ia se evadindo**, se não fosse esse acompanhamento, essa disciplina. Eu chegava na Sala dos Professores: "Fulana veio?"; "Não veio". Já mandava pra ela: "Por que que você não tá na escola? O que que tá acontecendo?". Já ia no trabalho do pai: "Ela não foi na escola. O que está acontecendo?". **Então, eu me senti cumprindo a missão**, porque, com certeza, ela era uma candidata a ter desistido (S13).

Os sujeitos buscaram formas de cumprir sua missão não só com responsabilidade decorrente da profissão por si mesma (manter o aluno na escola), mas entendendo que se mantém um aluno na escola para que ele possa construir, reconstruir, socializar conhecimento que o conduza, em sociedade e enquanto cidadão, a participar, numa medida mais autêntica e digna, da construção de sua vida, o que nunca é tarefa solitária, mas resultado da ação de homens e mulheres que agem em favor de si e dos outros, lição que se espera amadureça no 'coração' dessas duas alunas. Novamente, 'aprender a ser' é via essencial de integração dos demais aspectos do conhecimento, que se dão sempre de forma integrada.

Por sua vez, S5 destaca, em coerência com seu discurso sobre os fundamentos do PEI, a atenção ao 'aprender a fazer', a que se dedica como aliado fundamental para se chegar à construção de conhecimento, ao 'aprender a conhecer' – favorecedor da concretização do Projeto de Vida traçado, que, para a maioria, significa continuar a estudar para se chegar – diplomado num patamar superior – a uma profissão. A atenção de S5, nesse sentido, liga o 'aprender a fazer' ao aprender a estudar, realidade com que o Programa se preocupa por meio da atividade complementar de Orientação de Estudos:

> [...] **a gente tem um aluno que está se formando no Ensino Médio esse ano**, e ele nunca foi meu tutorado, de forma direta, mas a gente sempre conversou, quanto à questão... até mesmo da família não acreditar por conta de N dificuldades que ele, no processo, vem carregando; dificuldade de leitura, interpretação... E o sonho **dele, ele manteve inabalado, de entrar no Direito na** [...]**, e ele conseguiu** (S5).

Tomando por base a atenção ao desenvolvimento da capacidade de estudo como via de competência para o conhecer, faz-se importante retomar o 'aprender a fazer', na concepção do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al, 1998): considerando a complexidade das técnicas nos países industrializados, valoriza-se a formação profissional, que difere de qualificação profissional, uma vez que a formação vai muito além da simples preparação do indivíduo para a realização de uma tarefa específica e material bem determinada; considerando a realidade dos países em desenvolvimento, nos quais a perspectiva do emprego torna-se condição nebulosa e a atividade informal aparece em larga escala no mercado de trabalho, o Relatório valoriza o que nomeia de qualificação social mais que profissional para uma participação formal (em setores tais

como agricultura, comércio, economia, finanças) ou informal no desenvolvimento. Nesses países, em razão das inconstâncias econômicas, formalidade e informalidade exigem capacidade de criatividade, inovação, empreendedorismo ligados ao contexto local para a manutenção do mercado. Para países desenvolvidos e em desenvolvimento, pois, a questão principal relacionada ao 'aprender a fazer' é como aprender a comportar-se eficazmente num mercado de incertezas, quer pelo avanço científico e tecnológico, com constante desmaterialização do trabalho, quer pela impossibilidade de previsão desse mercado. Daí que cognição e competências relacionais para a adaptação aos possíveis cenários futuros sejam o objeto central do 'aprender a fazer' presente no documento destinado à UNESCO.

Como ponto de reflexão, fica a crítica de Freire (2014, p. 21) a respeito da "única saída possível à prática educativa frente a uma realidade que não pode ser mudada": adaptar o educando. Adaptar não será sinônimo de emancipar, ainda que em hemisférios distintos sobremaneira. Se a competitividade, a vida da economia, o mercado não podem ser modificados, se a saúde da economia vê o homem como 'recurso humano', na verdade é ele quem se submete ao mercado, e não o mercado ou a economia que buscam as respostas ao humano – a toda a espécie, como diriam também Morin, Kern (2002) e Rios (2003) –; o ser humano é quem possui recursos para transformar a realidade e adaptá-la em consonância com o sentido do respeito aos povos, da inclusão, da harmonização com os recursos planetários, enfim com a ética. Assim, não se torna incoerente, ou desconexo, o discurso do Relatório da UNESCO para o 'aprender a ser' e ' aprender a conviver' com ambições a solidariedades planetárias e valorização do humano?

A postura em sala de aula e a assunção do compromisso com 'aprender a conhecer' e 'aprender a fazer', que não se vê desassociado do ser e do conviver, também para o que se reconhece como a prática que se almeja alcançar idealmente para todos os alunos, surgem no discurso de S7:

> Então, **eu tenho aqui no 1.º B**. [...] o menino é assim... Eu fico emocionada de falar desse menino! **Ele é um exemplo em todos os sentidos.** Você entra, ele já está com o caderno do aluno aberto na página que você parou, ele ajuda os outros quando têm dificuldade, ele não teve uma nota vermelha o ano inteiro e nem uma falta o ano inteiro. Sabe? E ele é assim, quando ele não entende o que você falou, ele vem, participa, ele busca em... internet, livros. **Ele busca as dificuldades que surgem; isso pra mim é um exemplo claro de autonomia.** Entendeu? Ele não fica esperando você falar. Ele chega: "Olha, isso aqui professora, eu fui pesquisar. A senhora acha que dá

> pra encaixar com o que a senhora falou?". Então ele é um exemplo maravilhoso (S7).

Fato é que as dificuldades presentes no universo escolar e no dia a dia dos alunos são tantas, que evidenciar a condição de um aluno que, com autonomia, demonstra as condições de desenvolvimento de atividades de forma equilibrada e tranquila pode parecer um fato muito normal e sem novidade; por isso mesmo – pela ausência de uma 'problemática' em torno do fazer discente responsável, que se adianta ao trabalho em sala de aula ou que aprofunda os estudos por decisão própria, dispondo-se a colaborar com os demais colegas – não mereceria o destaque tão emocionado de S7, caracterizando quase que uma exceção ao cotidiano de sala de aula.

Mas não seria esse o desejo de todo professor para seus alunos? Ou antes disso: não seria esse o objetivo a se alcançar no PEI? É preciso cuidar também para que uma realidade controversa a essa condição não distancie o professor da atenção devida a todos os alunos – também àqueles com maior facilidade de gerenciamento de si mesmos; é preciso cuidar para que a eles cheguem os estímulos devidos que os façam amadurecer sempre mais em sua caminhada, sem desanimar por conta de um 'subentendido' de que, com os alunos A, B ou C, está sempre tudo bem, ou de uma falsa impressão por eles sentida de que seus esforços não são notados, porque, afinal, não se espera deles outra coisa.

Perrenoud (2001) fala do currículo real e da individualização dos percursos de formação. Evidentemente, tais aspectos abrangem uma complexidade de elementos muito maior do que aqui se explicita; no entanto, desse conjunto, considerando-se o universo da sala de aula, pode-se pensar no nível do que o autor chama de interações didáticas, por meio das quais essa individualização deve ser possível a partir de discriminações positivas, ou seja, decisões orientadas para a otimização da aprendizagem e para a diminuição das desigualdades, o que significa atentar para as condições de todos os aprendizes que se encontram num espaço educativo. Daí que a competência docente precise integrar, no seu espaço de ação, as práticas sociais e o conhecimento erudito descontextualizado (aquele que se transfere para diferentes realidades vivenciadas), entendendo o professor que nem tudo segue uma regularidade consciente e que, no processo interativo, se fará presente o acaso, e sua atenção deve captar as decisões tomadas com outra lógica diferente da sua própria

ou de uma outra que ele pressuponha – tudo para neutralizar discriminações negativas que podem se dar em âmbitos diversos para alunos em diferentes níveis de aprendizagens.

Avançando no trabalho de análise dos discursos dos professores, destaca-se, neste ponto, as ponderações relativas ao ‘aprender a viver juntos’. Alguns sujeitos apreciam as ações coletivas dos alunos, seja enquanto alunos mais velhos (Ensino Médio) que se envolvem com o comportamento dos alunos menores (Ensino Fundamental), seja enquanto classe, por exemplo. E o destaque a essas ações conjugam, de igual forma, os pilares de via de conhecimento a serem desenvolvidos. Em evidência, no discurso de S10, as modificações, ainda que iniciais, no tocante ao ‘aprender a conviver’, a ser e a fazer:

> **O cuidado também**, **principalmente alunos que já estão aqui há um bom tempo**. Os alunos que já estudavam aqui se adaptaram bem mais rápido do que os alunos que chegam. **Os que chegam têm uma dificuldade de adaptação de ficar o dia todo na escola, de ocupação**. [...] **alunos do Ensino Médio que falam com os menores. No cuidado: “Está errado”**. Ainda é pouco, pouco. Mas é algo, **é um início dessa mudança**. E também acho que essa mudança não acontece de uma hora pra outra [...]. Em casos gerais, também, **o número de brigas entre alunos caiu bastante**, reduziu muito o número de brigas. **Eles ainda trocam discussões uns com os outros, mas briga física mesmo já reduziu bem**. Já tivemos uma melhoria nesse aspecto (S10).

O Relatório da UNESCO (DELORS et al, 1998) considera que o ‘aprender a viver juntos’ deve ser trabalhado utilizando-se duas vias complementares, quais sejam: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns, como forma de resolução de conflitos latentes e de aprendizagem para a vida, de modo que, em conjunto, unidos por condições e ideal comum, oportunidades de atenção ao modo de ser do outro ou de um grupo passem a ser vistas e valorizadas.

Recomenda, em razão disso, iniciar os jovens em projetos e programas, desde a infância, em campos diversos, como esporte, cultura, sobretudo estimulando o campo social, por exemplo, em atividades de renovação do bairro, de ajuda aos menos favorecidos, de solidariedades entre gerações.

Se essa não foi uma prática a que os jovens de Ensino Médio das escolas que compuseram essa amostra de pesquisa vivenciaram ao longo de seu percurso escolar, estão agora despertando para essa realidade; algumas vezes por iniciativa

própria, outras, ainda sob supervisão docente, mas com resultados que os sujeitos de pesquisa consideram muito proveitosos.

A atenção de S11 recai sobre o trabalho com uma disciplina eletiva que se volta, como conhecimento a ser desenvolvido, ao consumo consciente de energia elétrica, com destaque logicamente ligado ao 'aprender a conhecer e a fazer', mas integrados, inevitavelmente, às modificações próprias das posturas dos discentes e às formas de se relacionar nos demais âmbitos para além da escola, no que concerne à consciência que o conhecimento novo desperta:

> Depende muito, **muitas vezes depende do próprio Clube Juvenil, depende da eletiva**. Eles podem partir pra esse trabalho de campo. Por exemplo: **nesse ano letivo**, trabalhando **mais dentro de casa, questão de consumo de energia**. **Consumo consciente**. Então, quer dizer, **vai partir deles o que é melhor pra poder economizar**, e não só trabalhar o aluno, mas **ele ser um porta-voz disso dentro de casa**. Esse trabalho mais de conscientização não só do aluno, mas **ele levar essa conscientização pra outras pessoas** (S11).

S12 e S15 destacam duas turmas que, embora distintas, passaram por um processo semelhante de transformação comportamental, evidenciando que os alunos, por si mesmos, são fonte de motivação uns para os outros e também capazes de, a partir da melhora sob um aspecto, ir envolvendo os demais, chegando à reponsabilidade, antes não demonstrada, para com os estudos:

> Inicialmente essa turma não era minha, [...] em 2014. **Eles davam trabalho disciplinar exatamente para todo mundo**! **A autonomia deles começou no ambiente de sala..., mudar, cuidar**. Eles mudaram a postura, em 2015. A **sala mais cuidada, o ambiente mais cuidado**! **De um cuidar do outro também: "Vamos, vamos fazer, vamos pensar, vamos estudar"** [...]. Então, quem trabalhou com eles, e se tivesse oportunidade de ver hoje, provavelmente não acreditaria ser a mesma turma. Quer dizer, eles mudaram a postura de... **"Vamos, e vamos todos juntos!"** (S12);

> Ah, tem várias situações. **A gente tem um caso agora, que é o terceiro ano**; **eles começaram como um primeiro ano... muito rebelde**, sabe? **Uma rebeldia meio sem fundamentação nenhuma, de querer questionar, destruir, tumultuar**... E **hoje eles têm uma outra postura**, e eu acho que **ela foi sendo construída dentro da escola**: **eles zelam pelo espaço, pela sala, zelam pela aula**. Às vezes, um está falando muito, o outro chama a atenção. Acho que isso..., eu percebi a mudança de vários desses alunos aqui dentro do Programa (S15).

A organização do pensamento de S14 gira em torno dos alunos egressos do PEI e chama a atenção para a possibilidade de um importante trabalho com que a

escola poderia se envolver como forma de avaliar a efetividade das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar e fundamentadas no desenvolvimento dos quatro pilares da educação, assim como seu alcance fundamental para além dos muros escolares, quando o aluno já não mais pertence ao Programa, visto que, para se viver em sociedade e em relação com o mundo acadêmico e de trabalho, é que tudo se justifica. O contato com os egressos, pode-se pensar, permite motivar os novos alunos, manter o vínculo com os que na escola se formam (ocupando ela o espaço de destaque de que necessita na sociedade), como também verificar os resultados alcançados pelo desenvolvimento dos Projetos de Vida:

> Eu me recordo, agora, de alguns **alunos que concluíram a escola já dentro desse modelo, e depois eles retornaram na escola pra poder falar um pouco da vida deles lá fora**. Inclusive **a gente queria até desenvolver um trabalho,** a gente não sabe ainda como iniciar, que seria, assim: **acompanhar os nossos ex-alunos pra saber como que ficou essa tutoria**, se chegou a... surtir algum efeito positivo na vida deles pós-escola, não é? **Mas alguns voltaram na escola pra poder contar um pouco da vida deles lá fora, agradecer, falar que, se não fosse pelas situações todas que eles vivenciaram aqui dentro da escola, eles não teriam procurado fazer uma faculdade, um curso superior**... Eles estavam dando continuidade, alguns estão dando continuidade, sim (S14).

Outro aspecto presente às falas de três sujeitos (S1, S11 e S12) diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos e que destacam, de forma evidente, o aprender a viver junto, como forma de construção de própria autonomia, entendendo que desse processo fazem parte as pessoas e o entorno em que se vive:

> Nós tivemos na escola, esse ano, [...] um aluno do segundo ano, outro do primeiro, **eles nos procuraram,** [...] querendo colocar em prática uma **ideia solidária.** [...] Eles queriam **fazer um projeto chamado Solidariedade não tem Idade**, no período próximo ao Dia das Crianças, e eles gostariam de arrecadar brinquedos pra levar lá na..., eu esqueci o nome da sigla, mas a Seção [...] de Crianças Órfãs [...]. Partindo disso, eles comunicaram as salas, pediram pra Direção e perguntaram pra gente se poderiam sair no comércio, pedir embalagem de presente. [...]. Eu acompanhei isso no dia da visita. Então, **posterior à ação, eles disseram: "Como foi prazeroso!". E nós reforçamos essa ideia.** Quando a escola fala no aluno autônomo, protagonista, é isso. Ser solidário possibilita você ser autônomo. **Quem sabe você vai praticar isso depois de sua vida acadêmica, que é o que tem importância, que é a formação do cidadão.** E aqui, na escola integral, **formação humana integral.** [...] **Ainda um grupo de três meninas, mais dois meninos**, vieram comunicar a Direção pra **arrecadar doces, balas, pra fazer pequenos *kits* e entregar pra as crianças no bairro** [...] (S1);
>
> Mas **teve também o Clube Juvenil**... Tinha um projeto de ajuda, acho **que era trabalho social**. **Eles iam visitar asilo, educandário**. Eles tiveram essa ideia... de **arrecadar alimentos ou fraldas e levar pra esses locais**. Eles

> escolheriam, partiria tudo deles mesmos. Eles **viram a necessidade até um pouco antes dessa crise que está agora aparente. Eles já começaram a pensar, já que não só eles estariam sofrendo com isso**, mas outras pessoas também estariam passando por questões piores. Então, **a ideia partiu deles** (S11);
>
> [...] A escola, a sociedade, isso é trabalhado nas aulas de Protagonismo Juvenil. [...] **A Professora** [...] **fez um minissarau no asilo**. No ano passado, **na eletiva Sonhos e Finanças, eles arrecadaram produtos em prol da APAE**. Então a gente está começando a caminhar. Esse ano, **a gente está com um projeto a ser desenvolvido**, ainda não conseguimos devido à demanda dos documentos, **que seria da reciclagem dos lacres de lata, para doação de cadeiras de rodas**; **não vem para a escola, vai pra própria sociedade**. Então é um projeto, se eu não me engano do [NOME DA INSTITUIÇÃO], que arrecada esses lacres. Cada município é uma quantidade diferente. Ele é bem interessante, porque **não tira a lata do catador, do reciclador, ele continua tendo a lata pra reciclar, pra manter o dinheiro dele; pra escola viriam somente os lacres,** mas quantidade grande; então a gente está vendo a parte documental das demandas, das avaliações, os documentos mesmo... para o projeto em si (S12).

Já o discurso de S2 destaca o ‘aprender a conviver juntos’ ainda considerando o âmbito escolar, a partir de uma iniciativa oferecida primeiramente pelos docentes, como forma de desenvolvimento do acolhimento e da afetividade na comunidade escolar, dimensão humana relegada a planos inferiores para muitos alunos, ou com a qual não sabem como lidar, por timidez, ou por não lhes terem sido ofertadas vivências de afetividade:

> No ano passado, nós, **nessa dinâmica de começar o Programa, acolher o aluno** e tal, nós pensamos [...] naquela **dinâmica dos salesianos, do “bom-dia”.** [...] Então, na nossa escola, semanalmente, e até aqui nós não falhamos nenhuma semana, os alunos são acolhidos com um abraço. Não chegavam nos professores e também não eram forçados, obrigados àquilo... [...] no final do ano passado, nós jogamos **uma enquete no Google** para os alunos responderem, e isso está documentado no nosso Laboratório de Informática. [...] Então... **dez perguntas sobre essa acolhida do abraço**. [...] Detectamos, pelos gráficos, pelas respostas, que [...] **aqueles que fogem do abraço**, na sua grande maioria, **ou é por timidez, ou porque em casa não costuma ser abraçado**. [...] esse ano, [...] **por ocasião do feriado de Corpus Christi**, nós fomos abordados por um grupo de alunos, e eles falaram: “Olha, tem o feriado e tal, e vocês pensaram, porque quinta tem o feriado, sexta-feira emenda, e vocês pensaram para a próxima semana, o abraço, em qual dia? Quarta-feira?”. Aí disseram: “Não, nós pensamos na terça-feira, porque na quarta pode acontecer que também alguns alunos já emendem”. [...] E aí, olha só que surpresa nós tivemos! **Fizemos o abraço na terça-feira como eles solicitaram** [...]**. Na quarta-feira, nós fomos surpreendidos com o abraço dos alunos para os professores** [O PROFESSOR EMOCIONOU-SE MUITO E CHOROU DURANTE A RESPOSTA] (S2).

Finalizando-se esta etapa de análise, tomam-se alguns pontos de reflexão. As experiências abordadas pelos sujeitos, em geral, podem ser consideradas possíveis

a todo processo educativo desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em geral, ainda que não estejam, documental e reguladamente, sendo norteadas pelos pilares de conhecimento traçados pelo Relatório da UNESCO (DELORS et al, 1998), pelas Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2011), vinculadas ao Compromisso São Paulo, assumido por sua Secretaria de Educação, tendo por Visão de Futuro chegar a 2030 como uma rede de ensino integral pública posicionada entre as vinte e cinco primeiras do mundo (SÃO PAULO, 2011).

Tal fato, em nada desmerece os exemplos aqui apresentados pelos sujeitos; contrariamente a isso, indicam a consciência de que pequenas conquistas precisam ser celebradas no exercício constante da esperança que conduz adiante o trabalho que realizam; indicam o quanto se veem distantes das bases a serem alcançadas, se se considerar, por exemplo, que resultados efetivamente transformadores em relação à excelência acadêmica assumida em documentos do PEI não se fazem presentes nos discursos colhidos; há menções, na maior parte dos textos discursivos, mediante outras vias, à melhora da relação com os estudos. E os sujeitos são sempre cautelosos: trata-se de um começo, um caminho, um processo. De fato, um processo. Mas a questão é: haverá como chegar às bases pensadas pelos fundamentos do PEI?

Esse é o ponto de crítica dos referenciais aqui apresentados e que uma leitura atenta e cuidadosa faz emergir a quem com tais documentos se envolva.

Rios (2003), referindo-se ao Relatório da UNESCO (DELORES et al, 1998), afirma que, levando-se em conta o discurso somente, não há como discordar com o que se apresenta; entretanto, vive-se a ausência das condições concretas para se efetivar os propósitos nele anunciados. Perrenoud (2001, p. 143) aborda a questão do “excesso de escola” (o que se liga à ideia de educação permanente), sendo o jovem continuamente reconduzido a uma condição de aprendiz com vistas a um futuro que – e isso lhe prometem – será tanto mais cor-de-rosa (expressão do autor) quanto mais instrução alcançar. Mas o contexto social em que se insere o jovem, também o jovem brasileiro, é tão repleto de carências, que outras prioridades se interpõem entre sua realidade e seu futuro ‘cor-de-rosa’. Gadotti (1991), ainda que considere a educação integral como caminho, faz duras considerações a partir do predecessor Relatório de Faure (1973), que lança as bases da noção de educação permanente. Em 1981, afirmava que as pessoas, os seres, não são frutos de uma abstração pedagógica; são reais, vivos, e, para muitos, conforme aponta, a visão de um supermercado ou da amostra de um produto farmacêutico vale muito mais que um livro, falam muito mais

que uma teoria – e parece, muitos anos depois dessa constatação, que essa realidade se mantém. Freire (2014) anuncia, como primeiras palavras de sua Pedagogia da Autonomia, sua postura contra a prática educativa que ‘adapta’ e seu sonoro e decisivo ‘não’ contra o cinismo de discursos, o falseamento de verdades, a promessa não cumprida, o testemunho mentiroso, as ideologias que, afirmando assumir o humano, o negam na prática e o amesquinham como gente. Morin e Kern (2002) alertam para o fato de que todo o conhecimento é, constantemente, construção e reconstrução pela via da interpretação e de sistemas de pensamento. Esses sistemas podem surgir como a própria realidade, sendo, na verdade, concepções abstratas, visões mutiladas e percepções imaginárias. Entre a ideia e o real interpõe-se a incerteza. Segundo os autores, os rebentos dessa copulação – termo literal por eles utilizados – não se adequam a nenhum de seus progenitores – e esse rebentos são aquilo que fica para ser reformado. Não bastam projetos; são tantas e simultâneas as reformas a serem feitas, que ‘parecem’ impossíveis (e o autor vai lançando luzes das suas efetivas possibilidades de concretização), dada a enormidade das forças contrárias existentes.

Segundo o Relatório da UNESCO (DELORS et al, 1998), é o ensino secundário – correspondente ao nosso Ensino Médio – o que deve, em caráter de urgência, ocupar a atenção das nações. O destino de milhões de jovens é ‘jogado’ entre o final do primeiro grau (Ensino Fundamental) e a entrada na vida ativa (mercado) ou no acesso ao ensino superior. E esse é justamente o ponto fraco dos sistemas educativos, e reformas subsequentes não têm sido capazes de frear a exclusão de milhares deles desse ciclo formativo (e o avanço do próprio PEI tem demonstrado fragilidades nesse aspecto, segundo discurso dos sujeitos), assim como de dominar os sistemas de massificação. Ficam, dessa forma, esses sistemas submetidos a um conjunto de tensões e a um paradoxo ‘quase’ impossível de se resolver: a escola não deixa de estar na origem de muitas exclusões sociais, mas é a ela que se faz o apelo de reconstrução desse mesmo tecido social.

Perrenoud (2001) afirma que evocar os problemas não pode conduzir os atores educacionais à depressão, à inércia, ao sentimento de culpa, os quais em nada contribuem para as modificações necessárias. Segundo ele, a primeira mudança advém da recusa redutora do fatalismo, assim como das soluções megalomaníacas; também da consciência de que os atores são o sistema e devem, por isso, trabalhar

uns com os outros na busca da resolução dos problemas nos contextos de que fazem parte.

O jovem e sua realidade, sua necessidade de demonstrar maturidade e, ao mesmo tempo, sua capacidade de gerar problemas pela falta dela, os males, as aspirações que nele se concentram compõem o universo dos atores educacionais que atuam no Ensino Médio. Para os jovens e por eles, o elo fraco da civilização (MORIN; KERN, 2002), devem tais atores trabalhar e continuar sua jornada, buscando, de alguma forma, que o mal das almas, que ameaça por dentro a civilização mergulhada no mito do progresso, como diriam os autores, não lhes sobrevenha de maneira incauta.

