

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mariângela Brusaferró**

**O TEMPO DE ENSINAR DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Sorocaba/SP**  
**2008**

**Mariângela Brusaferry**

**O TEMPO DE ENSINAR DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

**Sorocaba/SP  
2008**

### Ficha Catalográfica

B924t Brusaferry, Mariângela  
O tempo de ensinar do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental / Mariângela Brusaferry. -- Sorocaba, SP, 2008. 108 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

1. Professores do ensino fundamental. 2. Prática de ensino. 3. Administração do tempo. 4. Ensino fundamental. I. Salles, Fernando Casadei, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Mariângela Brusaferry**

**O TEMPO DE ENSINAR DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 10/12/2008

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles - Uniso

---

1º Exam.: Prof. Dr. Vidal Dias da Mota Júnior – Uniso

---

2º Exam.: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Regina Boschetti - Uniso

**SOROCABA/SP  
2008**

Este trabalho é dedicado ao meu filho Igor e ao meu esposo Narciso, pela paciência e companheirismo nas horas mais difíceis.

## **Agradecimentos**

Primeiramente quero agradecer a Deus por me ajudar sempre em todos os momentos.

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, pela paciência e dedicação.

Agradeço também à minha família, ao meu pai Lino, e a todos os meus amigos, em especial a Beatriz.

## RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão crítica sobre o tempo que os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal de Sorocaba têm para se dedicar à função de ensino e aprendizagem na sua prática cotidiana. Para isto investiga as relações concretas do cotidiano entre instâncias superiores da Secretaria de Educação (SEDU), seus órgãos intermediários nas escolas e a prática docente, para entender o grau de autonomia de que os professores desfrutam na realidade escolar para a função de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista metodológico a investigação se orienta por duas estratégias distintas e complementares: 1- efetua o registro e análise de dados relativos aos projetos implantados nas escolas municipais de Sorocaba; 2- se orienta pelos dados obtidos da aplicação de um questionário nos professores da escola pesquisada, tendo em vista o conhecimento de suas opiniões acerca do tempo real de que desfrutam para a função de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista mais geral a investigação conclui pela existência de uma sobrecarga ao trabalho docente decorrente dos inúmeros projetos emanados das orientações da SEDU.

**Palavras Chaves:** Professores do ensino fundamental; Prática de ensino; Administração do tempo; Ensino fundamental.

## ABSTRACT

This paper does a critical thinking about the time that the primary teachers from a public school in Sorocaba have to dedicate themselves to the teaching and to the learning in their everyday practice. In order to achieve this, it investigates the everyday concrete relations among higher areas of interest of the Education Department (Secretaria da Educação or SEDU), its intermediate organs inside the schools and the teaching practice to understand the level of autonomy which the teachers enjoy the schooling reality for the teaching and learning assignment. From the methodological point of view the investigation is guided by two distinct and complementary strategies: 1-it carries the data record and analysis out about the projects which were introduced into the public schools in Sorocaba; 2-it is guided by the data obtained from drawing up the questionnaire on the teachers of the chosen school taking into account the knowledge of their judgements about the real time they enjoy the teaching and learning assignment. From a broader point of view the investigation concludes that there is an overloaded work teaching originated from the numberless projects that are issued on behalf of SEDU directions.

**Key-words:** Teachers from the basic education ; Handy as of I school ; Board of directors from the amount of time ; Basic education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1. O PAPEL DA ESCOLA, O TRABALHO DOCENTE E A AUTONOMIA .....</b>	<b>13</b>
1.1. O Papel da Escola .....	14
1.1.1 Dimensões Legais para a Aplicabilidade da Autonomia.....	16
1.2 Para compreendermos o conceito de Autonomia .....	18
1.3 O Trabalho Docente e a Autonomia .....	23
<b>2. A PRÁTICA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL .....</b>	<b>33</b>
2.1 A Cidade de Sorocaba.....	33
2.2 Breve descrição da estrutura física do sistema municipal de ensino .....	34
2.2 Projetos.....	38
2.2.1 Projeto Roda D'água .....	39
2.2.2 Projeto Escola Saudável .....	41
2.2.3 Projeto Rádio Vídeo Escola .....	41
2.2.4 Projeto PROERD.....	43
2.2.5 Projeto Deus na Escola.....	44
2.2.6 Projeto Laboratório de Informática .....	45
2.2.7 Programa Bolsa Família.....	45
2.2.9 Programa Amigos do ZIPPY .....	47
2.2.10 Projeto Horta .....	48
2.2.11 Projeto Pedagogia Empreendedora .....	49
2.2.12 Programa Ana Moser (I.E.E.) .....	50
2.2.13 Programa Estrada para a Cidadania.....	51
2.2.14 Projeto SGI – Sistema de Gestão Integrado .....	52
2.2.14 SGI NUMA CASCA DE NOZ.....	53
2.2.15 Programa Escola Cidadã .....	56
2.2.16 Amigos do Maçã.....	59
<b>3. PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>60</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação é refletir sobre o tempo que os professores dedicam à função de ensinar, tendo em vista que passam boa parte de suas jornadas de trabalho desenvolvendo atividades burocráticas e ou projetos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEDU), da cidade de Sorocaba, à qual se encontram subordinados funcionalmente.

A idéia da escolha deste tema nasceu da minha condição de professora de pouco mais de cinco anos da rede municipal de ensino onde tenho sentido não só em mim, mas também nas outras colegas, de forma mais ou menos generalizada, certo desconforto na realização do trabalho docente.

Ao que tudo indica, a insatisfação dos professores tem origem na intensificação e na diversificação do trabalho docente, que vem sendo de forma gradual alargada, nos últimos anos, na rede municipal de ensino de Sorocaba. Além do aumento da fadiga decorrente da realização deste processo ele tem se refletido também em uma diminuição do tempo dedicado ao ensino dos alunos, na medida em que o processo de ampliação do trabalho do professor incide sobre tarefas nem sempre ligadas ao apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem.

É importante adiantar que não se trata de uma situação que afeta particularmente as escolas municipais de Sorocaba, mas sim, a escola pública em geral. Neste sentido, o quadro geral que se observa nas escolas públicas estaduais não é menos grave ao que é encontrado nas escolas municipais geridas pela SEDU de Sorocaba. Uma e outra têm identidades muito parecidas; em todas elas, parece se desenvolver uma tendência, cada vez mais acentuada, de redução do tempo de ensinar, a favor do desenvolvimento de novas ações que vêm sendo acrescentadas à rotina do trabalho das escolas.

É interessante ainda observar como este fenômeno ocorre até mesmo em outros países. António Nóvoa falando, no Brasil, sobre os desafios do trabalho do professor, no mundo contemporâneo, destaca como uma das principais dificuldades para o trabalho docente a tendência em diminuir o seu tempo dedicado ao ensino. Para o autor, isto estaria acontecendo por uma razão muito simples, devido ao número cada vez maior de “missões” que vêm sendo acrescentadas indevidamente às instituições escolares. Ou seja, qualquer problema da sociedade é quase que como

automaticamente transferido à instituição escolar para ela resolver, criando com isto uma situação que Nóvoa chama de “transbordamento da escola”.

As conseqüências deste processo seria pelo que se pode inferir do texto do autor, em um primeiro momento, uma enorme descaracterização da instituição escolar. Seriam tantas as missões levadas à escola para ela resolver, que o seu objetivo fundamental de ensinar estaria sendo seriamente ameaçado. A se observar a inquietação que este processo gera entre alguns estudiosos da educação é de se preocupar realmente. Não são poucos os que falam abertamente em uma crise de identidade das instituições escolares (Vila, 1998; Silva, 1995; Tadeu, 2002; Kuenzer, 1999; Loureiro, 2001). Em um segundo momento, essa crise de identidade estaria atingindo também ou, sobretudo, os próprios professores. A explicação de Nóvoa para as dificuldades que esta situação estaria acarretando aos professores, é a de que,

(...) a sociedade teria lançado para dentro da escola muitas tarefas – que teriam sido aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo – o que teria levado em muitos casos a um excesso de dispersão, a dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. (2007, p.3)

A pergunta que fica no ar frente a essa explicação do autor é se a escola e ou os professores podem fazer tudo? Não se esquecendo nunca que a primeira prioridade tanto da escola quanto dos professores é o ensino e a aprendizagem dos alunos. Partindo deste pressuposto, podemos perguntar, e esta é a pergunta central da presente pesquisa, se na atual situação de tantos encargos trazidos de fora para dentro das salas de aula, como é o caso dos projetos patrocinados pela SEDU, os professores têm conseguido desempenhar suas funções de professor? Ou melhor, se com tanto tempo dedicado à realização de projetos, de preenchimento de fichas e ou de elaboração de relatórios, sobra tempo para os professores realizarem a função fundamental do seu trabalho que é ensinar?

A nossa percepção a estas questões é a de que, talvez, não se chegue a nenhuma resposta objetiva a elas se não entendermos a docência atualmente. Ou, em outras palavras, é preciso verificar quais as relações sociais ou intenções sociais que estão por trás, como diz Nóvoa, deste “transbordamento da escola”. A quem interessa este “transbordamento”? Aos professores? A SEDU?

Esta é a razão pela qual, se quisermos abordar o tema do tempo do professor dedicado exclusivamente à função de ensinar, precisamos discutir os aspectos mais gerais, contraditórios e ambíguos que a sua discussão enseja. E em especial, àqueles relacionados a um conceito, chamado por inúmeros sociólogos da educação como de proletarização dos professores “que está diretamente ligado à intensificação do trabalho docente, isto é, um trabalho cada vez mais pautado por inúmeros afazeres, inúmeros relatórios, inúmeras coisas”.(Nóvoa, 2007p.20).

Se a tese de Nóvoa está correta quanto ao dado do trabalho ser na atualidade “cada vez mais pautado de afazeres, relatórios” e no nosso caso de projetos, cabe indagar na medida em que este alargamento do trabalho do professor é feito praticamente à revelia deles próprios, a qual finalidade se atribuiria essa sobrecarga e alienação do trabalho do professor?

Embora não se possa falar com certeza, mas apenas como uma simples conjectura, ou hipótese, as finalidades seriam negativas aos professores e estariam apontando para uma problemática muito mais abrangente que a simples disputa de tempo na prática educativa pelos agentes sociais empenhados na educação escolar desde as salas de aula até os órgãos centrais de planejamento da SEDU. Por esta hipótese o que se postula é a de que a disputa estaria servindo simplesmente para dissimular o controle do trabalho do professor. Nesta perspectiva, o alargamento da função docente não pode ser considerado como algo neutro, ou sem conseqüências políticas sobre o seu trabalho. Ao contrário, pelo que tudo indica, é um processo claro de imposição de objetivos interessados e bem determinados.

Só para se ter idéia da dimensão ou da proporção da interferência de tempo destes projetos em relação ao tempo do professor dedicado ao ensino-aprendizagem, a pesquisa relacionou, nos últimos cinco anos, na rede municipal de ensino, a oferta de, pelo menos, dezesseis projetos por parte da SEDU<sup>1</sup>. No corpo do texto, damos maiores detalhes tanto quanto aos objetivos como ao funcionamento de cada um dos projetos ou programas relacionados. Por ora, cabe-nos apenas assinalar o espaço físico destas atividades no espaço educativo da escola.

---

<sup>1</sup> Os projetos relacionados pela pesquisa, são: Projeto Roda D' Água; Projeto Rádio Vídeo Escola; Projeto Deus na Escola; Projeto Escola Saudável; Projeto Laboratório de Informática; Projeto Horta; Programa Ana Moser; Programa Bolsa Família; Programa Letra e Vida; Programa Amigos do Zippy; Projeto Amigos do Maçã; Programa Estrada para a Cidadania; Projeto Proerd; Projeto Pedagogia Empreendedora; Projeto SGI – Sistema de Gestão Integrado; Programa Escola Cidadã.

Se, por sua vez, este espaço têm uma dimensão física substantiva, como realmente parece incontestável que tem, seu impacto sobre o trabalho do professor justifica que se façam outras, pelo menos, duas hipóteses.

Uma delas, de certa forma já vinha sendo “costurada” no texto; é a que afirma que a presença destes projetos na vida cotidiana dos professores representa verdadeira “invasão” do trabalho docente dedicado exclusivamente à função de ensinar. Isto é, ao invés de o professor dedicar seu tempo ao ensino, ele se vê na contingência de diminuí-lo para fazer frente à demanda que lhe é requerida para a execução de projetos. É importante reiterar que o professor não é chamado a opinar, em momento algum da formulação desses projetos. Tampouco, sobre a sua conveniência temporária ou mesmo sobre os objetivos e ou metodologias utilizadas. Um desdobramento desta hipótese é a de que os projetos são propostos praticamente sempre de cima para baixo, sem a menor participação dos professores a não ser, evidentemente, para sua execução.

Como os professores não são consultados, a outra hipótese que se pode aventar nesta investigação é a de que nem sempre os projetos estão de acordo com o trabalho realizado em sala de aula. Muitos deles, inclusive, não têm nem motivação pedagógica, são demandas vindas diretamente da sociedade.

Enquanto, a primeira hipótese assinala para intensificação do trabalho docente, tornando-o cada vez mais pautado por afazeres, preenchimento de inúmeros relatórios, execução de inúmeros projetos e participação em vários programas, a segunda hipótese nos leva à parte fulcral da problemática do trabalho docente: a sua racionalização. Segundo Contreras, os conceitos chave que explicam o fenômeno da racionalização do trabalho na sociedade capitalista, estão baseados na teoria marxista e são de três ordens;

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda do controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (2002:35)

No caso da educação escolar, “a atenção ao processo de racionalização do trabalho docente se deve ao fato de ele ter se realizado historicamente, mediante a introdução do mesmo mecanismo de “gestão científica”, tanto no que se refere ao

conteúdo da prática educativa, como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. (2002: 35)

Portanto, é no quadro de uma análise do que vem ocorrendo na educação municipal, simbolizada pelo fenômeno tão bem designado por Nóvoa como de “transbordamento da escola” que buscamos refletir sobre o tempo do trabalho do professor.

Para isto dividimos o trabalho em três capítulos:

No primeiro capítulo, há breve reflexão sobre os temas propostos. Para isto, ela se fundamenta em dois estudos teóricos básicos, nem sempre coincidentes nas idéias, mas complementares no que tange a abrangência do tema, os estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard sobre o trabalho docente e o conceito de autonomia de José Contreras, e ainda, utilizamos as análises de Michael W.Apple, Kenneth Teitelbaun, Wanderley da Silva e Pedro Goergen para o enriquecimento epistemológico desejado.

No segundo capítulo, descrevemos os vários e mais importantes projetos e programas implantados pela SEDU da cidade de Sorocaba, ao longo dos anos, procurando argumentar sobre a validação dos seus objetivos, assim como dos resultados esperados e obtidos.

No terceiro capítulo, o nosso dialogo é com os dados empíricos obtidos a partir da aplicação de um questionário junto ao corpo docente, orientadores e diretores de uma Escola Municipal; nossa preocupação central é refletir sobre as implicações da intensificação do trabalho docente, cada vez mais pautado por inúmeros afazeres, relatórios, projetos, programas e outras inúmeras atividades.

No final, vamos concluir respondendo à pergunta central desta investigação: na atual situação de tantos encargos trazidos de fora para dentro das salas de aula, como é o caso dos projetos patrocinados pela SEDU, os professores têm conseguido desempenhar suas funções de professor? Ou em outras palavras, se com tanto tempo dedicado à realização de projetos, de preenchimento de fichas e ou de elaboração de relatórios, sobra tempo para os professores realizarem a função fundamental do seu trabalho que é ensinar?

## **1. O PAPEL DA ESCOLA, O TRABALHO DOCENTE E A AUTONOMIA**

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre a noção de autonomia escolar apregoada e o papel da escola dentro desse contexto e, especificamente, a práxis do trabalho docente diante dessa realidade.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em suas exigências para a aplicabilidade do conceito autonomia, apresenta-se como um forte fator para que se respeite a característica da comunidade à qual a escola está inserida. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino de acordo com a realidade local.

Contrapõe-se a esse modelo a efetividade dessa medida no cotidiano escolar, principalmente, quando o sistema público determina as ações a serem empregadas na escola. Portanto, torna-se importante compreender o papel da escola na atualidade, o trabalho docente efetuado, bem como buscar entender o significado do conceito autonomia, proposto.

A educação escolar, principalmente no ensino fundamental, viabiliza a formação da criança e do adolescente, procurando auxiliar a educação familiar. O sentido da escola torna-se, dessa forma, o complemento para a inserção social do homem. Mas, a heterogeneidade de uma sala de aula, em seus condicionamentos econômicos, sociais, culturais e emocionais dificulta a aplicabilidade do conhecimento escolar de forma homogênea.

O currículo passa na escola por uma série de adaptações, buscando responder e entender os condicionamentos que fazem parte do cotidiano escolar, portanto, a flexibilização da forma como o currículo deverá ser trabalhado torna-se uma constante naquele espaço/tempo.

Quando falamos em currículo, muitas vertentes são consideradas, não apenas o conteúdo que é disponibilizado, mas esta reflexão prende-se à forma como será trabalhado, tendo como foco, que a educação enquanto processo, se constitui

ao longo da vida, portanto, sem desprezar os aspectos: histórico, social, político, cultural, individual e coletivo do homem a que se destina.

Nossa abordagem longe de explicar qual é o papel da escola, a responsabilidade do docente, ou ainda, definir o conceito autonomia, pretende uma reflexão sobre essa dinâmica no cotidiano escolar.

## 1.1. O Papel da Escola

Antes da reflexão proposta sobre o conceito de autonomia, deve-se compreender, a priori, a formação/educação nos dias atuais. Enquanto formação, a educação deve ser um processo, ou seja, através de um longo caminho nos bancos escolares busca-se o conhecimento formal.

Essa formação deve privilegiar a realização e inserção humana no mundo, correspondendo aos objetivos sociais e econômicos, refletidos pelo momento vivido na sociedade. Portanto, no processo pedagógico, o currículo/conteúdo disponibilizado, assim como a forma de se trabalhar esse conhecimento:

[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p.11).

De outra forma, o espaço escolar deve procurar responder à diversidade econômica, social, cultural e emocional na qual se constitui, estabelecendo a ligação entre o vivido pelos alunos socialmente e culturalmente e o teorizado pelo professor em sala.

Dessa forma, exige a flexibilização do currículo para trabalhar essas diferenças, buscando também, fortalecer a base da comunidade a qual pertence, pois: “[...] o tempo dos alunos/as que aprendem assuntos diferentes em velocidades diferentes e com necessidades diferentes [...]” (SILVA, artigo: O Tempo da Escola, p. 1), apresenta-se como um tempo determinado para a formação daquele ser humano e, sua imediata colocação no mercado com a aptidão necessária.

Portanto, o tempo como forma de se medir a duração de uma formação não se efetua, pois temos em toda sala de aula a diversidade advinda das condições

sociais, familiares, culturais das diferentes gentes que compõem aquele espaço-tempo, que influenciam diretamente em sua dinâmica cotidiana.

Esse dilema é a consequência permanente e inevitável de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que, para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos e considerar suas diferenças para fazê-los progredirem. A fala do professor aos alunos de outras culturas, os alunos de contextos desfavorecidos, os alunos lentos ou em dificuldades, reflete esse dilema crucial [...]. (TARDIF E LESSARD, 2005, p.161).

Talvez a forma de se educar ao longo dos anos tem sido vaga, obedecendo na maioria das vezes apenas à lógica do mercado e suas exigências. A escola não pode ficar alheia a esse paradigma e muito menos abster-se de corresponder às regras ditadas por essa dinâmica. Mas, torna-se importante refletir que: “Tal como as plantas, as crianças precisam de um lugar adequado e tempos apropriados, de repousos e intervalos regulares”. (GOERGEN, p.7).

Nesse sentido, o espaço – tempo de uma sala de aula deve ser compreendido como a liberdade do docente em interferir imediatamente no ensino, flexibilizando o currículo, aplicando-o para responder às dúvidas do momento vivido e não, “[...] aquela rigidez e inflexibilidade, próprias do método das ciências naturais [...]” (GOERGEN, p.1)

Porém, o currículo em uma sociedade letrada será o conteúdo disponibilizado para o processo de formação e inserção de seus membros, baseado, portanto, no resultado que se espera de seu desempenho no futuro, pois de acordo com Silva:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (1999, p. 15).

O currículo ou conteúdo irá disponibilizar o conhecimento científico/escolar, além de procurar trabalhar a sua forma de apreensão que conduza às metas sociais propostas. Entretanto:

A escola pública, como nós a conhecemos hoje, com diretores/as, professores/as, currículos, metodologia, provas, parece ser uma invenção francesa pós-revolucionária que objetivava a adequação do cidadão a uma nova realidade de produção mais mecanizada. (SILVA, artigo: O Tempo da Escola, p. 1).

O ato de ensinar exige de uma forma geral a dedicação e o cumprimento de determinadas regras; dentre elas, o currículo a ser trabalhado inserido no objetivo que se deseja alcançar, pois: “[...] ensinar na escola, naturalmente, é seguir um programa e tentar realizar seus objetivos.” (TARDIF/LESSARD, 2005, p.207).

A escola por sua vez reproduz determinadas atitudes que se assemelham em muito com o padrão que será exigido no cotidiano de um trabalhador no futuro: rigidez de horários e tarefas colocadas em seqüências, com tempo marcado. O período escolar, ou seja

[...] assegura a estabilidade e a familiarização necessárias para a renovação do mundo vivido diariamente, oferecendo aos atores referências espaciais e temporais que marcam a existência mesma do ordenamento escolar encarnado no conjunto das práticas cotidianas. (TARDIF/LESSARD, 2005, p.166).

O trabalho de elaboração e aplicação do currículo, em parte exige uma formalidade, pois deve-se cumprir um programa pré-estabelecido com objetivos claros a serem alcançados em cada um dos itens que irão trabalhar em sala. Porém, apesar do conteúdo impresso destacar o rumo a seguir, ele passa em sala de aula por uma série de processos, pois: “[...] os professores precisam tomá-los e prepará-los por si, adequando-os de acordo com as situações cotidianas [...]” (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 225).

Nesse sentido, torna-se importante refletir o elencado pela atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, especificamente no que tange à diversidade encontrada na sala de aula, assim como a forma de adaptação do currículo a essas diferenças sociais e culturais, inserida no conceito de autonomia, que trataremos no item seguinte.

### **1.1.1 Dimensões Legais para a Aplicabilidade da Autonomia**

A palavra autonomia passa a fazer parte de intensos debates por parte de educadores, gestores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade civil após a LDB – Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois determina que os estabelecimentos de ensino tenham por incumbência, elaborar e executar

sua proposta pedagógica, de forma individual e autônoma, observadas as características da comunidade na qual a escola está inserida.

Nesse sentido, a LDB - em seu artigo 1º discorre:

Art. 1 - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Dessa maneira, entende-se por educação, na forma da lei, todos os processos formativos que fazem parte do cotidiano da criança, adolescente ou do adulto. As experiências vivenciadas por eles tornam-se, portanto saber adquirido informalmente, devendo, dessa forma, ser trabalhado em sala.

A educação deve ainda, vincular-se ao mundo do trabalho e privilegiar a prática social, tendo por metas, no que tange ao trabalho docente os seguintes princípios de seu artigo 13:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os sistemas de ensino, Estadual e/ou Municipal atuam como os principais articuladores desse processo, que deverá definir as normas, obedecidas as peculiaridades do público a que se destina, conforme o artigo 14, com os seguintes princípios ressaltados:

“I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Essa prática educativa necessita da reflexão não apenas dos professores, coordenadores e direção da escola, mas também deverá contar com um estudo prévio da comunidade atendida, buscando possibilitar a superação das dificuldades sociais encontradas, com vistas a sua superação.

Portanto, faz-se necessário refletir epistemologicamente sobre o termo autonomia, bem como sua aplicabilidade no sistema escolar diante da nova LDB como fator determinante para sua viabilização na sala de aula.