Na assunção da dimensão da espiritualidade – tão constitutiva do humano, mas tão desprezada nos espaços escolares, apesar de presente nos discursos oficiais que pensam a educação para o século XXI –, encerra-se essa reflexão com os versos de uma canção religiosa dedicada à juventude: "O mundo ferido e cansado/De um negro passado/ De guerras sem fim/ tem medo da bomba que fez/ E da fé que desfez/ Mas aponta pra mim [o jovem]"[16].

4.2.5 As determinações do PEI e a condição de autonomia docente

No item 2.4, foram apresentados, de forma selecionada, considerando-se a grande quantidade de documentos e cadernos produzidos pelo PEI, elementos suficientes para o seu entendimento, assim como para localizar nele a figura do professor e a sua forma de atuação, seja sob os aspectos pedagógicos, seja sob os aspectos de gestão, para consolidar o que o Programa vislumbra como seu objetivo fundamental: a excelência da formação acadêmica do aluno, visando a que suas ações se caracterizem pela 'marca' da autonomia, da solidariedade e da competência.

Para um objetivo de tal magnitude, segundo visão de seus idealizadores, o professor, sem dúvida apoiado por toda a cadeia de gestão, torna-se ator essencial, visto que a ele é atribuída a tarefa de tutorar os passos formativos do aluno pela via

[16] Canção "Nova Geração", de Padre Zezinho SCJ, disco Canção para meu Deus, 1998 – gravação original: 1973 (PADRE ZEZINHO, 2016). Disponível em: <http://www.padrezezinhoscj.com/wallwp/discografia-2>. Acesso em: 24 out 2016.

da Pedagogia da Presença e da Escuta Ativa – o que significa que deve ele ocupar todo espaço-tempo em prol do educando, agindo efetivamente para ele, com ele ou direcionando e observando sua conduta.

Mediante toda essa realidade, como não saber do próprio professor como ele percebe sua condição de autonomia? Como vê-lo trabalhar em prol dessa condição sem entender como a percebe nele mesmo, a partir da rígida condição de controle de atuação por meio de avaliações, documentos, relatórios, planilhas, agendas, registros de acompanhamento dos alunos, vivenciada em meio ao tempo de ser professor (relação docente-discente) e preparar-se para tal?

Assim, questionados quanto a isso, os sujeitos assumiram seus posicionamentos; alguns demonstrando lucidez e tranquilidade, outros, deixando transparecer certa ansiedade e preocupação, em vista do cotidiano de que participam – pelo que apresenta de possibilidade de viva admiração e de desconsertos.

Cinco dos sujeitos (S2, S4, S5, S14 e S15) assumiram o discurso de que não sentem sua condição de autonomia afetada em razão da multiplicidade de tarefas e responsabilidades com que se deparam todos os dias.

Há que se considerar, como aspecto relevante, que S2 e S4 são sujeitos de grande experiência docente: S2, o de mais idade e de maior tempo de magistério; ambos com tempo de docência já suficiente (S4), ou mais que suficiente (S2) para a aposentadoria, elevado número de alunos tutorados (S2 acompanha vinte e dois deles; S4, vinte) e devotados à docência e ao estudo; pessoas que, certamente, passaram por vivências intensas, tanto pessoais quanto profissionais, no que isso pode conter de conquistas e perdas, belezas, alegrias e sofrimentos, partilhas, solidariedades e dificuldades; pessoas que tiveram tempo para refletir e se reorganizar. Muito natural que ‘se conheçam’ e que olhem para si mesmas, com serenidade, a partir da perspectiva do que já alcançaram.

O discurso de S2 destaca a consciência da escolha feita por ele (condição de autonomia), da decisão de ser um profissional ligado ao Programa; e mais que isso: assumir um compromisso documental (e antes ético) com as tarefas que, sabia, teria de desenvolver – e isso não significa que a vivência das tais exclua o processo reflexivo e favorecedor de mudanças possíveis, plausíveis e corretas, muito para além de lamentação, redução e estagnação, conforme se tratou em categoria que a esta antecede:

> [...] **fosse eu supervisor que precisasse entrevistar o professor para o Programa de Ensino Integral, eu colocaria como perfil para o Programa duas vertentes:** o professor tem que ter **comprometimento** e, como diziam os gregos, tem que ter ***filia***: amor, amizade, vontade, desejo... o desejo de encontrar. Então... **todo universo de tarefas, e eu tenho que responder por elas**, **isso para mim não é um peso**, porque o meu PDCA, a minha avaliação, autoavaliação constante é perguntar para mim mesmo: qual tem sido o meu nível de comprometimento? [...] Então a ***filia***, que é o segundo aspecto, o perfil, que eu julgo necessário para esse Programa, é o desejo de encontrar o aluno. [...] **nós somos autônomos,** voltando à primeira questão**, não porque somos capazes de autodeterminar-nos a nós mesmos, mas porque, quando entramos no Programa, consciente ou inconscientemente, cada um se fez a pergunta: "O que é que eu vou fazer de mim mesmo? ".** Então, numa partilha com os professores, eu colocava exatamente isso (S2).

A formulação discursiva de S4, embora distinta da de S2, mas condizente com seu jeito de ser, demonstra a mesma consciência com relação à sua decisão pelo PEI e ao compromisso com as tarefas que compõem o processo de formação dos alunos:

> [...] **é muito desafiador**, mas eu gosto muito, **eu gosto muito do que eu faço, sabe**? Eu gosto mesmo. [...] **eu sei também que é tudo que vai vindo e é aquilo que você tem que fazer**. [...] **Vinte e cinco anos de escola**, não é? **Se eu tiver que entrar em uma sala de aula, eu me viro nela**, você entendeu? (S4).

Continuando, S4 expressa muito evidentemente o entendimento que tem de seu ser professor, do peso e da importância do saber experiencial (TARDIF, RAYMOND, 2000) que a conduziram a tal condição. O "saber se virar em sala" – frase direta e objetiva, em linguagem coloquial – não assume o aspecto negativo de descompromisso ou o de 'fazer qualquer coisa'; contrariamente permite inferir um conhecimento acadêmico sedimentado que se alia à necessária e fundamental capacidade de ajustes, de improvisação, se o caso assim requerer, de uso do bom senso que pode se transformar em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2014); enfim, da capacidade de domínio dos âmbitos envolvidos na relação professor-aluno, o que se espera de todo o professor, ainda mais de um bom e experiente professor. Esse domínio que objetiva apontar se complementa em sua frase seguinte, na consciência de que o seu fazer pedagógico acontece na sala de aula, espaço em que tem ele de controlar as situações de aprendizagem e de conflitos:

> Eu não chamo o coordenador pra minha sala, porque **eu não quero. Ali quem faz sou eu.** É o meu espaço (S4).

Sua consideração, se vista de forma descontextualizada do momento de interação entre sujeito e pesquisador, poderia indicar sua tendência ao isolacionismo, ao fechamento, à autossuficiência, o que não permitiria aos docentes o desenvolvimento de trabalho em equipe e a consciência da construção conjunta de um projeto pedagógico escolar. Entretanto, a natureza mesma do PEI exige de seus profissionais que efetivem constantemente esse tipo de ação pedagógico-administrativa, e S4 a reconhece. A autenticidade de seu discurso – sem demagogismos e falsa modéstia – demonstra o entendimento, em sua trajetória, de que é seu papel manter, ou devolver ao espaço pedagógico o necessário clima de aprendizagem – direito dos estudantes e seu, sem que nisso haja distorções da tarefa do que Freire (2014) nomeia de professor democrático. Segundo ele, quanto mais a liberdade assume seu limite necessário, mais se revestirá de autoridade ética para, em seu nome, continuar a lutar e a trabalhar o docente.

Na sequência do trabalho de análise, os discursos de S5 e S15 são considerados também a partir das condições possíveis de se olhar para a pessoalidade que os constitui. Ambos estão na mesma faixa etária, trinta e oito anos de idade, são pais de dois filhos e possuem tempo aproximado de docência: catorze e doze anos, respectivamente. São, pois, segundo Huberman (1992), professores de experiência em fase de estabelecimento/diversificação (S15: Mestre, Professor Coordenador da Área de Humanas; S5: dedica-se a uma segunda licenciatura no campo da Educação, a Pedagogia, como forma de aprofundar o seu ‘ser professor’, originado no campo da Física). São também pessoas com vivências pessoais as quais, da mesma forma que para os sujeitos mais maduros, foram forjando suas histórias profissional e de vida, a partir de escolhas, renúncias, sofrimentos, alegrias.

S5 e S15 apresentaram-se à pesquisadora de forma mais reservada, com discurso mais objetivo e centrado nas questões a eles direcionadas. S5 demonstrou, durante todo o tempo, grande confiança nos objetivos propostos pelo PEI, assumidos por ele como via de possibilidade de transformação da educação e do futuro de seus alunos. Assim, seu universo de afazeres relacionados à sua prática docente é por ele assumido com afinco e ‘responsável paixão’, no que isso pode expressar de mais objetividade e foco de trabalho, e a quantidade de tarefas não é vista como impedimento para a própria autonomia:

> **Não, de maneira alguma, e esse é o caminho**. Positivo... Eu vejo como totalmente positivo, totalmente. [SOBRE O CRESCIMENTO ALCANÇADO POR CONTA DAS MUITAS TAREFAS] Muito, não tem comparação. [...] **Quando eu comecei aqui, em 2013, eu completava a minha carga horária.** A maioria dos alunos, **a grande maioria, entendeu a ideia do Projeto, absorveu junto com a família**, viu que, sem esse modelo, sem essa concepção da escola estar ali atuante, com a presença permanente da família, resolvendo todas questões disciplinares, pedagógicas, **se não for isso, não tem outra alternativa, não tem outra solução** (S5).

A necessidade de realização de muitas atividades e documentos não é considerada, também para S15, um empecilho à sua condição de autonomia. Com postura muito serena e calma, grande 'arma' para um cotidiano tão intenso, expressou-se, após um pequeno silêncio reflexivo:

> **Eu até penso que a elaboração desses documentos é um espaço para você exercitar a sua autonomia,** porque tem um modelo ali, mas você vai configurar com a sua percepção dos alunos, das aulas que você dá... Eu acho que, por mais que trabalhe a autonomia, é preciso ter organização... (S15).

O discurso de S15, como docente de Filosofia que é, demonstra sua compreensão dos fundamentos da autonomia, visto que o fazer-se autônomo na Educação não deixa de requerer a organização e a disciplina como princípio filosófico: a disciplina ajuda a manter a organização sobre a qual se raciocina, de modo que o próprio entendimento permita ao indivíduo chegar a não se servir mecanicamente de regras, modelos, conhecimentos prontos para agir – o que significa que a autonomia não pode prescindir da ação racionalmente dirigida; do contrário, haverá passividade e acomodação (ZATTI, 2007).

Na perspectiva do que se apresenta como essencial para um bom fazer docente, S14 (também Professor Coordenador, com quarenta e um anos de idade, dezessete de docência e solteiro – marcas da integralidade da pessoa-professor que conduziram sua história até o presente momento e marcaram o entendimento de si mesmo) discorre sobre sua condição de autonomia, refletindo sobre o que poderia ser aperfeiçoado no modelo, sem que isso, no entanto, represente a ele 'prejuízo', ou seja, as limitações do sistema não determinam seu modo de agir:

> [...] **em relação à autonomia**, eu **não me vejo, assim, prejudicado, não, sabe?** [...] **eu acho que a burocracia consome um tempo da gente que poderia ser gasto com atividades que eu acho que seriam mais aproveitáveis dentro do modelo, sabe?** Eu acho que, muitas vezes, você tem um excesso de papel, mas que, nem sempre, resulta num retorno viável,

> palpável**. Eu acho que se preenche muito papel, mas o retorno disso nem sempre é muito positivo.** Eu vejo dessa maneira, Acho que seria um tempo que **você poderia estar fazendo uma tutoria melhor, é um tempo que você poderia estar planejando aulas ainda melhores...** (S14).

As colocações de S14 permitem a reflexão quanto à condição que deve desenvolver o docente, enquanto parte de um 'corpo', de propor questionamentos, reorientar condutas em nível pessoal e pedagógico, provocar possibilidades de mudanças em nível de gestão, ou seja, fazer avançar a profundidade do trabalho educativo em micro e macroestruturas, com a criticidade e a eticidade propostas por Freire (2014).

Avançando no processo analítico de relacionar as determinações do PEI e a condição de autonomia docente, apresentam-se às ponderações de S3, que entende que tais determinações não a fazem se sentir autônoma. Em sua ótica, o elemento impeditivo desse processo é o tempo – visto pela perspectiva da 'escassez'. Em sua concepção, não se pode realizar tudo de qualquer jeito. É necessária uma atitude diante das tarefas, para se fazer com qualidade.

> **A autonomia é a liberdade de você conduzir** e, **quando você tem prazos para serem cumpridos...** Você não pode falar assim: "Ah, vou deixar pra amanhã". Você pode até fazer, mas você sabe que amanhã você vai ficar sobrecarregada, e envolve o risco de não fazer com qualidade o trabalho, entendeu? **Tem uma atitude**. **Apesar de ser o princípio da autonomia... Mas o que falta, a meu ver, é o tempo adequado pra você fazer com qualidade.** O problema não é o fazer, fazer todos nós fazemos, mas fazer com qualidade, que é o que você se propõe. **Então eu acho que ainda não tenho autonomia**. [...] Eu não consigo chegar em casa... Eu descanso, lógico, mas eu tenho que pegar todos os dias, eu não consigo dar conta; então você acaba trabalhando manhã, tarde e noite (S3).

A consideração feita por S3 aponta para um grande risco que normalmente pode caracterizar o sistema educativo e o fazer docente a ele atrelado: o mecanicismo das ações. Se vão elas se tornando meras reproduções a fim de se cumprir prazos e metas, podem comprometer a efetividade de um trabalho reflexivo e voltado à formação da autonomia – trabalho cuidadoso e penoso. Perrenoud (2002a) adverte que, evidentemente, visando à ação, não é possível ao professor pensar em tudo o tempo todo, visto que isso pode, em decorrência desse excesso, conduzir à paralisia. S3 não deseja praticar a docência em 'piloto automático', funcional até que as condições de sua 'ação eficaz' se mantenham estáveis, permitindo à consciência

‘adormecer’. No momento em que a realidade ‘resiste’ a esse processo e gera o fracasso, ‘desperta-se’, e a necessidade de intervenção para superá-lo pode advir de um processo reflexivo pouco consistente. Práticas superficialmente reflexivas podem nunca serem vivenciadas como um obstáculo, em razão de até mesmo o próprio aluno, ou conjunto deles, assimilar um jeito de ser da ação pedagógica em sala de aula que não gera resistências. Como um cotidiano construído dessa forma pode formar para a autonomia?

A fala de S3 considera, naturalmente, o cotidiano também para além da sala de aula, com a multiplicidade de tarefas pertinentes ao PEI, mas que, em última instância visa ao que ali acontece. Esse trabalho, se desmesurado, acaba por comprometer a qualidade do tempo da relação e da ação pedagógica e a afetar outras dimensões da pessoa em que habita o ser professor por longos vinte e quatro anos: o matrimônio, a paternidade, o companheirismo nas vivências familiares.

Mas há que se destacar, ainda, dois aspectos da fala de S3, pertinentes ao seu entendimento de autonomia: inicialmente a noção de que o conceito pressupõe uma liberdade incondicionada (tomando-se a referência que faz a cumprimento de prazos) – elemento de reflexão desenvolvido já na primeira categoria de análise – o ; também seu entendimento de que a escassez do tempo para se alcançar a qualidade que deseja em seu trabalho caracterize sua falta de autonomia – fato que não pode ser compreendido como uma verdade absoluta em relação a si mesma. Sua condição reflexiva e crítica se faz atuante, e ela escolhe, age, opta por buscar sua qualidade, ainda que essa escolha comprometa aspectos de sua vida pessoal; assim a consciência do fato e as possiblidades de ação racionalmente dirigidas para a transformação dessa condição de si mesma e do ‘corpo’ de que é parte pensante (corpo docente) constituem um outro momento de efetivação de sua autonomia.

O processo reflexivo efetivado pelos demais sujeitos de pesquisa, de forma consoante com a questão a eles dirigida, destaca a condição necessária e fundamental do contexto em que professor e alunos vivenciam o que o PEI propõe como modelo à escola, ponderando-o com sua condição de autonomia. É importante ressaltar que todos os sujeitos, no que toma a pessoalidade que os caracteriza enquanto professores, são responsáveis pelo seu ‘queser’ – tomando a liberdade de um neologismo inspirado em Freire (2014) – que vai se renovando (também pela paternidade vivencia pela maioria deles) em função de ser essa mesma a condição de viver: constituir uma identidade que avança no fluxo da história; são sujeitos que

se fizeram docentes, hoje experientes, e que se decidiram pela permanência no magistério. Em momentos distintos de sua elaboração discursiva, se se levar em conta a totalidade do que produziram (e que evidentemente não é possível considerar para o escopo deste trabalho), unanimamente, ponderam sobre o mesmo aspecto, qual seja: o de que aquilo que teórica e documentalmente caracteriza o PEI confronta-se, naturalmente, com o contexto, ou a realidade em que acontece cotidianamente.

No que concerne ao discurso construído efetivamente, excetuando-se S1, S11 e S12, que pontuam verbalmente os aspectos favoráveis e desfavoráveis ao sentimento de autonomia, a assunção ou não dessa condição desparece das falas dos sujeitos. O ato de evidenciarem as dificuldades com que se defrontam no cumprimento do que deles se espera pode apontar o sentimento de que não vivenciam sua autonomia em termos do que consideram como ideal – fato que aqui não é apresentado como juízo de valor, assim como não o foi para S3; tenciona-se apenas que os discursos sejam o fenômeno para o qual se olha e que poderá suscitar, pela capacidade reflexiva dos sujeitos (entendida como ação primeira), transformações no modo como se entendem, como vivem e como estão.

S1 divide-se entre considerar que a condição de autonomia exista ou que não exista. Num primeiro momento, busca um discurso de convencimento da importância da proposta e do investimento governamental para a formação de habilidades e competências, e o professor, obrigatoriamente envolvido nesse processo, realmente aprende – e entende, segundo sua concepção, – o que é trabalhar para isso; esse crescimento é parte da positividade que assume em seu discurso, segundo ele, se há investimento para tal objetivo, é natural que se esperem os resultados dele decorrentes:

> **Sentir autônomo para formar autonomia**? Olha, **eu não posso dizer que não, ou que sim**. [...],essa burocracia... [...] nós desenvolvemos muito na escola, e **estamos aprendendo cada vez mais ater um registro** [...]. Na escola integral, realmente, você acaba tendo noção, clareza, do que é trabalhar... pra desenvolver competências e habilidades. [...] **muitos dizem que é uma escola, um programa de resultado**. [...] É porque, **quer queira, quer não, o investimento..., não é que eu esteja fazendo..., não é, apologia a nada..., mas o investimento é muito alto**. Você ter uma escola de mil e duzentos, agora com trezentos e poucos alunos! Esses outros foram locados para outras unidades. [...] **tem professor com dedicação exclusiva**; isso gera, pro estado... Não é ganhar mais, porque, **se trabalha mais, você ganha mais**. Isso em qualquer local. Mas, em termos, **questão friamente dos números, pra uma escola que tem um custo muito alto**: é laboratório, é muito material... (S1).

Também S11 e S12 dividem-se entre considerar os momentos positivos e negativos em relação à própria autonomia. Entendem eles que a parte diversificada da matriz curricular, com as disciplinas eletivas e as atividades complementares, assim como a realização de tutoria são elementos favorecedores à condição de autonomia docente; entretanto, o discurso sugere uma visão cerceada de ação autônoma, restrita ao 'fazer' a partir de uma 'autorização prévia' advinda do próprio Programa, mais que o entendimento da condição do 'ser' autônomo na amplitude dos contextos:

> [...] **no caso da base comum, a gente fica realmente preso** ao que é exigido pelo MEC, exigido pelo Estado, **a gente não tem como fugir disso**. Mas, no contraponto disso, **a gente tem outras formas de... fugir um pouco do que é exigido como eletivo**; por exemplo, **ter liberdade pra trabalhar o que a gente acha interessante pro aluno**. [...] e a **tutoria é um outro ponto** também que é bem interessante... Então, **a gente tem essa liberdade de poder direcionar o aluno**; no caso, o que falar pro aluno e tudo..., **dentro do ético, do correto**. Então, a gente aborda da maneira que a gente... (S11);
>
> [...] **Dentro da tutoria, sim**, mas... Se você consegue contato com os pais, se você consegue..., quanto mais o aluno estiver aberto a ser ajudado, o profissional consegue desempenhar a autonomia dele de tutor (S12).

Mas há desdobramentos nas falas de S1, S11 e S12, considerando aspectos que fazem 'escapar' o sentimento de autonomia; olhando por 'outro ângulo', o excesso burocrático, as substituições e o grande número de alunos tutorados não lhes permitem afirmá-la, aspectos também abordados pelos demais sujeitos que, embora não verbalizem explicitamente uma negativa em relação a isso, vão apresentando outros fatores que, no percurso, obstaculizam essa condição e são aqui reunidos como dois subitens: o tempo e a avaliação 360º.

4.2.5.1 Tempo

O tempo, já anteriormente analisado pelo favorecimento de condições de qualidade de formação discente em razão de sua ampliação de permanência na escola, é agora apontado, em relação à autonomia docente, como elemento desfavorecedor dessa condição. É visto pela perspectiva da 'falta' para a realização

dos compromissos basilares aos fundamentos do PEI por que devem se responsabilizar os professores.

Sob tal perspectiva (já considerada por S3, que, a partir dela, assume de forma explícita sua não autonomia), os sujeitos consideram os seguintes elementos:

4.2.5.1.1 Carga horária / Número de professores

Inicia-se a análise pelo desdobramento do discurso de S1, no seu processo reflexivo de considerar ou não sua condição de autonomia. Ao abordar a composição da carga horária e da quantidade de professores presentes à escola, tenciona evidenciar o pouco tempo restante para a preparação de aulas e de avaliações, para o estudo, a pesquisa, elementos que devem fundamentar a esperada excelência acadêmica com a qualidade nos moldes de que tratam as Diretrizes do PEI e que S1 evidencia pela condição de o aluno continuar seu processo formativo pela admissão em todo e qualquer tipo de seleção para um curso universitário. No excerto, destaca, ainda, a condição de ser pessoa de alunos e professores, sujeitos à historicidade e ao tempo de maturação de cada um, embora estejam, em conjunto, buscando um ideal de formação:

> [...] o **número de aulas, é um outro fator,** porque, se **você tem quarenta e cinco horas semanais**, são nove horas por dia, cinco dias por semana. E... **a maioria dos professores tem vinte e oito aulas.** [...] **Então você tem vinte e oito mais dois HTPCs e dois ATPAs, trinta e duas**. [..] acredito que, se essas demandas, não sei se **em sala de aula** [...]**, ou se viessem mais professores...** [...] **o estudo do currículo é necessário,** você compreender a lógica do currículo, **você desenvolver estratégias diversificadas, porque avaliar o aluno de uma maneira só também não é justo.** [...] então, pense que ela [A CARGA HORÁRIA], não impeça, mas **possa... protelar um pouco mais a formação autônoma desse aluno, até mesmo pra pessoa** [REFERE-SE AO PROFESSOR]. **Porque... eles são seres humanos**. [...] **então... cada um tem um tempo de maturação diferente, assim como aluno.** [...] **Porque a aula é o final.** O antes é a preparação, o estudo e a pesquisa, pra você dar aquela aula de qualidade depois. **E, se o Programa** pensa, e **tem como uma das metas a excelência acadêmica, que é uma expressão** muito forte, **muito ousada, porque** a excelência acadêmica**... eu leio: o aluno sai daqui, da escola estadual pública, e passa em qualquer vestibular!** (S1).

O discurso de S3 refere-se também à carga horária, apontando o que, idealmente, seria a proposta para o PEI:

> Então, nós, de Língua Portuguesa, temos vinte e seis aulas. Nós tínhamos vinte e oito, conseguimos tirar duas, mas, **para o Programa, o ideal, quando começou, eram vinte aulas**. **Então você ficaria com as demais pra outras coisas** (S3).

S6 recorda um momento de encontro com o Secretário de Educação, quando um professor se expressa sobre o assunto, fato que demonstra sua condição de autonomia como docente para fazê-lo, considerando sua capacidade reflexiva e de expressão, em momento e espaço adequados e voltada para uma autoridade pertinente, como caminho de aprimoramento do que Programa, a partir de quem o vivencia efetivamente e sobre quem recai a responsabilidade dos resultados alcançados pelos alunos:

> [...] **eu acho que o professor teria que ter no máximo vinte aulas**. Por exemplo, eu, junto com a eletiva, tenho vinte e seis, mas tem [sic] casos de professores aqui que têm vinte e oito, trinta horas-aula! O antigo secretário, ele chegou a vir aqui na escola para falar sobre isso. O professor de Física... Se eu não me engano, ele tinha trinta aulas no início do ano. Ele falou: "Não é possível que você cumpra trinta aulas, e **é praticamente a mesma carga horária que a gente tem na escola comum**!". [...] **Pela quantidade de trabalho** (S6).

Esse processo de participação dialógica e favorecedora de transformações é o que se objetiva com a criação das Assembleias Escolares nas instituições ligadas ao PEI. Tanto mais deve o professor desenvolver sua capacidade de participação em reuniões, assembleias, encontros, a fim de, pelo exemplo profícuo, formá-la em seus alunos. Silva (2014), ao relatar o processo de implantação do PEI, no ano de 2011, a partir das dezesseis escolas-modelo, retrata a realização de Workshop de Metodologias, mediado pela então responsável pelo PEI, com a participação de alunos de anos finais do Ensino Fundamental, para ouvir suas críticas e sugestões ao PEI – importante decisão para a formação do Protagonismo Juvenil. Igualmente importante, pois, que eventos dessa natureza continuem existindo, contando, igualmente, com a presença e participação efetiva dos professores.

Em sua ponderação a respeito das condições de autonomia docente, S10 é mais um sujeito a apontar a definição de carga horária como fator de limitação para se chegar a ela; destaca a restrição legal para a contratação de professores, um aspecto que, se revisto, poderia ajudar a aumentar o tempo disponível para os demais afazeres:

> [...] **o número de aulas, por exemplo, teria que ser menor**. **O número de professores maior. A escola tem por volta de quinhentos e poucos alunos. E quantos professores?** Nós temos dez de Ciência da Natureza e Matemática, nove de Linguagens e Códigos, mais seis de Ciências Humanas; **total de vinte e cinco**. E aí tem um limite legal com relação à quantidade de professores. [...] **E não pode ultrapassar** (S10).

A ideia de valorização dos educadores, projetada como um 'valor' do PEI (SÃO PAULO, 2011) – por meio também de uma carga horária pensada para que pudessem eles ter as condições de um trabalho ajustado aos seus pressupostos, princípios e premissas –, confrontada com a realidade, parece não corresponder, considerando-se as revelações da maioria dos sujeitos ouvidos para esta pesquisa, ao que necessitam para que possam não só saber fazer, mas saber fazer bem (RIOS, 2003) o que lhes confere o estatuto de um educador tutor com a responsabilidade de formar com excelência. E novamente Perrenoud (2001) toca em questões que a esse ponto podem ser pertinentes. Segundo ele, o professor não sonha com um outro sistema necessariamente; sonha poder avançar um pouco mais em seu trabalho, sonha com o tempo para ajudar um aluno a superar suas dificuldades. Ele não para de elaborar planos – alguns deles consegue levar a cabo e ter as condições para efetivar o balanço do que realizou. Outras vezes, surgem as urgências, outras prioridades, e vai ele avançando no risco do '"piloto automático", diz o autor, ou pode acontecer de manter-se no 'se' – se tivesse mais tempo, se contasse mais com a colaboração dos alunos, dos pais, se tivesse toda a clareza do que necessita ser feito, se o ano não estivesse terminando... E nesse jogo de ideal e real, precisa ele encontrar o meio-termo entre ação e reflexão, incluída nessa abstração, sim, o sonho, que é o trabalho do espírito. Por meio dele, segue o professor uma ideia, esquece-a, retorna a ela; pode renunciá-la por realismo, executá-la por idealismo. O 'sonho acordado' mobiliza muita energia e ocupa uma parte não desprezível do trabalho docente, mas coloca todos diante dos limites de sua ação.

4.2.5.1.2 Burocracia

O conjunto de tarefas a serem realizadas pelos professores no trato com documentos, papéis, relatórios, planos, avaliações é visto por eles como carga burocrática, no que o conceito apresenta de execução de atividade administrativa,

determinada por uma rotina e com hierarquia definida (HOUAISS; VILLAR, 2001). O professor não entende sua natureza como a de um profissional burocrático, mas, como parte integrante de um sistema (no caso, o PEI) em que, a todo tempo, precisa 'prestar contas', e tudo tem de funcionar bem, sempre segundo um 'Passo a Passo' (SÃO PAULO, 2011), não é de se estranhar que esse sentimento o invada e lhe traga a percepção de ser subjugado por uma técnica (composta pelo conjunto de ações que compõem o PDCA), quando esta deveria beneficiá-lo, mas não submetê-lo, como recorda Morin (2011), considerando que ainda estamos profundamente envolvidos pelo pensamento tecnocrata, incapaz de compreender o humano ao qual se aplica.

Os excertos que seguem apresentam unidade quanto à questão central apresentada, mas, ao mesmo tempo, as particularidades de olhares dos sujeitos a partir do que lhes incomoda nesse processo. E, se a ideia é conjugar mais que sintetizar, justifica-se a exposição do que pensam enquanto o que os distingue naquilo que os une, diria Morin (2011).

S6 preocupa-se com o tempo para a edificação das boas práticas (premissa do PEI), mas boas práticas a serem comprovadas:

> [...] **tem uma carga burocrática** que é algo que não é só o diário! Não é só o diário! Então, quer dizer, esses registros, como que você registra? **Tudo tem que ser registrado, tudo tem que ser confirmado, tem que ser evidenciado pra valer pro Programa.** Então, **tudo isso precisa de tempo**, e a gente precisa planejar todas as ações que estão aqui. A**s ações têm que ser muito bem pensadas, planejadas anteriormente, e falta tempo aí**. Em grande parte... **São nove horas,** mas você **tem as aulas**... [...] Então **você precisa ter esse espaço**, além da preparação da sua aulas..., das atividades diferenciadas que você **precisa montar..., de boas práticas (que é uma premissa também!)** Você tem que ter boas práticas comprovadas, então tudo isso exige tempo (S6).

Faz-se interessante, na fala de S8, a metáfora do 'cobertor curto', como forma de resumir as escolhas a serem feitas num tempo insuficiente para comportar todas as ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar. Mas S8 aponta a fundamental necessidade de ação em prol de ajustes que contemplem não apenas uma realidade específica, mas que cheguem à essência do que deve o PEI entender como possível aos estabelecimentos de ensino:

> **Eu acredito que o próprio Programa... está dentro dos ajustes em determinado tempo, não é?** Tem algumas coisas que não funcionam. Até o problema do prazo do PDCA. Pra fazer os ajustes, o próprio Programa tem ajustado algumas coisas... Certo? **Então o professor também, ele vai**

> **aprendendo...** Tá certo que**, com a quantidade de coisas que o professor tem que fazer, muitas vezes ele tem um cobertor curto**, como o pessoal usou a expressão. Você cobre um lado e descobre um outro; quando você está indo ver... a documentação, você tem que preencher, elaborar... muitas vezes você faz menos tutoria. Aí você faz tutoria, deixa de fazer estudo. Então... Mas a gente está se ajustando (S8).

Os discursos de S9 e S10 tocam em pontos já tratados também por S3, como a automatização de ações em vista de cumprimento de tarefas e prazos. S11 deixa subentendido, no seu discurso, uma ideia de uma consciência de 'plano de fundo', que lhes recorda o porquê de as ações a serem feitas; apesar disso, não se tem a condição necessária ao sentimento pleno de autonomia, que se traduz na disponibilidade de tempo e na quantidade de tarefas pertinentes a ele:

> Nossa! **São muitos papéis, muito papéis... e relatórios**! Essa quantidade de coisa... **corre um pouco, atropela**! (S9);

> [...] **nós não esquecemos as nossas tarefas, atribuições ou os nossos focos**. Mas que, durante o transcorrer do ano, muitas vezes você se vê **no automático e desenvolvendo ações, ações, ações... Isso acontece**. Mas eu ainda vejo que, mesmo nesse processo todo, nessa correria, a gente ainda consegue nitidamente entender as necessidades para as quais a gente tem que se direcionar. **A autonomia, com relação a isso, eu acho que fica um pouco prejudicada, com o número de atividades ou ações que se tem pra desenvolver**. Então... **Não é nem exagerado, não sei explicar..., mas acho que poderia ser simplificado**. **Eu acho que é muito pesado** (S10).

Em consonância com S10, considera S11 que o excesso administrativo é fator de impedimento à condição de autonomia docente e destaca, como S3 já o fizera, a extensão do trabalho aos três períodos do dia. Desse modo, embora a soma do substantivo 'tempo' ao adjetivo 'integral' caracterize um sintagma gramatical com nova conotação semântica, essa significação não se estende à efetivação de uma nova realidade:

> [...] **a parte administrativa** que a gente tem que cumprir, não tem jeito, **essa demanda realmente não tem parte autônoma**. Realmente é complemento mesmo. [...] **O tempo de permanência na escola, na maioria das vezes não é suficiente**... A gente acaba até ultrapassando! **A gente chega em casa e tem que fazer mais coisa pra terminar**. Um dia apareceu uma demanda com os alunos lá, e no dia você tem todas as aulas, não dá pra trabalhar na escola; você vai ter que fazer em casa, pro outro dia trazer pra eles uma devolutiva daquilo, um aprofundamento. Então, **apesar do** [sic] **tempo ser integral, até pro professor, muitas demandas... a gente não consegue cumprir todas aqui** (S11).

Por fim, S12 acrescenta às reflexões feitas, um novo componente: o pouco preparo docente para lidar com o processo de mensuração, contabilização, redução de um contexto a tabelas e dados, ou a expressões verbais que vão esconder as complexas variáveis da realidade, sentindo ele mesmo tal dificuldade:

> [...] **tudo precisa ser registrado, tudo precisa virar dados**! **E transformar em dados é um fator... nem todo mundo sabe lidar**. Como contabilizar determinada habilidade, como tributar...? Às vezes, o professor tem até facilidade de analisar e entender o contexto, mas fazer uma avaliação da realidade é um fator complicado. **Mensurar, porque tudo se transforma em metas**; as metas, em ações. **Então... eu, particularmente, tenho dificuldade nas avaliações** (S12).

Entendendo-se que, ao falarem de planilhas, relatórios, documentos, falam os sujeitos dos termos 'administração' e 'gestão', retoma-se Clemente (2015) e suas reflexões sobre tais conceitos —, considerando tanto à visão social da prática burocrática desassociada da condição humana para a qual deve planejar, produzir e distribuir bens, quanto para a composição etimológica[17] dos termos.

O termo gestão – modernamente utilizado no campo da educação e eleito também para o PEI – afastou-se de seu sentido original de formar e sustentar a vida, embora, em termos empresariais, todas as ações sejam justificadas em seu nome. O campo da educação tornou-se espaço das influências oriundas da administração empresarial, conforme já se observou, e o PEI é resultado de um processo dessa natureza. Ainda que tudo pareça avanço e um grande ciclo participativo, há quem administre e 'geste'; há quem execute, ensine e 'conduza'; há quem, uma vez 'gestado', nem chegue a ser ou deixe de ser 'conduzido' nesse processo; há os excluídos do 'bem' planejado e executado para 'todos'.

Evidentemente, desde manifestações primitivas, que historicamente foram se graduando em complexidade, faz-se necessária a organização: aquilo que está constituído em forma de sistema, reunindo elementos diferentes em um 'todo', condição favorecedora a que qualidades restritas à 'parte' possam transitar por esse 'todo' – daí o sentido da replicabilidade como uma das premissas do PEI. Mas há que

[17] Os termos 'administração' e 'gestão' têm origem latina: o primeiro decorrente de *administrare,* com sentido mais restrito (gerenciar um bem); o segundo, de sentido mais amplo, é atualmente reduzido ao sinônimo de administrar; no entanto, o vocábulo decorre de *gerere*, com acepção de levar sobre si, carregar. Do mesmo verbo deriva *gestatio* (gestação); da raiz *ger* vem o sentido de fazer nascer (CLEMENTE, 2015; FONTINHA, s.d) .

se considerar que boas intenções e estratégias nem sempre sejam suficientes para se alcançar um objetivo – o que vale também para o PEI –, porque, no percurso entre eles, está a incerteza. Em razão dela e diante dos problemas, faz-se necessário o risco da escolha: o imperativo ético, em Freire (2014), a ética da responsabilidade, em Morin (2007).

4.2.5.1.3 Substituições

Outro fator surgido em alguns discursos e relacionado à problemática do tempo diz respeito às substituições que os professores devem realizar quando da falta de um outro docente.

Documentalmente, em razão de a composição do Quadro de Magistério do PEI orientar-se por exigências que diferem da composição de quadro em escola regular, as quais fazem com que se componha um núcleo docente em caráter especial, com RDPI, experiência mínima de três anos de magistério, compromisso com assiduidade e com o Plano de Açâo a ser desenvolvido a partir dos pressupostos, princípios, valores e das premissas do PEI (fatores de avaliação), a presença de professores substitutos não é contemplada no sistema estabelecido, a fim de que, pode-se dizer, não se facilite a possibilidade de se ‘quebrar os elos da corrente’, ou seja, de não se permitir que condições atenuantes dispersem o compromisso de seus integrantes, ou que a chegada de um docente desabituado e impossibilitado de se comprometer, por claras razões, com o árduo cotidiano dos docentes do PEI, possa causar prejuízos aos resultados e metas estabelecidos no PA (e a tudo o que ele envolve), pelo Ciclo PDCA (SÃO PAULO, 2014c).

Na busca dessa garantia, estabelece-se que o docente disponibilizará, em sua jornada de trabalho, de quatro horas sem atribuição (além das vinte e quatro horas para as disciplinas da Base Nacional Comum, duas para disciplinas eletivas e duas para a parte diversificada) para o cumprimento dessas substituições, de tutorias ou outras atividades pertinentes (SÃO PAULO, 2014c) – um horário ’multivalente’, que, por isso mesmo, não contempla, pelo que demonstram os sujeitos, as necessidades docentes, conforme expõem S7 e S14:

> **Pra mim,** o ponto de falha, **e isso me aborrece profundamente**, é a substituição! **O que atrapalha no Programa é a substituição que a gente tem que fazer.** Porque **aqui não tem o que nas outras escolas tem, que é o professor eventual.** Então faltou um, e ele vai; aqui é o próprio colega da área que substitui**.** Então o que é que atrapalha? **Que as pessoas que têm esse tanto de coisas para preencher, pra fazer, pra cumprir prazos, e você tem...** Como aquele dia em que você ia me entrevistar, eu não pude fazer porque eu tive uma substituição! [...] **Você tem aqui o horário de estudo**, que é quando você prepara suas aulas, você vê as dificuldades do aluno, pra fazer a tutoria, **é tudo no seu horário de estudos. Aí você tem a substituição pra fazer e fica limitada daquilo**. Então o que você teria que fazer aqui, **tem que levar pra casa, entendeu? E, por ser um prazo maior aqui, você fica aqui o dia inteiro e ainda tem que levar trabalho pra casa?** É complicado... (S7).

Pelo que se expôs, S7 mostra, assim como S3 e S11 já haviam feito, como as demandas diárias do professor – nesse caso a substituição – acabam sendo impossibilitadas por fatores externos à sua organização, o que gera a ele um 'terceiro turno' de trabalho, visto que sua consciência e responsabilidade lhe indicam que precisam levar adiante os compromissos do dia, a fim de que o seguinte já não se inicie em descompasso com o tempo das novas tarefas.

Já S14, como Professor Coordenador de Área que necessita conciliar tempo para reuniões com os membros da Diretoria, com o Professor Coordenador Geral, com outros coordenadores e professores, também para ministrar aulas da Base Nacional Comum (ainda que sua carga horária seja de catorze horas, incluídos nela dois tempos possíveis para disciplina eletiva, que, por sua vez, poderão ser dela retirados se o número de professores não for suficiente para o cumprimento das disciplinas da Base e não houver fator favorecedor para inclusão de novos professores), dispõe de dois tempos sem atribuição para as substituições, tutorias, horas de estudo e preparação de aula. Como uma atividade prevista, mas muitas vezes 'inesperada', S14 mostra também seu desconforto em relação a essa condição – e ao excesso de documentação, cuja eficiência coloca sempre em xeque:

> **Mas um dia de falta de professor já complica nossa situação**. Exemplo: **ontem nós tivemos a falta de quatro professores**; dois que são da minha área, que é de Linguagens e Códigos, um da área de Ciências Humanas e um da área de Ciências da Natureza. **Pronto! Já foi caótico!** E aí, **como nós temos uma agenda**, a agenda do professor, **ela fica quebrada quando existe a falta do outro, porque tem que substituir**; quer dizer, **eu deixei de cumprir com alguma burocracia que, com certeza, eu tinha para aquele momento de ATPA. Ou era algum momento de estudo, ou era de planejamento de aula, ou era de planejamento de algum relatório**... Então, eu acho que, nesses aspectos, a**trapalha um pouco**... E**u acho que é muita documentação**, e eu ainda não vejo... **não entendo muito o sentido de tanta documentação** (S14).

Continuando o processo reflexivo, percebe-se que o discurso de S4, de um lado, assim como os demais, aponta para uma espécie de desalento no que se refere à substituição docente; de outro, constrói-se não como a exposição de uma condição limitante às suas tarefas ou a seu processo de autonomia, em coerência com o que se apresentou no início desta etapa de análise:

> **Por exemplo, faltou um professor: "Professora** [...], **você vai ter que entrar aqui, e ele não deixou o conteúdo". Num primeiro momento, eu fico louca da vida de entrar sem ter nada pra dar. Mas, em um segundo momento, eu entro e sei que eu dou conta, porque eu tiro coelho da cartola, eu tenho coisa impressa... A gente se vira**!! Fica louca da vida por causa do susto daquele momento, por que que eu não estava esperando. Mas existe... [A FALTA DO PROFESSOR], é lógico que às vezes acontece! Eu acho que todo mundo aqui é muito responsável [...]. A gente pede desculpa quando tem que faltar, porque, às vezes, acontece. Mas a gente se organiza e dá conta. Então eu acho que eu não fico muito na mão! **Eu acho que o professor, quanto mais anos de experiência ele tem, quanto mais bem informado ele está, você entendeu? Ele, eu acho que isso é uma coisa a nosso favor** (S4).

Faz-se interessante reforçar o destaque de S4 à demonstração de respeito desenvolvida pelo grupo com que trabalha diante da necessidade de uma falta, uma vez que, muito provavelmente, o sentimento de lidar com o não programado, quando há tanto por fazer, deve acometer a todos. Em seguida, a consciência de si mesma quanto à realização de uma atividade que requer o conhecimento e a capacidade de gerir, de forma competente, os imprevistos no cotidiano docente, condição mais bem desempenhada por aqueles que, por mais tempo, experienciaram a tarefa de ser professor.

4.2.5.1.4 Tutoria / Número de alunos tutorados

Retorna-se à tutoria agora como ponto de reflexão docente a respeito da percepção de sua própria condição de autonomia, pensando a importância dessa tarefa tendo por referência não o ato em si (que identificaram, em unanimidade, como oportunidade de aprendizagem e de transformação), mas exatamente o tempo dedicado a essa atividade, vista como um dos sustentáculos da formação discente para a autonomia, pela assistência docente para a edificação do Projeto de Vida e das

ações de protagonismo. Entretanto, a eficácia do tempo é fator que passa necessariamente pelo número de alunos tutorados que acompanham.

S6 e S9 referem-se à realidade da existência de elevado número de tutorados (vinte, por exemplo); verbalizam que a quantidade de alunos a ser acompanhada não corresponde a um número ideal, se se considerar o que se exige documentalmente: dois encontros mensais com os tutorados (sem contar as situações emergentes que irão mobilizar quer professores, quer alunos para novos encontros), o que corresponderia, na prática, à utilização de quarenta horas mensais, distribuídas em dez horas semanais num mês de quatro semanas, sendo que, por carga horária, disponibilizam de quatro horas semanais, não exclusivamente dedicadas à tutoria. É fato, pois, que os tutores se deparam com limitações para o que, em teoria, é apresentado pela medida da 'plenitude' da tarefa.

E S9 acrescenta, ainda como fator de interferência para a promoção de aprendizagem a ser gerada a partir da tutoria, os problemas que caracterizam a fase de adolescência e, em certos casos, a necessidade de visita aos pais de seu aluno tutorado. Por isso, define seu trabalho como regular:

> [...] **você tem tutoria**, que pega uma grande quantidade de tempo. Por exemplo: professor tem **vinte alunos de tutoria**. **Pra ele dar conta, pelo menos uma vez por mês, ele usa vinte horas de estudo**.[...] E muitas vezes **eles solicitam além do que está marcado**! [...] Então **você precisa ter esse espaço**, além da preparação da sua aula..., das atividades diferenciadas que você **precisa montar, de boas práticas (que é uma premissa também).** Você tem que ter boas práticas comprovadas, então tudo isso exige tempo [...] (S6).

> [...] na faixa de vinte. Eles é que escolhem. No **semestre passado eu estava com vinte,** vinte! [...] **É muito, muito!** [...] **É possível fazer um trabalho regular. Eu não posso ser, eu não posso! Vinte alunos? Pra ter tempo, pra realmente ser tutora**? É muita coisa! Nós temos encontros, no mínimo, dois encontros. É mensal, certo? A cada quinze dias a gente marca um encontro. E, às vezes, muitas vezes, essa conversa... **A tutoria, ela visa à produção acadêmica do aluno, a melhoria no aprendizado, e fazer com que ele seja protagonista, ele veja a necessidade dele se instruir**... **Mas a gente sabe que,** quando se é adolescente**, vários fatores afetam pra esse aprendizado**. **Quando meu aluno está dando muito trabalho, e eu sou tutora dele, eu vou na casa do pai e da mãe**, entendeu? (S9).

A tarefa de Coordenação de Área, assumida por S10, é por ele apontada como fator de dificuldade para a realização de um momento de tutoria nos moldes esperados e descritos pelo Programa, ainda considerando, em seu discurso, a redução havida no número de seus alunos tutorados (o que parece já ser uma prática no outro

estabelecimento escolar, já que S1 é também PCA e revelou acompanhar nove tutorados):

> **No ano passado, a lista chegava a vinte**, mas na verdade, alunos se transferiram e mudaram de sala, passaram a não ser mais meus tutorados; eu tinha cerca de catorze tutorados. Este ano ainda não saiu a lista, ainda não temos essa informação. **Mas é um número**... Porque eu, principalmente, **tenho catorze aulas, tenho Coordenação da Área, tenho reunião pedagógica com o Diretor, reunião pedagógica com o Coordenador, reunião pedagógica com os Coordenadores de Área (das outras áreas), eu tenho a minha reunião com os professores e tenho a reunião coletiva, com todos os professores**. Então, **mais catorze?** Acho que **um número mais reduzido nesse aspecto seria bem importante e poderia favorecer, facilitar, melhorar** (S10).

As considerações de S12 apontam para escolhas que, por vezes, se apresentam como recurso de 'desafogo': reunir todos os tutorados num único momento – o que, sabe ele, não representa a condição fundamental do 'colocar-se à disposição' do outro, e de um outro que traz para a escola as vivências doloridas e problemáticas nascidas para além dos muros escolares, as quais se interpõem entre o aluno e o caminho do conhecimento, e que o professor deseja 'tocar' para estabelecer a relação de confiança inerente a uma relação de tutoria:

> **No início é o tutor que vai buscando a aproximação com o aluno**; **ao longo do desenvolvimento da tutoria é o aluno que tem que se sentir à vontade...** Buscar quantas vezes for. Então, eu vejo assim: **ainda é insuficiente**. O que eu vejo que seria fundamental? Você pode fazer uma reunião de tutoria, falar abertamente, no geral, com os vinte, **mas o ideal é que você tivesse tempo de falar de um por um, entendeu? O que acontece, muitas coisas não se restringem apenas às habilidades cognitivas e ultrapassam os muros da escola**. Então, **você precisa de tempo** pra conversar com eles, até mesmo **pra ganhar confiança** (S12).