## 1. 2 Para compreendermos o conceito de Autonomia

Observa-se, hoje, uma contradição nas propostas para a educação, o discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente e do estudo pormenorizado da comunidade atendida, buscando superar as dificuldades encontradas, contrapõe-se por um sistema de ensino que mantém um rígido controle pedagógico, bastante centralizado, através dos vários projetos/programas que implanta.

A apresentação desses projetos, assim como os prazos pré-estabelecidos para a sua execução, deixa na maioria das vezes seus objetivos e os resultados esperados imprecisos. Talvez, esses projetos/programas tornam-se falhos por não estudar ou responder a toda a dinâmica que se insere na sala cotidianamente, ou à especificidade de cada um dos educandos, pois:

[...] a autonomia em relação ao currículo oficial não deriva tanto das características pessoais dos professores, mas sim de suas condições de trabalho curricular: se existe autonomia aí, ela é, antes de tudo, induzida pelo currículo; trata-se, portanto, de uma autonomia profissional, que todo professor precisa aprender a desenvolver. (TARDIFF/LESSARD, 2005, p. 225).

Os modelos implantados demandam avaliação e validação constante dos envolvidos no processo, necessitando um acompanhamento, por parte não só do docente, dos planos de gestão implantados, mas também de uma interferência e análise da sociedade mais ampla do entorno da escola.

O conceito da palavra autonomia possibilita a interpretação de múltiplos sentidos, conforme Martins (2002, p. 11): “[...] o conceito de autonomia é constituído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória”.

Militão (1996 apud PULICE, 2006, p.14) conceitua autonomia a partir do significado de Hollanda, (1983) que discorre sobre ela como sendo a faculdade de governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria condição humana. Dessa forma, conclui que autônomo é um sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas sugeridas ou aceitas livremente por ele próprio.

A palavra autonomia, do grego, significa autogoverno ou governar-se a si próprio, se colocada no âmbito da educação, e iniciar-se um debate em torno do tema, o mesmo conduz ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade de buscar respostas às perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma, qual seja:

Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área. (GADOTTI, 1992, p.36)

A autonomia pode ser entendida também como um conceito relacional, (Barroso in Pulize, 2006, p. 14) diz que:

[...] somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa, por isso, a autonomia é um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos, ou seja, podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras.

O conceito de autonomia está quase sempre relacionado à atuação de um indivíduo em uma determinada direção, com propostas que consideram adequadas para alcançar seus objetivos.

Com a LDB, esse conceito apresenta-se como um “decreto”, na medida em que determina que cada escola construa coletivamente sua proposta de trabalho, ou seja, seu “Projeto ou Proposta Pedagógica”.

A escola, a partir do momento em que passa a viabilizar uma maior autonomia, exige por sua vez um maior comprometimento do docente na elaboração e execução do seu projeto político pedagógico.

Dessa maneira, os projetos devem ser elaborados e fundamentados em um referencial teórico consistente, que esteja respaldado na pesquisa constante das práticas envolvidas pela escola. Nesse processo não se pode abrir mão da participação coletiva, ou seja, contar com um estudo prévio da comunidade atendida.

A escola passa a assumir autonomamente seu projeto político perante a sociedade. A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas por sua vez, dependem do comprometimento de toda uma equipe e, principalmente da atuação do professor que deve trabalhar em colaboração com seus colegas, visando

permanente melhoria: “Observa-se que o trabalho do professor já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas sim abrange a preocupação com a escola como unidade educacional”. (CONTRERAS, 2002, p. 241)

Segundo Contreras, algo embora já sabido pelos professores passa agora a ser uma das justificativas de um princípio político, o currículo não pode ser planejado de forma homogênea para toda a população de um país, assim sendo, existe um currículo oficial, que deve ser adaptado, desenvolvido e concretizado pelas escolas.

Atualmente, observa-se que os docentes estão sofrendo transformações nas características de suas condições de trabalho, em especial a autonomia a ele outorgada, pois: sua função está “[...] reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares.” Apple (1987 apud CONTRERAS, 2002 p. 36).

O currículo, para ser reformulado pela escola, necessita do reconhecimento explícito do papel de mediação que as escolas e os professores têm em sua concretização e desenvolvimento, ou seja, devem assumir expressamente a responsabilidade da adaptação e do desenvolvimento deste.

Porém, o procedimento apresenta uma maior rigidez e controle, quando existe um projeto pronto, com objetivos pré-determinados e uma expectativa quanto aos resultados esperados. Portanto, torna-se relativa a autonomia dos professores em elaborar um currículo próprio, passando a adaptá-lo de forma centralizada (pré-estabelecida) à sua realidade: “[...] os professores não só se encontram com novas responsabilidades diante do desenvolvimento do currículo, como também estas vêm regulamentadas quanto à forma pela qual devem ser assumidas e realizadas.” (CONTRERAS, 2002, p. 238).

A progressiva racionalização do ensino introduz um sistema de gestão de trabalho para o professor, que favorece seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passam pelo âmbito de especialistas e da administração.

A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos no que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula -, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. (APPLE, 1987, p13.).

O professor quando passa a sentir-se como mero executor de tarefas sobre as quais não opina, acaba perdendo uma de suas principais habilidades, desenvolvidas ao longo de sua carreira, o planejamento da sua rotina escolar, e conseqüentemente, sente-se “perdendo” o controle sobre seu próprio trabalho, ou ainda o estímulo necessário para executá-lo. De acordo com Apple e Teitelbaun (1991, p.64):

A fim de entender este argumento, precisamos pensar o ensino sob uma forma particular, pensá-lo como o que poderia ser chamado de um complexo processo de trabalho. Um processo de trabalho que é significativamente diferente daquele de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do trabalho num escritório.

Com essa nova postura, a maioria das tarefas realizadas pelos educadores são isoladas e rotineiras, sem uma maior compreensão do significado e do processo que se insere naquele espaço-tempo. O professor acaba realizando atividades quase que mecanicamente, sem muita reflexão, sem poder de decisão sobre o que foi solicitado; dessa forma, torna-se um mero especialista assalariado em uma grande organização empresarial. Logo: *“Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nossos trabalhos e quem decidirá se estamos realizando-o bem ou não.”* (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 64).

A cada dia chegam aos professores novas propostas de trabalho, que devem ser cumpridas a contento; resultado esperado está inserido nas entrelinhas, pois são ordens advindas de uma esfera superior a qual estão subordinados. Entretanto: *“Na literatura sociológica geral, o rótulo atribuído ao que está ocorrendo é o de “degradação do trabalho”. Esta degradação é um “presente” que nossos arranjos econômicos dominantes nos deram.”* (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 64/65).

O cotidiano escolar apresenta-se assoberbado da preocupação em “dar conta” do solicitado pelos superiores (coordenação, direção), sem muito questionamento. Os professores acabam por ocupar-se mais com os prazos estabelecidos para a entrega do solicitado, gráficos e números contendo os resultados, deixando de lado a reflexão de sua aplicabilidade na realidade vivenciada.

Nesse sentido, a padronização e racionalização do trabalho docente, mantém a relação com a indústria: *“Na indústria, um exemplo familiar disso foi o uso pela*

*gerência do taylorismo e dos estudos de tempo-e-movimento em sua contínua busca por maiores lucros e maior controle sobre os empregados.” (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 65).*

Aos poucos, sem perceber, os professores, perdem suas habilidades e destrezas de planejar e replanejar suas atividades no intuito de encontrar soluções para os problemas de ensino-aprendizagem, e acabam perdendo a visão do todo, do seu produto final, o educando. O procedimento pretendido acaba por conduzir o professor a:

[...] reproduzir as pretensões educativas e modos de operar daqueles que exercem uma influência maior no contexto das culturas de ensino, culturas dominadas pela racionalização burocrática, pela meritocracia, pela coisificação dos valores educativos e pela instrumentalização da própria educação. (CONTRERAS, 2002, p.202).

Em decorrência dessas novas tarefas e cobranças, ocorre a racionalização do ensino, o professor torna-se cada vez mais dependente das decisões advindas de órgãos superiores. Essas decisões são tomadas por especialistas e/ou pelos setores administrativos, distanciando-se da prática e da vivência em sala de aula, que permite observar e interferir no social, como sugerido pela LDB.

Dessa perspectiva, a autonomia da maioria dos professores, a autonomia de seu espaço privado e individual de sala de aula, pode não ser senão uma miragem que reflete tão-somente a impossibilidade ou a incapacidade de ultrapassar em sua visão da prática de ensino aquilo que limita sua compreensão da complexa trama que compõe a educação institucionalizada. (CONTRERAS, 2002, p.202).

A burocratização crescente que esse tipo de procedimento acarreta, intensifica o processo de proletarização, ou seja, a intensificação do trabalho a ser executado, bastante regulamentado e cheio de tarefas, favorecendo a rotinização do trabalho docente, ou seja, “[...] os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.” (TARDIF, LESSARD: 2005, p.36)

Dessa forma, a educação/formação desejada não acontece, pois acaba impedindo o professor de um exercício reflexivo sobre sua prática, empurrado pela pressão de tempo para cumprir os prazos propostos. A questão do tempo por sua vez, facilita o isolamento dos colegas que já não conseguem mais administrar o seu “tempo” para as conversas extra-classe, momentos ricos das trocas de experiências.

[...] já não basta obedecer as regras cegas, mecânicas, mas trata-se de compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis. (TARDIF, LESSARD: 2005, p.36), diante de um contexto maior: a comunidade em que se insere a escola e os profissionais que dela participam.

A rotina que o procedimento exige, conseqüentemente, acaba por isolá-los, fechados em sua prática, em sua sala de aula, preocupando-se em dar conta de vencer o currículo/conteúdo e a obtenção de resultado dos inúmeros projetos:

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais e docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002: 37).

São muitos os fatores que se inserem e influenciam o espaço-tempo de uma sala de aula. A proposta de autonomia exigida pela LDB, sugere a modificação da prática pedagógica, observada as condições e expectativas do espaço-tempo trabalhado. Entretanto, alguns aspectos influenciam essa dinâmica inviabilizando sua efetividade, a dicotomia entre o trabalho docente e a autonomia proposta, que trataremos no próximo item.

### **1.3 O Trabalho Docente e a Autonomia**

O trabalho docente, principalmente, ligado à educação básica, primeiro segmento, ou antigo primário sempre esteve ligado às mulheres, mantendo: “[...] rígidas conexões com pressões sociais e ideológicas fora da educação.” (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 62).

Com esse novo conceito de educação, em que o ensino e o currículo sofrem interferências diretas do conservadorismo, movimentos que despontam não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá, acabam por responsabilizar a escola pelo que acontece na sociedade mais ampla, pois estão:

[...] vinculadas de forma muito profunda a mudanças no controle da cultura, da política, e da economia em geral. Estas transformações são a continuação de uma longa história na qual a escola é responsabilizada por crises que atravessam a sociedade mais ampla. (APPLE/ TEITELBAUN, 1991, p. 62).

A título de exemplo, pode-se observar o rígido controle feito às professoras no ano de 1923, nos Estados Unidos e de como a escola acaba por reproduzir o mesmo procedimento ou de forma contrária, interferindo no aspecto social, tolhendo a liberdade de expressividade e autonomia do professor não só em sala, mas também fora dela, ficando claro a partir das exigências do contrato, na época, ao elencado. Conforme Apple e Teitelbaun (1991, p. 62), as professoras, mulheres, em 1923, para conseguirem desempenhar sua função tinham por obrigação:

Não casar-se. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.  
 Não andar em companhia de homens.  
 Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo alguma função da escola.  
 Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.  
 Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.  
 Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.  
 Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.  
 Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem exceto seu irmão ou pai.  
 Não vestir roupas demasiadamente coloridas.  
 Não tingir o cabelo.  
 Vestir ao menos duas combinações.  
 Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.  
 Conservar a sala de aula limpa.  
 Varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia.  
 Esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.  
 Limpar o quadro negro ao menos uma vez por dia.  
 Acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.  
 Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios.

A carreira docente, historicamente, constituiu-se como um trabalho feminino. Os números ainda hoje, comprovam tal afirmação, pois conforme afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 176):

[...] 85% dos professores primários e secundários são mulheres.”, ou atual Ensino Fundamental. E, a visão que se tem do educador não difere de forma alguma do passado, pois lembram: “[...] o antigo fundamento religioso da profissão docente, bem como a importância tradicional da virtude, como o devotamento, o altruísmo, a disponibilidade, a generosidade.

Como o contrato tão bem esclarece e estipula, a profissão da professora, na época, extinguiu-se a partir do momento que esta se casasse. Hoje, essa profissão permanece nas mãos das mulheres, em sua grande maioria, que além dos afazeres de mãe e esposa ainda têm que dar conta de diversas competências e projetos. Pode-se perceber certa ligação no que tange à ávida cobrança de postura e afazeres e, tanto na época, como agora, a relativa autonomia da profissão. Esse processo de feminização do magistério:

[...] está, indubitavelmente, associado à expansão da rede escolar do ensino básico, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se cristalizaram no século passado e nas primeiras décadas do século atual. Essas transformações caracterizaram-se pela consolidação do capitalismo, com processos de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização. (HIPÓLITO, 1997, p.48).

Para dificultar mais ainda esse processo, a concepção pós-moderna que tem por principal característica o fim das metanarrativas, ou seja, não há garantias de nada, transforma a condição sócio-cultural, através do capitalismo contemporâneo. Reforça o individualismo, o consumismo e fragmenta o tempo/espaço. Mesmo a ciência já não pode ser considerada como fonte da verdade.

A aceleração avassaladora nas tecnologias de comunicação, de artes, de materiais e de genética, ocasionam mudanças paradigmáticas no modo de se pensar a sociedade e suas instituições, assim como os conceitos sobre o Homem e os seus aspectos. Para substituir os dogmas, são propostos novos valores, menos fechados e categorizantes.

A "Crise da Representação", que assombra a arte e as linguagens no contexto pós-moderno, está ligada à destruição dos referenciais que vinham norteando o pensamento, portanto, "tudo vale" e todos os discursos são válidos. Porém, o resultado dessa aceleração temporal é que não há mais padrões limitados para representar a realidade, resultando numa crise ética e estética.

[...] temos vivido nas duas últimas décadas uma intensa fase de compressão do tempo-espaço que tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classes, bem como sobre a vida social e cultural [...] A aceleração no tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações nas técnicas de distribuições

[...] possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. (HARVEY, 1992, p. 257).

Os valores que se configuram como aceitáveis sob esse aspecto são os úteis, ou econômicos, e os vitais ou da vida, e, em segundo plano os lógicos, estéticos, éticos e religiosos. Os valores hedonistas humanos do agradável e do prazer, com a agitação do mundo moderno, ficaram em terceiro ou quarto plano ou inexistem. Hoje, não há como imaginar os eventos como algo atual estático, e sim dinâmico, justamente pelo fato da aceleração do tempo.

Para a mulher professora ou profissional, o tempo cíclico cotidiano deixa as marcas visíveis da interrupção de sua atividade criadora, pois a compreensão humana, sob esta ótica, sofre os efeitos dessa aceleração. Mas, se analisarmos sob uma perspectiva holística, o objetivo de todas as civilizações é alcançar a evolução social.

Na educação, a procura por uma metodologia que corresponda a todos esses valores e responsabilidades exigidas para viver a modernidade ou pós-modernidade acarreta uma cobrança rígida principalmente do papel da mulher já tão atarefada dentro desse contexto.

A mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização desenvolveram-se num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres [...] a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão”. (HIPÓLITO, 1997, p.54).

A postura do docente, apesar de sofrer muitas transformações, mantém o pensamento altruísta, ainda hoje, reforçando o comportamento “ideal de serviço”, pois:

Essas profissões se caracterizam pelo fato de não produzirem algo tangível, um resultado mensurável, mas atuarem para e com alguém, o que exige, ao menos em parte, uma abstração de si mesmo e o envolvimento para com outrem. As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no

ensino, na saúde e em outros “serviços de ajuda”. (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 176).

Entretanto, essa ajuda vem com o peso de uma realidade social de violência e miséria tornando a relação entre o professor e seus alunos: “[...] complexa e multidimensional; ela comporta tensões e dilemas importantes [...]”. (Tardif/Lessard, 2005, p. 162).

Nesse sentido, para compreendermos a educação na atualidade, o quadro colocado por Contreras (2002, p.192), resume as exigências atuais em torno do trabalho docente, ficando nítidas as várias competências exigidas do profissional, bem como a contradição na aplicabilidade de sua autonomia.

#### **Quadro 1 - A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores**

<b>DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR</b>	
<b>OBRIGAÇÃO MORAL</b>	
<b>Especialista Técnico</b>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.
<b>Profissional Reflexivo</b>	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.
<b>Intelectual Crítico</b>	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
<b>COMPROMISSO COM A COMUNIDADE</b>	
<b>Especialista Técnico</b>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.
<b>Profissional Reflexivo</b>	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.
<b>Intelectual Crítico</b>	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.

<b>COMPETÊNCIA PROFISSIONAL</b>	
<b>Especialista Técnico</b>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.
<b>Profissional Reflexivo</b>	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.
<b>Intelectual Crítico</b>	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionamentos institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>	
<b>Especialista Técnico</b>	Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.
<b>Profissional Reflexivo</b>	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problemas para realização prática das pretensões educativas.
<b>Intelectual Crítico</b>	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

**Obs.: Mudamos a tabela em sua forma de apresentação para facilitar a leitura.**

O professor “ideal”, diante das diferenças encontradas em sala de aula e das incertezas herdadas pela pós-modernidade, terá por “missão” buscar o melhor em termos de procedimento para aquele grupo específico de alunos. A opção por uma das alternativas elencadas acima, impossibilita o trabalho comprometido de formação que se espera.

Se houver apenas o profissional reflexivo, sem a técnica apurada, ou seja, o conhecimento não só do conteúdo a ser disponibilizado, mas também dos condicionamentos que se inserem naquele espaço-tempo, e se não possuir clareza sobre a dimensão política e social de sua sala de aula, o processo formativo sofrerá uma ruptura. Trabalhar a diversidade em sala, com toda a percepção necessária, exige um professor com conhecimentos técnicos, que reflita a aplicabilidade e confira seu resultado, cotidianamente, além de questionar a validade do solicitado com criticidade.

[...] o trabalho do ensino prático reflexivo leva muito tempo. Na verdade, nada é tão indicador da aquisição de talento artístico por um estudante do que sua descoberta do *tempo* que ele requer – tempo para viver os choques iniciais de confusão e mistério, desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática do ensino prático; tempo para viver os ciclos de aprendizagem [...]. (SCHÖN, 2000, p.227).

O professor reflexivo permite trabalhar as diferenças, porém não vislumbra a vertente política das verdades sociais e não trabalha criticamente a sua superação. Na união dos três procedimentos, o professor reflexivo-crítico buscará superar as contradições encontradas, bem como estudar as individualidades, com os seus condicionamentos, ou seja, “[...] para movimentar-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. É uma marca do progresso em um ensino prático reflexivo [...]”. (Shön, 2000, p. 227).

As situações e dilemas inerentes em qualquer sala de aula não permitem que o professor se distancie do quadro social e das dificuldades de se trabalhar essa realidade. Esse saber fazer exige a reflexão constante do percebido naquele momento, pois conforme Contreras citando Warnke, (2002, p. 133): “[...] vivemos em uma sociedade simplesmente pluralista, mas estratificada e dividida em grupos com status desigual, poder e acesso a recursos materiais e culturais”.

Nesse sentido, o professor reflexivo e atento aos condicionamentos de sua sala empreende uma luta constante entre: “[...] uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções [...]”, e ainda, necessita dar conta das: “[...] preocupações em relação a qual deveria ser a orientação para a reflexão do professor”. (Contreras, 2002, p. 134).

A inserção cada vez maior de Projetos e Programas, pelos sistemas públicos, se de um lado possibilitam uma organização relativa, unindo a ação dos professores de forma coletiva, de outro dificultam a homogeneidade do processo, pois:

Os programas, na verdade, não são utilizados e aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas o programa, ou seja, um projeto; sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente às situações cotidianas. (TARDIFF/LESSARD, 2005, p. 2008).

São poucos os estudos que se dedicaram com um olhar mais minucioso aos processos que se inserem no espaço-tempo específico de uma sala de aula e do impacto dos projetos/programas. De uma forma geral, ainda não se tem pronta uma: “[...] relação entre os currículos, as matérias ensinadas e a tarefa dos professores [...]”, Pode-se observar nos programas:

[...] uma tensão entre os aspectos codificados, fixos, burocráticos do ensino e a autonomia permitida aos professores na execução de sua função. Esses devem seguir o programa, mas adaptando-o e transformando-os, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia-a-dia. Sua autonomia e sua responsabilidade se situam assim bem no centro da tarefa codificada e programada. (TARDIF/LESSARD, 2005, p.2008).

O professor em sala com seu papel transformado em mero mediador, tem sua postura entre o exigido pelos programas curriculares e a luta contra os impedimentos mencionados, elencados pela pesquisa abaixo, efetuada por TARDIF/LESSARD (2005, p.208/209), que esclarece essas contradições:

Os programas escolares atuais são muito pesados, muito detalhados, com uma multidão de objetivos que os professores devem, em princípio, respeitar.

Os julgamentos dos professores a respeito dos programas são, todavia, bastante variados. Embora esses pareçam em geral bastante exigentes e sufocantes, eles fornecem aos professores uma ajuda segura no planejamento do ensino e das normas a serem respeitadas.

Os professores se empenham em respeitar os programas; a liberdade que tomam é mais na organização concreta do trabalho em classe: eles podem, com o tempo, jogar com certos objetivos, certas atividades pedagógicas previstas, sem abandonar os programas.

Suas principais críticas recaem, sobretudo, sobre o ambiente curricular: a implantação muito prematura e burocrática dos programas, a ausência de consulta aos professores ou o pouco peso acordado a suas concepções

curriculares, a falta de tempo para cobrir todo o conteúdo, a ausência de suporte material, o problema de competência para ensinar matérias previstas no programa constituem os principais obstáculos para o bom desenvolvimento dos programas na ação do dia-a-dia.

No que tange aos programas das disciplinas, os professores mencionam a acentuada ausência de vínculo entre elas, a compartimentalização existente e os problemas relativos a algumas matérias em particular.

Os objetivos escolares estipulados podem caracterizar-se como favoráveis ao professor, porém, eles precisam ser adaptados à realidade vivenciada. Nesse sentido, apresenta-se como uma autonomia: “[...] mas, ao mesmo tempo aumentam seu engajamento num trabalho de tradução e precisão, e deixam-lhe o sentimento de impotência que, muitas vezes, os objetivos irrealistas causam”. (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 205).

Em suma, o trabalho docente acrescido de todas as exigências da sociedade moderna, encontra barreiras difíceis de superar. Como formar o professor de maneira reflexiva e ética e, ao mesmo tempo solicitar constantemente que os prazos dos projetos e programas sejam atendidos? Pode-se perceber que:

A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade. O tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar. (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 147).

O sistema público, longe de fechar um único procedimento, abre um leque de opções e objetivos para a educação de forma ampla. Em contrapartida, a realidade vivenciada pelos docentes difere, solicitando constantemente a flexibilização dos currículos em sua forma de aplicá-los.

A reflexão epistemológica sobre o papel da escola na atualidade, o trabalho docente, bem como a autonomia do professor em sala e a determinação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao trabalhar o conceito, permitem uma melhor compreensão dos processos cotidianos que se inserem no espaço-tempo de uma sala de aula.

A discussão sobre projetos e programas implantados pelo sistema público permitem um embasamento teórico pertinente para a compreensão dos programas e

projetos implantados pela Prefeitura Municipal da cidade de Sorocaba, que descreveremos no capítulo seguinte.

## **2. A PRÁTICA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL**

A partir das reflexões teóricas discutidas no primeiro capítulo, iremos fazer uma breve descrição dos projetos e programas implantados na cidade de Sorocaba, desde 1998 até o presente momento. Em 98, teve início da implantação na rede pública municipal de ensino fundamental a política de projetos. Política esta, que tem mostrado uma tendência crescente a ponto de ocupar atualmente papel de destaque no plano político pedagógico das escolas.