Assim como S12, que confessou, em seu discurso, a necessidade de construir 'saídas de emergência' para a relação tutor-tutorado, S13 apresenta a sua escolha para literalmente acessar seus tutorados (podendo 'acesso' ser entendido como mais que o *start* para uma conversa, mas como estabelecimento de vínculo, uma vez que, paradoxalmente, os adolescentes elegem a distância da via virtual como forma de estabelecimento de proximidade, afetividade e intimidade): o uso das redes sociais – a que já se referiu em outro momento apresentado nesta pesquisa, quando evidenciou, também em referência à tutoria, que aplicativos como *Facebbok* e

Whatszap são vistos como forma de monitorar seus alunos e de trocar informações práticas com que se veem envolvidos, conforme revela a seguir:

> **Olha, a questão do tempo é um complicador**, sem dúvida, tanto que já tem [sic] algumas formações que nós tivemos, **inclusive quando o Secretário da Educação esteve aqui, numa formação nossa, e foi falado que a tutoria precisava se consolidar numa aula, que fizesse parte da nossa grade.** Por quê? **Se coloca a tutoria no horário do almoço do aluno..., e nosso horário de almoço é aquilo que é: vinte minutos**. Esse ano tem uma mudança no horário pra isso poder ser resolvido. Por quê? Se eu tenho, ainda que eu tenha dez, ou tenha vinte tutorados, mas são dez alunos que eu tenho que conhecer, eu tenho que conversar, tenho que aconselhar, tenho que registrar! Então, a questão tempo é um... um complicador. **E essa cobrança..., não é que eu não ache que não tenha que existir, porque você precisa ter as evidências..., tem** [sic] **os registros e tudo mais, entendo essa parte burocrática. Muitas vezes ela tem que ser reformulada**, como **já aconteceu aqui na escola.** A cobrança era quinzenal, e passou a ser mensal, justamente por isso. A cada quinze dias, eu ter um encontro com vinte tutorados, fazer registro de tudo? É relatório de estudo... **É muito difícil, pra não dizer praticamente impossível.** U**ma saída que eu encontrei (eu não acho que é a ideal; ficou longe de conseguir um ideal**, mas eu fico procurando um), para resolver isso **é utilizar a rede social pra aquilo que prescinde do face a face**, pra informações. [...] Realmente, o **motivo pra tudo isso é justo, por outro lado a gente não tem professor pra tudo isso** (S13).

Esse excerto de S13 manifesta, assim como o fizera noutro momento S6 (docente do outro estabelecimento escolar que é parte desta pesquisa), um momento de encontro com o então Secretário de Educação e a capacidade madura dos docentes de, em decorrência da vivência do Programa, acontecida na ação que reflete sobre si mesma cotidianamente, expressar-se diante de superiores hierárquicos – no caso a autoridade máxima em Educação em termos de comando estadual – na busca de transformações que possam ajustar-se que ao deles se espera como atores de construção de autonomia.

Essa condição de expressão, de comunicação respeitosa, de busca por diálogos sérios e profícuos, fundamentados em conhecimentos e persistentes na defesa das condições e da dignidade docente é ‘escola’ que devem frequentar os alunos aprendizes para a construção da capacidade de lutar como pessoas idôneas – e profissionais que um dia serão –, entendendo que sua geração estará, dali a um tempo, substituindo a que se faz presente. Espera-se que, historicamente, alcancem melhores níveis de condução das relações sociais e profissionais, redescobrindo e transformando as formas de defesa e luta pela salvaguarda das dimensões humanas – todas elas.

Muito interessante que o fator ‘tempo’ seja visto de forma tão paradoxal pelo mesmo conjunto de pessoas – é fator de formação discente para a autonomia e, ao mesmo tempo, ‘pedra de tropeço’ para a condição de autonomia docente.

No entanto, é também muito compreensível que experimentem elas tal sensação. De fato, conforme se apresentou, todo encontro com o outro constitui possibilidade de educação. E o que conta para a promoção do ato educativo é a disposição ao outro, a convivência que, carregada de sentido pedagógico, vai espontaneamente transformando e gerando congruência entre os que se relacionam, porque efetiva os momentos oportunos e singulares de permanência e de superação do espaço-tempo pelo significado que carregam para aqueles que os vivenciam – momentos de *kairós* em oposição ao *chronos*, a marcação sequencial, útil e medida (TILLICH, 2000; BENITO JÚNIOR, 2012), que os discursos indicam prevalecer. São tantas as demandas que, concretamente, retiram professores e alunos da construção dessa intimidade, perturbam a condição de inteireza para os momentos de encontro (mesmo que todas se justifiquem em seu nome), fazem desaparecer a confluência dos fatores favorecedores da riqueza de significados do encontro, que resta ao docente pautar seu comportamento pelo sistema de produção por que é gerido e pelo grupo a que pertence – no caso um quadro especial de Magistério composto para responder a mais solicitações fundamentadas num programa de mais tempo.

Neste ponto, recordam-se as considerações de Krawczik (2014), que aponta a fácil tendência de tomar a relação tempo-espaço como algo de senso comum ou de autoevidência – quando, na verdade, são categorias básicas da existência humana. Quando se minimiza tal pressuposto, adotam-se medidas educativas aligeiradas, esperando que possam, por si mesmas, gerar modificações muito significativas na busca da almejada qualidade de ensino. Mudar o tempo escolar significa alterar outros tempos, afirma a autora: o da família, o tempo social e laboral de professores e alunos, o de organização material e psicológica. Mas, afinal, que tipo de projeto pedagógico pode dar conta das muitas formas de internalização do tempo, considerando as necessidades dos adolescentes e dos adultos que nele hão de se inter-relacionar? Com que atividades? Como realmente favorecer a relação professor-aluno em vista de tal investimento? Qual a ‘medida’ de tarefas burocráticas e pedagógicas a serem acrescidas ao trabalho docente pela extensão do tempo? São muitas as questões...

Mas, para se pensar: se as avançadas ciências que adentram o século XXI retornam às questões filosóficas, o que inclui as certezas sobre o tempo (SANTOS,

2003), como desejar que a educação, em seus novos modelos de escola, trate tão pragmaticamente a questão do tempo? Por fim, e retomando GADOTTI (2009), esses novos modelos devem se constituir como projeto especial de tempo integral desenvolvido para algumas escolas, ou como política pública de educação integral para todos e princípio norteador do que nomeia de Projeto Ecopolítico-Pedagógico a ser construído em todas as escolas?

4.2.5.2 Avaliação 360º

Iniciam-se as considerações sobre a Avaliação 360º a partir do discurso de S3 e S7, tomando por base, ainda, o fator tempo. Entretanto, importante destacar que a preocupação com essa atividade está para a seriedade com que deve ser realizada, uma vez que seu resultado incide sobre a permanência do professor no Programa:

> **Então, esse ano tem que avaliar todos**, tem que fazer todo mundo. E mais de uma vez, porque tem professor que dá Orientação, Projeto de Vida, entendeu? Então aparecem várias vezes o professor. **Eu, por exemplo, cinquenta e nove pessoas pra avaliar.** [...] **E, cada um deles, várias questões**... [...] Nós estamos no processo ainda, está acontecendo, aliás. Mas não é questão de avaliar**, é questão de pouco tempo pra avaliar, tem muita coisa pra fazer**... (S3);

> Depois **tem a avaliação 360º**, que **nós** fazemos com todos [...]. Agora, nesse fim de ano, é meio complicado. [...] Ainda **tem um pouquinho de tensão.** Inclusive desta que está sendo feita agora, que é o Coordenador de Área, o PCG, o Diretor e o Vice-Diretor, com o Programa de Ação, prevendo o que você fez, inclusive desses. **Nós recebemos vários documentos que nós tínhamos que ler antes de fazer a avaliação**. [...] É um desgaste muito grande, no sentido de cumprir prazos e cumprir metas... **Então, final de ano, quando você acha que vai respirar, não. Aí que fica pior**! (S7)

Na sequência abaixo, nota-se que, nos discursos, com exceção dos de S4 e S9, novamente se vê o desaparecimento da 1.ª pessoa do discurso, na assunção de como se sente o ‘eu’ sendo avaliado. A organização do pensamento ora de se dá com a construção de orações sem o sujeito gramatical pelo uso do verbo ‘haver’ (tomado coloquialmente pelo verbo ‘ter’), ora pela determinação deste por vocábulos como ‘você’, ‘professor’, ora pelo próprio termo ‘avaliação’ – tomado como o processo por si mesmo –, ora, ainda, pela ideia de sujeito coletivo, representado por ‘eles, ‘nós’, ‘gente’, ‘todo mundo’ ‘professores’, ‘alguns’...

Esse tipo de construção do discurso permite a leitura de uma estrutura de pensamento organizada, ainda que possivelmente inconsciente, para a proteção do próprio sujeito ali presente mas ‘disfarçado’, fato que algumas pausas, direção de olhares, suspiros ou hesitações na formulação dos discursos ajudam a reforçar:

> [...] **Você**, dependendo da **sua** avaliação, que vai somar, essa agora, 360º, e mais uma outra que são só os gestores que fazem... Aí soma e dá **sua** média. [...] no primeiro ano **ninguém** é desligado. Esse seria o primeiro ano que poderia acontecer isso... (S7).

Entre os destaques realizados no excerto acima para apontar a lógica dos sujeitos frasais, está o uso do pronome indefinido ‘ninguém’ em contraponto com o subentendido ‘alguém’: “... seria o primeiro ano que poderia acontecer isso [para alguém]”. A finalização do discurso de S7, num tom de voz mais lento e mais abaixo do que o restante do pensamento ao considerar a possibilidade de desligamento que passa a se concretizar, demonstra uma preocupação que pode ser considerada muito natural, em vista, exatamente, da pressão por cumprimento de prazos e metas que chega aos professores a todo tempo e pela sujeição ao olhar do outro, que, muitas vezes, não coincide com o que o ’eu’ pensa de si mesmo. Daí o conflito, a tensão, os melindres a que se referem outros sujeitos:

> **A avaliação, a avaliação, a avaliação**... **Sempre melindra** qualquer um, toda criança, velho vai se sentir melindrado, **porque muitas vezes a gente não é justo na avaliação**. **Nós** não somos muitas vezes justos quando avaliamos nosso aluno, e muitas vezes **nós** nos sentimos injustiçados com a avaliação, quando **nos** avaliam, porque, realmente, existe uma demanda muito grande... burocrática! (S9);
>
> Agora... por ser um tipo de trabalho que demanda resultado, a **gente** acaba **sofrendo pressão** (S11);
>
> [...] acho que **a pressão já foi pior**. Hoje em dia está mais... mais claro, **nós** entendemos, **os professores** também entendem como é o processo. Então **todo mundo** sabe que existe um mapa de habilidades e competências. [...] o **professor** tem que demostrar que **ele** tem aquelas habilidades e competências e que vai ser avaliado por ali. [...]. Agora... **Uma avaliação é sempre uma avaliação**... [...] acho que **ainda falta um pouco de autorreflexão**, apesar de que... **eles** entendem o que e como é o processo avaliativo. Na 360º, **ele** faz uma **autoavaliação** também. Mas não são todos que praticam a autoavaliação pós-devolutiva [QUESITO NÃO PONTUADO] (S14);

Na sequência e nesse mesmo enfoque, S8, ainda que ‘fora’ de seu discurso pela escolha de seus sujeitos gramaticais, toca em pontos elementares ao conceito

de autonomia: refere-se à condição de autoconhecimento e autoanálise profundas como possibilidade de se 'dispensar' o olhar do outro para agir – o que permite a relação com a definição kantiana do construto, pautada pela racionalidade enquanto lei para o próprio sujeito que se determina independentemente de qualquer fator externo a ela; este, se assimilado, caracterizaria, na verdade, a heteronomia (KANT, 2005). O pensamento do filósofo é fundamental para a discussão de autonomia – discussão que dele parte, mas que em muito, e em outras direções avançou, pensando um 'eu' que nunca se 'liberta' do outro, que nele vê e busca sua completude, um 'eu' composto de outras dimensões, como a desiderativa e a espiritual (FREIRE, 2014; GADOTTI; 1981; MORIN, 2000b; PERRENOUD, 2001; RIOS, 2003) – estas não consideradas pelo pensador. Nesse ponto reflexivo, retoma-se o segundo aspecto no discurso de S8: a inter-relação de 'eu' e 'você' na frase *slogan* citada por ele; fundamental considerar o apontamento para o olhar do outro – base da identificação da existência do 'eu', parte determinante na construção da autonomia do sujeito, que acontece sempre 'em relação':

> [...] **alguns** podem até ficar **mais tensos**. [...] **A gente**, muitas vezes**, funciona** na base do querer**mos** ser aprovados**,** quere**mos** ser reconhecidos. Isso pode influenciar. Mas, no final das contas, **é tudo formativo, não é punitivo**. Quando **você** faz uma avaliação, é pra **você** ver o que que **você** deixou a desejar, no que **você** poderia te ser empenhado mais, no que que **você** precisa se aprimorar mais. [...] porque, se **você** tiver pessoas que só aprovem as coisas que **você** faz e não te deem alguns toques, ou até te critiquem em algum ponto, como é que **você** vai saber o que que **você** precisa? **A pessoa teria que ter um autoconhecimento e uma autoanálise muito grande!** Mas, **com a ajuda, às vezes, de fora..., até com o professor coordenador**, porque a gente faz oficinas na sala de aula. Uma das coisas usadas no argumento da observação foi que **'o seu olhar melhora o meu'.** Então **você** consegue às vezes enxergar coisas de outros ângulos**,** motivos que o **outro** não está enxergando... (S8).

O problema a ser ponderado para o momento é que 'o outro' aparece não como parte das relações humanas próprias da condição de vida – que acontecem naturalmente no fluxo histórico, por meio do qual as escolhas, as adesões, as recusas, os conflitos, as tensões, as mediações e as superações vão se construindo –, mas como o mensurador que precisa quantificar e enquadrar comportamentos para um sistema de gestão de pessoas (SÃO PAULO, 2014d) em prol de resultados atrelados, fulcralmente, a 'uma' lógica de mercado e de 'uma' visão de economia' que, sim, exclui, elimina, embora a positividade do discurso 'oficial', que perpassa a fala de S8 ("não é punitivo") 'maquie' a condição de 'ameaça' (o desligamento, no caso

específico, do Programa): “ ‘Você’ (e aqui o ‘você’ multiplica-se, porque se direciona a todos os professores do Programa e, individualiza-se, porque a relação de cada um com tal discurso é pessoal e única) permanece ‘se’ houver evidência de suas boas práticas.”, conforme destaca S9, que, nesse ponto de sua fala, assume o ‘eu’ não como marca discursiva, mas como o indicador da pessoa que é ele mesmo:

> E, às vezes, **eu** tenho a sensação do seguinte**:** que **eu sou culpada até que prove a inocência**. Exatamente, porque, mesmo que faça, faça muita coisa, é necessário **ter evidências**. [...] Pra **mim** – estou falando a **minha opinião** – a evidência de um papel não é o que importa. Pra mim **a evidência é o desenvolver do meu aluno, a melhoria daquele cidadão**, porque, se ele realmente melhorou, pra mim é aquela evidência! É aquela evidência de que, **quando eu passo pela rua, ele sabe quem eu sou, ele sabe que eu fiz a diferença na vida dele** (S9).

O destaque de S9 – fazer a diferença na vida do aluno, estabelecer com ele uma relação em que o tempo é *kairós* – é o que corre o risco de se perder num sistema que enquadra todas as vivências e as desmaterializa não pela perenidade, mas para transformá-las em linguagem métrica e, em consequência, afastar o professor do que é essencial, visto que, em sua mente, orbitam preocupações periféricas que podem atordoá-lo, deprimi-lo, distrai-lo, sendo preciso o exercício do retorno pelo esforço de superação, assim como se deu para S4, que, assumindo-se na experiência de avaliação, declara sentir, na sua longa experiência docente, escapar-lhe a condição de ‘equilíbrio’, na verdade (embora, para si mesmo, S4 tenha considerado faltar a maturidade), visto que soube ele se reconduzir e colocar-se à disposição do entendimento do processo:

> [...] **avaliação é muito chato! É muito, é muito... Eu acho que é desgastante. [...] melindra, porque**, às vezes, falta maturidade da gente mesmo. [...] **Falta maturidade e conhecimento**. A primeira avaliação que fizeram comigo... [...] a nota é de um a quatro, **eles me deram dois de domínio do conhecimento**. Eu **fiquei muito chateada**, porque **eu** não queria nota quatro, eu acho que a pior e a melhor... eu acho que não, **mas dois para quem não saiu da escola**? [...] uma vez teve uma supervisora, em um ciclo formativo, ela falou assim: "As pessoas que se melindrarem com as notas que tiram... – ela não falou isso pra mim, mas **serviu pra mim** – precisam estudar mais o Programa". [...] **E, quando eu falo que a gente não sabe avaliar corretamente**... A avaliação também... **ela é muito difícil**; **eu não queria que fosse quantitativa, mas ela tinha que te dar mais opções, para você fazer qualitativa** [...] (S4).

Um aspecto muito importante da Avaliação 360º refere-se à participação dos alunos no processo. Embora documentalmente essa participação não seja obrigatória (SÃO PAULO, 2014d), nos dois estabelecimentos de ensino visitados para a pesquisa, essa condição é uma realidade. Mas a referência discursiva direta a esse ponto vem somente dos discursos de S6 e S11, que, reconhecendo a pressão sofrida, conforme já se expressou, apontam como positiva tal participação – ou seria ela a principal entre todas as outras?

> [...] o que me chamou mais atenção é **a questão da avaliação deles** [OS ALUNOS]. Eles sabem avaliar muito bem, porque... **eles nos avaliam! E eles fazem isso com seriedade!** (S6);
>
> [...] tem a parte dos alunos; eles são os nossos principais índices. **Vão dar pra gente realmente a devolutiva necessária**, não é? “Estou indo bem, estou indo mal, estou…”. Então **essa parte é bem interessante**. E tem a parte do professor. [...] na gestão é uma questão mais burocrática... **Mas acredito que tenha amadurecido. Acredito..., espero eu** (S11).

Os discursos, consoantes com Freire (2014), indicam que a prática docente não passa despercebida aos alunos, e a maneira como a percebem ajuda ou ‘desajuda’ o professor no cumprimento de suas tarefas, mas, sobremaneira, aumenta o cuidado que despende à sua prática, visto que a percepção do aluno se faz não pela atuação em si, mas pelo modo como a entende. A isso deve estar atento o professor: seu trabalho acontece consigo mesmo, mas com o outro, com o aluno, lembra o educador. Assim, atentar para a significação de um silêncio, de um sorriso, de um tom de voz, de uma postura ‘ensina’ ao docente que o espaço pedagógico é também um texto a ser constantemente lido, interpretado e reescrito quando necessário. Já em sua Pedagogia da Autonomia, Freire (2014) pondera sobre a necessidade de se pensar a efetiva participação do aluno na avaliação docente; talvez não pensasse ele numa forma institucionalizada para tanto (e certamente não excludente), mas que a própria consciência docente apontasse o valor da relação dialógica entre professor e aluno, não podendo o docente deixar de se revelar ao aprendiz, assim como não podendo escapar à sua apreciação, na busca sempre coerente de aproximação entre o que diz e faz, entre o que parece ser e o que, de fato, está sendo. Considerando tais ponderações, pode-se pensar que o texto *strito sensu* que nasce de uma avaliação formal e institucional de que tomam parte os alunos (mesmo porque haverá um padrão a ser seguido) pode ser positivo para o crescimento docente, mas pode

não ser, de outro lado, tão revelador e autêntico quanto o que nasce cotidianamente da relação pedagógica em sala.

Ao final de sua fala, S11 expressa o desejo de amadurecimento concreto por parte dos professores em relação ao ato de avaliar. Ainda na voz coletiva de a ‘gente’, revela sua ‘aposta’ no fato de que os professores estejam se cercando dos cuidados de desempenhar uma avaliação moldada por parâmetros profissionais:

> Então, a **gente** espera que **os professores** estejam amadurecendo, estejam avaliando realmente o outro, não por questões pessoais, mas por questões profissionais... (S11).

Como fechamento desta etapa reflexiva sobre a avalição a que se submete o docente, indica-se a preocupação dos sujeitos com a apreciação de mérito feita por pelos pares e o desejo de que ‘os professores’, em processo de amadurecimento, cerquem-se dos cuidados de desempenhar uma avaliação moldada por parâmetros profissionais. Assim, na condição de avaliados, esperam que o mesmo grupo, na condição de avaliadores, compreenda a seriedade da tarefa que desempenha, mas isso, de fato, significa a mesma dimensão de responsabilidade para todos, a consciência de educadores que, se aspiram formar para a autonomia, devem valer-se eticamente dessa condição – postura difícil, exigente, quase sempre penosa, diria Freire (2014), porque exige vigilância constante do sujeito sobre si mesmo, para não enveredar por incoerências, permitindo que o desgostar de uma pessoa (aluno ou professor) permita a um indivíduo ‘diminuí-la’ com um discurso que falseia a verdade (e uma avaliação é um discurso, ainda que se construa em linguagem objetivamente numérica). Como poderiam pessoas, ao se desrespeitarem e se minimizarem dessa forma, pretenderem concretizar encontros educativos, uma vez que, para que o sejam, é preciso que os envolvidos aprendam a ser e a promover o humano sem assumir a posição de juiz de todas as coisas?

Uma vez que esta categoria de análise pode ser vista como o cerne de todo o processo discursivo construído até o presente momento, justifica-se que para ela se construam ponderações que retomem todo o seu conteúdo a partir do olhar de cada sujeito para sua condição de autonomia. Mais que pontuar, como se fez, que alguns se vejam favorecidos quanto a esse aspecto, enquanto outros o relativizem ou sequer o considerem, interessa destacar que, afirmando uma ou outra condição, nenhuma

delas diz respeito aos mesmos elementos constitutivos do que seja a autonomia para cada sujeito, ou faz, necessariamente, coincidir o ajuizamento feito com o que, de fato, revela o discurso.

Assim é que se faz possível aventar a ideia de que os sujeitos estão para diferentes graus de autonomia decorrentes, conforme já se observou, do que entendem de tal construto: “liberdade sem pressão” para S3; “o que se pode fazer dentro de certos limites” para S4; “liberdade de escolha” para S9; não “necessidade da ajuda de outras pessoas” para S8; condição “atrelada com qualquer relação, qualquer vínculo do ser humano” para S10; “autodeterminação, mas também o que eu vou fazer de mim mesmo” para S2. Depende igualmente de sua condição de relacionar mais ou menos profundamente o conceito aos fundamentos que embasam o PEI e da capacidade ou não de entendê-los para além de boas estratégias e etapas a serem vencidas: “ideal a ser alcançado” para S12; “teoria e prática [...] têm uma grande distância” para S3; “converge totalmente” para S5; “Tem que estar de acordo com as diretrizes [O PROFESSOR] pra você poder aplicar” para S7; “pra se chegar [...] ao que a escola de ensino integral propõe [...] não é passível de questionamento” para S13; “tem que ser viabilizado pelo processo educativo que envolve o aluno e no qual ele se insere” para S2.

Outro aspecto a se considerar nesse processo de diferenciação de graus de autonomia, diz respeito à fase de vida e de docência dos sujeitos: S2, S4, S7 e S8, por exemplo, sujeitos com idade na casa decimal de cinquenta anos: S2 muito sereno no seu fazer docente, com capacidade sensível para encontrar o aluno – “eu julgo necessário para esse Programa [...] o desejo de encontrar o aluno”; S4 confiante na sua capacidade docente para acolher e chamar à responsabilidade – “eu tiro coelho da cartola [...]; “eu que quero fazer mais coisas; eu posto no grupo mesmo da sala [...]”; S7, o sujeito com maior número de alunos tutorados – vinte e cindo alunos (Quadro 1, p. 98); S8, Professor Coordenador de Área, também tocado a entender que o insucesso de um aluno, sua pessoalidade, é responsabilidade da escola – “mas toda vez que um aluno se afasta de nós [...] é uma derrota nossa”. Ainda que se considere a maturidade temporal do ser e do fazer docente como aspecto positivo, esse grupo de sujeitos não se entende autônomo em iguais condições, como se verificou ao longo do processo de análise.

Já a maioria dos sujeitos, quer pela faixa etária (casa decimal entre trinta e quarenta anos), quer pelo tempo de docência (entre dez e dezessete anos de

docência) encontram-se em fase de plena ‘ebulição’ e diversificação docente; por isso mesmo, para a maioria (não para S5, S14 e S15), as tarefas a serem cumpridas lhes sobrevêm como fator propiciador de ansiedades ou como aprisionamento das possibilidades de autonomia – se se entende que o cumprimento de tarefas preestabelecidas exclui as possíveis demonstrações de posicionamento característicos de decisões e direcionamento das ações. Também para esse grupo docente o olhar para si mesmo enquanto sujeito de autonomia não se mostra em níveis semelhantes.

Há que se considerar como possibilidade de interferência na visão que tem o docente de seu processo de autonomização também a área de conhecimento de que advém e, por conseguinte, realizar ponderações a respeito do processo de formação docente: S2 e S15 se fazem docentes na grande área dos conhecimentos humanos – são docentes de Filosofia. S2 manifesta não só o domínio dos conceitos filosóficos, mas seu esforço de levar a filosofia para a vivência do processo educativo, seja entre os alunos, seja entre seus pares – evidencia, dessa forma, a clara compreensão do entendimento da alteridade: ter de se encontrar (o outro do eu), mas para isso encontrar o outro (o não eu) com amorosidade (o amor – chave do ‘espelho cruzado’ na alteridade (SANTAELLA, 1984): “Se, quando eu me encontrar, eu estiver pedagogicamente fazendo o outro crescer, aí eu serei pleno, enquanto me encontro e – por que não? – feliz”; S15, também Professor Coordenador de Área, embora mais jovem, também demonstrou claro entendimento quanto as suas responsabilidades e as possibilidades de sua atuação, entendendo que o “o aluno não é uma pessoa descolada da realidade social”. Por sua vez, S4, docente de Matemática, demonstra clara preocupação com a resolução de problemas e encaminhamento do processo educativo com praticidade e objetividade nas ações: busca conteúdos, encaminha-os aos alunos, propõe atividades, reorienta o fazer docente. De forma semelhante, S5, como jovem docente de Física, demonstra uma visão mais objetiva da realidade. Assume com entusiasmo as diretrizes do PEI, mantém-se focado no desenvolvimento da excelência acadêmica de seu aluno: “Ponto.”, conforme afirmou; busca a efetividade de suas ações, e entende que, na natureza, “nada roda 100%”. De outro modo, S10, docente de Biologia, disciplina voltada ao estudo da vida e de suas interdependências, expressa sua visão de que a autonomia necessita “qualquer vínculo do ser humano com o ambiente, com tudo o que ele proporciona”. Como um último exemplo, S3, docente de Língua Portuguesa, também voltada à sensibilidade

pela ferramenta da Literatura, olha o aluno na sua dimensão pessoal, lembrando que " a gente não tem preparo para ser uma psicóloga, mas, com bom senso, com a vivência que a gente tem [...] os processos de tutoria... É mesmo pra apaziguar! Mostrar caminhos que o adolescente de repente não enxerga".

Desse modo, embora pareça evidente asseverar que a pessoalidade, ou a trajetória de vida, que diz respeito ao processo de desenvolvimento de cognição pela via experiencial e acadêmica – na qual se inclui a formação docente –, influa no conhecimento do sujeito sobre si mesmo também enquanto docente e no seu entendimento de um fazer autônomo, é sobre isso que discorrem importantes educadores, destacando-se, todos – principais ou complementares – os que compuseram o arcabouço da Revisão de Literatura construído para esta pesquisa, mas destacando, neste ponto, Nóvoa (2009) e Alarcão (1996); segundo eles, a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, ou ainda, um processo de formação docente que não permita refundar as bases de seu conhecimento, para relembrar Freire (2014), cria nos professores uma crise de identidade e, consequentemente, de sua autonomia. E Alarcão (1996) considera que, se o professor deseja a promoção do estatuto da profissão docente, tem ele de se tornar **agente de seu desenvolvimento** e da formação dos educandos, tornando a escola um espaço fundamental a serviço desse grande projeto social.

Segundo a autora, chegar a tal ponto não será possível sem a capacidade de reflexão, para a qual considera três dimensões: a interativa – a que se faz como ponte entre a dimensões cognitiva e prática; a retrospectiva – a que promove o processo de análise da prática; e a prospectiva – a que remete à ação.

Assim sendo, a formação docente – em todos os níveis – deve desenvolver mecanismos para o que nomeia a educadora como epistemologia da ação ou metapráxis, exercício que, se constante, não permite ao docente o esvaziamento dos conceitos ou a resistência a eles – fato que tem sua origem na falta de clarificação teórica ou na incapacidade de compreensão das modalidades de sua operacionalização.

E o que significaria operacionalizar o conceito de autonomia? Entendê-lo como a capacidade de definição de objetivos pessoais, de organização e gerenciamento de tempos e espaços, capacidade de autoavaliação e avaliação de processos de controles e ritmos, conteúdos e tarefas – tudo isso relacionado aos objetivos que se quer alcançar, por meio de estratégias relevantes (ALARCÃO, 1996).

Não seria, pois, a autonomia, o entendimento abstrato de uma liberdade incondicionada do eu, mas cerceada quanto ao ato da vontade, uma vez que implica a responsabilidade e a ética, conforme Freire (2014), Morin (2011) e Rios (2003).

Entretanto, o discurso da maior parte dos sujeitos parece não alcançar a profundidade desse entendimento, seja na relação consigo mesmos (o que se verifica com S3, visto que seu discurso não alcança sua condição de autonomia enquanto operacionalização do conceito) seja na relação com seus alunos, seja na relação com seus companheiros professores, ao lado de quem e com quem – a partir das especificidades do PEI – desenvolvem suas atividades, mas, ao mesmo tempo, de quem se distanciam, ou de quem se protegem num processo de avaliação em que se constituem, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados – condição em que a alteridade, o ‘espelho cruzado’ (SANTAELLA, 1984) deveria diminuir fendas e aproximar pela via do sentimento.

Retorna-se ao ato da reflexão, que Alarcão (1996) caracteriza como processo, ao mesmo tempo, lógico e psicológico, conjugando cognição e afetividade. Esta, apoiada pelo conhecimento, conduz à capacidade de transcendência, investindo os modos de relação (e produção) de características humanas, sem que isso seja um paradoxo – só o humano adquire capacidade de transcender.

Nesse rastro, o professor que avança na sua capacidade reflexiva (consigo mesmo e com os demais professores) faz avançar em reflexão e autonomia o discente por quem se responsabiliza:

> Só após a descrição do que penso e faço será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros, para no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa (ALARCÃO, 1996).

Pode-se considerar que, no excerto apresentado, se faça presente a síntese da proposta de metáfora deste trabalho – o processo reflexivo como espelho para se pensar a autonomia docente.

4.2.6 As críticas docentes ao PEI

Antes de se apresentar o variado e suplementar conjunto de elementos que compõem o atual subitem, serão tecidas algumas justificativas que pretendem esclarecer a relevância de sua própria existência.

Primeiramente, talvez se pudesse considerar cumpridos os objetivos propostos pelo trabalho de coleta, análise e discussão com os quais se comprometeu esta pesquisa. No entanto, como é de se prever, investigações que reúnem protocolos de natureza exploratória e qualitativa não devem deixar de favorecer um 'último momento' para que os sujeitos-colaboradores enriqueçam seus depoimentos, para além do que pode prever um pesquisador a partir de suas sérias e suficientemente comprometidas elucubrações hipotéticas (afinal, não seria exequível replicar as oportunidades de encontro com os sujeitos, tais como se deram enquanto fenômeno vivido).

Esta etapa textual nasce, pois, do acolhimento à expressão do que desejasse o sujeito expressar sem que o tivesse feito até o momento. Seu objetivo, é, desse modo, mais prático: deixar em aberto 'voz' docente, para que, sendo este instrumento de pesquisa uma via possível de seu alcance, reverbere no universo dos que têm o 'poder' de acolhê-la e propiciar a manutenção dos aspectos favoráveis ao PEI e, ao mesmo tempo, espera-se, o aprimoramento do processo, a partir das considerações de quem tem por responsabilidade tornar-se mentor da formação discente sem deixar de contar com condições físico-estruturais e políticas condizentes.

Os discursos agrupam-se em razão da convergência dos aspectos tratados, seja pela 'presença', seja pela 'ausência' dos elementos em torno dos quais se edificam, reconhecendo-se que tal configuração viabilize de forma mais efetiva a leitura desse conjunto de aspectos complementares a um processo de análise crítica continuada pelos professores-tutores do PEI (material que pode servir como ponto de partida para futuras pesquisas).

Em essência, as falas – as quais podem soar como pontuais e pragmáticas, uma vez que tocam em aspectos como estrutura física das escolas e recursos materiais e tecnológicos, – direcionam-se às promessas não cumpridas e, em última instância, à visão política que perpassa a elaboração de projetos pedagógicos e

reformas educacionais, assim como acontece com o PEI, considerado programa de excelência pela SEE-SP.

4.2.6.1 Estrutura Física

Em termos de espaço físico, as duas escolas de onde 'falam' os sujeitos apresentam grande diferença no que concerne à proporção e à estrutura do espaço (e suas condições) para acolher um programa nas dimensões a que se propõe o PEI. Assim, discursos referentes a observações dessa natureza compõem a fala de sujeitos de um mesmo grupo, sendo este, naturalmente, aquele que dispõe de espaço menos favorável:

> **Infelizmente, a estrutura física da nossa escola já não é ideal.** Você tem os alunos que ficam oito horas diárias! **Por exemplo, não tem um banheiro pra ele tomar um banho depois da Educação Física.** [...] **a sala de leitura é muito pequena.** É uma sala comum, uma sala de casa (S1);
>
> Nós não tínhamos laboratório, [...] aí fizeram o laboratório, mais uma sala multiuso**. Nós tivemos adaptação.** Essa sala não existia. Agora nós temos sala de reunião. Nós fazíamos na Sala de Leitura as reuniões (S3);
>
> **A escola que é do Programa, ela precisaria de outro espaço físico mais adequado**. [...] **a criança, ela fica aqui o dia todo.**.[...] **o armário... é pequeno**. [...] **os banheiros**, tinha que ter uma **quantidade maior** de banheiros na escola. [...] **Não tem chuveiro**. [...] Eles não tomam banho aqui! Aqui na escola **a gente tem problema sério com a questão da água**, porque é um **sistema antigo**. [...] onde as crianças almoçam, **o refeitório, não é adequado**. [...] Horário de almoço, as crianças fazem assim: "Vou correr no **pátio**..."; **não tem o espaço adequado pra alguma outra atividade**.[...] Quando chove, **chove na quadra inteira**! Acho que uma boa escola do Programa de Ensino Integral, **ela também tinha que ter a estruturação térmica**. [...] Estruturalmente, a **visão dele** [DO PROGRAMA]**, o que ele pretende é o quê?** [...] Eu não vejo diferente. **Por isso eu quis participar do Programa**. Eu acho que **é tudo que a gente, professor, desejaria**, mas **a gente tem o Programa diferente, com uma estrutura totalmente organizada e que prevê ter um aluno autônomo, solidário, competente, mas... uma estrutura antiga ainda, que não sofreu essa alteração pra ser autônoma**, entendeu? [...] **Não, não acredito que a política educacional vá mudar isso** (S6).

Pode-se considerar que a abordagem às reais condições da estrutura física da escola seja um problema menor, diante de tantos aspectos a serem apontados no desenvolvimento do Programa.

Contudo, tal entendimento não pode ser assumido como uma ‘verdade’, afinal todo o processo de transformação no ‘ser’ do aluno se inicia no espaço físico em que ele existe. Além do quê, em primeiro lugar, dar a palavra ao professor significa permitir-lhe fazê-lo nas dimensões a que dirige a sua subjetividade e sensibilidade; por isso significa colocar-se diante de um fenômeno. Em segundo, as observações são de grande importância porque passam por elementos básicos para a efetivação da permanência de um aluno por tanto tempo num espaço ‘certificado’ como ideal para a aprendizagem: água, banheiro, refeitório, condições térmicas...

Houve, de fato, como destacou S3, adaptações que não abarcaram a profundidade com que as reformas deveriam acontecer, tendo em vista o investimento realizado nas escolas pioneiras como apresenta Silva (2014), fator a que os sujeitos vão recorrer em elaborações apresentadas mais adiante. E as considerações finais de S6 fazem-se extremamente pertinentes às correlações idealmente pensadas por parte dos responsáveis pelo Programa entre qualidade de espaço e qualidade de formação.

4.2.6.2 Recursos Materiais e Tecnológicos

A maioria dos professores vai se referir aos recursos materiais e tecnológicos pensados para o suporte pedagógico das atividades previstas nos Planos de Ação das escolas ligadas ao PEI. Esse, outro ponto favorecedor do desempenho de alunos e professores em nome da excelência almejada pelo Programa, mas que, em três anos de adesão, não se efetivaram de modo pleno para o Quadro de Magistério das duas escolas de que fazem parte os sujeitos desta pesquisa. Os professores tecem considerações desde a estruturação da sala de leitura e a carência da diversificação da quantidade de livros (em um dos dois estabelecimentos), passando pela quantidade de computadores disponibilizados para a sala de informática, até os recursos mais interessantes do ponto de vista tecnológico (as lousas digitais, os *notebooks* e os *tablets*). Embora tais elementos se repitam, chama a atenção o direcionamento dos discursos: uns entendendo os recursos tecnológicos como meios facilitadores do processo de aprendizagem; outros destacando o investimento financeiro de parte da própria escola ou do grupo de professores para suprir a falta de

tais recursos; outros, ainda, destacando o discurso de convencimento para a adesão ao Programa, a frustração dos alunos, e todos, diante das constatações, de forma explícita ou implícita, a continuidade do trabalho e a dedicação a ele, ‘apesar de’...

> [...] **a sala de leitura**... Não sei se você reparou, mas tem [sic] uns móveis de escola. Chegaram hoje. **A escola começou em 2014, chegaram hoje os móveis** [DEZEMBRO DE 2015]. [...] Então, **os livros**... **Não foi específico para o Programa Ensino Integral**. É aquilo que o estado manda de rotina. [...] Mas **a escola, dentro dos limites, dentro da lei, ela busca fazer uma pesquisa com os alunos, quais títulos eles querem. E compra** (S1);
>
> [A SALA DE LEITURA] [...] pras outras disciplinas, **ela precisa ser melhorada,** porque **fica aquela coisa de que leitura é com a Língua Portuguesa**; [...] mas precisa melhorar, **inserir leitura em Física, Química, outras disciplinas** (S3);
>
> Nós estamos no **segundo ano do Programa** sem os produtos, e as escolas que começaram antes já têm instalado todos os equipamentos. Ano passado, por exemplo**, os professores se viraram, compraram, eles mesmos compraram, tirando do bolso deles: equipamentos, *datashow*, caixa de som, notebooks...** [...] Todas essas salas aqui são pra passar cabeamento, ligar as lousas digitais... [...] Então, **internet foi só esse ano, ainda há poucos meses que chegou nas salas...** depois de dois anos de programa. **Mas a internet... pra ser ligada no notebook que o professor comprou com o próprio bolso, porque o *notebook* do governo não vem.** Entendeu? (S8);
>
> **Temos pincel e lousa**. Ainda bem porque antes era giz! [A PROFESSORA LEVANTA OS BRAÇOS E OLHA PARA CIMA, NUMA FORMA IRÔNICA DE ‘AGRADECIMENTO’] Também falaram que **cada um ia receber um *tablet***. Até hoje eles falam assim: “E o *tablet* que a gente ia receber?”; “Ah, não espera!” [...] **Nós temos uma sala de informática**. Ela tem **quinze computadores**; na escola nós temos quinhentos e dezessete alunos, mais ou menos. **Quinhentos e dezessete** alunos! (S9);
>
> Quando a escola se candidata a ser uma escola de ensino integral, **ou, por outro lado, há da parte do poder público interesse também que ela se transforme integral, há toda uma fala de convencimento**. **Eu me lembro do processo nessa fala de convencimento**; todos os aspectos positivos foram colocados: **as lousas, a infraestrutura mesmo, os laboratórios...** [...] **no primeiro ano, foi um dos fatores de descontentamento, principalmente dos terceiros anos**, [...] não aconteceu (S13).

Os discursos de S4 e S13, ligados a escolas distintas, destacam como ponto positivo o investimento realizado em materiais de laboratório, que correspondem, segundo um deles, ao que deveria haver em faculdades; mas, na opinião de S4, falta, em razão dessa qualidade, a correspondente formação docente para a sua utilização:

> [...] Nós **temos equipamentos aqui no laboratório** [VINDOS DO GOVERNO], na nossa sala de preparo, que nenhuma escola particular tem, aqui da nossa cidade, da região. [...] Mas **falta formação...** (S4);
>
> Eu acho que, **em termos de laboratório, a gente está bem servido**, isso é um item pra fazer propaganda da escola: **o laboratório de Física tem equipamentos que faculdades não têm** [...] (S13).

4.2.6.3 Formação

A formação é também um outro aspecto a que se referem os sujeitos. Destacam a necessidade do aprofundamento da formação no que diz respeito aos fundamentos do próprio Programa. Nesse ponto, traçam as comparações com as escolas pioneiras e outras que foram adentrando o PEI na sequência; outros apontam que, apesar de não terem participado de cursos em cidades paulistas como Serra Negra e Águas de Lindoia (oferecido às primeiras escolas), recebem essa formação em âmbito regional com profissionais da SEE-SP e ressaltam a necessidade de que tais cursos sejam ministrados de forma a acompanhar a exigência que se faz aos docentes em relação a aulas inovadoras e dinâmicas. ‘

Há referências a cursos de formação continuada *on line*, por meio da Escola de Formação disponibilizada também pela SEE-SP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (EFAP) – assim como àqueles oferecidos em parceria com o Centro de Formação Paula Souza, indicando que, sim, eles acontecem e que devem se manter, principalmente pelo fato de, por conta das demandas cotidianas, os professores não terem como buscar particularmente por cursos – importante recordar que a realização deles é fator de pontuação positiva na Avaliação 360º; por outro lado, as ausências são fatores negativos de avaliação. Dessa maneira, necessitam estar amparados pelo próprio sistema para tanto.

Também a formação inicial é foco da atenção dos sujeitos; é preciso preparar os novos professores para o desafio do protagonismo e da autonomia, assim como para o tratamento com demandas documentais e burocráticas do sistema.

● Formação quanto aos fundamentos do PEI:

> [...] **foi implantado em 2012. E, quando foi implantado, eu acho que seria muita coisa pras primeiras escolas**... curso em Serra Negra, [...] as escolas são mais bem equipadas... 2013, eu acho que já teve uma redução; **em 14, quando a gente entrou, o curso que a gente fez foi com o próprio supervisor, nunca teve uma pessoa diferente pra conversar com a gente, nunca**! Sempre o supervisor da diretoria mesmo; o máximo é que nós fomos a [...] porque tinha um auditório lá, e daí reuniu todas as escolas da região [...]. Então, tudo ali. [...] Então... nunca, **e eu acho que tinha que ter mais alguém, sabe?** Alguém que, pelo menos, **que pensou tudo, que quis o programa..., mostrando, não é?** (S4);
>
> [...] **no início do projeto, as escolas, vamos dizer, pioneiras, tiveram uma capacitação mais focada.** Isso ocorreu aqui? **Ocorreu, mas foi de um modo meio geral a capacitação.** E eu creio que esses apontamentos mais específicos possam estar fazendo falta em alguma parte do processo (S5).

● Formação continuada:

> **A Paula Souza oferece cursos, sim**; no ano passado, nós pudemos fazer a partir do segundo semestre. **Eu ainda fiz o curso técnico na área de Astronomia, presencial**; eu **fiz outros três cursos online**, mais ou menos, **mas é muito sofrido**! C**ompromete a vida no pessoal, porque tem que fazer um curso**, você tem que fazer! Tem que fazer, **por quê? Porque senão, na avaliação 360º**, **não vai dar.**.. A **EFAP tem oferecido uns cursos**. No ano passado, eles ofereceram a partir do segundo semestre. [...] Agora, **se a Secretaria da Educação não oferecer, é muito difícil da gente fazer um curso**. **A gente já fica o dia todo na escola,** o dia todo! Não tem, **não tem como você não levar serviço pra casa!** Não tem como, e o professor leva serviço pra casa dele. **Final de semana!** (S9);
>
> [...] **Eu considero que, da mesma maneira que se exige uma aula diferenciada, que se exige uma linguagem inovadora**, **também isso deve ser repassado nas formações, porque você sentar e ficar ouvindo, ouvindo, ouvindo?** Então, **a criação de oficinas pra poder colocar em prática aquilo que foi apresentado em *powerpoint* é importante**. E eu vejo assim: alguns profissionais da Secretaria que trabalham na nossa formação **já estão ficando mais atentos a isso e têm buscado, de alguma forma, dar uma modificada nessa... apresentação dos documentos**. [...] Os **cursos** fazem parte de uma das **premissas do Programa**, que é a **formação continuada**. Então, tem [sic] os cursos próprios do Programa e tem [sic] outros que são oferecidos pela Secretaria de Educação (S10).

● Formação inicial:

> **Nós temos que mudar da base, nós temos que formar bons professores**. **E que estejam internamente satisfeitos, porque não adianta você querer formar um aluno autônomo se você não concorda, se você não é protagonista**... Então, **as nossas faculdades precisam formar pessoas assim**. [...] **Hoje, a procura pra ser professor aumentou? Quem é que quer ser professor?** Porque, **quando a gente começa a ser professor, parece um vício.** Não é verdade? Você pega a criança, **você faz e aquilo vem de dentro mesmo**. **Hoje, as pessoas não querem entrar nesse mundo**. **Eu não quero pessoas que vêm ser professor porque não achou**

> **um caminho**: “Quero ser professor porque eu não consegui, aí eu fiz um curso de... uma licenciatura X, eu começo a dar aula...”. Porque ele não teve outra opção. **Aí vem professor frustrado e tudo, aí forma aluno frustrado** (S9);
>
> [...] **a educação de nível superior deveria ter uma ferramenta, uma disciplina que abordasse essa situação de consulta a documentos, porque vai possibilitar desenvolvimento do seu trabalho**. [...] porque até então os documentos eram construídos, elaborados com a finalidade de simplesmente integrar como uma obrigatoriedade da escola, uma exigência. E não é assim (S10).

Em relação ao tempo de estudo individual – também tempo de formação –, em categorias anteriores, os docentes discorrem sobre os vários fatores que acabam por impedir que isso aconteça de forma profícua. Nesta etapa, um novo elemento surge, mesmo que indiretamente, como fator de pouca produtividade quanto a esse aspecto, sendo ele a quantidade de alunos por sala; se a demanda em sala é grande, acaba por se transformar em mais trabalhos e avaliações a serem corrigidos:

> **No Ensino Médio, os segundos anos estão com trinta e cinco também**. **O terceiro tem uma sala com vinte e seis, a outra com trinta**. Então, eu acho que **o Programa** tem boas intenções, mas ele **precisa aprimorar certas características**, certos procedimentos, talvez **proporcionar um pouco mais de autonomia pro professor**. E trabalhar essa autonomia do professor, que **é a figura essencial pra promoção do protagonismo do aluno**. Então, **investimento nesse profissional, nesse professor que vai, através do seu trabalho, fazer essa replicabilidade do protagonismo para os alunos**. [...] **Tem o tempo para estudar**, porém, **conforme vai transcorrendo o ano, as coisas vão se intensificando**, as ações, as atividades. Então, acaba sendo bem corrido, bem complexo, **complicado da [sic] trabalhar**. (S10);
>
> [...] **o número de alunos... aparentemente tem [sic] salas com trinta alunos; tranquilo! Tem salas** [sic] **que estão, pelo menos na ficha, com quarenta alunos**. Então varia. Pra muito e pra aceitável. **Mas... a ideia de quanto menos melhor; você consegue acessar mais facilmente os alunos, atender pontualmente**. Então, eu acho que essa ideia poderia ser revista também. **O número de alunos... porque, teríamos menos aulas, mais tempo** pra preparar uma aula, **fazer estudo**, por que a gente acaba... aquela história... extrapolando nosso tempo aqui e fazendo em casa. (S11).

4.2.6.4 Visão Política do PEI

Os sujeitos de pesquisa ponderaram aspectos a partir da política – para a maioria, uma visão que tende à política partidária e à prática do fisiologismo – em

torno da criação do PEI, enfatizando o investimento físico, intelectual e emocional do professor que aderiu à proposta, buscando o cumprimento de metas e fazendo surgir os resultados esperados a despeito da contrapartida estadual (mas para qual converge o sucesso construído cotidianamente nas escolas), ainda que driblando dificuldades num universo, às vezes, de realismo 'quase fantástico' – o que não significa que isentem o estado de suas responsabilidades. Contrariamente a isso, deixam claro que trabalham, observam e buscam formas de se fazer ouvir e representar, e a adesão a esta pesquisa também se configura como uma possibilidade que lhes chega para a expressão de seu profissionalismo, sem que dele seja retirado seu processo reflexivo e sua dimensão ética e desiderativa.

Das considerações feitas, com mais ou menos otimismo, algumas direcionam-se ao aspecto político-ideológico; outras questionam a condição de ampliação e aplicação do Programa, quando a adesão de novas escolas se dá sem que os recursos cheguem, de forma satisfatória, às que já são parte do projeto (aspecto muito instigante a um forte debate entre as ideias de favorecimento, com as chamadas 'ilhas de excelência' de ensino, e as de que, pelas determinações legais, o ensino deve incluir a todos, permitir a todos a permanência na escola e oferecer a todos as condições fundamentais à aprendizagem – destacando, ainda, as condições de igualdade/desigualdade para o próprio Quadro de Magistério); outras, ainda, consideram a importância do trabalho e do esforço conjunto da equipe docente, naturalmente vinculada à equipe gestora, para os resultados que vêm despontando com o PEI; por fim, alguns discorrem sobre as possibilidades de continuidade do PEI e a continuidade deles próprios no Programa.