A leitura dos projetos e programas, além de permitir que se tenha maior clareza sobre a relação temporal entre o tempo gasto para a execução dos projetos e o tempo do professor especificamente voltado para o ensino e a aprendizagem, ajuda-nos a compreender melhor o sentido e a prática do trabalho docente.

Portanto, torna-se necessária uma explanação sobre os projetos e programas trabalhados, bem como os objetivos, justificativas e a época de sua implantação, além de uma breve explanação sobre a sua prática na rede.

Para isso, num primeiro momento, faremos uma breve contextualização da história da cidade de Sorocaba e uma descrição rápida sobre o sistema de educação de ensino fundamental; num segundo momento, o foco central do trabalho está posicionado principalmente para a descrição dos projetos implantados na política educacional municipal desde 1998, para finalmente a partir dos dados expostos, realizarmos uma síntese geral do funcionamento e do sentido desta política.

### **2.1 A Cidade de Sorocaba**

Sorocaba foi fundada em 1654, pelo capitão Baltazar Fernandes, era o centro comercial dos bandeirantes, marcando o ciclo do Tropeirismo. Durante 250 anos, tropeiros sorocabanos deslocavam-se para o sul do Brasil e, de lá traziam as tropas de muares para serem comercializadas, provendo o ciclo do couro. Mesmo o ciclo do açúcar dependeu do muar como único meio de transporte. Nessa época, Sorocaba tornou-se o centro fornecedor para todo o Brasil.

O tropeirismo trouxe um comércio ativo, o avanço para a indústria foi apenas um salto seqüencial e esperado. Destacando-se pela forte expansão têxtil, Sorocaba ficou conhecida no Brasil como Manchester Paulista.

Na década de 70, do século passado, seu desenvolvimento industrial se fortaleceu ainda mais, com a chegada de novas indústrias de setores diversificados, o que trouxe estabilidade econômica para a cidade.

Hoje, a cidade caracteriza-se como pólo industrial, comercial e de prestação de serviços para toda a região. A partir dos anos 50 ficou conhecida como a “Cidade das Escolas e das Indústrias”, pois seu grande desenvolvimento trouxe a necessidade de escolas para a preparação de profissionais capacitados para a indústria.

## **2.2 Breve descrição da estrutura física do sistema municipal de ensino**

A educação escolar tem sido preocupação constante, tanto nas instituições ligadas à educação, quanto na agenda dos partidos políticos. Até o ano de 1996, a cidade tinha 79 unidades de CEI – Centro de Educação Infantil, integral e parcial, atendendo crianças com idade de 0 a 6 anos; 05 escolas Municipais de 1º e 2º graus; 60 classes de Alfa-Vida (alfabetização de jovens e adultos, com idade de 15 a 60 anos), e 04 classes especiais, sendo uma específica para deficientes visuais.

No ano de 1997, a prefeitura de Sorocaba firmou convênio com o Estado e no ano de 1998 municipalizou suas escolas de ensino fundamental, primeiro segmento. Essa municipalização diferenciou-se de outras cidades, pois Sorocaba optou por realizá-la de maneira gradual; inicialmente ampliou as salas de aula na rede de ensino municipal.

A justificativa para essa atitude foi a de que, realizando a municipalização dessa forma, não acarretaria prejuízos para a cidade, pois a verba repassada, seria suficiente para atender a todos os alunos. Em 1999, a construção de novas escolas, com ajuda vinda do Banco Mundial, começou a ser realizada (NUNES, 1999).

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal, em 2007, a cidade tinha 84 escolas de educação infantil; 31 escolas de ensino

fundamental (primeiro segmento); 05 escolas de ensino fundamental e médio e 34 salas de Alfa-Vida. Totalizava 41.831 alunos atendidos pela Secretaria de Educação.

Comparando os dados, naquilo que é possível, visto que nem sempre estes têm natureza comum, pode-se dizer que houve mudanças significativas no período, principalmente em termos de competência administrativa. Se olharmos linearmente para os dados de 1996, verificamos a existência de apenas 5 escolas, enquanto em 2007 esse número abrange 36 escolas. Ou seja, aproximadamente um crescimento de 620%, pouco mais, portanto, de 6 vezes.

Esse crescimento, no entanto, não pode ser observado simplesmente de forma linear. É preciso compreender que esse expressivo crescimento nem sempre significou investimentos na construção de novas escolas, mas apenas transferência de competência jurídica de escolas ligadas à rede pública estadual para a rede pública municipal.

Por outro lado, em relação aos dados referentes à alfabetização de adultos e o de classes especiais, verifica-se o seu desaparecimento nas estatísticas. No primeiro caso, da alfabetização de adultos, a Prefeitura terceirizou a atividade junto ao Programa de Alfabetização de Adultos da Uniso, em 1998; esse convênio se mantém até o presente momento. No segundo caso, das classes especiais, uma nova orientação das políticas inclusivas de educação, levou os alunos portadores de necessidades “especiais” a serem atendidos na rede “regular” de ensino.

O ano de 1998 inaugura também ao lado dessa transferência do ensino do Estado para o Município, a política de projetos que são elaborados em centros de planejamentos dos órgãos centrais de gestão da educação, sejam eles estaduais ou municipais: a finalidade era encaminhá-los às escolas para serem executados.

A SEDU desenvolve desde 1998, vários projetos e/ou programas em suas unidades escolares, os quais passaram a descrever. Esperamos que o conhecimento dos objetivos metas e metodologias destes projetos auxilie a compreender o trabalho docente e as condições nas quais este se realiza na escola.

Neste sentido, faremos no item seguinte, a descrição dos 16 projetos que vêm sendo elaborados e propostos à rede desde o ano de 1998.<sup>2</sup>

A primeira observação que se pode fazer dos projetos antes da descrição específica de cada projeto, é quanto à diferenciação da natureza de seus objetivos

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar a anterioridade dessa política em relação ao surgimento da escola pesquisada.

Para observar essa diferenciação interna dos objetivos criamos quatro categorias de análise: 1- didática (relacionada diretamente ao ensino aprendizagem); 2 – emocional (voltada para o desenvolvimento emocional e psíquico do aluno); 3 – social( visa o desenvolvimento e a integração social do aluno e da comunidade com a escola) e 4 – padronização do ensino (avaliação contínua dos alunos, professores e escola).

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NÚMERO DE PROJETOS</b>	<b>%</b>	<b>PROJETOS</b>
1- Didática	4	25%	Letra e Vida, Laboratório de Informática, Roda D'Água e Rádio Vídeo Escola.
2- Emocional	3	18,75%	Zippy, Amigos do Maçã, Pedagogia Empreendedora (PE).
3- Social	8	50%	Bolsa Família, Escola Saudável, Deus na Escola, Estrada Cidadania, PROERD, Horta e Ana Mozer.
4- Padronização	1	6,25%	Sistema de Gestão Integrado (SGI)

Segundo estas categorias de análises, observamos que: 8 dos 16 projetos (50%) estão voltados para o desenvolvimento social do aluno, que são os seguintes: Bolsa Família, Escola Saudável, Deus na Escola, Estrada Cidadania, PROERD, Horta e Ana Mozer; 3 dos projetos implantados, isto é, 18,75%, estão voltados para o apoio emocional e pertencem à categoria 2: Zippy, Amigos do Maçã, Pedagogia Empreendedora (PE); 1 dos projetos, Sistema de Gestão Integrado (SGI), o que equivale a 6,25% dos projetos implantados na escola, corresponde à categoria 4, padronização e avaliação do ensino; por fim, 25%, ou melhor 4 projetos, a saber: Letra e Vida, Laboratório de Informática, Roda D'Água e Rádio Vídeo Escola são da categoria 1, que tem como objetivo auxiliar diretamente o professor na sua prática didática.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à implantação destes projetos e ou programas é referente aos dados relativos aos seus inícios de funcionamento e finalizações. Alguns dos projetos como veremos pouco adiante,

têm data de início de funcionamento, mas não de finalização, devido a estarem em plena atividade.

Segundo o apurado na investigação dos 16 projetos e ou programas, dois foram propostos e implantados no ano de 1998; dois no ano de 2001; dois no ano de 2002; um no ano de 2004; dois no ano de 2005,; dois no ano de 2006, quatro no ano de 2007 e um no ano de 2008.

Para efeito de análise do processo de encaminhamento e implantação dos projetos, agrupamos todos eles em dois períodos, cada um correspondente às gestões municipais que se sucederam na Prefeitura de Sorocaba<sup>3</sup>.

No primeiro período, de 1998 a 2002, foram implantados seis projetos, dos quais quatro continuam em funcionamento e os outros dois pararam de funcionar no final do ano de 2004. Infelizmente, não consta nem um dado pelo menos que estivesse acessível à pesquisa, informando as justificativas pela paralisação dos mesmos. No segundo período, 2004 a 2008, foram implantados mais dez projetos, o que significa uma taxa de incremento de aproximadamente 67% em relação ao período anterior. Quanto à continuidade dos projetos, todos estão em pleno funcionamento.

Por fim, outra curiosidade que se pode observar da implantação desta política, diz respeito à natureza dos projetos, segundo as quatro categorias que vimos utilizando até o presente momento.

Dos seis projetos implantados no primeiro período, 3 são da categoria 1, que é a da didática, ou seja, projetos diretamente ligados ao apoio da prática didática do professor e outros 3 pertencem à categoria 3, que é a que chamamos de social, voltada para o desenvolvimento e integração social do aluno.

Dos 10 projetos implantados no segundo período de 2004 a 2008, apenas 1 pertence a categoria 1 de apoio didático; 3 da categoria 2 que é, a categoria definida nesse trabalho como à de apoio emocional e psíquico; 5, ou seja, 50% dos projetos implantados nesse período são da categoria 3, isto é, da categoria social; e 1 é da categoria de padronização e estatística, avaliação contínua de alunos, professores e escola.

Procurando compreender o processo da implantação dos diversos projetos nos deparamo-nos com um aspecto importante deste processo, isto é, o da

---

<sup>3</sup> Período de 1998 a 2002 gestão do Prefeito Renato Amary e de 2004 até 2008 na gestão do Prefeito Vitor Lipi.

motivação ou justificativa para que seja de um tipo e não outro o projeto implantado. Por que um projeto de apoio social e não de apoio didático? Ou vice-versa: por que um de apoio didático e não de apoio social? Enfim por que um projeto de determinada natureza e não de outra? A resposta a estas questões, no entanto, apesar da sua reconhecida importância, não será dada pela presente investigação. Inicialmente, porque este não é o foco central do presente trabalho, que está preocupado fundamentalmente em refletir sobre o tempo que os professores dedicam à função de ensinar, tendo em vista que passam boa parte de suas jornadas de trabalho desenvolvendo atividades burocráticas e ou projetos estabelecidos pela SEDU. Posteriormente, por falta absoluta de informações, que para serem obtidas demandariam negociações políticas complexas e demoradas com a SEDU, que é o órgão que detém as informações necessárias à análise desta questão, que reiteramos ser da maior importância. Seu registro neste trabalho tem também a função de servir a outros pesquisadores com interesse no tema da política de implantação de projetos nas redes públicas de ensino, para a importância e a relevância de reflexões mais sistemáticas e científicas sobre as justificativas teóricas e filosóficas que acompanham cada um dos projetos apresentados.

## 2.2 Projetos

Tentamos obter padronização das informações relativas aos projetos, através da construção de um questionário em, anexo, para a facilitação da leitura, tanto dos seus objetivos quanto de suas execuções. No entanto, para sua aplicação, nos reportamos por escrito à SEDU na Prefeitura, solicitando as informações julgadas necessárias.<sup>4</sup>

Uma outra parte das informações foram obtidas nos materiais específicos ou em conversas informais com professores, envolvidos com os respectivos projetos.

Os projetos citados estão sendo aplicados, ou existiram, na unidade escolar pesquisada: portanto, sabemos que existem outros projetos em andamento,

---

<sup>4</sup> Solicitação não atendida sob alegações diversas, desde a sobrecarga de trabalho até a falta das informações desejadas. Segundo a própria Secretaria, todas as informações estão disponíveis no site da Prefeitura. A consulta ao site da Prefeitura mostrou-se extremamente precária. Em todo caso foi dele que extraímos a maior parte dos dados sobre a gestão dos projetos.

chamados de projetos piloto como, por exemplo: Oficina do Saber, Pé de Jaboticaba, etc, mas que não farão parte desta pesquisa.

As informações sobre os projetos foram retiradas do site da prefeitura ou dos seus idealizadores, precisam ser relativizadas dado a suspeita de terem comprometimento promocional. Observamos que “projetos” e “programas” são termos usados indistintamente no site.

### 2.2.1 Projeto Roda D'água

Início: 1998

Término: 2004

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

sim

não

sem informação oficial



Em 1997, o Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Sorocaba e do Médio Tietê (CBH Sorocaba - Médio Tietê), sentindo a necessidade de mapear a bacia, encomendou a Beth Kok um mapa ilustrado que contivesse as informações sobre as características comuns de uso e reuso das águas superficiais e as principais atividades geradoras de impactos ambientais na região.

Esse material estimulou a autora a desenvolver um material de apoio e interpretação do mapa destinado a professores do Ensino Básico. O ponto de partida proposto era fornecer ao professor conhecimentos sobre corpos d'água disponíveis na região, proporcionando atividades didáticas para crianças e jovens em relação à preservação e à recuperação do meio ambiente.

O projeto Roda D'água foi lançado em 1998, em 16 escolas públicas municipais, privilegiando um estudo piloto da Bacia Hidrográfica do rio Sorocaba e Médio Tietê. O objetivo era fornecer para o educador instrumentos que facilitassem

a compreensão e o conhecimento da bacia hidrográfica de sua região e, de todos os impactos causados e sofridos por ela, como resposta à ação do homem.

O curso de capacitação foi oferecido às professoras no horário de aula; as interessadas serviriam de agentes multiplicadores em suas escolas. Num segundo momento, o projeto foi oferecido em horário diferente ao do trabalho; como muitos professores não tinham disponibilidade, ficaram sem a oportunidade de participar.

Nas aulas eram utilizados mapas das bacias, para a compreensão desejada, considerado um dos pontos fortes do projeto e a base dos demais recursos educacionais.

A capacitação era realizada por profissionais das áreas de educação e meio ambiente. As escolas recebiam um Kit contendo os cadernos de atividades, já pré-estabelecidas, para serem trabalhadas com os alunos. Os participantes deveriam atingir os seguintes objetivos:

- Conhecer os recursos hídricos do país;
- Entender o que é uma bacia hidrográfica;
- Conhecer e delimitar a bacia hidrográfica de sua região;
- Conhecer os recursos naturais da bacia;
- Compreender o contexto econômico-social de sua região e sua relação com a bacia hidrográfica;
- Reconhecer os impactos naturais e antrópicos existentes na região da bacia;
- Identificar as ações que interferem no sistema natural da região da bacia;
- Estabelecer relações mais amplas entre os elementos físicos e sociais que compõem e interferem no meio ambiente.

Outras, questões como crescimento urbano desordenado, uso e ocupação do solo, recursos energéticos, geração de resíduos, deterioração e depreciação de patrimônio, eram estudadas também, possibilitando um diagnóstico claro que reporte às ações criativas, rápidas e controláveis, para o uso racional dos recursos hídricos.

O projeto foi extinto em 2007, e não sabemos o motivo, talvez pelo término do contrato. As professoras relataram que sentiram a extinção, pois o projeto possibilitava trabalhar questões do meio ambiente, que incorporadas ao cotidiano dos alunos, em Ciências, possibilitava a compreensão da importância de preservar a natureza, sem fugir muito da rotina e do planejamento do professor.

### 2.2.2 Projeto Escola Saudável

Início: 1998

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

Esse projeto visa orientar os alunos sobre a saúde em geral, dando ênfase na saúde bucal, em sua prevenção. Ele foi levado para 152 escolas municipais em 2007, beneficiou aproximadamente 48 mil crianças, incentivadas e orientadas sobre escovação. Portanto, um trabalho educativo e preventivo: orientou os pais, além de avaliar e encaminhar crianças que necessitassem do tratamento aos Centros de Saúde.

A expectativa era alcançar a meta da OMS Organização Mundial de Saúde, que estabeleceu para 2010 o índice de uma cárie, perda ou obturação por pessoa com até 12 anos. Em 2007, foram atendidas pelo projeto, 8.468 crianças.

Existem agentes capacitados responsáveis para realizarem na escola o trabalho de conscientização dos alunos, através de teatros, palestras, etc., mas em conversas informais com as professoras, elas se mostraram insatisfeitas com esse programa, pois reclamam que os agentes quase nunca aparecem na escola, e quando o fazem, cobram das professoras a realização da escovação bucal diária de seus alunos.

### 2.2.3 Projeto Rádio Vídeo Escola

Início: 2001

Término: 2004

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

A Secretaria de Educação em parceria com o GENS, empresa prestadora de serviços educacionais, implantou em 2001 o projeto Rádio Vídeo Escola.

O que é GENS? GENS tem a ver com o significado que lhe dá a biologia: o que transmite as características hereditárias. Tem a ver também, com a história da Grécia e de Roma, berço cultural do ocidente. Genos e Gens eram os primeiros núcleos familiares que deram origem às cidades, ou ainda, denominar o que somos – gente.

O objetivo era abrir e garantir espaço de manifestações: o que sentem e pensam as pessoas, especialmente, as mais jovens, garantindo também o efetivo compromisso dos seus responsáveis.

Dessa forma, visava à constituição de sujeitos autônomos, capazes de gerir a própria existência, sem jamais deixar de incluir o outro em suas decisões, formando cidadãos comprometidos com a transformação da realidade e envolvidos com a possibilidade de uma sociedade justa e solidária.

Para o desenvolvimento do programa, cada escola recebeu um Kit com 06 DVDs, 03 CDs e encartes com o seguinte material:

- Programas de rádio e de vídeo da “1ª, 2ª, 3ª e 4ª Mostra de rádio e Vídeo – Escola de Sorocaba”;
- Documentário “Rádio e Vídeo-Escola em Sorocaba”;
- Vídeos didáticos “Instalando o equipamento de Rádio” e “Utilizando o Equipamento de Vídeo”;
- Encartes com nome, duração e sinopses de todos os programas.

O programa capacitava os professores interessados, um professor por período de cada escola, durante o horário de aula, sendo estes responsáveis pelo auxílio dos colegas no desenvolvimento do programa em sua escola.

Nas escolas, foram instaladas caixas de som em todas as salas; havia uma sala onde ficava a mesa de som, e a cada semana, uma classe, auxiliada pela professora, ficava com a incumbência de colocar alguns programas no ar. Os alunos planejavam e executavam várias propostas, desde o dia dos avisos, como por exemplo, dia das piadas, curiosidades, etc.

Pelo que constatamos em conversas informais, era um projeto muito gostoso de ser realizado, pois os alunos envolviam-se durante as atividades, porém houve o problema da manutenção da mesa do som, que vivia dando defeitos, tanto que mesmo antes do projeto ser extinto, a escola pesquisada não trabalhava mais com ele.

O projeto foi cancelado em 2004, mas também não obtivemos informação do porquê de sua extinção.

### 2.2.4 Projeto PROERD

Início: 2001  
estabelecido

Término: não

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( ) sim

( ) não

( X ) sem informação oficial



É um programa de caráter social preventivo, posto em prática pela Polícia Militar, junto aos alunos do 5º ano, faixa etária de 09 a 12 anos de idade. O programa é aplicado nas escolas de ensino público e privado.

O PROERD tem por base o projeto D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), criado em 1983 nos Estados Unidos; hoje é desenvolvido em 58 países e desde 2002, em todos os Estados do Brasil.

O lema do PROERD é: “Nossas Crianças Longe das Drogas e de Bem com a Vida”.

As aulas são ministradas por policiais militares voluntários, com conduta moral e experiência policial em atividades sócio-educativas.

Os professores que participam desse projeto mostraram-se satisfeitos com sua aplicação, principalmente, por não serem eles que o aplicam em sala de aula, apenas assessoram o policial durante a aula, uma vez por semana.

## 2.2.5 Projeto Deus na Escola

Início: 2002

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

O projeto “Deus na Escola” estabelece o ensino religioso como área de conhecimento e resgate de princípios éticos e morais, como valorização do ser humano, respeito pela vida, convivência fraterna, democracia e integridade, não tendo, portanto, a intenção de catequese. Ele está ligado à crença de um ser supremo e criador de um mundo perfeito e harmônico. Um Estado laico não significa um Estado sem Deus ou anti-religioso, resume.

Para a aplicabilidade do projeto, foi criado um manual para o professor, cuidadosamente elaborado pela Prefeitura com a participação de representantes de vários segmentos religiosos:

- A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons)
- Arquidiocese de Sorocaba
- Centro Espírita Templo de Umbanda “Sete Giras”
- Igreja Batista Central de Sorocaba
- Igreja Católica Apostólica Romana
- Igreja Evangélica Luterana do Brasil
- Igreja do Evangelho Quadrangular
- Igreja Presbiteriana do Brasil
- União Social Espírita – Intermunicipal de Sorocaba

Tem como objetivo fazer as crianças “aprenderem” sobre o valor da família e a importância do amor ao próximo, podendo, dessa forma, crescerem como cidadãos respeitosos e éticos.

Sabemos que todas as escolas receberam em 2002, vários exemplares; porém, na escola pesquisada encontramos na biblioteca apenas duas apostilas. Em conversas informais, percebemos que algumas professoras têm a apostila guardada

em seu armário, mas quando questionadas se faziam uso da mesma, a resposta era quase sempre negativa.

### 2.2.6 Projeto Laboratório de Informática

Início: 2002

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

sim

não

sem informação oficial

O projeto foi implantado em 2002, em conjunto com o sistema Positivo, que ficou responsável por todo o suporte técnico dos softwares e dos computadores. A Secretaria de Educação ofereceu o curso de capacitação para todos os professores efetivos da rede.

Hoje, todas as escolas de ensino fundamental e médio da rede pública de Sorocaba contam com um laboratório de informática e possuem uma estagiária do **Positivo** para auxiliar as professoras durante as aulas de informática.

Observamos que as professoras são cobradas pela utilização da sala de informática. Há um horário pré-estabelecido e quando, por algum motivo, não utilizam a sala no seu dia e horário marcado, é preciso prestar conta da ausência.

### 2.2.7 Programa Bolsa Família

Início: 2004

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

sim

não

sem informação oficial

O PBF – Programa Bolsa Família recebe transferência direta do governo federal, de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006. O programa beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00), e, de extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00).

O PBF integra o FOME ZERO, visando assegurar o direito humano à alimentação adequada. O professor fica encarregado de preencher um relatório com as faltas dos alunos, pois os faltosos sem justificativa relevante perdem seu direito à bolsa.

O programa pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza:

- Promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família;
- Reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de saúde e educação, por meio do cumprimento das condicionalidades, o que contribui para que as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações;
- Coordenação de programas complementares, que têm por objetivo o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários da Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Como por exemplo, os programas de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de registro civil e demais documentos.

Os professores relataram que embora vários alunos recebam o auxílio “Bolsa Família”, alguns vêm para a escola sem o material básico necessário. E também, questionam o controle de faltas (preenchimento de papéis) para ser entregue todo final do mês na secretaria, pois o aluno que começar a faltar sem justificativa, perde o direito de receber o dinheiro.

### **2.2.8 Programa Letra e Vida**

Início: 2005

Término: não estabelecido

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( ) sim

( ) não

( X ) sem informação oficial

É um programa de formação continuada, oferecido pela Prefeitura, através da SEDU, às professoras interessadas, fora de seu horário de trabalho. Tem por objetivo melhorar, significativamente, os resultados da alfabetização no sistema de ensino, tanto qualitativamente, quanto quantitativamente.

Na formação continuada dos professores, contribui para uma mudança de paradigma no que se refere à didática e à metodologia na alfabetização. Tanto as diretoras de ensino, quanto as unidades escolares devem ser responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, enfatiza.

Com relação a este programa, os professores mostraram-se satisfeitos, apenas colocaram a questão do horário oferecido, que é após o expediente, e “nós já estamos cansados” o que acaba prejudicando um pouco o aproveitamento do mesmo.