Pode-se inferir que todos os sujeitos, pelo que revelam em seus discursos, desejam a continuidade do PEI – ainda que reconheçam, em sua maioria, as dificuldades e as práticas 'normais' que se repetem novo sistema de ensino, assim como acontece também em âmbito nacional. E alguns fatores evidenciam-se com essa demonstração: a possibilidade de trabalharem num só estabelecimento de ensino, de aprofundarem vínculos com os alunos como elemento favorecedor do processo de aprendizagem pelo paradoxal fator tempo, e, sim, o reconhecimento social pelo exercício da docência e pelo que isso concretiza em termos de melhor remuneração por meio da qual o docente dignamente vive sua prática como parte mesma de sua identidade (FREIRE, 2014).

● Visão político-ideológica:

> Nós estamos numa escola pública, e **o Programa tem uma fundamentação filosófica. Mas... como a escola é pública, ela precisa da gestão governamental**, e essa gestão governamental **não é neutra. Ela tem o seu projeto político, ela tem sua ideologia.** [...] e o que mais nos angustia é que, dentro de seu projeto político, dentro do projeto governamental, **nós temos as promessas que não se viabilizam** (S2);
>
> **Esse Programa é a menina dos olhos**. **O governador está exposto ali**. "Olha, tal escola conseguiu". Tanto que ele...., agora não, porque ele voltou atrás, ia fechar escolas por conta de muita meta não atingida. E**ntão a política está ali, imperando** (S7);
>
> [...] **o Brasil não tem cultura de projeto**... E, **em educação..., nada acontece de uma hora pra outra**. Então: "Ah, professor, em cinco anos funcionou". **Cinco anos, em termos históricos, e em História da Educação, é pouquíssimo**! Então, **e o resultado pra dez, vinte, trinta, cinquenta anos?** [...] **Politicamente também a gente não tem essa cultura de abraçar projetos que estavam dando certo, mas que não são do meu partido ou que não são da minha linha política** (S13).

● Ampliação do PEI/Aplicação do PEI:

> [...] **o programa é maravilhoso**. Em 2012, [...] eu recebi essa mudança toda..., tudo que estava pra acontecer dentro da escola integral. [...] e eu gostei muito de tudo que vi. Eu falei: "Pô, é isso!". **Só que eu acho que tinha que começar também da infantil, sabe? E vai crescendo**. E a proposta era só para o Médio, mas, pelo menos, estava começando. [...] Só que **eu penso assim: vai enraizando, enraizando de tal maneira**, vai criando tantos galhos, vai ramificando... **Quando chega na escola, parece que não acontece do jeito que foi proposto**! (S4);
>
> E um questionamento que eu me fazia nas reuniões é que, **se você se inscreve pra um programa como escola, você tem o direito a ter uma infraestrutura; se aquilo ali não foi feito adequadamente, não poderia, no ano seguinte, outras escolas se cadastrarem, porque, se não está dando conta de suprir as que estavam primeiro, como é que vai ampliar**? [...] ao meu ver, **você começou o Projeto, você falou pra aquela comunidade de alunos, de professores e de pais que essa escola vai ser assim**, assim e assim, **e não está sendo... Na minha cabeça é uma propaganda enganosa**. [...] Nós temos escolas aparelhadas devidamente, como foi, entre aspas, prometido, vendido a imagem, e temos escolas que ficaram pelo caminho (S13).

● Qualidade/Compromisso docente:

> [...] de fato **aquela imagem que eu usei do barco**. Nós **navegamos ora em águas tranquilas, ora em aguas turbulentas**; **avançamos com o aluno e, ao mesmo tempo, com ele retrocedemos**. Então, isso ocorre nessa experiência. [...] **A nossa equipe de professores**, essa escola acontece, porque nós **não ficamos na espera dos recursos**, nós **estamos na *filia***, no desejo de encontrar (S2);

[...] esse **não é um programa.. simples, e você tem que estar disposto a estar nele**, entendeu? A **concordar com essas premissas** que estão no Programa, isso tá estabelecido. **Quando você participa da seleção, fica claro que você vai ser avaliado para permanecer ou não no Programa**. [...] Então **todas as outras partes que estão relacionadas, elas precisam aparecer também**, dentro do Programa, já que ele busca excelência acadêmica (S6);

Eu acho que esse material que foi prometido, que viria e não veio até agora, dificulta bastante o desempenho, e, **mesmo assim, a nossa escola no ano passado conseguiu atingir a meta**. Então, **nosso trabalho tem sido bem feito**. **Falta o governo fazer o dele**. [...] **Todo mundo empenhado**, todos, todos os professores, sem nenhuma exceção. Todos se empenham, **o pessoal dá o sangue.** Em casa eu até ouço críticas, no sentido de falarem assim: **"Caramba, você fica o dia inteiro na escola, chega e ainda traz trabalho pra fazer?". Não tem como!** (S7);

A gente está vendo o fruto hoje desse trabalho de dois anos. [...] A gente pergunta**: "Por que que vocês vieram pra cá?"; "Ah, porque essa escola é boa".** De inúmeras escolas, eles escolheram essa, num período muito maior de permanência, apesar disso escolheram porque é melhor. Os pais a mesma coisa. Dizem que ouviram falar, contaram (S11);

[...] **O sucesso da escola... Eu vejo muito mais no recurso humano do que no recurso que eles dão**. Porque eu acho que **a equipe é muito... procura... um entender o outro, colaborar com o outro**. Eu acho que nisso a gente anda melhor do que dizer assim: "Ah, a escola tem um resultado bom no SARESP (igual teve agora), no Ensino Fundamental e no Médio, porque foi estrutura que o governo deu." (S14).

● <u>Continuidade do PEI</u>:

Se não tiver resultado, para. Só que o resultado, ele não pode ser imediato, porque é processo. O tempo inteiro **eles falam pra gente que é processo, mas eles querem o resultado pra ontem**, você entendeu? E, **se não tiver resultado, vai fechar a escola, como já está fechando, tem** [sic] **algumas escolas...** (S4);

[...] **ele vai esbarrar... na política**. Porque primeiro, é um custo a mais. [...] eles pagam o professor a mais, é uma despesa a mais. [...] Eu já sei que não tem verba pra nada. [...] **Então, eu não acredito nessa ampliação do projeto**. Nos próximos anos não. **Tomara que fiquem esses, não é? Porque eu já vi vários projetos começarem, e mudar o governo, e o projeto acabar.** Então **eu quero ver se esse projeto, nos próximos dois anos, se ele ainda vai permanecer.** (S9);

[...] **as condições que nos dão, eu acho que tem, sim, essa possibilidade de permanência, de dar certo**... [...] **eu praticamente conheço só um governo estadual,** então, pela minha idade, não passei por... mudanças. Mas me parece que não teremos problemas com essas mudanças**, até porque todos os grupos políticos, partidos, eles enfatizam muito a questão de educação integral** (S10);

Gostaria que ele continuasse. **Não acredito que esse projeto seja abandonado**. Eu acho que **os indicadores delas vêm crescendo**. **O primeiro ano é realmente um ano difícil de adaptação** pra aluno, pra qualquer profissional dentro da escola, pros pais... O ficar na escola o dia

> inteiro pra eles... [...] Agora... **Perspectiva que isso acabe? Eu não acredIto que acabe não**. (S12);
>
> **O que nos foi passado é que a criação desse modelo de Escola de Ensino Integral era amparada por força de lei, que foi aprovada pela Assembleia e que seria muito complicado a mudança de governo acabar.** [...] Mas eu não acho que isso seja uma segurança, porque as leis também mudam**.** [...] **O que eu acho é que, em termos mais amplos, em termos nacionais, e até internacionais, é uma tendência a educação integral**. Então, **isso é previsto na legislação maior, a legislação nacional**, que, até determinado ano, uma porcentagem das escolas ofereça educação integral. (S13).

● <u>Continuidade no PEI</u>:

> [...] **eu não me vejo fora do Programa Ensino Integral**. Porque **eu acredito que a formação do discente, a qualidade é a solução**, ou **é o caminho pra que ele consiga transpor aquele limite que talvez... a família toda atingiu**, ele possa alçar outros voos, não é? [...] Então, pra escola integral chegar lá em 2030 e ser reconhecida como uma das vinte e cinco melhores redes de ensino... (S1);
>
> [...] a grande maioria dos alunos entendeu a ideia do Projeto, absorveu junto com a família [...] **Querer ficar? Eu sempre de início quis. Quando eu fui convidado, mesmo minha sede não sendo aqui na época** (S5);
>
> [...] Olha, eu, mesmo em final de carreira, eu aprendi muito aqui**. Então, se eu puder continuar, eu vou continuar** (S7);
>
> **Às vezes eu não sei se eu vou ficar!** Se você for ver questão de projeto de vida mesmo... Nossa! **Eu tô trabalhando demais! Será que é isso que eu quero pra minha vida?** Porque a gente faz reflexões mesmo assim! Você abre mão de tanta coisa, não é? [...] **Mas... se tiver gente com garra mesmo, talvez, eu continue**. (S9);
>
> Eu já estudei aqui, então **quero ver isso daqui crescendo, prosperando**, entendeu? (S10);
>
> **o governo prometeu...até 2030... por volta disso**. Diz ele que vai! Será? A mudança do Secretário... no Programa não teve mudança... Estruturais, não! Até 2030... ele quer uma escola de excelência. Então, **a gente tem quanto tempo ainda pra realizar essa escola**? **Tem que confiar. Continuar trabalhando, tentando concretizar os princípios**... Tem que confiar no que faz (S15).

Concluindo a abordagem quanto à visão política do PEI, e por fundamental que seja neste trabalho a visão freireana de autonomia, rememora-se a sua convicção de que, em si mesma, a presença do professor é política. É ele sujeito de opções; estas, permeadas pela justiça, pela estética e pela ética. Se a educação é forma de intervenção no mundo, pelo domínio do conhecimento, a dimensão política que no docente ‘é’ deve provocar a curiosidade e a liberdade discente, para que, às custas

delas mesmas, aprenda que estão sujeitas a limites assumidos com, na e pela ética, mas em permanente exercício, de modo que sua consciência não se reduza à visão mecanicista da materialidade ou assuma uma subjetividade altamente idealista que hipertrofie o seu papel no acontecimento histórico (FREIRE, 2014).

Assim sendo, continuaria o autor, a ação educativa jamais será neutra, mas não o será apenas reprodutora ou “desmascaradora” da realidade. Sua politicidade está para a diretividade de objetivos, sonhos, utopias nos quais não deixam de habitar tudo o que acontece (e mata, fere, exclui) em divergência ética com o que dialoga, promove, resgata, solidariza, felicita, ama... Aposta de todos os referenciais que aqui palmeiam Freire na convergência de caminhos percorridos ainda que em paralelo.

Nesse universo da ação educativa que acontece, primeira e cotidianamente, para o professor, trilham os sujeitos desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Tenho em casa uma pintura do italiano Savelli. [...] Nele, Maria está sentada perto de uma janela e vê-se pelo volume de seu ventre que está grávida. O arcanjo, de pé ao seu lado, olha-a. [...] Maria aperta a garganta com a mão, em surpresa e angústia. O anjo, que veio pela janela, é quase humano: só suas longas asas é que lembram que ele pode se transladar sem ser pelos pés. As asas são muito humanas: carnudas, e o seu rosto é o rosto de um homem. É a mais bela e cruciante verdade do mundo. Cada ser humano recebe a anunciação: e, grávido de alma, leva a mão à garganta em susto e angústia. Como se houvesse para cada um, em algum momento da vida, a anunciação de que há uma missão a cumprir. A missão não é leve: cada homem é responsável pelo mundo inteiro. (LISPECTOR, 2008)

O sujeito que se põe diante da tarefa de pesquisar compromete-se, natural e primeiramente, com a busca de soluções para o problema a que se propôs. Entretanto, a natureza mesma do problema pesquisado – o que é para o professor-tutor do PEI a autonomia?; percebe-se ele como sujeito de autonomia? – não permite que se aponte um caminho de ‘verdade’ a ser seguido num mundo social pela via da supremacia de um olhar ‘de fora’ (que desconsidere o ponto de vista dos atores sociais de pesquisa), nem essa poderia ser a pretensão de quem se envereda nos meandros da pesquisa qualitativa.

Mas a tarefa do pesquisador está para além da materialização textual construída nesse processo, que, por si mesma, é parte do fenômeno em que é gestada. Seu compromisso está para a transformação – efetiva, real, dialógica e ética – possível à corporeidade de um sujeito de ação e de linguagem. A linguagem, em todas as suas dimensões, é ação. Ação que resulta e se auto-organiza incessantemente na problematização do futuro.

Assim, a materialização deste trabalho que partiu em busca da condição de autonomia de um sujeito que, professor, tem por designação institucional a tarefa de ajudar a formar jovens que construam Projetos de Vida e que, espera-se, sejam capazes de agir a partir da totalidade de suas dimensões é parte do que esta pesquisadora entende como possibilidade de problematizar o futuro. Evidentemente, esta pesquisa possui suas limitações. Reporta-se ela a um programa educacional estadual recente, que segue para seu quinto ano de aplicação, e o tempo de pesquisas favoráveis à apresentação de resultados nessa esfera também se alonga

nesse período. Desse modo, o enlace temático entre o discurso do professor-tutor do PEI e o construto autonomia, a partir de aspectos conceituais e de convergência com fundamentos basilares de tal programa, assim como reflexivos sob a ótica de avaliação da própria condição de autonomia para a formação de autonomia, em razão mesmo do entrecruzamento a que se propôs, constitui-se um ponto para o qual não se identificaram muitos textos científicos disponíveis abrangendo tal composição, mas abordagens particulares de elementos que o compõem.

Assim também a pesquisa desvela como fenômeno o discurso de uma pequena parcela de professores que exercem a docência em meio à ampla totalidade de estabelecimentos presentes ao PEI. Todavia, ratificando-se o argumento presente ao texto introdutório, cada professor e cada aluno que se inter-relacionam num espaço local existem enquanto sujeitos de ação capazes de interferir em seu contexto histórico – vivência que sustenta indícios de um determinado mundo social possível de ser compartilhado e compreendido, e cada experiência, embora singular, não deixa de ser, conforme já se apontou, caminho intermediando o conhecimento e a realidade.

Em razão dessa possibilidade, o enlace temático, de outra forma, constitui-se como proposição viçosa, com potencial para aprofundamento e novas abordagens futuras, fundamentadas em diferentes teorias, escolhas metodológicas e instrumentos de pesquisa, conjugados ou não, podendo-se, na esfera da proposição, acompanhar a trajetória de aprofundamento de um grupo de docentes, na construção da práxis que aproxima o saber experiencial do sujeito epistêmico; ou incluir no processo os setores de especialistas que pensam e dinamizam a ‘autonomia’ docente e discente no PEI de forma direta e próxima à Secretaria de Educação; ou, a partir de uma hipótese apresentada no discurso de um dos sujeitos, desenvolver um projeto de acompanhamento da vivência da autonomia dos alunos egressos das escolas do PEI.

No que foi possível aos limites deste trabalho, as categorias de análise emergidas do processo investigativo orientado pelos objetivos propostos a esta pesquisa permitiram bons níveis de sucesso à construção de análise hermenêutica; de igual modo, são os objetivos os sustentáculos da finalização de seus estágios reflexivos, retomados, nesta primeira etapa das Considerações, nas alíneas abaixo:

a) a percepção de autonomia presente aos discursos, a partir das concepções pessoais e profissionais (primeira categoria de análise), aponta para o entendimento de que a construção conceitual do termo se sedimenta na experiência

cotidiana, na observação do que as ações ‘vão dizendo’ aos sujeitos enquanto em curso. Nesse processo, de maneira espontânea e de forma descontinuada para a maioria dos sujeitos, despontam aspectos dos fundamentos filosóficos do conceito (naturalmente mais evidentes para os dois sujeitos professores de Filosofia), tais como responsabilidade, liberdade e independência, estas últimas consideradas por alguns como condição incondicional, de modo que se tornam os pontos de divergência no olhar para a condição da própria autonomia.

Nas falas, em geral, o uso da 1.ª pessoa do singular (eu) ali presente representa um marco discursivo da enunciação sobre a autonomia, mas não a fusão do ‘eu’ que fala com o ‘eu’ que se é (em suspenso); há a dificuldade do ‘assumir-se’ na condição anterior ao ser professor e na que está com o ser professor, que é a de ser pessoa que fala do que faz realmente como presença no mundo e que se reconhece como si própria, de tal forma que logo a exposição dos raciocínios transforma o ‘eu pessoal’ no ‘eu profissional’, com tendência a destacar, no plano discursivo, a ação voltada para o aluno. Essa constatação permite inferir possibilidades de causas, tais como a pouca ‘intimidade’ com a construção de discurso sobre as dimensões de si mesmo, ou, pelo que revelaram ao longo de todo processo interativo, a sobreposição do ser professor que ‘encolhe’ o tempo das outras dimensões do ser pessoa.

O ‘eu discursivo’ que surge diante do ‘espelho’ reflexivo, embora revele aspectos que habitam a dimensão do ‘eu real’ – a escolha, a decisão, a ação – reflete-se difusamente, de modo que a deformação da ‘imagem’ constituída deixa nuances de distanciamento, e a fenda entre o signo construído e o que ele representa (o eu) ‘alarga-se’, porque falta entre eles a experiência do sentimento como contraponto melódico do pensamento (SANTAELLA, 1984); há a intelectualização do discurso, em que desaparecem os conflitos do ‘eu’ que avança no fluxo do tempo.

O ‘eu’ reencontra a pessoa mesma – ou ‘o outro do eu’, signo porque narrado, congelado no fluxo temporal porque mediado pelo pensamento, mas construído amorosamente pelo intermédio da linguagem que desperta tal sentimento – quando, no processo dialógico que diminui a fenda entre o‘ eu real’ e o ‘eu objetivado’, alguns buscam seus referenciais de autonomia, e as fontes pré-profissionais resgatam o ‘não eu’ – o outro – a quem o sentimento do amor se estende na formação da identidade pela via da alteridade. Eis que surgem as figuras familiares (pai e mãe) e a figura professor – pilares da edificação desses seres que se olham pelo espelho da reflexão como constituídos: professores. Considerando que o ser constituído (o professor) é

sujeito existencial e, a um só tempo, sujeito epistêmico, buscam eles também seus referenciais teóricos, e alguns filósofos e educadores (nomes de sustentação teórica desta pesquisa e das diretrizes do PEI) despontam – esse é o termo, em razão do pouco aprofundamento de tais referenciais – em meio aos discursos, na cadeia infindável de signo a signo a que a linguagem remete o ser, indicando bases de conhecimento acadêmico que precisa fortalecer a constituição do ser professor desses sujeitos de experiência que se integraram a um novo projeto de escola e se dispõem a nele avançar;

b) a convergência entre as concepções pessoais e profissionais de autonomia dos professores-tutores e os fundamentos basilares das diretrizes do PEI (segunda categoria de análise) é uma realidade nos discursos da maioria dos sujeitos (doze deles), que entendem a si mesmos como profissionais em processo de assimilação de toda a lógica documental do Programa, sentida concretamente, entretanto, como indicadora das ações pedagógicas; de modo geral, os destaques realizados pelos sujeitos para sustentar a convergência percebida entre o conceito de autonomia e os fundamentos que a embasam nas diretrizes e metodologias do PEI passam pelos quatro pilares da educação, com ênfase a um ou outro deles, de acordo com o olhar do professor, pela ideia de excelência acadêmica, pela valorização do protagonismo e do Projeto de Vida, das disciplinas eletivas e parte diversificada do currículo.

Esse é o ponto em que praticamente a totalidade dos discursos (excetuando-se as falas de S1 e S2, as quais aventaram reflexões nesse sentido) carece, conforme o processo de análise indicou, de fundamentos (e aprofundamento) de visão de homem, de mundo, de sociedade, de valores que regem a chamada era da globalização e que direcionam a educação e seu sentido. Mas o que é nesse contexto a educação? Quem diz o que ela é? Quem é o sujeito dessa educação e a que ela serve? Aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver juntos em nome de quê?

O estudo documental das diretrizes do Programa a que os sujeitos se propõem conhecer com mais profundidade e vivenciar cotidianamente deve fornecer-lhes um conhecimento que emerja da dimensão tácita, na qual subjaz a ideia de que todos dominam e falam da mesma concepção de autonomia, que, por sua vez, é exatamente pertinente ao que se expressa regimentalmente como o bom modelo a ser seguido por todos. A consciência que se manifesta em discurso é o que vai gerar ao corpo

docente a dissonância capaz de, no processo dialógico, ratificar ou abalar certezas subjetivas, ‘retransformando’ não somente as ações por si mesmas enquanto etapas vencidas ou por vencer, mas o sentido epistêmico que lhes dá sustentação, de modo que as pratiquem com a responsabilidade de quem as aproxima eticamente da realidade de seus alunos.

Neste processo de pesquisa, poucas vozes dissonantes tocam em questões que não lhes permitem afirmar essa amplitude da convergência entre o que pensam para si mesmos e o que lhes salta dessas diretrizes e fundamentações: para uma, a idealização de um sujeito discente (e portanto dos professores e da relação ensino-aprendizagem), a despeito do contexto histórico-social em que se insere (em universo micro e macroespacial), mas que justifica a decisão pelo desenvolvimento de habilidades e competências específicas; para outra, a percepção da falta de clareza de que o caminho para o desenvolvimento da autonomia jamais pode prescindir da noção de limite; para outra, ainda, a ‘intuição’ de que os documentos necessitam ser revistos para que seus efeitos sejam sentidos como impactantes sobre a ação docente e mantenham o sentido de sua existência.

O exercício de um pensar ‘teórico’ aparenta gerar maior dificuldade de elaboração discursiva para a maioria dos sujeitos, que, sob essa forma de enunciação, não alongam suas falas com a fluidez que demonstram quando a vivência da sala de aula adentra o discurso. Também esse é um momento de intelectualização e de distanciamento entre o ‘eu real’ e o ‘eu objetivado’. A linguagem – meio de intermediação entre um e outro, espelho da reflexão – não expressa o estreitamento de vínculo entre o ‘eu’ e sua representação. Daí que este seja um aspecto para o qual se deva atentar em processo de formação docente: que o exercício do pensamento, da filosofia que sustenta uma existência seja, na abstração contida em si mesma, motivo de apaixonamento do sujeito que, porque existencial, também sujeito epistêmico – o que dá sentido à práxis e faz, parafraseando-se Kandinsky (1987), o ambiente expressar-se em ‘idioma’ cada vez mais significativo, ressuscitando signos.

A possibilidade dada à elaboração discursiva dos sujeitos de refletirem sobre a formação discente para a autonomia pela via do Projeto de Vida e da Tutoria (terceira categoria de análise) gera a eles o avivamento do sentimento que invade a linguagem porque as ações construídas no processo relacional com os alunos tomam a forma do signo ressuscitado, ou seja, têm eles a possibilidade de expressar suas práticas, seus sucessos, menores ou maiores, assim como os limites e obstáculos que reconhecem

como impeditivos, em certos casos, de ações profícuas e geradoras de significativas mudanças – falam de situações que se concretizam cotidianamente diante de seus olhos; daí que o sentimento emanado das experiências se apresente, nesse momento, como contraponto melódico do pensamento (SANTAELLA, 1984).

Assim, todos os sujeitos reconhecem que, sim, a qualidade da formação discente avança, ainda que timidamente, se se considerar as condições materiais e morais de vida de um grande número dos estudantes – pela via do exemplo (quarta categoria de análise), os sujeitos naturalmente realizam a passagem da simples verbalização da assunção de convergências de conceitos e fundamentos basilares do PEI para a demonstração do como, quanto e quando acontecem, disposição necessária para se dinamizar um processo permanente de autoavaliação.

Aspectos do entorno do Projeto de Vida a ser construído a fim de que se converta em realidade no prosseguimento da vida dos alunos ao completarem o Ensino Médio – ele mesmo a centralidade da metodologia e da gestão do PEI – são apontados, tais como: a extensão do tempo escolar – neste ponto visto como fator favorecedor da qualidade da convivência e do estabelecimento de vínculos; a tutoria – vivência fundamental do professor (além do momento de sala de aula) no difícil processo de ajudar os alunos a buscar a excelência acadêmica nos estudos, em razão de um universo pessoal às vezes tão marcado pelas dificuldades sociais, econômicas, emocionais e familiares e que insere o docente numa trajetória de busca por uma via de acesso a essa realidade e o faz experimentar o sentimento de alegria, se chega a uma interferência positiva, mas também o de impotência e fracasso a ser constantemente assimilado e superado; o protagonismo – demarcado por ações individuais ou coletivas que demonstram superação de dificuldades acadêmicas ou de características e dificuldades pessoais, pela modificação de comportamento, pelo cuidado com o espaço escolar, pela disciplina e relação com os estudos acontecida para turmas inteiras, pela vivência dos clubes juvenis e ações dos líderes de turma; os registros – materialidade da comprovação das ações autônomas, aqui vistos como mais que os ‘oficiais’ (relatórios, resultados das avaliações escolares), englobando os testemunhos partilhados em conversas e reuniões, fotografias, vídeos, postagens em redes sociais, entre outros; as ações sociais – grande destaque dos discursos, indicando o ‘despertar’ do jovem que, pela via do conhecimento, modifica a relação consigo mesmo e com o outro, iniciando o processo de protagonismo em ações solidárias.