### **2.2.9 Programa Amigos do ZIPPY**

Início: 2005

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

sim

não

sem informação oficial

Este programa é trabalhado apenas na 1ª série do ensino fundamental. Os professores participam de palestras com psicólogos e com a psiquiatra Julia Kovacs, da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

O objetivo é a preparação do professor para lidar com o emocional das crianças de seis e sete anos, ensinando a lidar com as dificuldades do dia-a-dia, a identificar e falar sobre os seus sentimentos, explorando as várias maneiras de lidar com as situações cotidianas. O programa, também as incentiva a interagir com as outras pessoas de maneira saudável, a pensarem por si mesmas, estimulando um comportamento solidário.

De acordo com a Coordenadora Nacional do programa, Sorocaba é a primeira cidade do mundo, em que todas as crianças da 1ª série da rede pública participam. No Brasil, o programa também é desenvolvido no ABC Paulista, Vale do Paraíba e Curitiba.

Os professores de 1ª série mostraram-se satisfeitos com a proposta do programa, mas não souberam informar se este era um convênio, ou uma assessoria, mas acreditavam que deveria ter sido comprado pela Prefeitura.

## 2.2.10 Projeto Horta

Início: 2006

Término: não estabelecido

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( ) sim

( X ) não

( ) sem informação oficial

Seu principal objetivo é interferir, diretamente, na mudança dos hábitos alimentares. A alimentação está relacionada com a qualidade de vida das pessoas, seja pela vida agitada, pela produção em escala, ou pela propaganda, os hábitos alimentares têm mudado para pior.

Portanto, uma alimentação saudável e a produção de hortas nas escolas possibilitam o contato com as peculiaridades do meio ambiente, despertando o interesse das crianças, para a criticidade dos valores econômicos e sociais.

O projeto oferece ainda a oportunidade de levar para casa um alimento mais saudável, produzido por eles. Em sua dinâmica temos primeiro a escolha do melhor lugar para o plantio, feito pela SEDU, assim como as orientações para o plantio e sementeira feita pelos professores e alunos. Os objetivos gerais do projeto são:

- Ensinar os alunos da rede pública municipal a cultivar produtos orgânicos (sem a utilização de agrotóxicos), tornando-os multiplicadores dessa tecnologia e, incentivando seus familiares a desenvolver a horta doméstica;
- Ensinar os alunos a consumir hortaliças e legumes de boa qualidade, de procedência conhecida;
- Ensinar o valor nutricional, terapêutico e funcional dos vegetais na alimentação;
- Mudar os hábitos alimentares, agregando frutas, verduras e legumes na dieta;
- Ensinar o ciclo de vida das plantas e as condições ambientais mais propícias para o seu desenvolvimento;
- Ensinar a técnica da compostagem;
- Mostrar as áreas destinadas à preservação dos ecossistemas, as áreas para o desenvolvimento agrícola regional, em comparação com o avanço do conglomerado humano.

A horta existente na escola pesquisada tem como responsável, o porteiro, pois é ele quem “cuida”. Como nos finais de semana a quadra é utilizada pela

comunidade, várias vezes a horta foi destruída. Não percebemos o envolvimento das professoras nesse projeto, pois alguns educadores nem sabem a sua localização.

### **2.2.11 Projeto Pedagogia Empreendedora**

Início: 2006

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

A Pedagogia Empreendedora é uma metodologia de ensino de empreendedorismo, que abrange desde a educação infantil até o ensino médio; portanto, crianças e adolescentes de 04 a 17 anos. É vinculada a tecnologias de desenvolvimento local, sustentável; por isso tem como alvo não só o indivíduo, mas a comunidade.

Seu objetivo é estimular a capacidade de escolha do aluno, sem influenciar as suas decisões, preparando-o para suas próprias opções. Trata o empreendedorismo como uma forma de ser e não somente de fazer, transportando o conceito que nasceu na empresa, para todas as áreas da atividade humana.

O seu teste piloto foi feito em 2002, nas cidades de Japonvar, norte de Minas Gerais e Belo Horizonte. Em várias cidades foi implementada na rede municipal e, em algumas, na estadual.

Procura desenvolver o potencial dos alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem: empregados do governo, do terceiro setor, de grandes empresas, pesquisadores, artistas, etc... E também, evidentemente, para serem proprietários de uma empresa, se for a sua escolha.

Com uma abordagem acentuadamente humanista, possibilita ao indivíduo a participação ativa da construção do seu desenvolvimento social, com vistas à melhoria de vida da população e eliminação da exclusão social.

A metodologia é introduzida na escola através dos professores, única forma de se gerar auto-suficiência pedagógica. Para isso, é fundamental que a decisão de implementação seja também do professor. Não é um projeto de cima para baixo.

A PE é implementada da seguinte maneira:

- Palestra de sensibilização para as lideranças locais (os professores), seminário de transferência de metodologia para os professores e seminários de formação de multiplicadores e gestores (os gestores são professores escolhidos pelas escolas para oferecerem o seminário de transferência de metodologia para outros professores, gerando auto-suficiência para a manutenção e evolução do programa).
- Cada professor recebe um livro da Pedagogia Empreendedora, com a metodologia e estratégias de implementação para o caderno de exercícios.
- São quatorze cadernos, um para cada série, contendo exercícios a serem aplicados durante todo o ano letivo. Os cadernos constituem um plano de aula e viabilizam sua implementação com grande facilidade.
- Os alunos realizam as atividades em um caderno denominado 'Mapa dos Sonhos', em que irá descrever: o que é o seu sonho e como irá transformá-lo em realidade.

Dos projetos até aqui mencionados, esse foi bastante criticado pelos professores, insatisfeitos com sua implementação na rede, alegam ser muito repetitivo e, os alunos quando chegam ao final do ano, não agüentam mais "sonhar".

### **2.2.12 Programa Ana Moser (I.E.E.)**

Início: 2007  
estabelecido

Término: não

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( ) sim                      ( X ) não                      ( ) sem informação oficial

A Diretoria de Ensino de Sorocaba, em parceria com a Prefeitura Municipal, lança o "Programa Método".

Esse programa está voltado para a capacitação de professores de Educação Física que atuam no Ciclo II e ensino médio. Sua proposta procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica dentro da cultura do esporte e movimento. Viabiliza a ampliação de uma visão apenas biológica, para um trabalho

que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e sócio-culturais das crianças e jovens. Os professores são capacitados através do IEE - Instituto Esporte e Educação da atleta profissional Ana Moser.

O curso foi desenvolvido num programa de 200 horas, distribuídas de fevereiro a novembro de 2007. No corrente ano, algumas escolas mantêm o programa ativo, com a participação dos alunos fora do horário em que estudam; o número de participantes é restrito a mais ou menos três por classe e as aulas são ministradas por professores efetivos da rede, contratados como carga suplementar.

Os professores pouco souberam informar sobre este programa, mas alguns relataram que os alunos participantes apresentam melhoras em sala de aula, principalmente de comportamento.

### **2.2.13 Programa Estrada para a Cidadania**

Início: 2007

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

O Programa foi implantado em 2007, em parceria entre a Via Oeste e a Prefeitura Municipal, SEDU. É aplicado em todas as 3ª séries do ensino fundamental.

Ele é um programa de educação para o trânsito que visa à formação integral do indivíduo, transformando-o num cidadão consciente e responsável, por meio de regras, resgatando e valorizando o EU. A ética, o amor ao próximo, o respeito e a conscientização são os pilares deste programa.

Cada aluno recebe um livro com as atividades a serem realizadas nas escolas, individualmente, e na casa com a participação dos pais e familiares. Os professores passam por capacitação com reuniões mensais na Via Oeste.

Em 2008, participa do programa apenas um professor da 3ª série, por período e unidade escolar, ficando responsável pela orientação dos colegas.

A proposta do programa é ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos sobre o trânsito, tendo como foco principal o ser humano, com claro direcionamento para as mudanças de valores, comportamentos e atitudes. Os temas abordados são:

- Identidade
- Segurança nos meios de transporte
- Direitos e deveres do ciclista
- Normas e regras para dirigir
- Atitudes conscientes
- Cuidados do pedestre
- Sinalização
- Cinto de segurança
- Meio ambiente: lixo reciclável
- Saúde: cansaço e sono.

Os professores envolvidos nesse programa gostam muito da proposta, mas a “cartilha” fornecida é extensa, sobrecarregando e dificultando a sua execução de maneira plena e adequada.

### **2.2.14 Projeto SGI – Sistema de Gestão Integrado**

Início: 2007

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( X ) sim

( ) não

( ) sem informação oficial

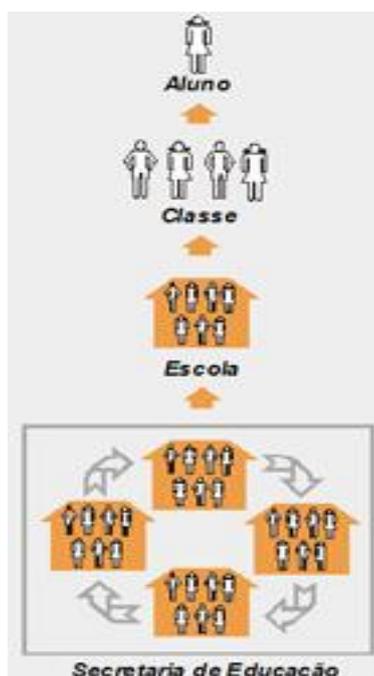


É um projeto implantado na prefeitura em parceria com a Fundação Pitágoras (é uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelos acionistas do Pitágoras em abril de 1999)

A fundação presta serviços a instituições educacionais, transferindo tecnologia de gestão e capacitando seus profissionais.

O Sistema de Gestão Integrado (SGI) é um modelo de gestão que orquestra os esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando ao alto desempenho dos alunos.

### 2.2.14 SGI NUMA CASCA DE NOZ



O SGI utiliza-se de três conceitos chaves para garantir essa orquestração:

- **Integração:** garantir que a partir da secretaria da educação até chegar ao aluno, todos estejam falando a mesma língua, ou seja, o sistema tem que ser integrado, o foco claro (explicitado, comunicado, compreendido, incorporado), todos direcionando seus talentos na direção de um foco comum.
- **Alinhamento:** o SGI alinha o trabalho da SME (Secretaria Municipal da Educação), com o de cada escola da rede, o de cada escola com suas diversas classes, e o da classe com a aprendizagem de cada aluno. Os pais

são envolvidos, aprendendo a dar, em casa, a contribuição que faz a diferença na aprendizagem dos filhos. Na essência, todos os sistemas: SME-ESCOLA-CLASSE-ALUNO (=aprendizagem) têm de estar alinhados. Indicam medidas para todas as metas, que são usadas para monitorar o processo. Finalmente, a SME define suas principais estratégias, ou linhas de ação.

- **Desdobramento:** cada escola, em seguida, desdobra as metas elaboradas pela SME, usando as estratégias para atingir cada uma das metas. Para isso, colocam times de meta em campo, promovem o melhoramento contínuo dos processos, etc., sempre focando o apoio ao professor na sala de aula. Cada classe por sua vez, desdobra as diretrizes estratégicas da escola, definindo missão, metas e planos de ação da classe. Os alunos finalmente têm a missão e metas pessoais, que contribuam com as da classe, monitoram o seu progresso individual, têm planos de ação pessoais, etc. – assumindo a gestão de sua aprendizagem.

São três os papéis estratégicos:



Os professores, direção e coordenação da escola, participam dos cursos de implementação do programa uma vez por semana, ficando estes, incumbidos de prestar contas à fundação de como está o andamento do projeto na escola.

Os diretores e coordenadores realizam visitas nas escolas para avaliarem o andamento do programa atribuindo “notas” como, por exemplo, + (positivo) e Δ (delta). O positivo é atribuído quando todas as metas estão sendo cumpridas e delta, quando necessita rever algo.

Para ilustrar a proposta do SGI seguem algumas fotos tiradas na escola.



**Prefeitura de SOROCABA**

**Cidade Saudável, Cidade Educadora**

**MISSÃO**  
(Razão de Ser da Prefeitura)

Desenvolver políticas públicas, oferecer serviços e promover a cidadania, a justiça social e a qualidade de vida para a comunidade sorocabana.

**VISÃO**  
(Buscar sempre)

Ser uma instituição que utilize sempre o planejamento e busque a modernização, em sintonia com o futuro; buscando cada vez mais melhorar a qualidade de vida da nossa população.

**VALORES**  
(Princípios que orientam nossas ações e conduta)

- **Ética:** Agir com justiça, integridade, respeito e transparência.
- **Justiça:** Tratar a todos com igualdade e com isenção.
- **Integridade:** Ser honesto e não agir em benefício próprio.
- **Respeito:** Tratar os outros como gostaria de ser tratado.
- **Transparência:** Ser sincero e mostrar a verdade.

Cartaz colocado no corredor de entrada da escola.



**Prefeitura de SOROCABA**

**Secretaria da Educação**

**VISÃO**

Ser reconhecida nacionalmente como uma organização promotora de excelência educacional, numa cidade educadora, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais, possibilitando a construção de cidadãos autônomos para exercício de uma cidadania plena.

**MISSÃO**

Assessorar, coordenar e avaliar administrativa e pedagogicamente as Unidades Escolares, definindo diretrizes e estratégias que favorecem o desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos plenos.

**FINALIDADE**

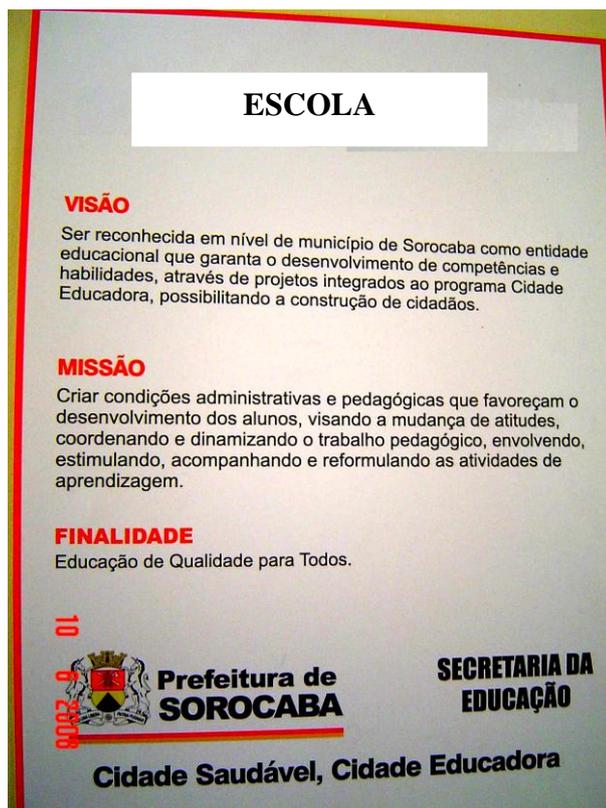
Educação de Qualidade para Todos.

**VALORES**

- Educação Centrada na Aprendizagem
- Visão Sistêmica
- Liderança Visionária
- Responsabilidade Pública e Cidadania
- Valorização de Professores, Funcionários e Parceiros
- Melhoramento Contínuo
- Gestão por Fatos e Dados
- Busca de Inovações

**Cidade Saudável, Cidade Educadora**

Cartaz colocado no corredor de entrada da escola.



Cartaz colocado no corredor de entrada da escola.

Este projeto foi bastante questionado pelos professores, que alegam perder muito “tempo” preparando gráficos, metas, desempenho dos alunos, não levando a lugar algum. E, segundo uma professora da 4ª série: “na visita, do SGI (visita de uma equipe que percorre as escolas para observar se o projeto está sendo realizado) meus alunos “decoraram” qual era a meta e a missão da classe, porém tenho três alunos que se você pedir para ele escrever a missão no papel, não consegue.”

### 2.2.15 Programa Escola Cidadã

Início: 2007

Término: em funcionamento

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

sim

não

sem informação oficial

O Programa Escola Cidadã envolve assessoria à política educacional do município, formação continuada aos diversos segmentos da área da educação e representantes da comunidade onde estão inseridas unidades educacionais e a publicação de materiais educativos e informativos. Tem como eixos centrais o Fortalecimento da Gestão Democrática (educação para e pela cidadania), o fortalecimento Infanto-Juvenil (exercício da cidadania desde a infância) e a Formação para a Elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico pelas escolas.

Esse programa está sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação de Sorocaba, em parceria com o Instituto Paulo Freire. O objetivo é contribuir para a construção de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos conquistados e criação de novos, buscando a gestão de um novo espaço público de decisão estatal visando uma sociedade mais democrática.

- **OBJETIVOS**

- Contribuir para a melhoria da gestão educacional do município;
- Colaborar com o fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo infanto-juvenil e a atualização do projeto político pedagógico das unidades educacionais na perspectiva da ecopedagogia;
- Promover formação aos diversos segmentos que participam dos processos educativos (equipe pedagógica da Secretaria de Educação, gestores das unidades educacionais, professores, pais e alunos) do município;
- Compartilhar conhecimentos e informações sobre o desenvolvimento do programa.

## **PRINCIPAIS ATIVIDADES**

- Formação quinzenal com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação;
- Formação quinzenal com as(os) gestoras(es) (diretores, vices e orientadores educacionais) das unidades educacionais;
- Formação semanal com as (os) alunas(os) representantes de turma no protagonismo Infanto-Juvenil;
- Formação com grupos de professores, funcionários, pais, mães e familiares, para acompanharem o Projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil;

- Formação com os representantes dos colegiados escolares (da Associação de Pais e Mestres - APM ou Conselho de Escola);
- Publicação de 20 cadernos de Diálogos sobre Valores;
- Publicação de caderno sobre a Cidade Educadora;
- Publicações de Boletins Informativos trimestrais;

## **PÚBLICO PARTICIPANTE**

- Equipe Pedagógica da Secretaria da Educação;
- Gestores (diretores, vices e orientadores educacionais)
- Representantes dos colegiados escolares (da Associação de Pais e Mestres – APM ou \ Conselho de Escola)
- Alunos representantes de classe;
- Grupos de professores, funcionários e pais que acompanham o Projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil.

Esse último projeto procura envolver todos os especialistas, mas em seu cotidiano não acontece de forma efetiva. Talvez, conforme o relatado, pelo excesso de projetos, metas e objetivos exigidos nos outros.

Os programas e projetos descritos exigem o acompanhamento de todos os envolvidos da unidade escolar, bem como a preocupação com os resultados esperados pela SME, a partir dos objetivos e metas traçados.

Os professores, atualmente, em sua maioria, possuem jornada dupla ou até mesmo tripla, para suprir o seu orçamento. Dessa forma, a sobrecarga dos projetos e programas solicitados leva à exaustão o trabalho do docente, em seu cotidiano.

Diante da preocupação quanto ao desempenho dos professores e, buscando responder aos inúmeros questionamentos pessoais, no próximo capítulo, trabalharemos a pesquisa de campo efetuada em uma das unidades escolares da rede pública municipal.

### 2.2.16 Amigos do Maçã

Início: 2008  
estabelecido

Término: não

Funciona em todas as escolas municipais de Sorocaba:

( ) sim  
oficial

( X ) não

( ) sem informação

Assim como no ZIPPY, a história acontece com o nascimento e a “morte” do bicho pau. Amigos do Maçã, trata do bichinho da maçã, por isso o nome Amigos do Maçã, pois são amigos do bicho da maçã.

É uma continuação do programa amigos do ZIPPY, possui os mesmos objetivos e propostas. Por tratar-se de uma continuidade, ele trabalha com os alunos da 2ª série do ensino fundamental.

### 3. PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, será abordado o campo empírico deste trabalho, que se restringiu a uma unidade escolar municipal de Sorocaba, que atende 1310 alunos, sendo, 382 de educação infantil, 857 do ensino fundamental e 71 jovens e adultos do (Alfa-Vida).

Durante dois meses como pesquisadora nessa escola, tive a oportunidade de observar e vivenciar a rotina institucional e o comportamento dos professores com relação a sua autonomia em classe, conciliando projetos e programas e a sua dinâmica na implantação dos mesmos.

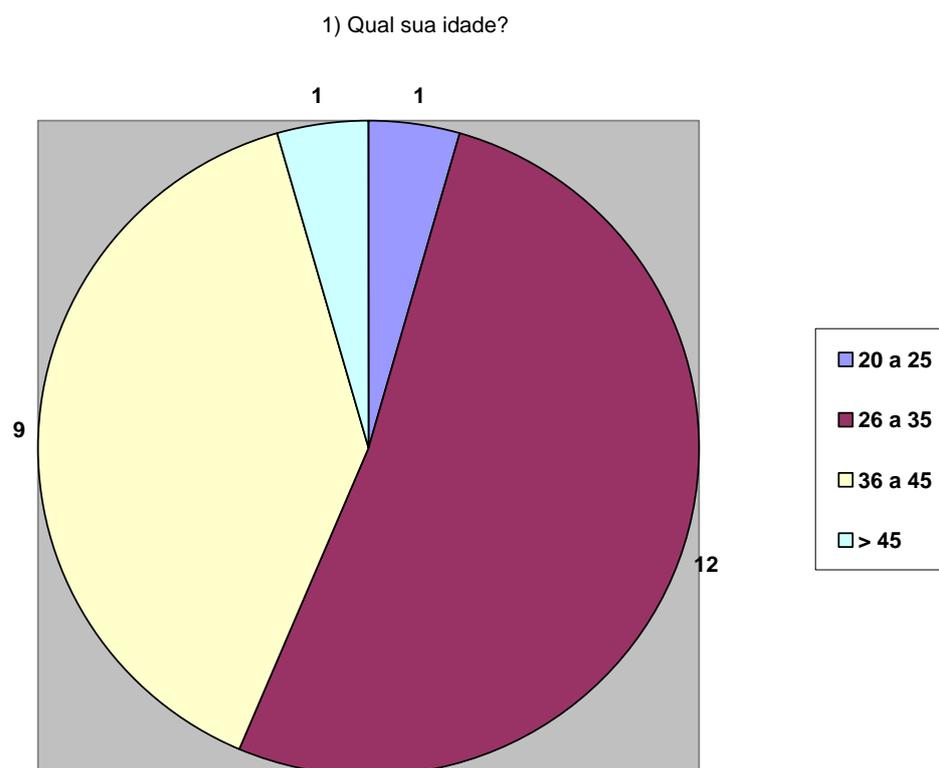
A partir das primeiras observações foi elaborado um questionário piloto, contando com a ajuda de três professoras de uma outra unidade da rede municipal de Sorocaba, que participaram como colaboradoras respondendo ao referido documento. O objetivo foi refletir sobre a clareza do questionário elaborado, assim como estudar as opiniões ou as possíveis dúvidas que surgissem durante a aplicação, possibilitando, dessa forma, sua viabilidade.

Após essa sondagem, o questionário foi aplicado na escola pesquisada aos 27 professores efetivos do ensino fundamental (primeiro segmento), incluindo os professores de educação-física. Apenas 23 devolveram o questionário devidamente preenchido, ou seja, aproximadamente 85,2%.

A escolha dessa unidade escolar para aplicação do questionário deveu-se ao fato de eu, enquanto professora dessa escola, conhecer a realidade e as angústias observadas e relatadas pelos meus colegas de trabalho, questionando a sobrecarga de atribuições, que causa estresse e sentimento de mal-estar à equipe docente.

Manteremos a privacidade e o anonimato dos participantes por questões éticas, procurando descrever apenas o observado e pesquisado objeto de estudo. Além dos dados obtidos pelo questionário, em anexo, enfocaremos as histórias reais vivenciadas e problematizadas.

O questionário foi dividido em três partes. Na primeira, as perguntas foram direcionadas para o perfil dos professores, numa segunda, o foco foi o levantamento da rotina diária do professor e, na última, para as observações pessoais e contribuições que as professoras eventualmente desejassem fazer.

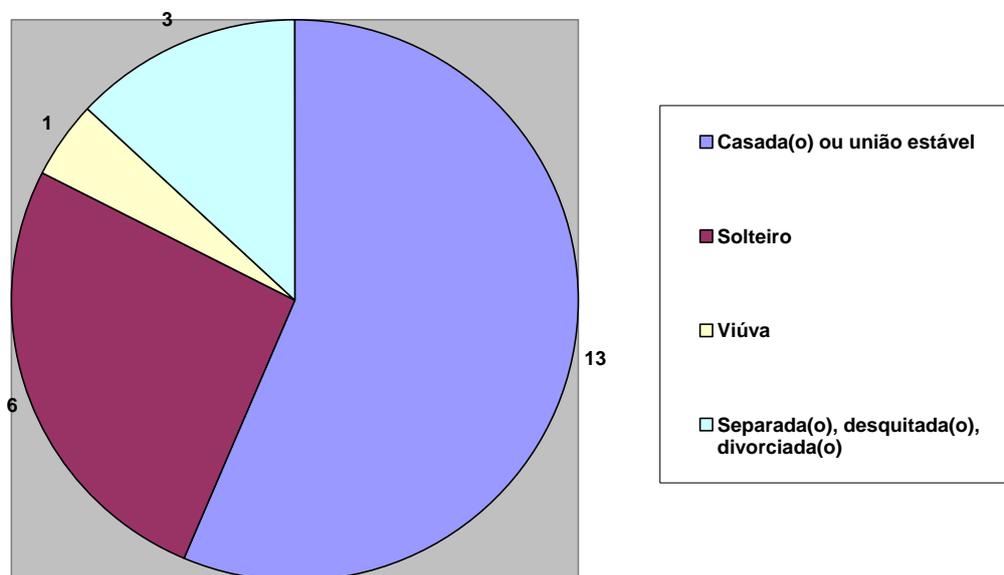


Na primeira pergunta do questionário, observamos que: 4,35% dos entrevistados têm idade entre 20 a 25 anos, também obtivemos a mesma porcentagem (4, 35%) com idade entre 26 a 35 anos.

A maioria dos professores dessa escola, ou seja, 52,17% que corresponde a metade do universo pesquisado têm idade entre 36 a 45 anos,

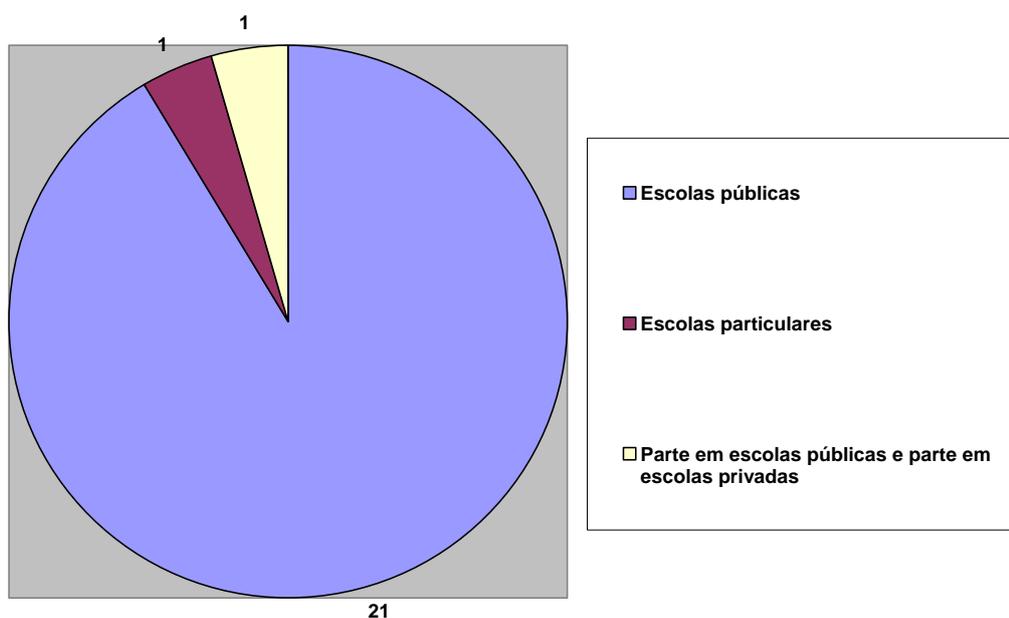
Outros 39,13% dos entrevistados possuem idade maior que 45 anos, embora sejam maiores de 45 anos, eles não ultrapassam 50 anos de idade, o que demonstra uma equipe de professores relativamente jovens.

## 2) Estado civil:

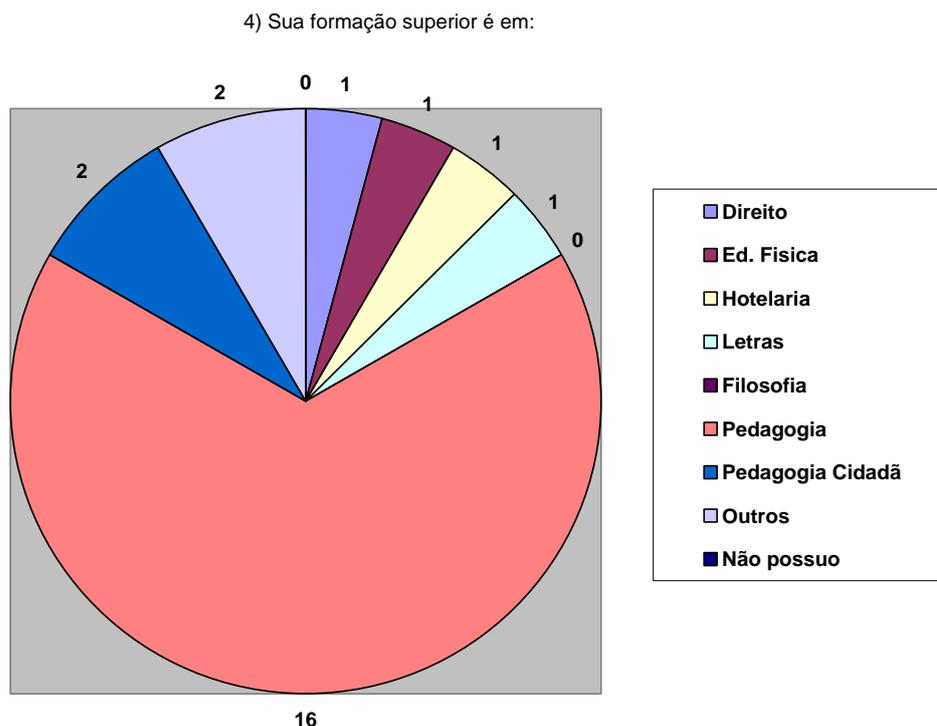


Dos professores entrevistados, 56,52% são casados ou possuem uma união estável; 26,08% são solteiros; 4,35% viúvos e 13,05% separados, desquitados ou divorciados.

## 3) Até a conclusão do ensino médio, você estudou mais em:



Do universo pesquisado, percebemos que 91,30% dos professores tiveram sua primeira formação em escolas públicas. Apenas 4,35%, ou seja, um professor teve sua primeira formação em escola particular e outro professor (4,35%) teve sua formação ora em escola pública, ora em escola particular.



A pergunta número 4 comportava mais de uma alternativa, por isso, nessa questão, trabalhamos com um universo de 24 respostas.

Podemos observar que 75,04%, o que representa 18 pessoas, possuem formação específica em Pedagogia, sendo que 16 pessoas (66,70%) realizaram o curso de Pedagogia e 2 pessoas (8,34%), possuem formação em “Pedagogia Cidadã”<sup>5</sup>.

- dois professores (8,34%) possuem formação superior, não especializada (outros);
- 1 professor (4,35%) é formado em Direito;
- 1 professor (4,35%) fez educação Física;

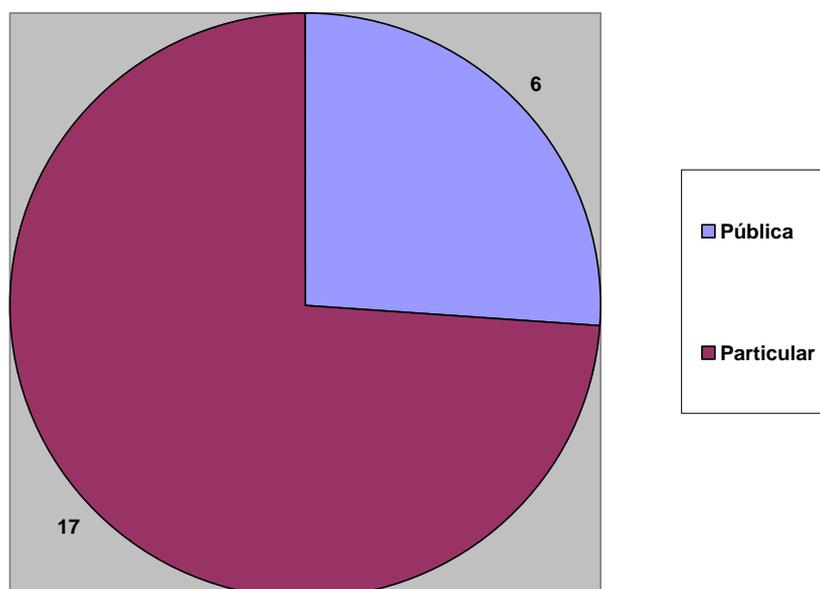
<sup>5</sup> A Pedagogia Cidadã, foi um curso oferecido gratuitamente pela Prefeitura Municipal de Sorocaba em parceria com a faculdade UNESP para as professoras concursadas da rede e não possuíam formação superior, ou que possuíam formação em outras áreas específicas, tendo ingressado na Prefeitura utilizando o diploma do antigo Magistério (formação específica do 2º grau).

- 1 professor (4,35%) formou-se em Hotelaria;
- 1 professor (4,35) formou-se em Letras;

Todos os entrevistados nessa unidade escolar possuem formação superior, a maioria é habilitada em Pedagogia, ou seja, requisito mínimo para se atuar hoje no ensino fundamental.

Outros três professores que ingressaram na prefeitura apenas com o curso de Magistério, na época em que esse era o requisito para o cargo, não tiveram a oportunidade de realizar o curso de Pedagogia Cidadã (pois esse curso, só foi oferecido para professores que entraram na prefeitura no ano de 2002). Mas, esses 3 professores já possuem formação superior, sendo um em Hotelaria, um em Letras, e outro professor com Normal Superior. Outros dois professores entrevistados trabalham na área específica de Educação Física.

5) A sua graduação foi realizada em uma faculdade:

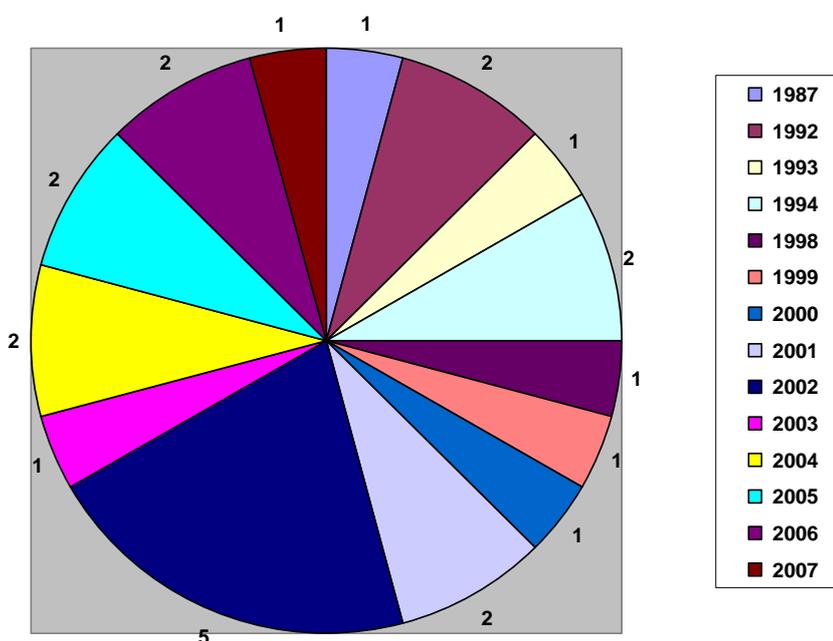


Na questão 5, procuramos saber onde esses professores realizaram suas faculdades e constatamos que 73,91% cursaram sua graduação em faculdades particulares e apenas 26,09% cursaram faculdade pública.

Nas questões 3 e 5, podemos perceber a realidade dura e perversa de suas histórias de vida. Apesar de não ser o foco principal da nossa pesquisa, observamos

que a maioria quase absoluta estudou em escolas públicas, e, no entanto, na sua formação superior estudaram em escolas particulares. Essa constatação revela-nos a incoerência do nosso sistema de ensino, pois os alunos que tiveram sua primeira formação em escolas públicas são “impedidos” de continuar seus estudos nas instituições públicas, o que nos levou a constatar que o “sistema de ensino” atual, acaba privilegiando os alunos oriundos de escolas particulares, que se encontram “melhor preparados”, além de, obviamente, as condições sociais e econômicas serem para estes mais tranquilas.

6) Em que ano você se formou?



Nessa questão, também trabalhamos com um universo maior de 23, pelo fato de um professor ter mais de uma formação, ou seja, duas faculdades.

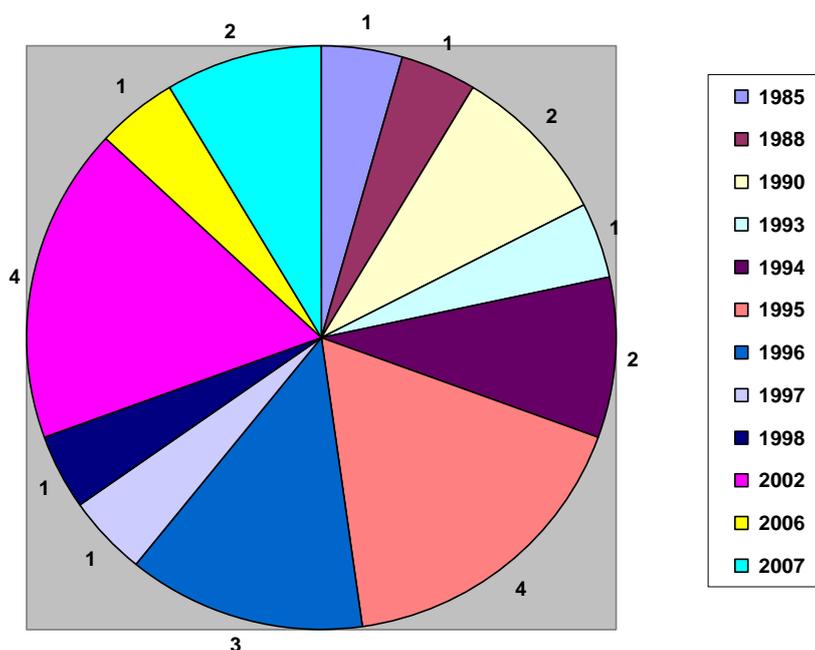
No universo de 24, temos formações:

- no ano de 1987 = 4,17%
- no ano de 1992 = 8,33%
- no ano de 1993 = 4,17%
- no ano de 1994 = 8,33%
- no ano de 1998 = 4,17%
- no ano de 1999 = 4,17%

- no ano de 2000 = 4,17%
- no ano de 2001 = 8,33%
- no ano de 2002 = 20,83%
- no ano de 2003 = 4,17%
- no ano de 2004 = 8,33%
- no ano de 2005 = 8,33%
- no ano de 2006 = 8,33%
- no ano de 2007 = 4,17%

Podemos observar, no gráfico 6, que a maioria dos professores se formaram há menos de 10 anos, ou seja, são pessoas que tiveram a oportunidade de refletir sobre propostas teóricas supostamente mais atualizadas.

7) Em que ano você começou a dar aulas?



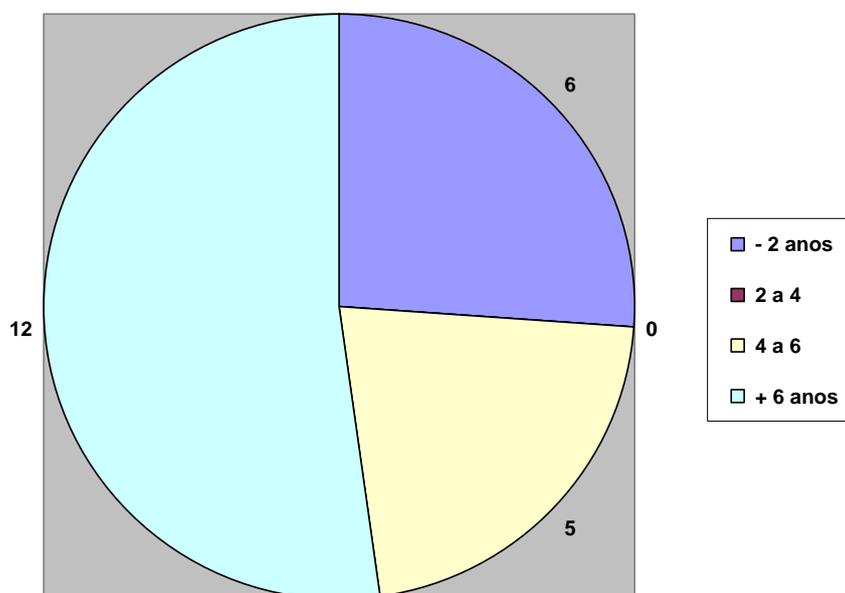
Nessa questão, observa-se que 4,35% começou a dar aulas em 1985, também 4,35% em 1888; 8,69% começou a dar aulas em 1990; 4,35% em 1993; 8,69% em 1994; 17,39% começou em 1995, ano em que foi realizado concurso para professor na prefeitura, podendo ser essa uma suposta justificativa para o aumento da porcentagem nesse ano.

No ano de 1996, foram 13,05%; em 1997, 4,35%, repetindo a mesma porcentagem no ano de 1998 (4,35%).

Há também aumento significativo da porcentagem no ano de 2002 (17,39%), ano em que também foi realizado concurso público para professor do ensino fundamental; um professor (4,35%) começou a lecionar em 2006 e finalmente 8,69% começaram em 2007.

Nota-se também que existe uma diferença entre o gráfico do ano de formação com o gráfico do tempo de experiência, onde se observa que supostamente a maioria dos professores, começaram a dar aula apenas com o curso de Magistério, para depois realizar sua graduação.

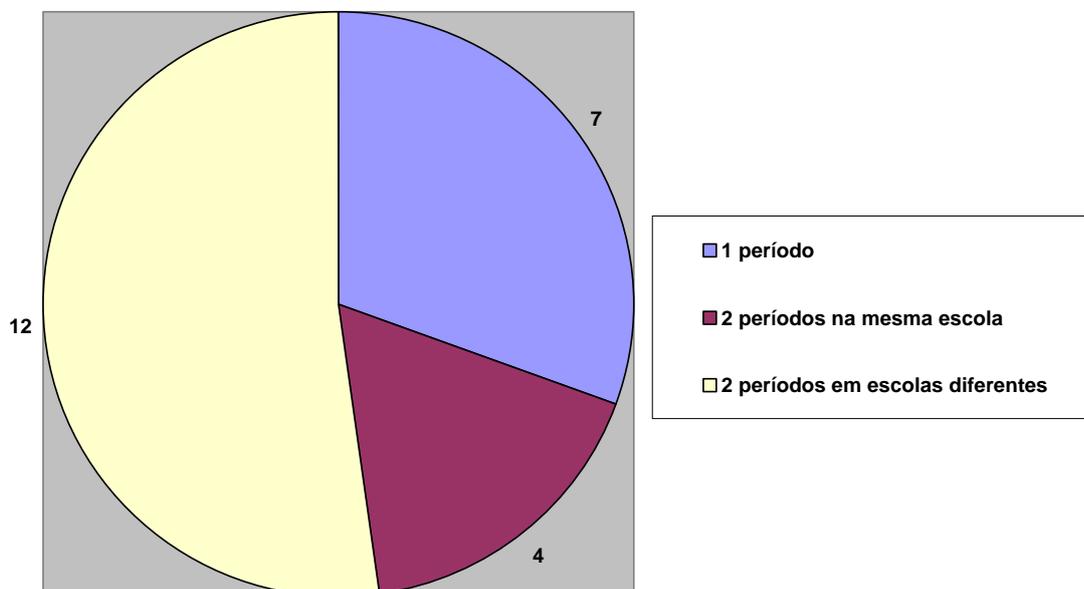
8) Há quanto tempo você trabalha como professora na Prefeitura Municipal de Sorocaba?



Nesse gráfico, podemos observar que a maioria já está atuando na Rede Municipal por mais de seis anos.

- 26,09% trabalham há menos de 2 anos;
- 21,74% trabalham de 4 há 6 anos e
- 52,17% trabalham há mais de 6 anos.

9) Como é sua jornada de trabalho?



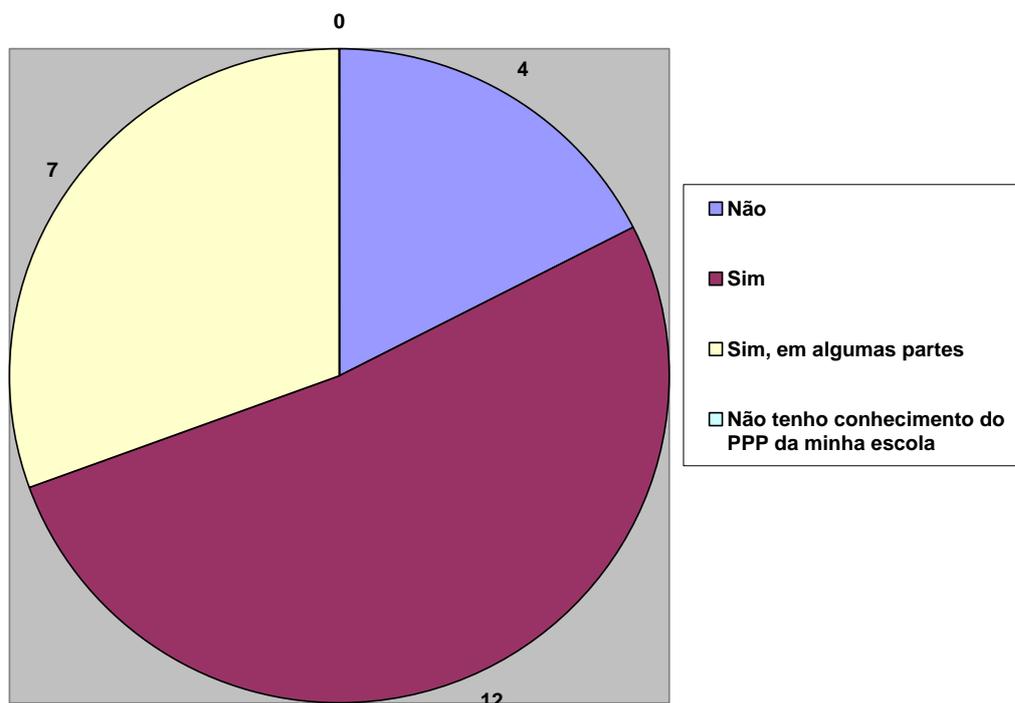
Na jornada de trabalho, apenas 30,43% dos professores não possuem uma jornada dupla de sala de aula.

Dos entrevistados, 17,40% trabalham na escola pesquisada, durante dois períodos, e 52,17% possuem uma dupla jornada de trabalho, mas com agravante de ser em escolas distintas, o que sabemos acarretar a esses professores um “tempo” para se locomover de uma escola à outra.

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de o Horário Técnico Pedagógico da escola pesquisada acontecer no final da tarde de todas quartas e quintas –feiras das 17 horas e 45 minutos às 18 horas e 30 minutos, ficando todos os professores que trabalham apenas no período da manhã, ou então aqueles que dobram em outras escolas, incumbidos de retornarem à escola nesses dias para a realização do HTP.

Nessas condições, os professores acabam tendo um aumento de gasto financeiro, pois muitos moram longe, ou trabalham no caso de quem dobra em bairros distantes da escola, o que os faz “perderem” muito tempo no trânsito, deixando-os estressados ou mesmo esgotados, dificultando os HTPs que deveriam ser um momento proveitoso e rico.