As dificuldades para o desenvolvimento da autonomia discente são também foco da atenção dos sujeitos, estas decorrentes de fatores socioeconômicos e conflitos familiares com sérias consequências, os quais demandam o ingresso do jovem no mundo do trabalho, ou o conduzem ao mundo da drogadição, a relacionamentos problemáticos, ou acabam se tornando, para alguns deles, justificativa para a baixa frequência escolar até que resulte no seu abandono – principal dificuldade apontada pelos sujeitos;

c) as relações entre as demandas do PEI e a condição de autonomia docente (quinta categoria) indicam que os sujeitos, considerados todos de experiência, discorrem sobre sua condição de autonomia a partir do que as entrelinhas dos discursos permitem inferir do entendimento pessoal de tal construto, do quanto se sentem ou não pressionados pelas tarefas por que devem responder sob pena de exclusão do Programa e a partir do quanto, em termos documentais, as diretrizes do PEI distanciam-se do contexto 'estonteante' em que se concretizam: há os sujeitos que se entendem autônomos frente às obrigações com que se deparam no cotidiano escolar, escolheram conscientemente assumi-las; há quem não assuma sua condição de autonomia, por não se perceber com liberdade para conduzir o processo de formação discente como deseja, de modo que a qualidade se faça sentir nas tarefas assumidas; há outros, ainda, que conseguem fazer uma divisão clara a eles entre os compromissos que lhes garantem a condição de autonomia e os que não lhes permitem afirmá-la; há, por fim, aqueles que, se não chegam a negá-la, também não chegam a assumi-la – os discursos se compõem de uma série de fatores contextuais, a partir dos quais se pode inferir que a condição de autonomia seja algo que lhes escapa a todo tempo.

A última categoria de análise (as críticas ao PEI), construída a partir da livre expressão dos sujeitos em relação a aspectos ainda não abordados por eles, pode ser vista como um 'alinhavado', no que o termo indica de 'pontos largos'. De fato, pode-se considerar que as ponderações ali existentes perpassam todas as demais categorias e as interconectam sob a matriz autonomia.

Um programa pensado para a excelência em autonomia precisa garantir os recursos físicos e materiais – com os quais se comprometeu – para que a extensão do tempo escolar seja condizente com um espaço que abrigue satisfatoriamente a

‘corporeidade’ que nele vai existir e transitar, com a finalidade fundamental de aprender. E aprender para o século XXI, conforme o Relatório da Unesco, que dá guarida ao PEI. Assim, como não habilitar a escola (e professores, e alunos) com os recursos materiais e tecnológicos condizentes com as habilidades e as competências pertinentes à relação com o conhecimento, a sociedade, o mundo, enfim, que os especialistas consideram vitais para a inclusão e a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional essenciais ao ‘ser, fazer e conviver’ neste século?

Como não garantir ao professor, ao qual se impõe a missão de ‘gerir’ a formação do aluno em tal dimensão, que a qualidade de sua formação aconteça efetivamente para que, como sujeito, seja investido do caráter epistêmico, para além da assimilação e compreensão de etapas pedagógicas a serem vivenciadas e de documentos que precisam se transformar na ‘linguagem’ da garantia do sucesso da formação para a autonomia? Como desenvolver a práxis docente pelo processo reflexivo – ou metapráxis – se, imbuída no processo de formação continuada, está a preocupação docente de como ‘encaixá-la’ no cotidiano de seus complexos afazeres para alcançar a devida pontuação no decurso de sua avaliação institucional e a manutenção de seu cargo?

Como sentir a segurança de que o investimento físico, intelectual e emocional do professor no Programa não resultará, mais adiante, em frustração pela possibilidade de não continuidade de sua existência, em razão de questões políticas e ideológicas, as quais se fazem presentes ao longo da História da Educação Brasileira, com projetos educacionais que não avançaram em decorrência de uma prática fisiologista de política que já se faz sentir em relação ao PEI com promessas não realizadas – “propaganda enganosa”, conforme declarou um dos sujeitos desta pesquisa (S13), mas com as quais se faz avançar o Programa?

Encerrando-se essas Considerações, pode-se afirmar que todos os sujeitos participantes da pesquisa, de maneira livre, deliberada e responsável, optaram por ser parte de um modelo de gestão pedagógica – decisão que se pode auferir como autônoma, recordando-se um dos sujeitos que, consoantemente ao conceito de autonomia, disse de todos: “Nós nos autodeterminamos” (S2). Em decorrência de tal resolução, ‘tornaram-se parte’ de um processo, com a responsabilidade de agir – também condição fundamental do que caracteriza um sujeito de autonomia.

Seus discursos são prenhes de tarefas e exigências, de satisfações e insatisfações, de vitórias e fracassos diários, de angústias e expectativas, de certezas e insuficiências, de consciência diluída nas falas que tentam 'desculpar' a condição que sentem escapar continuamente. Mas continuam a buscá-la.

É fato que o caráter de limites povoa o entorno da ação autônoma, que, verdadeira, não se desvincula da ética e da liberdade, que, por sua vez, não necessariamente se amplia, mas elege, corta, direciona, reconduz, ajuíza e inclui o outro, já que a busca narcísica que aprisiona o 'eu' na autoimagem não conduz à autonomia, mas à sua 'morte'. O outro fundamental na constituição da alteridade docente é o aluno.

Se os sujeitos-professores conseguem, ou buscam conseguir, ainda que no 'furacão' de um sistema educacional que parece avançar como tendência mundial, manter a capacidade de preparação, reflexão, 'auto e retro' organização e de decisão para realizar 'com e pelo' outro, então, sim, são autônomos (ainda que vivenciem essa condição em diferentes níveis, como se evidenciou, ou que possam não percebê-la) – condicionados, inconclusos, mas pertinazes, 'amorosamente vocacionados' ao outro, que devolve ao 'eu' a dimensão de sua identidade, como ensina a lição do mito de Narciso e, muito antes, o ancião Hillel (110 a.c - 10 d.c): "Se não o faço, quem o fará? E se não o faço agora, quando o farei? Mas, se o faço só por mim mesmo, quem sou eu?". Essa reflexão tem sua razão de ser no significado mesmo de 'existir' – *ex sistere*. Existir, pois, significa (estranhamente) estar privado de um lugar, de sólida estabilidade – ou estar fora de seu lugar original –, e (maravilhosamente!) destinado a projetar-se para além de si mesmo, para a transcendência com o outro e com o lugar em que se habita. Por isso é possível dizer do professor que seja ele uma figura 'amorosamente vocacionada', sem a marca pejorativa que ideologicamente se pretende atribuir a essa expressão e, do mesmo modo, sem a menor consciência do sentido dessa condição.

A oportunidade de pararem um tempo – no tempo que lhes falta – e se colocarem diante de um 'espelho' para se revisitarem em seus conceitos e ações, pode não ser condição suficiente para profundas mudanças, mas é um passo na tentativa de, sem se descuidarem do comprometimento com metas e resultados traçados, não se transformarem em 'fazedores' apartados do processo reflexivo e do apoderamento da palavra 'trans'formadora, do signo que se faz fenômeno na vida – um risco sempre ao alcance do passo seguinte.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGÊNCIA SENADO. Sistema S. In: **Agência Senado**. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 8 out. 2016.

AGOSTINHO. **A Trindade**. São Paulo: Paulus, 1994.

AGOSTINHO. Confissões do Magistro. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org).**Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

ARISTÓTELES. Tópicos; Dos Argumentos Sofísticos. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987a, 1 v.

_____. Ética a Nicômano. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987b, 2 v.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação***:* rumo à sociedade aprendente. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

AQUINO, T. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2006.

BENITO JÚNIOR, E. A ética, o caos e a felicidade. **Ide (São Paulo)** [online]. v.35, n. 54, jul. 2012 p. 39-54. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

BOLIVAR. A. La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. **Eikasia**: Revista de Filosofía. Aljibe, Archidona (Málaga). Ano II, n. 8, jan. 2006. Disponível em: < http://www.revistadefilosofia.org>. Acesso em: 06 maio. 2016.

BORGES, M.C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid. v. 5, n. 43, jul. 2007. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1645Borges.pdf>. Acesso em: 07 jun 2015.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia , v. 20, n. 2, p. 189-197, dez. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: NÓVOA, A. (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.121-149.

CASTRO; LOPES. A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. **Ensaio:** Avaliação e Política Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http:// ww.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CASTRO; FONTANELLA, B. J. B. ; TURATO, E. R. Abordagens de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde: da realidade da disciplina à 'utopia' transdisciplinar. **Interface**: comunicação, saúde, educação. v. 15, n. 39, p. 1025-38, out./dez. 2011.

CASTRO, J. R. G. **Discussão epistemológica da produção de teses de programas de pós-graduação na área da saúde reprodutiva**. Campinas: UNICAMP, 2006. 184f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da** Administração. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CHIZZOTTI, A. Freire e a ética na pesquisa acadêmica. São Paulo: PUC, 2005. Ensaio [Datilografado].

CIDADES EDUCADORAS. In: **Associación Internacional de Ciudades Educadoras**. Disponível em: http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/. Acesso em 04 set. 2016.

CLEMENTE, V. A. P. S. **Ação Supervisora nas Escolas do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo**. Taubaté: UNITAU, 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté. 2015.

CUNHA, A. G da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
D'AMBROSIO, U. Tempo da Escola e Tempo da Sociedade. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R. ; BARBOS, R. L. L. ; GEBRAN , R. A. (Orgs). **Formação de Professores** (Seminários Debates UNESP). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DA SILVA, S.R., Os sete saberes necessários à educação do futuro (resenha). **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p.138-142, jun. 2001.

DESCARTES. Discurso do Método; As Paixões da Alma. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 1 v.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI**. São Paulo, Cortez, 1998.

EDUCAÇÃO. In: **Jornal do Commercio**. Disponível em: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/09/23/ensino-medio-brasileiro-e-perverso-e-expulsa-jovens-da-escola-diz-presidente-do-ice-254052.php>. Acesso em: 09 out. 2016.

EUROPA.EU. Conselho da Europa. In: **Europa.eu**. Disponível em: <https:// europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/council-eu_pt>. Acesso em: 06 maio 2016.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1973.

FAZENDA, I.C.A. (Org). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANELLA, B. J. B. ; RICAS, J. ; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FONTINHA. R. **Novo dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Porto: Editorial Domingos Barreira. s. d.

FRANCISCANOS. Frei Arcângelo R. Buzzi. In: **Franciscanos**. Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/?p=28790>. Acesso em: 09 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____ . **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____ . **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____ . Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: **Brasil. Senado Federal**. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997b. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2575>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____ . **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **Escola Cidadã.** 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____ . FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

_____ . **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, saúde, Educação**. v. 1, n. 1, ago. 1997. p. 108-122. Disponível: <http:// www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec 2**: Educação Integral, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-2-educacao-integral>. Acesso em 22 jul. 2015.

HAYEK, F.A. **Os fundamentos da Liberdade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Visão, 1983.

HEGEL. Introdução à História da Filosofia. **Os pensadores**. 1987.

HESÍODO. **Teogonia** – a origem dos deuses. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

HOUAISS, A. ; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61

HUISMAN, D. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. 2 ed. Aparecida: Ideias & Letras,2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores-sociais-municipais-tab-uf-zip-shtm. Acesso em: 15 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA (IBGE). **Produto Interno Bruto dos Municípios 2012**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/xtras/temas.php>. Acesso em: 15 jun. 2015.

JACOB, M.C.G.P. **Trabalho docente**: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral. Taubaté, 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.unitau.br/tesesimplificado/tde-busca/arquivo.php?codArquivo=672>. Acesso em: 22 jul. 2015.

JORNAL DO COMÉRCIO. Marcos Magalhães. In: **Jornal do Comércio**. Disponível em:

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/09/23/ensino-medio-brasileiro-e-perverso-e-expulsa-jovens-da-escola-diz-presidente-do-ice-254052.php>. Acesso em: 02 out. 2016.

KANT, I.. **Prolegómenos a toda Metafísica Futura** – que queira se apresentar como ciência. Lisboa: Edições 70, 2008. Disponível em: <https:// drive.google.com/drive/folders/0B4UG_F2QeFUww4ZmU4alhraWs>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KANDINSKY, W. (1926). Ponto. Linha. Plano: contribuição para a análise dos elementos picturais. In: **Arte &Comunicação**. Coimbra: Edições 70, 1987, v. 34.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 126, jan/mar. 2014. p. 21-41. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 ago. 2016.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos** (1966). Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96-103. Disponível em: <http://www.bsfreud. com/jlesestadioespelho.html. Acesso em: 05 set. 2016.

LISPECTOR,C. (1968). **A descoberta da Mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MAFRAl, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. São Paulo: USP, 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Lisboa: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_ Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS J. Um enfoque fenomenológico do currículo: a educação como poíesis. São Paulo: Cortez,1992.

MARX. Para a Crítica da Economia Política; Do Capital; O Rendimento e suas Fontes. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 1 v.

MEIRIEU.P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MIGUEL, A. S. B. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar**: uma análise do município de Bebedouro (SP). Ribeirão Preto, 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2006.

MORIN; KERN, A. B. **Terra Pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____ . **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____ . **Meu caminho**: entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____ . **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____ . **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____ . **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MUNDOGEO. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDH-M/PNUD/ONUBR. In: **Mundogeo.** Disponível em: <http://www.mundogeo.com.br/blog/2013/07/30/onu-lancamento-atlas-com-idh-de-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NIETZSCHE. F. **A Vontade de Poder**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-43.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OVÍDIO, P. N. **Metamorfoses**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PADRE ZEZINHO SCJ. Canção Nova Geração. In: **Padre Zezinho scj – site oficial**. Disponível em: <http://www.padrezezinhoscj.com/wallwp/discografia-2>. Acesso em: 24 out 2016.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. In: **Parceiros da Educação**. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acessado em: 8 out. 2016.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____ . THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____ . **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ . **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ . **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORTAL ADMINISTRAÇÃO. Ciclo PDCA. In: **Portal Administração**. Disponível em: <https: www.portal-administração.com/2015/02/qualidade-total-conceito-e-principios.html>. Acesso em: 16 set. 2016.

PROMENINO. Antonio Carlos Gomes da Costa. In: **Promenino – Fundação Telefonica-Vivo**. Disponível em: http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em: 04 abr. 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXONlI3OFRRUFBMYlE/view>. Acesso em: 08 jun.2015.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. B. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1476/1224>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RICOEUR,P. **Do texto a acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Res Editora, s.d. Disponível em: <https://freivanildofiles.wordexpress.com/2012/10/ricoeurdotextoaaccao.pdf. Acesso em: 08 out. 2016.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

RODRIGUES, A. W. **História, Historiografia e Ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade** (trecho). Disponível em: <http:www.historiaemperspectiva.com>. Acesso: 23 jan. 2015.

ROUSSEAU, J. J. **O Contrato Social.** Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes, s.d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SADALA, Maria Lúcia A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa: Bauru, 01-10, mar. 2004.

SANTAELLA, L. O signo à luz do Espelho. **Folha de São Paulo**/Folhetim 400. São Paulo, p. 3-5, 16 set. 1984.

_____. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.
SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Ensino Integral.** 2015. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento**. Caderno do Gestor – Ensino Integral. São Paulo, SP, 2014a.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**: Material de Apoio ao Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor. São Paulo, SP, 2014b.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**: Material de Apoio ao Programa Ensino Integral. Caderno do Professor. Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio. São Paulo, SP, 2014c.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo São Paulo. **Modelo de Gestão do Programa Ensino** Integral. SP, 2014d.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Pré- Iniciação Científica** – Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa. Caderno do Professor. Ensino Médio. São Paulo, SP, 2014e.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Tutoria e Orientação de** Estudos – Caderno do Professor. Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio. São Paulo, SP, 2014f.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial de Recursos Humanos** – Programa Ensino Integral. São Paulo, SP, 2014g.

_____ . Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral: **Protagonismo Juvenil – Conceitos, Práticas e Vivências**. São Paulo, SP, 2013.

_____. Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012a.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Informações Gerais sobre o Programa Ensino Integral**. São Paulo, SP, 2012b.

_____ . **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2011.

SARTRE, J. P. O Existencialismo é um Humanismo; A Imaginação: Questão de Métodos. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SCHOPENHAUER, A. O mundo como Vontade e respresentação (III Parte). **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. Disponível em:

https://pt.scribd.com/doc/119213812/Os-Pensadores-Schopenhauer-pdf. Acesso em: 15 set.2016.

SEBARROJA, J. C. et al. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SIGNIFICADOS. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico**.** In: **Significados**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/ocde/>. Acesso em 06 maio 2016.

SILVA, C. M. **Políticas Públicas e Educação:** o novo modelo de Escola em Tempo Integral. Projeto Ensino Integral. v. 2. [s.l.] [s.n.] 2014. Disponível em: <http://www.aci.reitoria.unesp.br/novo.doc.>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SITE OFICIAL CIPRIANO LUCKESI. Cipriano Carlos Luckesi. In: ***Site*** **Oficial Cipriano Luckesi**. Disponível em <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em: 05 set. 2016.

SOBRE O ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. In: @ice instituto de corresponsabilidade pela educação. Copyrigth
© 2016.Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SOUZA. R.C. **Me conta uma mentira**. Aparecida: Editora Santuário, 1996.

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https:// drive.google.com/drive/folders/0B4UG_F2QeFUww4ZmU4alhraWs>. Acesso em: 17 set. 2016.

TARDIFF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em: 05 set. 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF. M. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TAYLOR, W. V. **Dicionário do Novo Testamento Grego**. Rio de Janeiro: JUERP, 1991.

TILLICH, Paul. História do Pensamento Cristão. São Paulo: ASTE, 2000.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**. V. 39, n. 3. 2005. p. 507-514. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/rsp>. Acesso em 05 jun. 2015.

_____ . **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação na área da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ . Introdução à Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa Definição e Principais Características. **Revista Portuguesa de Psicossomática**. Sociedade Portuguesa de Psicossomática. Porto, Portugal. v. 2, n.1, jan/jun, 2000, p. 93-108. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28720111>. Acesso em: 28 jul.2013.

VALOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João editores, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WALKER, H.R. **Fundamentos de Física**: Optica e Física Moderna. 6. ed. RJ: Editora LTC, 2003, v. 4, p 28-50.

YAMAMOTO, M. P. **A Prática Interdisciplinar no Mestrado Acadêmico**: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. São Paulo: PUC, 2013. 318f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

CEP Professor Robison Baroni — UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU — Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA:
Estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Pesquisador: Cristiane Sampaio de Almeida Castro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49462115.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.256.504

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem por objetivo investigar as concepções de autonomia dos professores-tutores de Ensino Médio ligados ao Programa de Ensino Integral (PEI) proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seu nível de convergência com os fundamentos basilares das diretrizes do programa estadual, as quais devem se concretizar no fazer docente.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os níveis de convergência entre as concepções de autonomia dos professores-tutores (autonomia construída) e os fundamentos basilares das diretrizes oficiais do estado (autonomia idealizada). Identificar, nos discursos dos professores-tutores, elementos avaliativos de sua efetiva condição de tutoria (autonomia), relacionados às dinâmicas didático-pedagógicas sugeridas, aos procedimentos de acompanhamento avaliativo dos docentes, bem como ao modelo de Projeto de Vida assumido durante o processo formativo dos discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto atende a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 02/10/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_590769.pdf	22/09/2015 15:05:41		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	22/09/2015 15:04:29	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_delegacia_regional_de_ensino.docx	22/09/2015 14:52:06	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisa_pb.pdf	17/09/2015 17:56:10	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	17/09/2015 08:08:21	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_eeprofessoramiquelinacartolan.docx	17/09/2015 08:06:33	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	assentimento_eeoswaldocruz.docx	17/09/2015 08:05:18	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito

Ausência	assentimento	17/09/2015 08:05:18	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
Outros	ficha_caracterizacao_roteiro_questoes.jpg	16/09/2015 23:07:04	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
Outros	oficio	16/09/2015 22:50:11	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
Outros	oficio	16/09/2015 22:47:11	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito
Outros	oficio_dre.jpg	16/09/2015 22:35:59	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TAUBATE, 02 de Outubro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

ANEXO II– OFÍCIO DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO - DRE

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

COPIA

Oficio nº PPGEDH - 023/2015 Taubaté, 21 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos a V.S.ª permissão para a realização de pesquisa pela aluna CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulada "DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUIDA: estudo qualitativo do discurso de professorestutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da Rede Oficial do Estado de São Paulo", o estudo se desenvolverá no decorrer do presente ano, objetivando investigar as concepções de autonomia dos professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Est? o de São Paulo, atuantes nos municípios de **INDICAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E DAS ESCOLAS** .

Para a sua realização, os dados serão coletados por meio de entrevistas e formulários sociodemográficos. O conteúdo a ser abordado na entrevista e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos elou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. Da mesma forma, sobre eles não incidirão nenhuma espécie de ônus ou recompensa por participação; esclarece-se, ainda, que poderão encerrar sua participação no estudo, a qualquer momento, independente do motivo que os conduza a tal decisão.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo-se sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

A disposição de V. Sa, para quaisquer outros esclarecimentos necessários, está a Secretaria dos Cursos de Pós-Graduação, situada à Rua Visconde do Rio Branco? n.º 210, em Taubaté — SP, CEP 12,020-040, e seu telefone (12) 3624-1657, assim como da pesquisadora, no telefone (12) 9971 8-024 L

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Educação Profissional em Educação

Ilmo. Sr. Cândido José dos Santos,
Dirigente Regional de Ensino de Guaratinguetá.

RECEBI EM 26 / 08 / 15
Julio Cesar Machado Ramalho
RG 18.040.678
Diretor Escolar Substituto

Rer40n•I

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DRE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o Ilmo. Sr. Cândido José dos Santos, Dirigente Regional de Ensino de Guaratinguetá, após a leitura da Carta de Informação à Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Deixa claro esta Diretoria, por meio de seu representante legal, que pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa. Registra, ainda, sua ciência de que o trabalho a ser realizado caracteriza informação confidencial, o que impede a publicação de dados de identificação dos sujeitos de pesquisa, bem como das instituições em que trabalham, ficando autorizado, em razão disso, a valer-se somente de dados numéricos alcançados pelo trabalho de preenchimento de formulários sociodemográficos junto a esses sujeitos, ressalvando-se a destruição dos tais após um período de cinco (05) anos.

Guaratinguetá, 26 de Agosto de 2015.

CÂNDIDO JOSÉ DOS SANTOS
Dirigente Regional de Ensino de Guaratinguetá

Julio Cesar Machado Ramalho
RG 18.040.078
Dirigente Regional de Ensino Substituto

ANEXO IV – OFÍCIO ESCOLA 1

UNITAU
Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício nº PPGEDH – 027/2015

Taubaté, 25 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.Sa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **"DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo".** O estudo será realizado com professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na cidade CRUZEIRO, sob as orientações das Professoras Doutoras: MARILDA PRADO YAMAMOTO e MÁRCIA MARIA DIAS REIS PACHECO.

Para a sua realização, os dados serão coletados por meio de entrevistas e formulários sociodemográficos. O conteúdo a ser abordado na entrevista e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. Da mesma forma, sobre eles não incidirão nenhuma espécie de ônus ou recompensa por participação; esclarece-se, ainda, que poderão encerrar sua participação no estudo, a qualquer momento, independente do motivo que os conduza a tal decisão.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo-se sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

Informamos, ainda, que esse trabalho de pesquisa foi devidamente autorizado pela Diretoria Regional de Ensino de Guaratinguetá, na pessoa de seu representante legal. Uma copia dessa autorização segue em anexo a este ofício.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos por meio da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-SP, situada à Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657; também por meio de CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, pelo telefone (12) 99718-0241.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Educação Profissional em Educação

Ilmo. Sr. _____
Diretor da Escola Estadual _____
Rua _____
Cep _____

RECEBI EM: 10 / 09 / 15
ASSINATURA DO DIRETOR
Prof. _____
Diretor de Escola
NOME POR EXTENSO

ANEXO V – TERMO DE AUTORIZAÇÃO ESCOLA 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Cruzeiro, 30 de setembro de 2015.