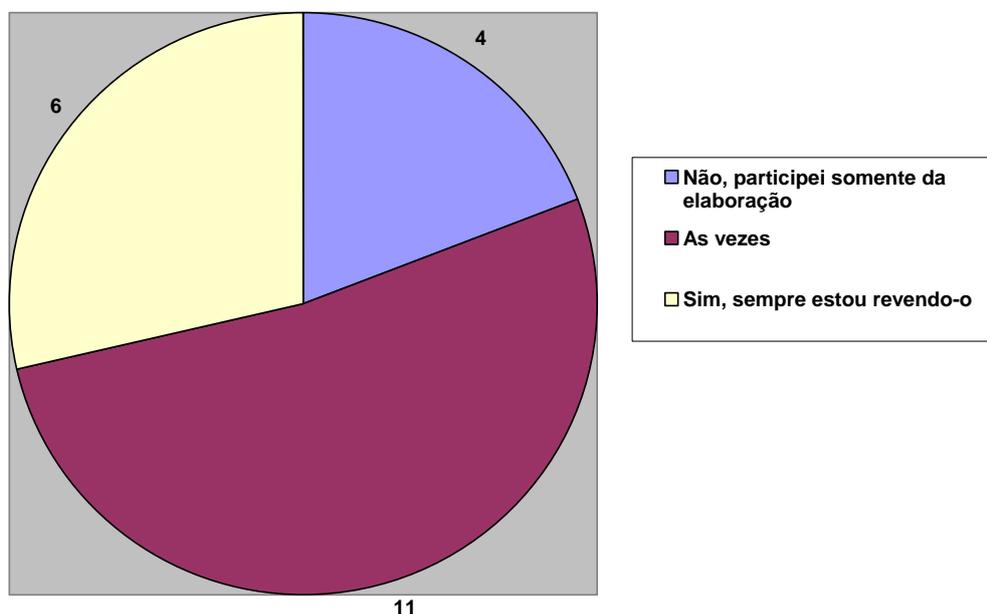
10) Você participou da construção do projeto político pedagógico PPP da sua escola?



Com relação à construção do Projeto Político Pedagógico, percebe-se que os professores que trabalharam na construção de todo o projeto foram apenas 12 (52,17%), o restante trabalhou apenas em uma parte, ou seja 30,43% ou nem trabalhou que corresponde a 17,40%, embora saibamos que toda a equipe deveria ter participado da sua construção, constatamos que isso na realidade não aconteceu.

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico, agora chamado de Projeto Eco-Político-Pedagógico, para ser válido, deve ser revisto, analisado e reformulado todo ano letivo com a participação de toda a equipe escolar. O PEPP tem por objetivo principal trabalhar em sala, não só a parte política, mas também o estudo do meio ambiente e sua preservação, nas unidades escolares, possibilitando uma formação mais cidadã e consciente.

11) Se sim, você faz uso dele no seu cotidiano escolar?



Nessa questão, o universo pesquisado foi de 21, pois dois professores deixaram essa questão em branco. Ficou a tabulação da seguinte maneira:

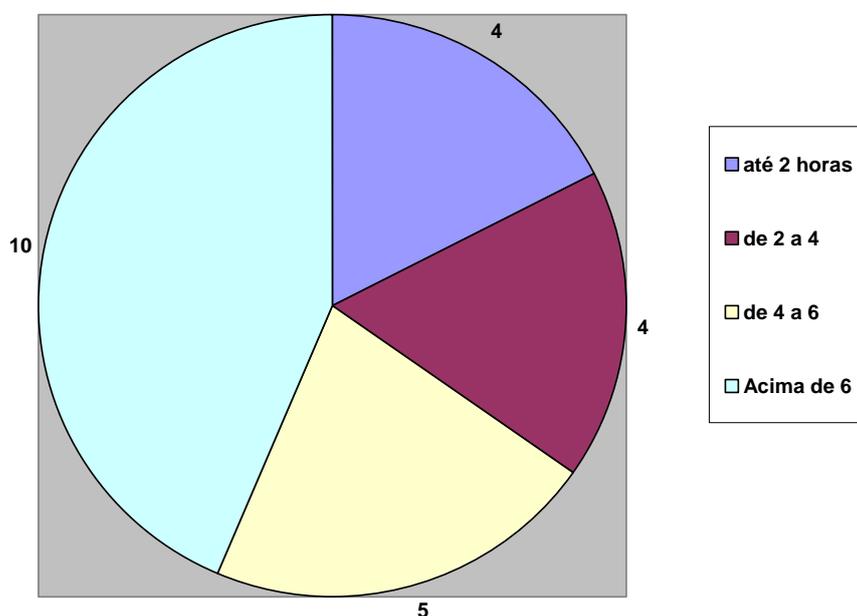
- 19,05% dos entrevistados, não fazem uso do PPP no seu cotidiano escolar;
- 52,38% utilizam de vez em quando e,
- 28,57% relataram estar sempre revendo o PPP.

De acordo com a proposta do IPF (um dos projetos implantados na rede), todos os professores deveriam ter o PEPP como norte para o seu trabalho uma vez que este “Consolida a identidade eco-política-pedagógica da escola, estabelecendo os sentidos a serem atribuídos a todos os fazeres e práticas escolares” (Caderno de Orientação Metodológica, do Instituto Paulo Freire, 2008: 12).

Na proposta do programa Instituto Paulo Freire (IPF), eles dão muito enfoque ao PEPP (Projeto Eco-Político-Pedagógico)

“O PEPP não pode ser entendido como um mero documento burocrático, mas como um movimento contínuo que articula todos os sujeitos em torno de práticas coletivas de reflexão-ação-registros-reflexão-ação-registros- e assim por diante. É desse movimento que se sistematiza o planejamento da escola na forma de documento” (Caderno de Orientação do Instituto Paulo Freire).

12) Na sua casa, quantas horas semanais você utiliza com trabalhos da escola?



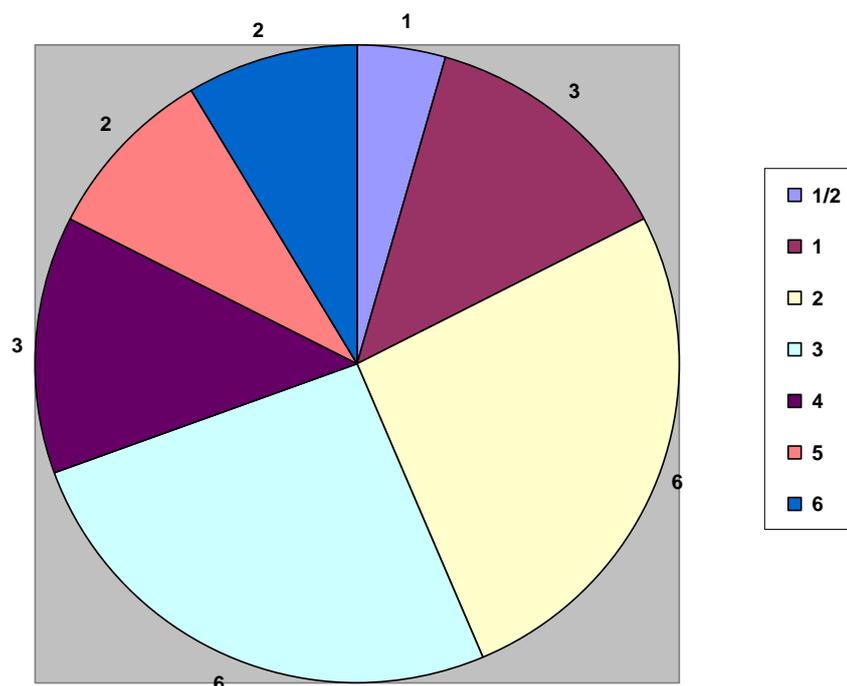
Dos entrevistados, verificamos que:

- 17,39% gastam até duas horas semanais em casa para a realização de trabalhos da escola;
- Novamente 17,39% gastam para essa mesma finalidade, de 2 a 4 horas;
- 21,74% gastam de 4 a 6 horas e finalmente,
- 43,48% gastam acima de 6 horas semanais para a realização de trabalhos da escola.

Este gráfico comprova que o trabalho dos professores não se restringe à sala de aula, muitos levam trabalhos para casa. O número excessivo de atribuições cobradas, não permite dar conta de tudo no seu horário de aula.

Como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, variações individuais que traduzem diferentes relações com o trabalho. (TARDIF, 2005:113)

13) Quantas horas aproximadamente, você gasta por dia com as tarefas de casa? (lavar, passar, cozinhar, limpar, fazer compras, etc...)



Para esse gráfico onde perguntamos a quantidade de horas gastas com atividades de casa, temos a seguinte tabulação:

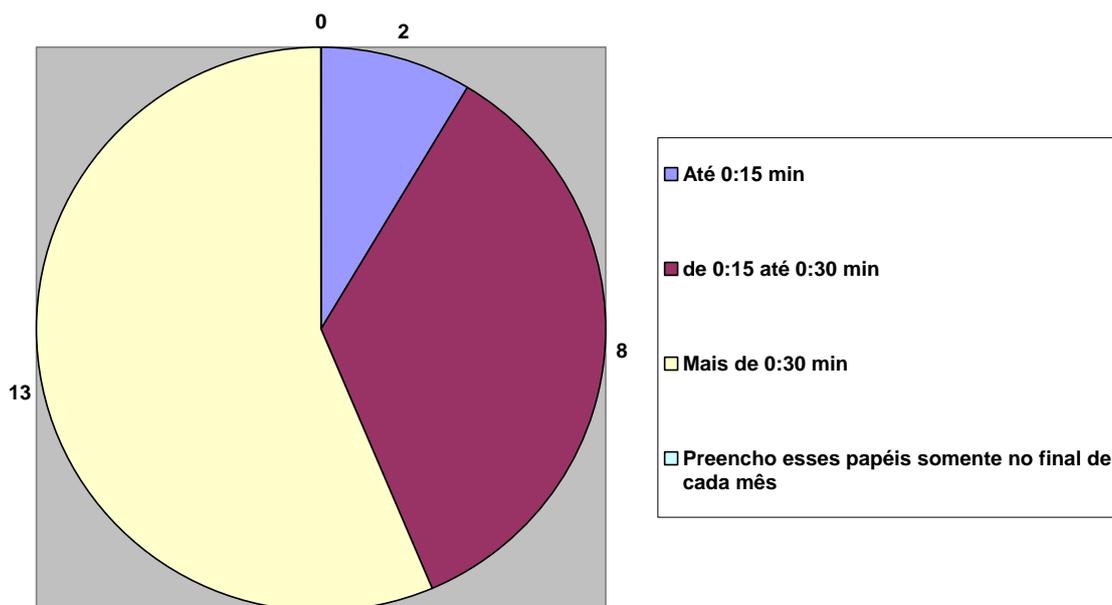
- ½ hora = 4,34%
- 1 hora = 13,05%
- 2 horas = 26,08%
- 3 horas = 26,08%
- 4 horas = 13,04%
- 5 horas = 8,69%
- 6 horas = 8,69%

Percebemos a carga de trabalho dos professores entrevistados, podendo ser justificada pelo fato de a maioria ser composta por mulheres. Dessa maneira, dos 23 professores entrevistados, somente três são do sexo masculino, sendo que dois são professores de Educação Física.

É interessante observar que sete professores utilizam de 4 a 6 horas diárias com tarefas de casa; provavelmente, fazem parte dos 30% que não possuem dupla jornada de trabalho. Entretanto, doze professores gastam de 2 a 3 horas diárias de trabalho, comprovando a tripla jornada do trabalho feminino, ou seja, a: “[...]”

sobrecarga do trabalho das mulheres, que continuam a assumir as responsabilidades familiares” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 135)

14) Quantas horas diárias na classe, você ocupa o tempo da sua aula preenchendo papéis burocráticos e/ou relatórios (caderneta, bolsa família, PE, gráficos SGI, etc):



Nessa questão, constatamos que 8,69% gastam até 15 minutos diários preenchendo papéis burocráticos ou relatórios; 34,79% gastam de 15 a 30 minutos e 56,52%, mais da metade dos entrevistados, gastam mais de 30 minutos diários com a mesma tarefa.

Observamos que a maior parte dos professores, gastam em média mais de trinta minutos diários preenchendo papéis, relatórios ou gráficos. Tarefa ilustrada abaixo, com as fotos tiradas da escola, com os vários gráficos expostos nas classes que os professores são “obrigados” a fazer.



Metas a serem alcançadas e os resultados positivos e delta de uma sala



Metas e gráficos individuais de desempenho dos alunos fixados na classe



Gráficos contendo o desempenho e a disciplina da sala

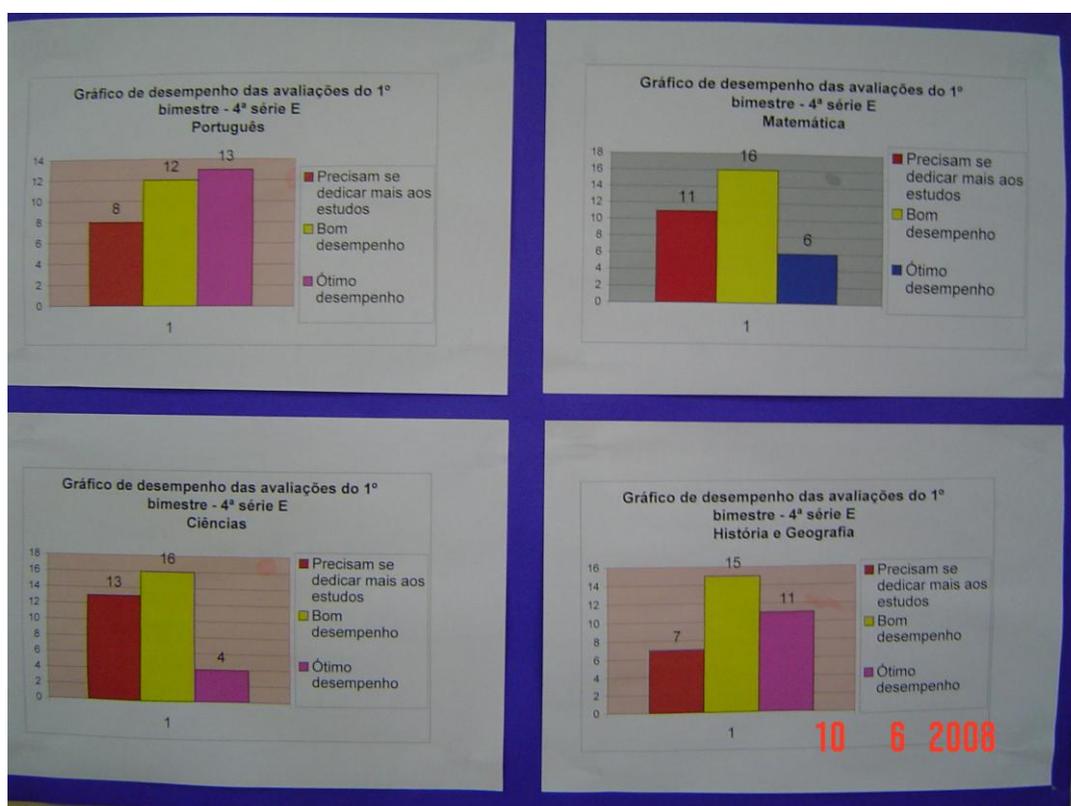
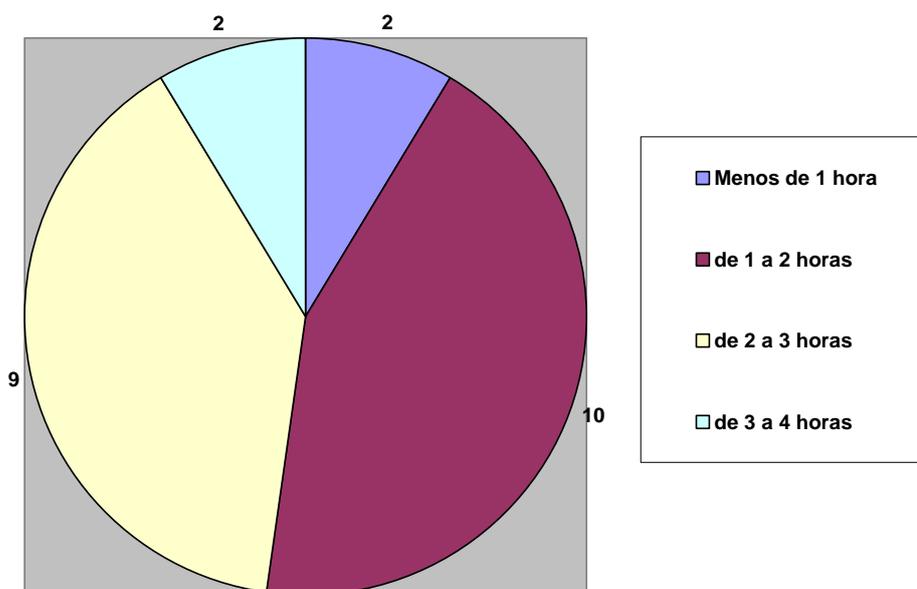


Gráfico de desempenho das avaliações dos alunos

Segundo relato dos professores, existe uma equipe que percorre as escolas para verificar se os professores e as escolas estão realizando e expondo as avaliações e elaborando os gráficos de desempenho, com as metas estabelecidas para cada turma.

15) Se for calcular, quanto tempo da sua aula diária você acredita que esteja sendo utilizado para trabalhar os conteúdos curriculares?

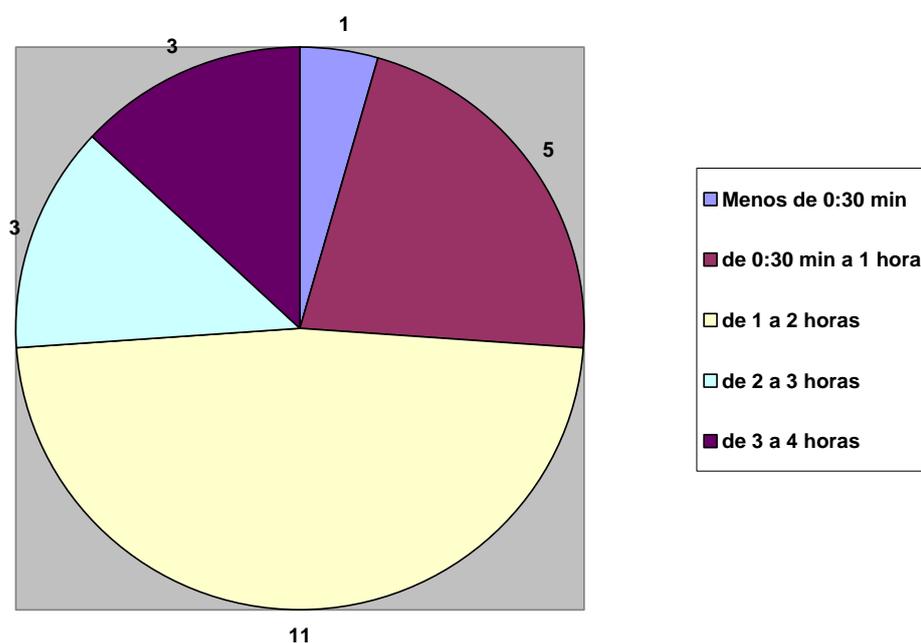


Com relação ao tempo gasto para o ensino propriamente dito temos a seguinte realidade:

- 8,70% gastam menos de uma hora,
- 43,47% gastam de 1 a 2 horas,
- 39,13% gastam de 2 a 3 horas e
- 8,70% gastam de 3 a 4 horas.

Observando o gráfico, metade dos professores, não gasta mais do que duas horas diárias para trabalhar os conteúdos curriculares, ou seja, o ensino propriamente dito. Se lembrarmos que os alunos da rede municipal de Sorocaba possuem quatro horas e meia de aula, questionamos: No que estariam sendo gastas as outras duas horas e meia?

16) E com relação aos projetos, quantas horas diárias você acredita estar gastando para a execução desses?

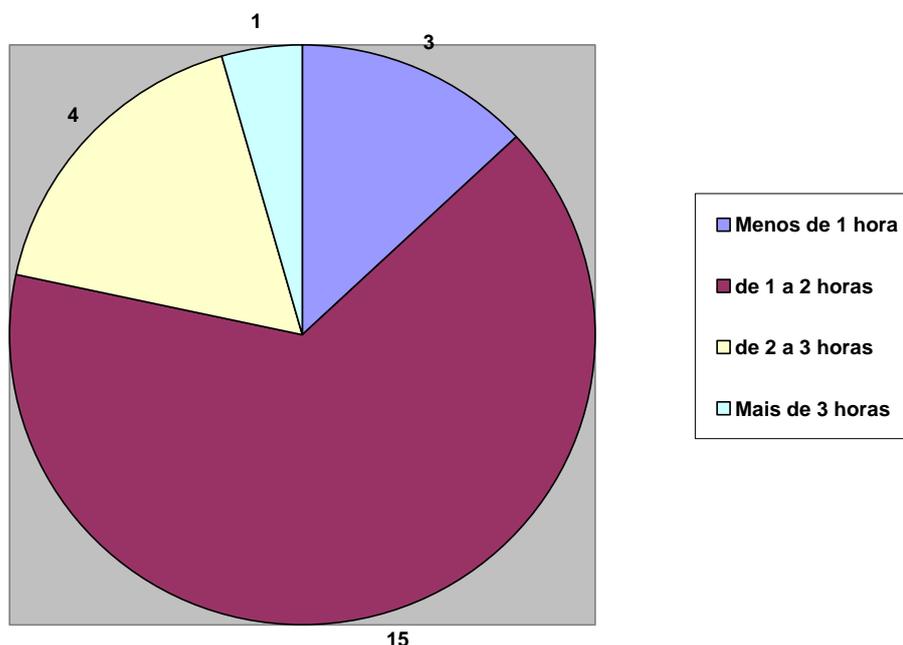


Tempo gasto pelos professores para a execução de cada projeto:

- Menos de 30 minutos = 4,35%;
- De 30 minutos a 1 hora = 21,73%;
- De 1 a 2 horas = 47,82%;
- De 2 a 3 horas = 13,05% e
- De 3 a 4 Horas = 13,05.

A pergunta feita no gráfico anterior foi respondida neste, pois mais da metade dos professores, gastam no mínimo de 1 a 2 horas na execução dos projetos implantados na rede, tempo este que vai desde sua aplicação até a elaboração de gráficos e/ou relatórios como já pudemos observar nas fotos expostas nas classes.

17) Quantas horas diária você gasta com a preparação de suas aulas ou corrigindo trabalhos e provas?



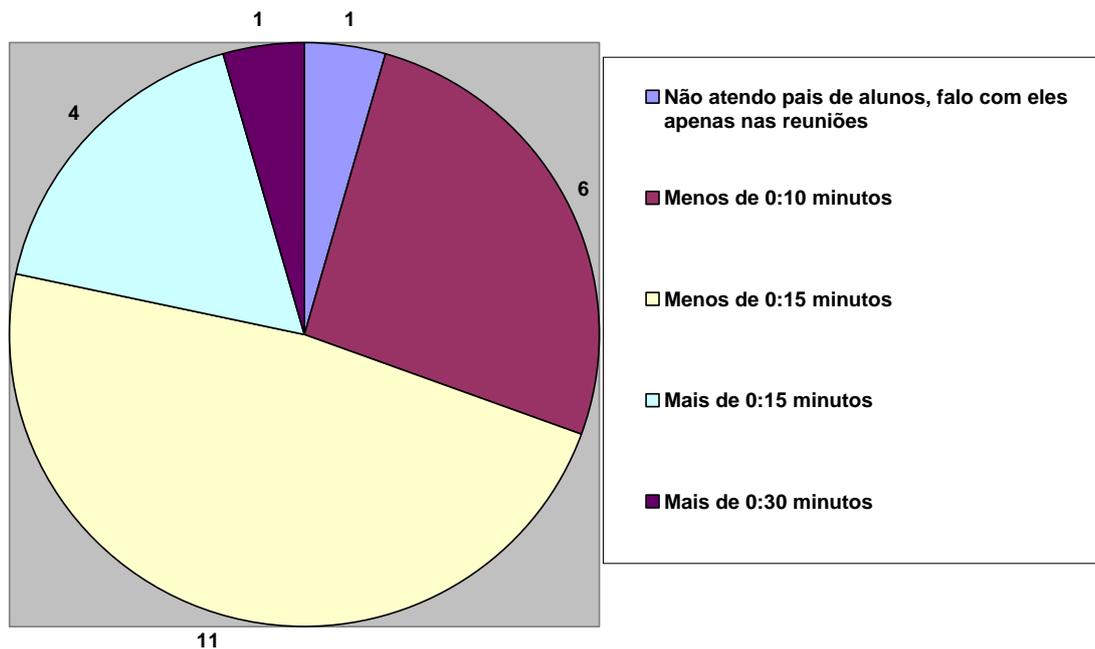
Para a questão da quantidade de horas gastas pelos professores com a preparação de suas aulas ou a correção de trabalhos, tivemos a seguinte porcentagem:

- 13,04% - de 1 hora;
- 65,22% - de 1 a 2 horas;
- 17,39% - de 2 a 3 horas e
- 4,35% - mais de 3 horas diárias.

A média dos professores para a essa finalidade, portanto é de 1 a 2 horas diárias, que se somarmos com as horas utilizadas para a execução dos projetos, afirma a questão do pouco “tempo” destinado para a função do “ensinar” propriamente dito.

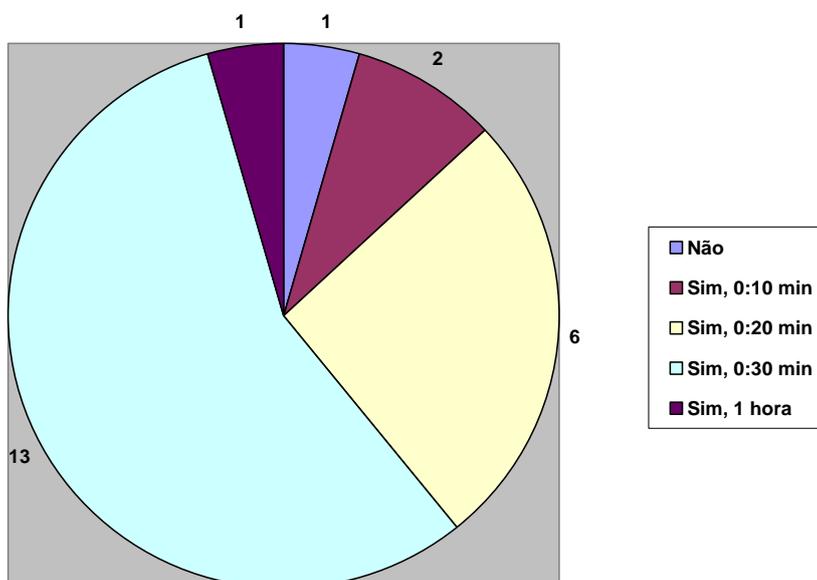
O ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe, o caráter parcialmente elástico da tarefa dos professores que é, por definição, difícil de quantificar. (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 133)

18) Quanto tempo você gasta diariamente atendendo pais de alunos?



Nessa resposta temos a seguinte porcentagem, 4,35% o que corresponde a 1 professor relatou atender pais apenas nas reuniões; 26,09% disseram gastar menos de 10 minutos diários; 47,82% gastam menos de 15 minutos; 17,39% gastam mais de 15 minutos e 4,35% gasta mais de 30 minutos diários para essa finalidade.

19) Você costuma refletir sobre seu trabalho em sala de aula? Quanto tempo gasta com essa atividade?



Quando perguntamos para os professores se eles costumavam refletir sobre o seu trabalho em sala de aula e quanto tempo eles acreditavam gastar para essa finalidade, tivemos a seguinte constatação:

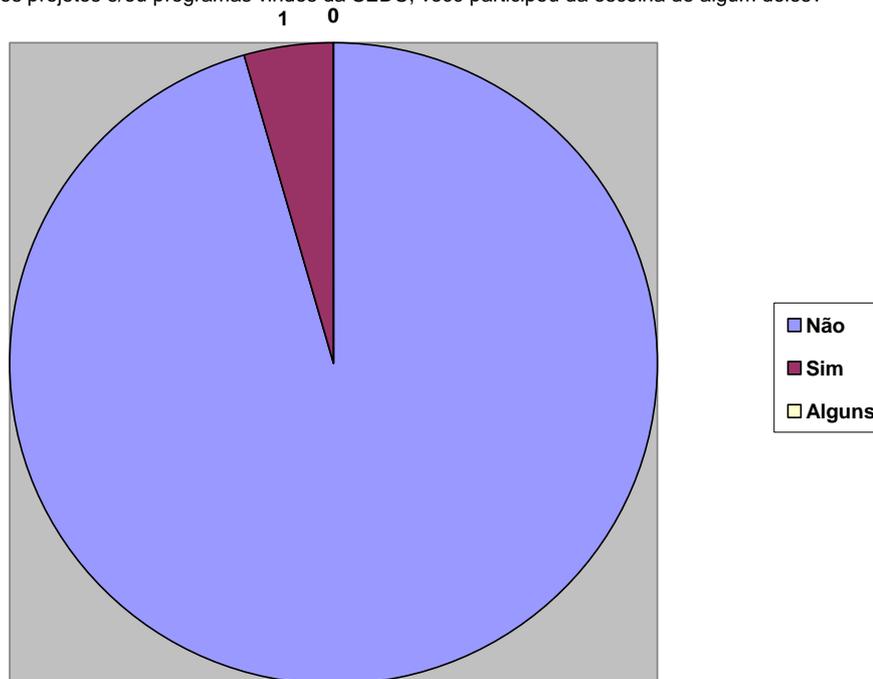
Apenas 1 professor (4,35%) relatou não refletir em sala de aula;

- 8,69%, disseram que utilizam 10 minutos em média;
- 26,09%, gastam em média 20 minutos;
- 56,52%, relataram gastar em média 30 minutos e
- 1 professor (4,35%), relatou gastar em média 1 hora.

Podemos observar que mesmo com todos os afazeres da rotina escolar, os professores procuram refletir sobre sua prática em sala de aula, ou mesmo o professor que relatou não refletir pode ter dado esta resposta pela pergunta ter sido elaborada muito direta, pois sabemos que não é apenas na sala de aula que o professor reflete sobre seu trabalho.

Por exemplo, o fato de um professor pensar num aluno em dificuldade num fim de semana ou em problemas disciplinares que ele experimenta com um grupo de alunos dificilmente é mensurável em termos de quantidade, mas não deixam de constituir exemplos de carga informal de trabalho. (TARDIF/LESSARD, 2005, p. 133)

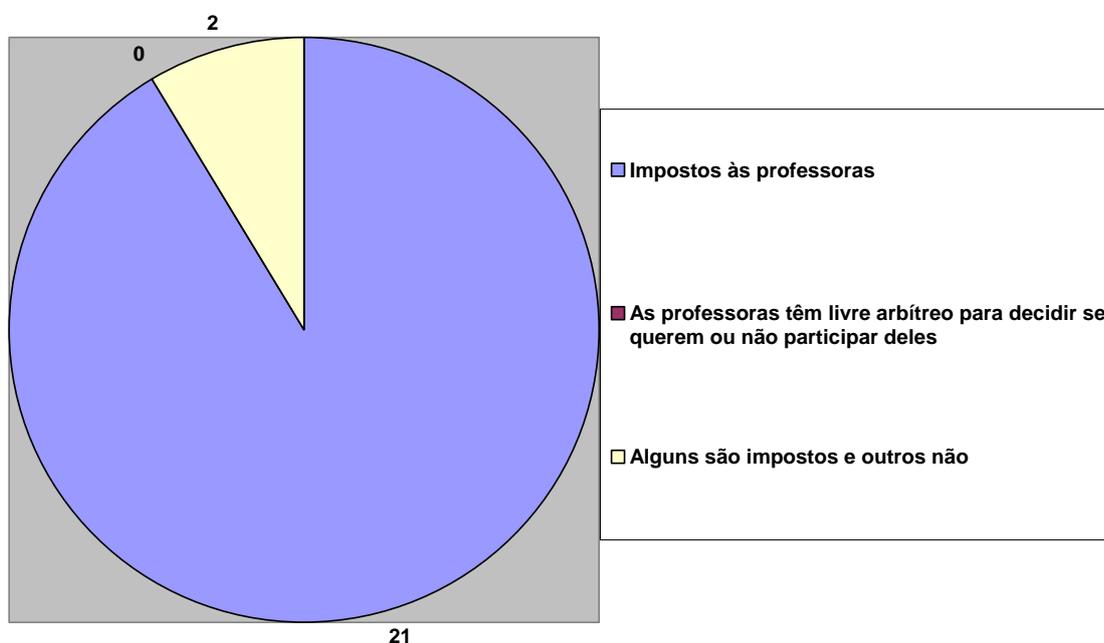
20) Quanto aos projetos e/ou programas vindos da SEDU, você participou da escolha de algum deles?



Dos 23 professores pesquisados, apenas 1 (4,35%) relatou ter participado da escolha de um projeto e ou programa, os outros 22 (95,65%) responderam que nunca participaram.

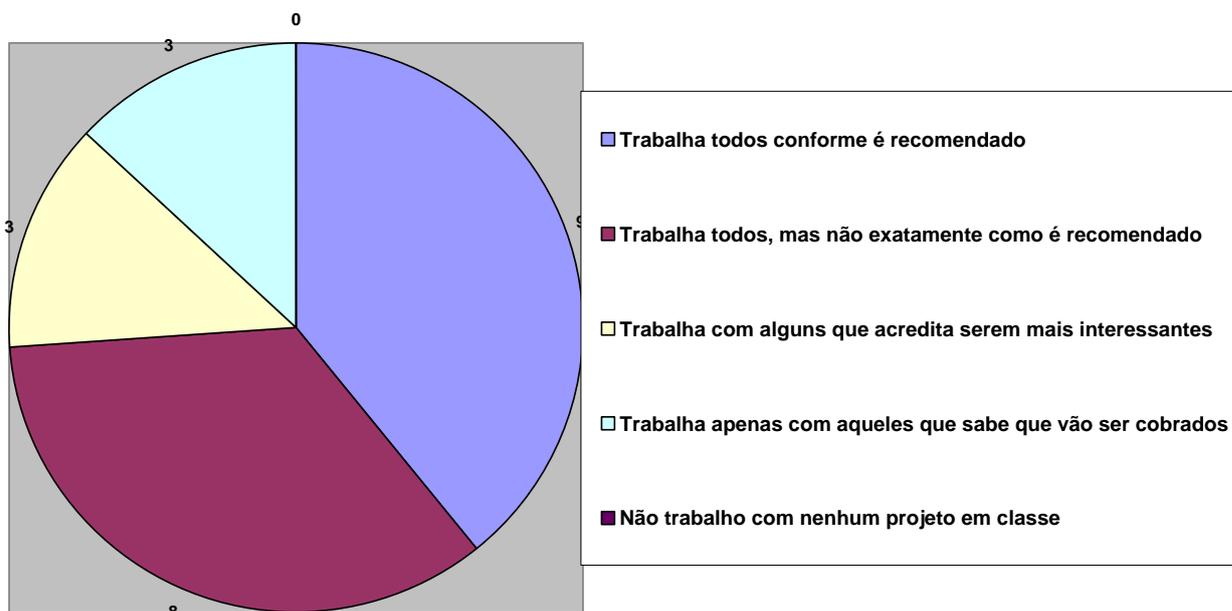
Fica claro que os projetos e ou programas existentes na rede, não partiram de reivindicações dos professores, percorrendo caminhos opostos do esperado, ou seja, eles vêm de órgãos superiores, no caso da SEDU, e são repassados para os professores que têm que desenvolvê-los, mesmo sem estes estarem de acordo com sua necessidade ou realidade.

21) Quanto aos projetos e/ou programas vindos da SEDU, você poderia dizer que eles são:



Nessa questão, apenas dois professores (8,70%) responderam que alguns projetos são impostos e outros não; os outros 91,30% dos professores responderam que eles são impostos às professoras. Podemos observar que além de não participarem da escolha dos projetos e ou programas existentes na SEDU, estes são comprados e impostos aos educadores sem uma reflexão e apresentação prévia aos interessados, ficando os professores responsáveis por desenvolvê-los.

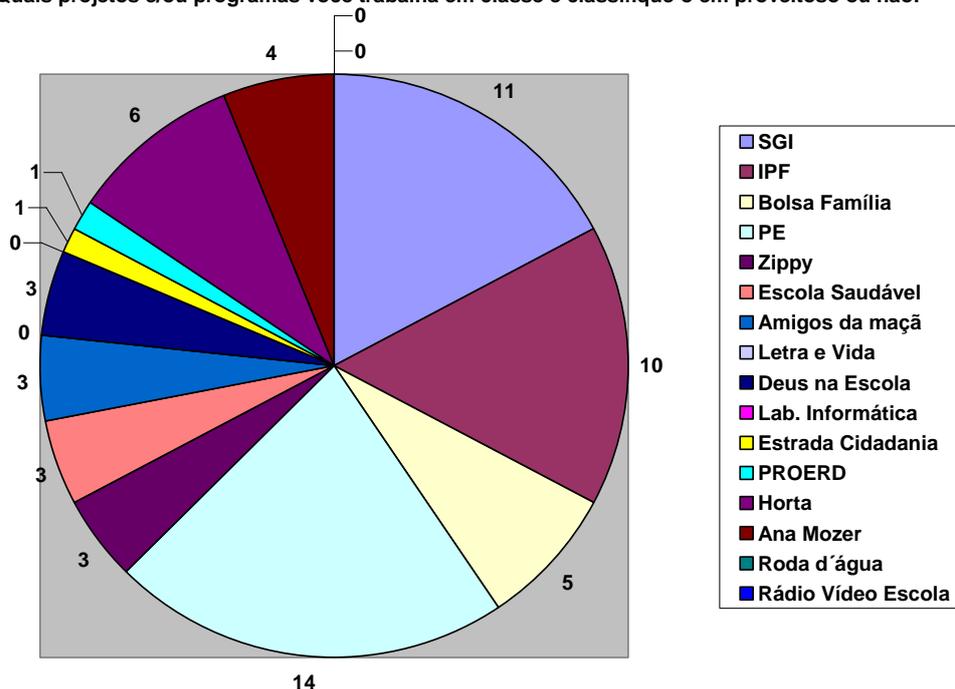
22) Quanto aos projetos e/ou programas impostos pela SEDU, você:



Dos projetos implantados pela SEDU, 47, 82% relataram trabalhar todos conforme é recomendado; 34,78% responderam que trabalham todos, mas não como é recomendado; 13,05% dizem trabalhar apenas com alguns que acreditam ser mais relevantes e outros 13,05% disseram trabalhar com aqueles que sabem que vão ser cobrado.

Observando o gráfico acima, percebemos que os professores, na sua maioria acabam trabalhando por imposição, todos os projetos implantados pela SEDU. Porém, há de se questionar a forma como esses projetos são desenvolvidos na sala, pois se já observamos e comprovamos que o fator tempo é essencial para a aplicabilidade, bem como os resultados esperados, não podemos assim afirmar o seu êxito.

23) Quais projetos e/ou programas você trabalha em classe e classifique-o em proveitoso ou não:



O gráfico acima mostra dois indicadores: se o professor trabalha o projeto em sala de aula, e se o considera proveitoso ou não.

Observamos pelas respostas dos professores, que a maioria dos projetos implantados pela SEDU, são válidos, mas a maneira como esses são “jogados” aos professores acaba trazendo consigo uma carga de trabalho, que prejudica o trabalho em sala de aula do professor.

No questionário entregue aos professores, a questão de número 24 era a seguinte:

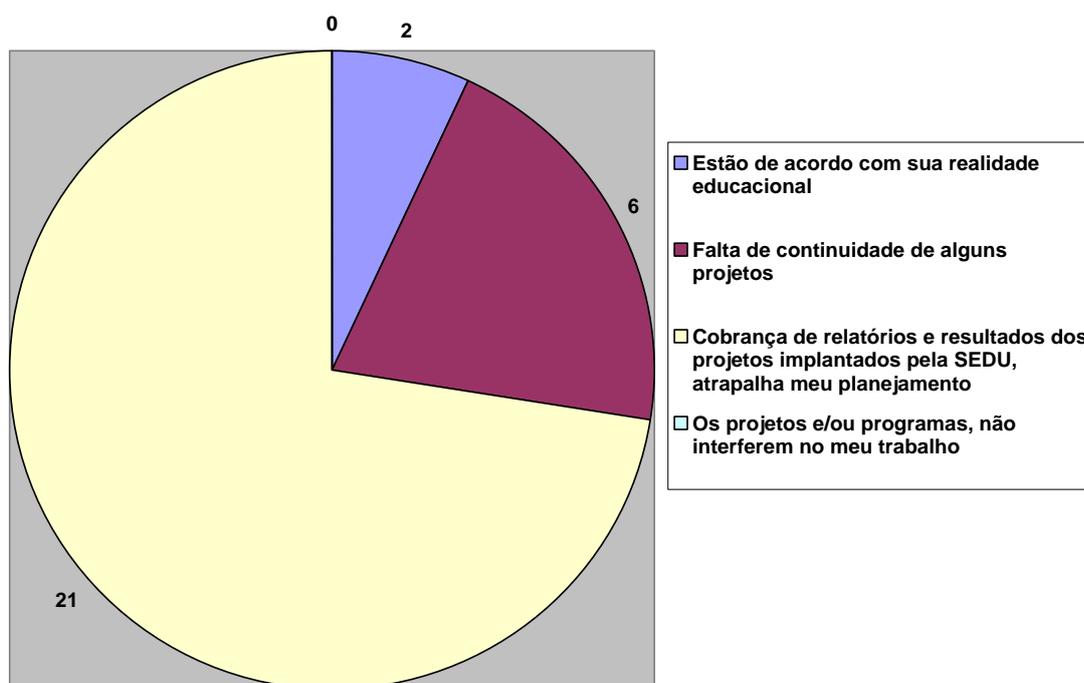
24) Você se lembra de algum outro projeto e/ou programa da SEDU que não foi citado acima? Se sim, coloque o nome e dê o seu parecer sobre ele.

Um professor lembrou-se de um projeto chamado “Ler é Prazer”, atividade desenvolvida em sala de aula. Esse projeto tem parceria com o jornal Cruzeiro do Sul; todas as escolas do Ensino Fundamental recebem uma edição do Cruzeiroinho para cada aluno.

Importante observar que todos os professores estão recebendo as edições, porém, apenas um manifestou-se. Será que os outros não estão desenvolvendo esse projeto?

A próxima pergunta comportava mais de uma resposta por professor, passando nessa questão meu universo de pesquisa ser de 29.

25) Marque as alternativas que você acredita verdadeiras para você:



Na questão número 25, os professores podiam assinalar as alternativas que acreditavam ser verdadeiras para eles, ficando a tabela da seguinte maneira:

- 6,90% acreditam que os projetos estão de acordo com sua realidade;
- 20,69% disseram faltar continuidade de alguns projetos e
- 72,41% acreditam que as cobranças que acompanham os projetos acabam atrapalhando seus planejamentos.

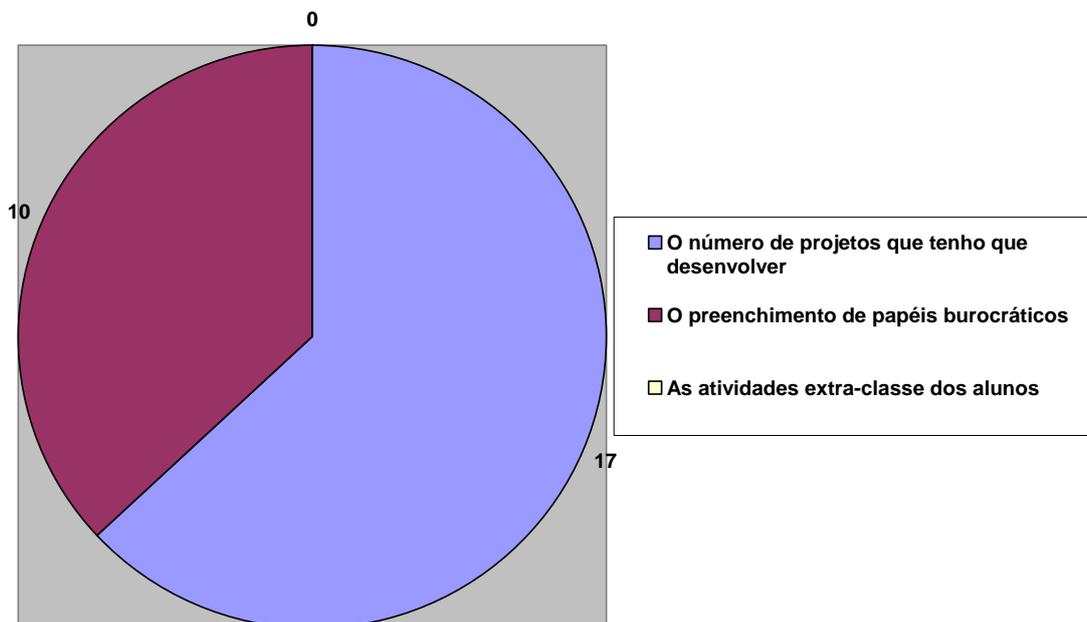
26) Com relação a sua autonomia em sala de aula, você acredita que:



Ao analisarmos este gráfico, percebemos que o conceito de autonomia que mais se enquadra entre esses professores, é o conceito de Barroso (1996), afirmando que a autonomia é relativa. “[...] somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras”, uma vez que 91,30% dos professores relataram possuir uma liberdade parcial e apenas dois professores relataram (8,70%) desfrutar de total liberdade em sala de aula para desenvolverem seus trabalhos.

Como vimos nas questões anteriores, a partir do momento em que a SEDU implanta novos projetos, os professores têm que, além de aplicá-los em sala de aula, prestar contas através de relatórios, gráficos ou exposições, por mais que o professor diga que em classe ele possui autonomia, ele tem que, em alguns momentos, cumprir cronogramas pré-estabelecidos; não importa quando nem como foi trabalhado o projeto, mas cabe ao professor apresentar resultados.

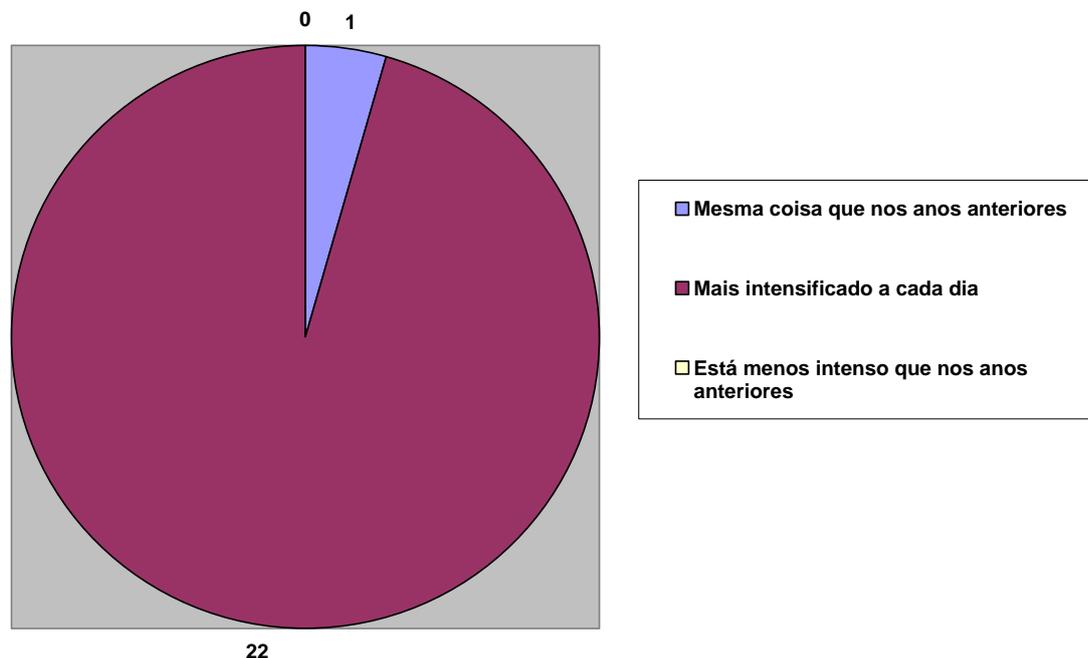
27) Hoje em dia o que mais atrapalha o desenvolvimento do seu trabalho em classe?