De acordo com as informações do ofício 027/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada **"DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo"**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté-SP, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação de formulário sociodemográfico e entrevistas com os professores-tutores que atuam neste local e que se dispuserem ao convite feito pela aluna, ressalvando-se o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

E.E

DIRETOR

Escola Estadual

Rua
Cep

ANEXO VI – OFÍCIO ESCOLA 2

UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício nº PPGEDH – 026/2015

Taubaté, 25 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.Sa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **"DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo".** O estudo será realizado com professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na cidade de LORENA , sob as orientações das Professoras Doutoras: MARILDA PRADO YAMAMOTO e MÁRCIA MARIA DIAS REIS PACHECO.

Para a sua realização, os dados serão coletados por meio de entrevistas e formulários sociodemográficos. O conteúdo a ser abordado na entrevista e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. Da mesma forma, sobre eles não incidirão nenhuma espécie de ônus ou recompensa por participação; esclarece-se, ainda, que poderão encerrar sua participação no estudo, a qualquer momento, independente do motivo que os conduza a tal decisão.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo-se sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos por meio da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-SP, situada à Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657; também por meio de CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, pelo telefone (12) 99718-0241.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Educação Profissional em Educação

Ilma. Sra. _____

Diretor(a) da Escola Estadual _____

Rua _____

Cep _____

RECEBI EM 28/08/2015

ASSINATURA DA DIRETORA

NOME POR EXTENSO

ANEXO VII – TERMO DE AUTORIZAÇÃO ESCOLA 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Lorena, 28 de agosto de 2015.

De acordo com as informações do ofício 026/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada **"DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo"**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté-SP, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação de formulário sociodemográfico e entrevistas com os professores-tutores que atuam neste local e que se dispuserem ao convite feito pela aluna, ressalvando-se o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

ASSINATURA DA DIRETORA

DIRETORA

Escola Estadual _____
Rua _____
Cep _____

ANEXO VIII – AS FASES DO CICLO PDCA

Figura 1a – Fases do Ciclo PDCA (SÃO PAULO, 2014d, p. 26)

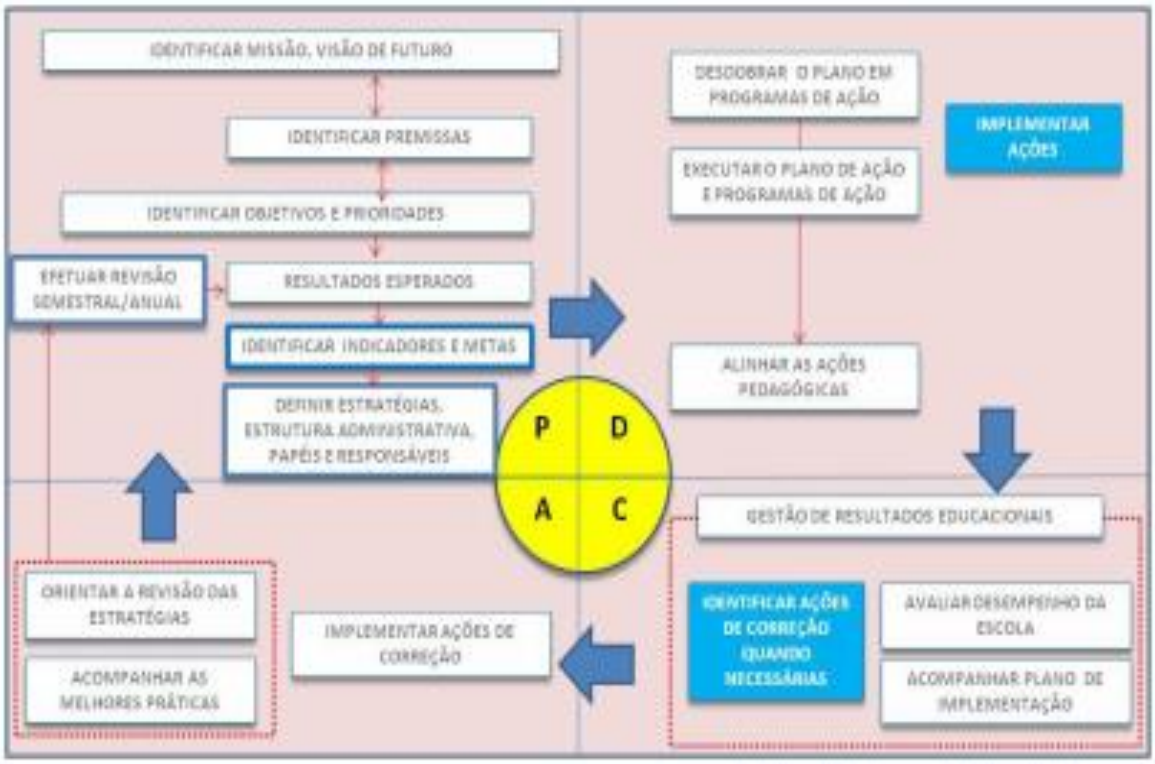
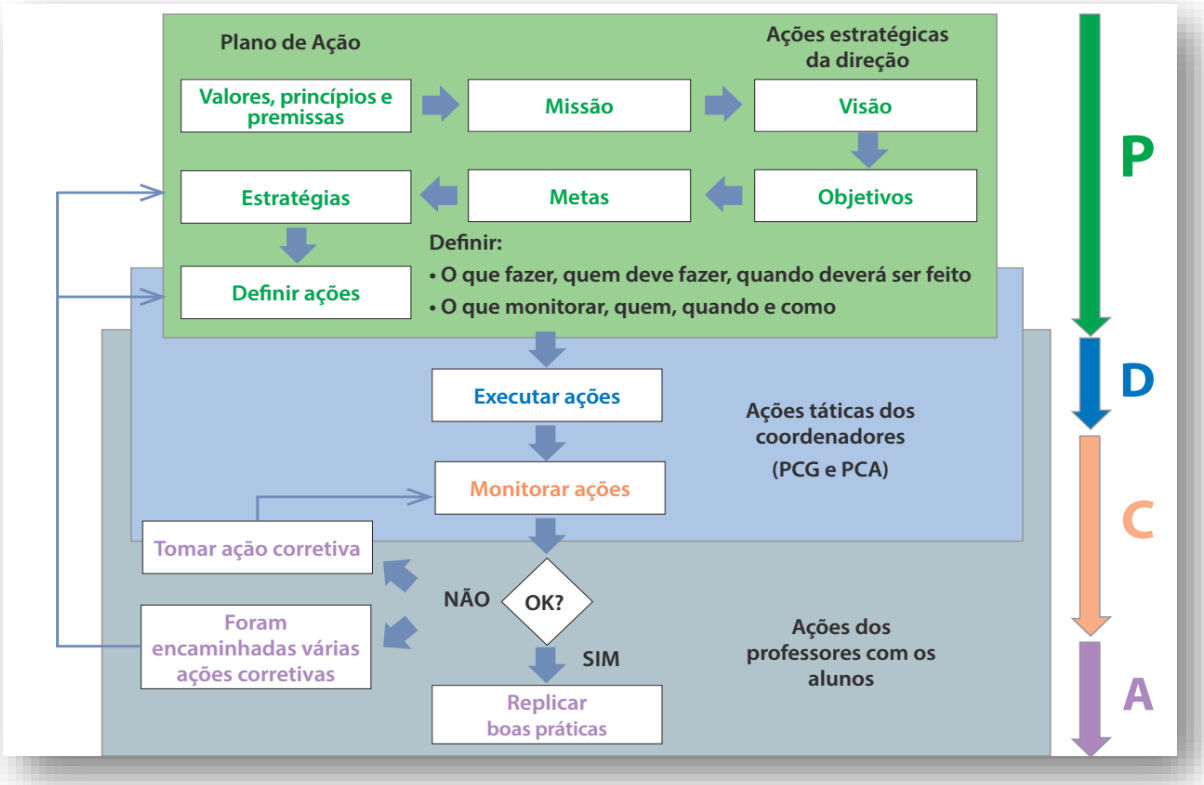
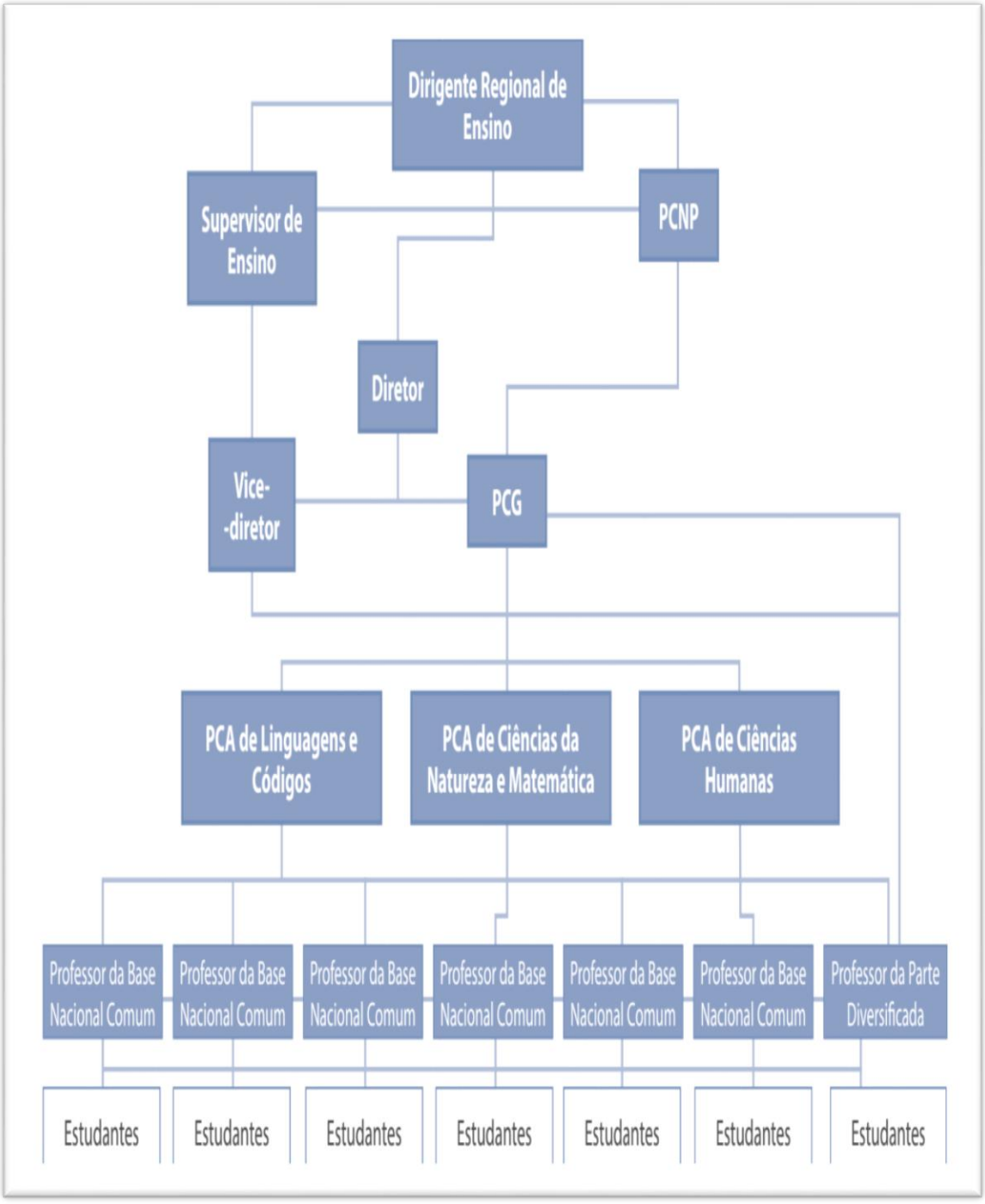


Figura 1b – Ciclo Anual do PDCA (SÃO PAULO, 2011, p.40)



ANEXO IX – ALINHAMENTOS VERTICAL E HORIZONTAL DO PEI

Quadro 2 – Alinhamentos Vertical e Horizontal do PEI (SÃO PAULO, 2014d, p. 15)



ANEXO X – MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO - PEI

Quadro 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio – PEI (SÃO PAULO, 2012c, p.06)

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31	3.560
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240
		Disciplinas Eletivas	2	2	2	240
		Pratica de Ciências	4	4	0	320
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

ANEXO XI – MAPA DE COMPETÊNCIAS – MENSURAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

Quadro 4– Mapa de Competências – Mensuração da Equipe Escolar do PEI (SÃO PAULO, 2014g, p. 16)

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADOR
Protagonismo juvenil	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do protagonismo juvenil Protagonismo sênior
Formação continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudança
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

APÊNDICE I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

Pesquisa:: **DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA**: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa de Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Entrevista Nº ____

Local (Instituição): _____
Cidade e data: _____ , ____ / ____ / _____
Início: _____h _____min. Término: _____h _____min. Duração em min: _____
Entrevistador: _____ Assinatura: _____

A) Dados de Identificação Pessoal do Entrevistado (material do pesquisador):

1) Nome Completo: _____
2) Endereço para contato: _____
3) E-mail_____
4) Sexo: _____
5) Data de Nascimento: _____ / _____ / _____ Idade: _____ anos.
6) Naturalidade: _____
7) Estado Civil: _____ Filhos: _____
8) Formação Profissional e Titulação: _____
9) Função que desempenha: _____
10) Tempo de docência no PEI: _____
11) Tempo de docência: _____
12) Outros dados afins: _____

B) Questões para a entrevista semiestruturada:

1. O(A) Sr.(Sra.) poderia caracterizar o que é “Autonomia” na sua concepção pessoal-profissional?

2. O(A) Sr.(Sra.) percebe se, entre a sua visão de autonomia e a que está expressa nos fundamentos e nas diretrizes do PEI, existem diferenças?

3. Considerando o seu tempo de atuação como tutor no PEI, é possível perceber se a qualidade da formação dos discentes para a autonomia alcança melhores níveis com a elaboração do Projeto de Vida?

4. É possível exemplificar, por meio com alguns relatos/ocorrências que possam caracterizar suas percepções?

5. As determinações do PEI (todas as exigências, o processo de avaliação 360º, prazos a serem cumpridos, etc.), para a sua atuação como professor-tutor, efetivam a sua condição de autonomia para bem exercê-la?

6. O (A) Sr.(Sra.) gostaria de realizar qualquer outro comentário avaliativo sobre as diretrizes do PEI (críticas pessoais ou indicação de críticas de que tenha conhecimento e com as quais concorde ou não, inconsistências, pontos de destaque, sugestões, etc.)?

APÊNDICE II – FICHA DE ANOTAÇÕES PESSOAIS (material do pesquisador)

Entrevista n.º: _____

Identificação do Sujeito para a pesquisa: _____

Professor(a): _____

Movimentação/ Reação física:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Reações Emocionais:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Variações de voz (altura/tom/ritmo):

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNITAU

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: UNITAU / Universidade da Taubaté
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano – Mestrado Profissional em Educação

Pesquisadora: Profa. Dr.ª Cristiane Sampaio de Almeida Castro
Professoras Responsáveis: Profa. Marilda Prado Yamamoto
Prof.ª Dr.ª Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Pesquisa: DA AUTONOMIA IDEALIZADA À AUTONOMIA CONSTRUÍDA: estudo qualitativo do discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, apresentado em duas vias. Uma delas será de sua propriedade; a outra, de propriedade da pesquisadora responsável.

A investigadora, CRISTIANE SAMPAIO DE ALMEIDA CASTRO, é aluna da Turma 2015 do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), reside na RUA VISCONDESSA DE CASTRO LIMA, 112, CENTRO, LORENA/SP, CEP – 12600-140, e pode ser contatada pelos telefones (12) 31577410 / (12) 99718-0241. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. MARILDA PRADO YAMAMOTO, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 2632-6492. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais as concepções de autonomia dos professores-tutores que atuam no Ensino Médio ligado ao Programa de Ensino Integral (PEI) proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em escolas selecionadas para a pesquisa.

Para tanto, serão realizadas entrevistas gravadas, utilizando-se de questões semiestruturadas aos professores-tutores de Ensino Médio do PEI/SEE-SP, as quais deverão durar, em média, uma hora.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da instituição onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as suas disponibilidades. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que seu caráter de participação é voluntário, não havendo, pois, o estabelecimento de nenhum tipo de remuneração para tal, ficando excluídas as indenizações por possíveis danos causados pelo pesquisador.

Benefícios relacionados ao processo de ampliação dos fundamentos teóricos sobre ensino/educação e a oportunidade de rever as práticas dinamizadas pelos profissionais que compõem corpo docente do respectivo Programa no que se refere à autonomia fazem parte concreta dos resultados imediatos de um processo dialógico entre entrevistador e entrevistados. Os benefícios estão, da mesma forma, para a comunidade acadêmica, pela sempre oportuna possibilidade de aprofundar seus conhecimentos quanto ao tema já referenciado.

A pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados, permanecendo de posse dos tais por um período não inferior a 5 (cinco) anos; após o período indicado, tomará ela as providências para sua destruição. Também será responsável pelo cuidado necessário para se garantir o anonimato dos participantes e a não divulgação dos dados aos demais profissionais que trabalham na instituição. Será feita a transcrição da fala gravada para um registro em formato de texto em computador, tal como foi revelada, mantendo-se sempre o total sigilo profissional.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa e os conhecimentos por elas gerados não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada e são passíveis do interesse de profissionais, instituições e pesquisadores por meio de publicações em

periódicos e/ou apresentações em eventos científicos, podendo fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, em razão do aspecto interdisciplinar com que se pretende abordar o estudo.

O(A) participante não será alvo de questionamentos que o(a) levem a situações de constrangimento, tampouco sofrerá qualquer tipo de crítica relacionada a convicções e práticas profissionais; estará livre para se recusar a dar respostas a determinadas questões, durante a entrevista, para solicitar que os dados fornecidos não sejam utilizados, bem como para retirar seu consentimento e terminar sua participação a qualquer tempo e sem penalidades; terá a oportunidade de esclarecer qualquer dúvida sobre as questões da entrevista também a qualquer tempo do processo, se assim o desejar.

*

Este TERMO certifica que eu, _____ , concordo em participar voluntariamente do projeto científico para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté/SP. Por meio deste, dou permissão para ser entrevistado(a) e para que essas entrevistas sejam gravadas.

ESTOU CIENTE de que a mim não caberá nenhum ônus financeiro, assim como nenhum pagamento ou indenização por minha participação na pesquisa.

ESTOU CIENTE de que, ao término da pesquisa, a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados, permanecendo de posse dos tais por um período não inferior a 5 (cinco) anos, tomando ela todo o cuidado necessário para se garantir o anonimato dos participantes e as providências para sua destruição, após o período indicado.

ESTOU CIENTE de que será feita a transcrição da fala gravada para um registro em formato de texto em computador, tal como foi por mim revelada, mantendo-se sempre o total sigilo profissional.

ESTOU CIENTE de que as informações coletadas no decorrer da pesquisa e os conhecimentos por elas gerados não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada e de que são passíveis do interesse de profissionais, instituições e pesquisadores por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos, podendo fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, em razão do aspecto interdisciplinar **c**om que se pretende abordar o estudo.

ESTOU CIENTE de que não serei alvo de questionamentos que me levem a situações de constrangimento, tampouco sofrerei qualquer tipo de crítica relacionada a convicções e práticas profissionais.

ESTOU CIENTE de que sou livre para me recusar a dar resposta a determinadas questões, durante a entrevista, para solicitar que os dados por mim fornecidos não sejam utilizados, bem como para retirar meu consentimento e terminar minha participação a qualquer tempo e sem penalidades.

ESTOU CIENTE de que terei oportunidade de esclarecer qualquer dúvida sobre as questões de entrevista a qualquer tempo do processo, se assim o desejar.

Telefones para contato:

Comitê de Ética e Pesquisa: (12) 31351233/ 31254143

Pró-Reitoria do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano/UNITAU: (12) 3625-4151/ 36241657

Profa. Cristiane Sampaio de Almeida Castro:
(12) 3157-7410 / (12) 99718-0241 (**inclusive ligação a cobrar**)

Profa. Dra. Marilda Prado Yamamoto: (12) 36326492

_____, _____ / 2015.
(cidade) (data)

Horário/Início: _____ Horário /Término:_____

Participante/Nome:
_____

Assiinatura: _____

Pesquisador:_____

Assinatura: _____

Pesquisador(a) Responsável,
Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia a serem adotados no decorrer da pesquisa.

_____ _____
Testemunha Testemunha

APÊNDICE IV – ESTADO DO CONHECIMENTO

Para o levantamento bibliográfico referente à pesquisa foram consultados os seguintes bancos de dados digitais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bancos de teses das Universidades de São Paulo (USP) e de Campinas (UNICAMP) e o *Scientific Eletronic Library* (sciELO), 'local' escolhido como principal referencial, por método de busca integrado com o Google Acadêmico.

Para o trabalho de pesquisa no sciELO, foram mantidos os filtros 'todos os índices' e 'Brasil'. A fim de se direcionar a busca por referências favoráveis ao estudo, os descritores de busca foram sendo combinados, e o trabalho de revisão, na sua integralidade e nas diferentes bases de dados, permitiu o acesso a artigos de periódicos, anais, cadernos completos (um relativo ao Ensino Médio e outro ao processo de implantação do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo), dissertações, teses e também livros, conforme indica a quadro abaixo:

Quadro 5 – Estado do Conhecimento

BANCO DE DADOS	FILTROS	TEXTOS	DESCRITORES – NO. DE TEXTOS	
CAPES Banco de teses USP UNICAMP UNITAU sciELO GOOGLE ACADÊMICO	"Todos os índices" "Brasil"	Artigos Anais Cadernos Dissertações Teses Livros	Autonomia	1657
			Autonomia e Educação	237
			Autonomia do Professor	45
			PEI	2
			ETI	27
			Discurso de Professores	172
			MÉDIA TEMPORAL	15 anos (2000 -2015)
			TEXTOS SELECIONADOS	45 (resumos)

Em geral, à disposição do desenvolvimento da dissertação, tem-se a média temporal de quinze anos de referências bibliográficas e temas que discorrem sobre a ‘autonomia’ em torno da escola (do sistema e das políticas públicas), do aluno, do professor (engendrando, de forma primordial, os caminhos da docência enquanto profissionalização e formação), do pensamento de grandes nomes da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia aplicados à Educação, como também os grandes nomes da Educação; sobre o ‘discurso de professores’, tematizando, principalmente, a formação continuada, a profissionalização, a crítica ao sistema na sua totalidade, entre outros; sobre o ‘tempo integral’ e o ‘ensino médio’, focalizando a qualidade de ensino, a profissionalização dos estudantes, a discussão quanto aos objetivos do Ensino Médio (formação propedêutica/profissionalização), as interferências de gestão nesse ciclo de educação, os programas federais, os processos de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Muitos trabalhos voltam-se a pesquisas em âmbito de regiões, cidades, ou, ainda, a estudos de caso ou a disciplinas específicas (Matemática, Física, Educação Física, estudo de línguas, por exemplo). Há também abordagens históricas principalmente em relação à escola em tempo integral. Foram encontrados, também textos que tratam da Escola de Tempo Integral - ETI, iniciado pela SEE-SP em 2006, mas ressalta-se que apenas dois trabalhos (duas dissertações de Mestrado – UNITAU/SP) tratam especificamente do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, principiado no ano de 2012.

Destaca-se que o trabalho de leitura e seleção efetiva das produções acadêmicas desenvolveu-se constantemente e que 45 (quarente e cinco) publicações foram selecionadas a partir dos resumos, em princípio, e a escolha das que aqui compõem o corpo textual da dissertação relacionam-se com as contribuições esclarecedoras e pertinentes com os objetivos construídos.

Indica-se, finalmente, que, nesta pesquisa, entre os temas Filosofia, Educação, Educação/Escola em Tempo Integral, Programa Ensino Integral, Ensino Médio, Identidade e Desenvolvimento Profissional, Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia, estão referenciadas duas teses (CASTRO, 2006; MAFRAL, 2007), três dissertações (CLEMENTE, 2015; JACOB, 2014; MIGUEL, 2012), quinze artigos (BENITO JÚNIOR, 2012; BOLÍVAR, 2006; CASTRO; FONTANELLA; TURATO, 2011; CASTRO; LOPES, 2011; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008; GARNICA, 1997; GONÇALVES, 2006; KRAWCZYK, 2014; MARCELO, 2009; RIBETTO; MAURÍCIO, 2009; SADALA, 2004;

TARDIF; RAYMOND, 2013; TARDIF, 2000; TURATO, 2005, 2000) uma resenha (DA SILVA, 2001) e uma importante publicação digital sobre o novo modelo de Escola em Tempo Integral, retirada do sítio da UNESP, indicada como coleção (SILVA, 2014).