Essa pergunta também comportava mais de uma alternativa de resposta por professor, ficando nessa questão um universo de 27, o que significa que, 62,97% acreditam que o que mais atrapalha seu trabalho em classe, é o número de projetos que têm que desenvolver e 37,03% relataram ser o preenchimento de papéis burocráticos o que mais atrapalha o trabalho em sala de aula.

A maioria dos professores, sente-se incomodada com o número de projetos implantados pela SEDU e, como constatamos em uma das perguntas anteriores, a maioria deles trabalha todos os projetos em classe, o que justifica de certa forma essa resposta, pois como já relatamos anteriormente, o fator “tempo” é de extrema importância para o trabalho do professor, e com excesso de projetos implantados na rede, fica de certa forma comprometido o trabalho do professor, pois este, tem como prioridade “dar conta” de tudo que foi solicitado.

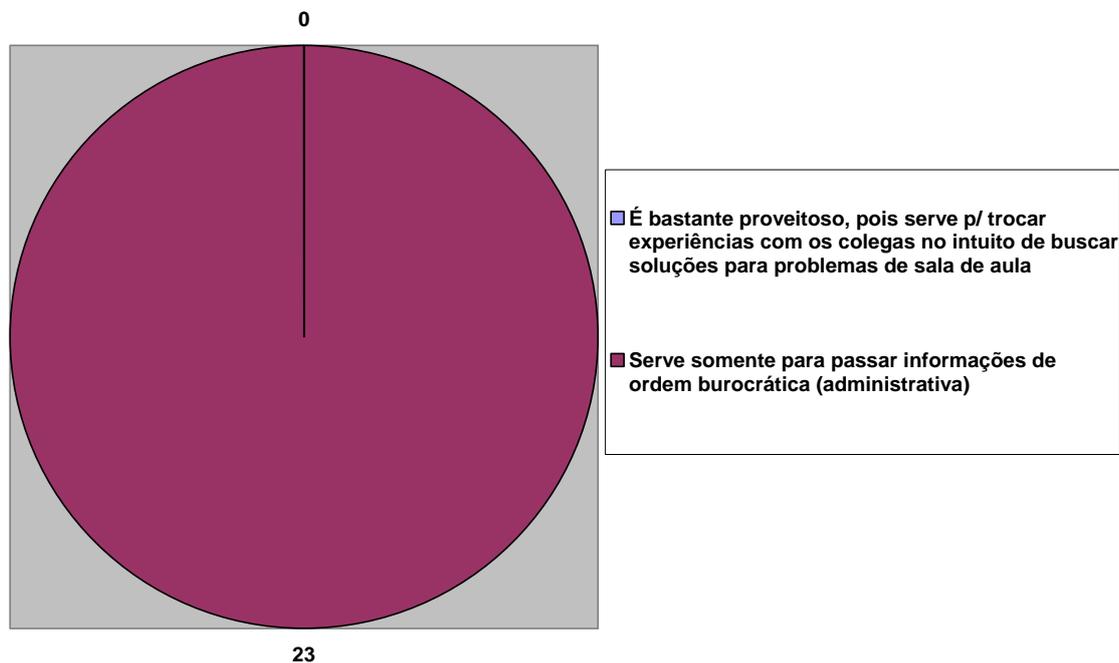
28) Como você está sentindo o volume do seu trabalho ultimamente?



Com exceção de um professor que representa 4,35%, todos os 22 (95,65%) professores entrevistados acreditam que a cada ano a sobrecarga aumenta, com novos projetos, intensificando seu trabalho, pois eles passam a ter novas obrigações, as salas de aula estão cada vez mais lotadas, a clientela é mais diversificada, ou seja:

Tanto do lado das percepções subjetivas do professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimentos das famílias, desmoronamento de valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.). (TARDIF e LESSARD, 2005, p.158)

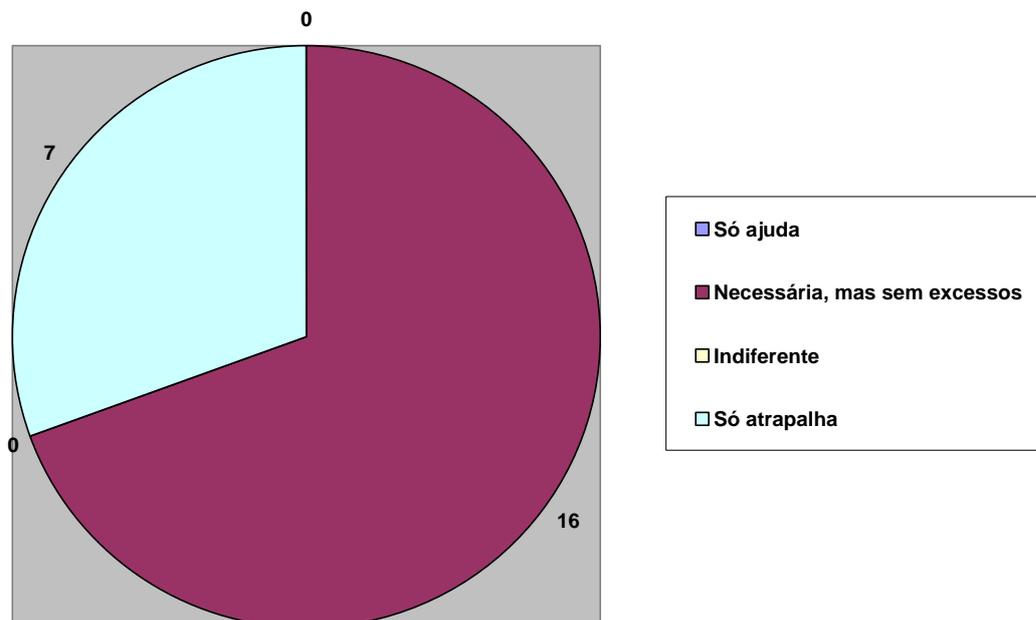
29) Como considera o encontro de HTP que voce faz semanalmente na escola?



Nessa questão 100% dos professores entrevistados responderam que o HTP serve apenas para tratar de assuntos de ordem administrativa e ou burocráticas.

O HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), que acontece semanalmente, tem por característica encontros de ordem administrativa, muitas vezes associado aos projetos, como é o caso do SGI que tem toda uma “padronização” a ser seguida (cobranças de gráficos expostos nas paredes, metas, desempenho individual dos alunos, etc). Esse procedimento segundo Contreras, 2002, pode estar relacionado com as modificações das “[...] responsabilidades dos professores, que passaram a ser mais administrativas que políticas, já que sua função deixou de ser a de definir o currículo de suas escolas para passar a ser a de adaptar o currículo centralizado”. (p. 238).

## 30) Como a burocratização existente na escola afeta seu trabalho pedagógico?

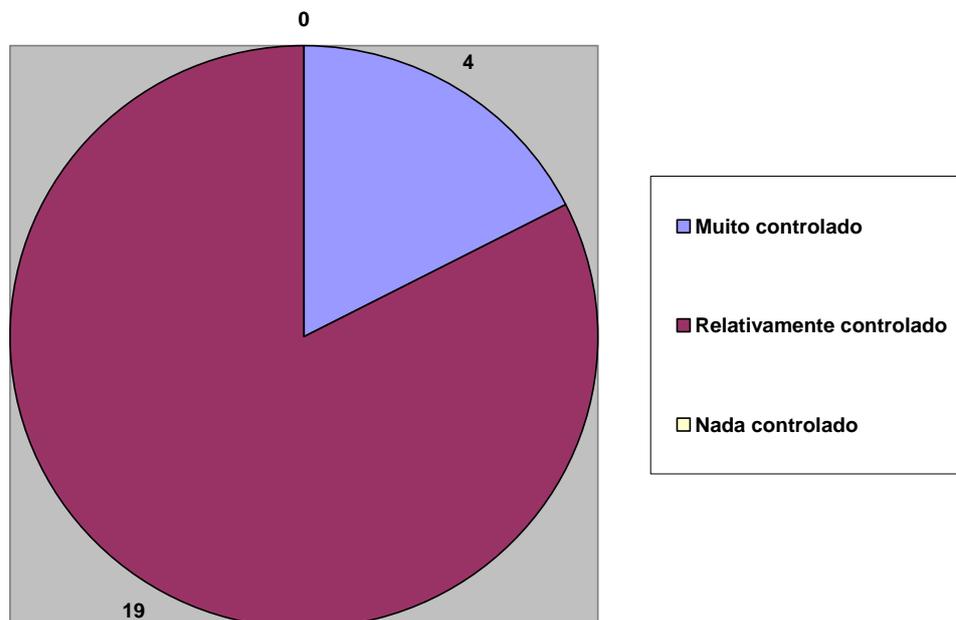


Com relação à burocratização existente na escola, 69,57% relataram que esta é necessária, mas sem excessos: 30,43% disseram que ela só atrapalha o trabalho pedagógico.

A falta de autonomia do professor fica cada vez mais evidente, pois com o excesso de projetos implantados na rede, a exigência de resultados desses, ou seja, a burocracia imposta pela rotina escolar, o processo formativo dos alunos que deveria ser o principal objetivo da escola fica para um segundo plano. Podemos perceber que existe, na Prefeitura Municipal de Sorocaba, uma filosofia de implantação de projetos que muitas vezes se perdem ou simplesmente deixam de existir, levando a um processo de descontinuidade do trabalho docente. Portanto:

No que se refere à burocratização escolar, o professor ocupa uma posição de 'executante autônomo'. Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta, finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 108).

## 31) Como você sente o controle sobre seu trabalho?



4 dos professores entrevistados, (17,39%) responderam sentir seu trabalho muito controlado, outros 19 professores (82,61%) disseram sentir seu trabalho relativamente controlado.

A maioria dos professores entrevistados sente que seu trabalho é relativamente controlado, pois como Tardif coloca, os programas devem ser adaptados e transformados, em função das exigências do dia-a-dia, sendo sua autonomia relativa.

Na última questão de número 32, os professores tiveram a oportunidade de deixar suas observações.

32) Caso queira deixar alguma observação que acredita ser relevante para o desenvolvimento desta pesquisa, utilize o espaço abaixo:

Importante observar, pelos relatos, a oportunidade que foi dada por esse estudo. A iniciativa propiciou uma parada dos professores e, conseqüentemente, abriu espaço para a reflexão do seu trabalho, bem como quiçá uma nova postura profissional. Outro fator importante de registro foi o retorno dos participantes quanto ao prazer em poder colocar-se na pesquisa.

As contribuições que os professores deixaram estão transcritas abaixo:

“Quero pontuar que, como especialista em educação, os projetos comprados pela SEDU devem ser avaliados pelos educadores que trabalham diretamente com a criança, que conhece cognitivamente e afetivamente, sabe das suas necessidades enquanto clientes, para que possa se desenvolver como cidadão crítico, culto e participativo, a educação e a política não podem vir prontos como produtos no mercado, mas devem ser construídos e vividos como alicerces para a vida toda. A rede municipal tem muitos educadores brilhantes, basta ter espaço e ser ouvido e assim o dinheiro gasto com tantos projetos poderá ser investido na criança de forma direta”.

“Os projetos são proveitosos, porém a quantidade sufoca a qualidade, alguns precisam ser revistos pelos especialistas em educação que somos nós.”

“Falta coordenação entre vários projetos da SEDU, não falam a mesma língua, não se inter-relacionam. Pergunta: O excesso de trabalho e a burocratização são falta de competência? ou, é intencional para que o professor não tenha tempo para formar cidadãos críticos?”

“Seria mais proveitoso trabalhar com um projeto diferente por série.”

“A SEDU deveria impor apenas 1 projeto para cada série, de acordo com a realidade da série. O excesso de projetos atrapalha muito, pois só passamos a maior parte do tempo em função de cumpri-los”.

“Os projetos impostos têm atrapalhado o desenvolvimento do meu trabalho”.

“Não deveria haver tantos projetos, os professores deveriam ficar livres para escolher até três projetos que realmente achasse que iriam ajudar no seu trabalho com o grupo”.

“Acredito que com a ampliação da rede municipal nos últimos 6 anos, a prioridade foi para a quantidade de alunos na escola, principalmente com salas lotadas. Assim não há a possibilidade de manter a ‘qualidade’ de ensino, já que considero esse fator o mais importante.”

“Seria muito eficaz trabalhar de forma contínua aquilo que realmente interessa para o avanço progressivo do conhecimento de cada indivíduo. Conhecimento e base teórica que faz toda a diferença na vida do aluno. Focar o trabalho da SEDU na aprendizagem do aluno.”

“É interessante observar o número de professores com problemas de saúde e estresse devido ao excesso e sobrecarga de trabalho”.

“Tudo que fazemos na vida, só irá dar certo pela confiança e por acreditar naquilo que é válido. No pedagógico é a mesma coisa. Os projetos não devem ser impostos e sim um convite. Alguns têm um bom propósito, mas o tempo escasso, e a sobrecarga que vem junto com os projetos é grande”

“Uma sugestão positiva ao meu ver, é colocar um professor para trabalhar um único projeto na escola, ex: Professor para P.E., Professor para amigos do Zippy, Professor para Rádio Vídeo Escola, etc... Seriam selecionados os professores por perfis e por acreditarem no projeto e nós professores de sala poderíamos acompanhar, auxiliar de uma forma mais indireta, este conseguiria dar conta do conteúdo, que é cobrado e teria mais tempo para se dedicar em outras coisas, como aulas mais dinâmicas e envolventes.”

Ao analisarmos as respostas da pesquisa, constatamos que vários professores, deixaram algum tipo de observação, ou seja, de certa forma, refletiram sobre seu cotidiano escolar, suas angústias e expectativas.

Também pudemos constatar nos relatos, as regras para a educação/formação, sem ouvir as bases, demonstra que o processo pode sofrer danos irreparáveis. A falta de tempo para a execução plena de suas tarefas, e ainda, o número excessivo de projetos compromete o desenvolvimento do trabalho escolar, prejudicando, dessa maneira, a formação integral do ser humano, ou seja, [...] “resulta do modelo efetivado pelo taylorismo que aliado ao fordismo, sacralizou a separação entre concepção e execução, além de introduzir tempo, espaço e movimentos rígidos na organização do trabalho.” (MARTINS, 2002:16)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que uma pesquisa deste tipo, exploratória e de base empírica restrita, por mais importante que sejam seus dados e conclusões finais, nunca deixará de ser expressão de uma realidade determinada. “Não existem dados universais, na medida em que “os fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos” (TARDIF/ LESSARD. 2005, p. 10).

Boa parte do discurso político vigente no Brasil tem na autonomia escolar uma de suas bases em relação à melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, não basta proclamar que a escola precisa ter autonomia, mas é necessário que se ofereça a ela, através de ações políticas efetivas, condições para que aconteça.

A finalidade deste trabalho foi verificar e analisar, dentro das rotinas escolares, como se estabelecem as relações de autonomia entre professores, unidade escolar e os órgãos superiores, no caso a SEDU (Secretaria de Educação).

A partir da análise dos dados, pode-se perceber que as escolas municipais de Sorocaba, são reféns de determinações, orientações da SEDU, que acabam interferindo diretamente na autonomia da escola e conseqüentemente do professor.

Como vimos a quantidade de projetos implantados na rede municipal de Sorocaba é grande. Embora cada um tenha sua relevância se bem aplicado, o acúmulo de serviço exigido para a aplicação desses, compromete o trabalho de formação dos alunos, com o agravante de alguns não estarem em consonância com o trabalho de ensino que vêm sendo realizado em sala de aula pelo professor.

Pudemos observar que a preocupação e as cobranças para a realização e implementação dos diversos projetos na escola (preenchimento de relatórios, de gráficos, times de metas, etc) é maior do que a parte pedagógica propriamente dita; tal procedimento acaba desviando o foco central do professor, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

As interferências, praticamente diárias, especialmente no que tange aos âmbitos administrativos e pedagógicos, fazem com que boa parte das iniciativas não surja da construção coletiva do Projeto Pedagógico. Ao contrário, os dados demonstram que o excesso de determinações, convocações e orientações oriundas da SEDU, não leva em consideração nem o projeto específico de cada escola e,

muito menos, a diversidade de seus alunados, que exige ações pedagógicas diferenciadas.

Estamos diante de uma realidade suscetível de consequências sérias para o trabalho dos professores. Além da alienação do professor nas ações de inteligência da educação, estar-se-ia em contrapartida fortalecendo no seu cotidiano o “tarefismo”.

Essa não é uma nova tendência na situação do trabalho docente, já que há muito tempo os professores convivem com os chamados “especialistas”, encarregados por ofício para servirem de inteligência para o sistema. No caso das escolas municipais de Sorocaba, temos um coordenador para cada escola de ensino fundamental, mas percebemos que a grande interferência administrativa na escola com solicitações, acaba por afastar o profissional da tomada de decisões pedagógicas importantes para atender às necessidades de seus professores e alunos.

Segundo alguns autores, o modelo de educação que temos hoje se compara ao currículo tecnicista, ou seja, separa a teoria da prática. Portanto, será necessário rever o lugar do professor nesse contexto e o seu espaço correspondente de autonomia.

Nesse sentido, ao invés da cobrança feita a eles como protagonistas da difícil tarefa de “criarem” as habilidades e as capacidades humanas, sobretudo os valores necessários à cidadania requerida pelo mundo atual, cabe-lhes o papel coadjuvante de meros cumpridores de metas.

A ruptura que se observa, no cotidiano escolar, entre o planejamento e a ação da qual o professor participa apenas na parte executiva, traz consequências inevitáveis sobre o seu fazer docente, desde a sua autonomia até o seu sentido.

O trabalho realizado evidenciou que, nas rotinas diárias da relação entre SEDU e unidade escola, ocorre uma grande interferência com cobranças de preenchimento de papéis, que prejudica a autonomia principalmente na parte pedagógica, ficando o professor com a sobrecarga do trabalho e a preocupação de “dar conta” de tudo que é solicitado.

A rotinização do trabalho docente impede o exercício reflexivo, os professores são empurrados pela pressão do tempo, acabam se distanciando de seus colegas, privando-os de encontros para discutirem e trocarem experiências profissionais.

Como ficou constatado na pesquisa, nem mesmo o HTP (horário técnico-pedagógico) está sendo utilizado para essa finalidade.

Observamos ainda que o professor está sobrecarregado de trabalho, cabe a ele: manter disciplina na classe; cuidar da socialização dos alunos; ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente seus alunos desde aqueles que queiram ir mais depressa, mas também dar conta dos mais “lerdos”, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula; programar atividades diversificadas; avaliar periodicamente seus alunos; receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos; cuidar da auto-estima dos alunos valorizando todas suas competências e habilidades; observar a higiene bucal e corporal de seus alunos; atender frequentemente a problemas de ordem burocrática; trabalhar o conteúdo específico da série...; a lista de exigências ao professor parece não ter fim.

A autonomia do professor se perde num emaranhado de práticas burocratizadas que, mais prejudicam do que promovem a autonomia, mais que isso, de forma sutil e não explícita, por meio de uma visão irreal da construção de práticas descentralizadas, mas que na verdade reforçam a centralização das decisões, fazendo com que os profissionais das unidades escolares (direção, coordenação e professores) não percebam claramente o que está acontecendo.

Este trabalho procurou desvelar e analisar parte das práticas que interferem no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à autonomia dos professores, no sentido de oferecer uma pequena contribuição, junto de tantas outras que têm procurado por de análises críticas das políticas educacionais no Brasil, contribuir para a qualidade do ensino em nosso país.

## REFERÊNCIAS

APPLE W. Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.

APPLE W. Michael; TEITELBAUN. Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**. Porto Alegre. Pannonica Editora Ltda, 1991. v.4,62-73p.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: Temas Polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 231p.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora. O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003. 144p.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.78p.

\_\_\_\_\_. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. 159p.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado: Uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998. 151p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989. 341p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral / Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

HIPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. Disponível em: <<http://www.cori.unicamp.br>> acesso em 03 mar. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. In Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Campinas – SP, Dezembro/99. 163-183p.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. 258p.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**. Lisboa-Portugal: Edições Asa, 2001. 160p.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002. 144p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. 9-26p.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>. 2007. 24p.

NUNES, Boschetti Fabiana. **A Transição do Poder Estadual Para o Município: um estudo de caso**. Monografia (Curso de Pedagogia) – UNISO universidade de Sorocaba, Sorocaba, 1999. 40p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos. Reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2007. 255p.

PULICE, Cleuza Silva. **A Autonomia da Escola Pós Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional): um estudo sobre a relação escola-órgãos superiores e intermediários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, São Paulo, 2006. 85p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papyrus, 1995. 130p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 158p.

\_\_\_\_\_. **Educação pós-crítica e formação docente**. In: Trabalho Docente. Hipólito, Álvaro M. VIEIRA; Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves( Orgs). Pelotas, RS: Seiva, 2002. 257 – 269p.

SILVA, Wanderley. O tempo da escola. Disponível em: <http://www.uff.br> Acesso em 06 fev. 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Laude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005. 320p.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 170p.

## **ANEXOS**

**Projeto :**

Início:

Término:

<b>1- Objetivo</b>
<b>2- Idealização/ Procedência ( acessorias, grupos educacionais, linha pedagógica adotada, equipe coordenadora )</b>
<b>3- Capacitação de professora:</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Caso aconteça a capacitação como ela ocorre?</b>
<input type="checkbox"/> Horário de trabalho dos professores
<input type="checkbox"/> Horário alternativo
<b>Quem realiza as capacitações?</b>
<b>Período utilizado para a capacitação?</b>
<input type="checkbox"/> 1 Vez por semana
<input type="checkbox"/> 1 Vez por mês
<input type="checkbox"/> A cada 15 dias
<input type="checkbox"/> Outros _____
<b>4- Quantas escolas participam desse programa e/ou projeto?</b>
<input type="checkbox"/> Todas
<input type="checkbox"/> De 1 a 10
<input type="checkbox"/> De 10 a 20
<input type="checkbox"/> De 20 a 30
<input type="checkbox"/> Mais de 30
<b>No caso de não ser oferecido para todas as escolas, porque isso acontece?</b>
<b>5- Qual o material utilizado?</b>
<b>6- Existe um calendário ou cronograma de atividades à ser seguido?</b>
<b>7- Períodos de execução?</b>
<input type="checkbox"/> Permanente
<input type="checkbox"/> Temporários
<input type="checkbox"/> Ocasionais
<input type="checkbox"/> Outros _____
<b>8- Durante a aplicação do mesmo, existe uma integração com a comunidade ou com universidades?</b>
<b>9- Envolvimento de pessoal externo para sua execução?</b>
<input type="checkbox"/> Estagiários
<input type="checkbox"/> Monitoras
<input type="checkbox"/> Outros _____
<b>10- Como o Projeto e/ou programa é avaliado?</b>
<b>11- Qual o custo e os recursos exigidos para sua execução?</b>

## QUESTIONÁRIO

1) Qual a sua idade?

- De 20 a 25 anos
- De 26 a 35 anos
- De 36 a 45 anos
- Acima de 45 anos

2) Estado civil:

- Casada(o) ou união estável
- Solteira(o)
- Viúva
- Separada(o), ( desquitada(o), divorciada(o)

3) Até a conclusão do ensino médio, você estudou mais em:

- Escolas públicas
- Escolas particulares
- Parte em escolas públicas e parte em escolas privadas

4) Sua formação superior é em:

- Bacharelado em \_\_\_\_\_
- Letras
- Filosofia
- Pedagogia
- Pedagogia Cidadã
- Outros
- Não possuo formação superior

5) A sua graduação foi realizada em uma faculdade:

- Pública
- Particular

6) Em que ano você se formou?

\_\_\_\_\_

7) Em que ano você começou a dar aulas?

\_\_\_\_\_

8) Há quanto tempo você trabalha como professora na Prefeitura Municipal de Sorocaba?

( ) Menos de 2 anos

( ) De 2 a 4 anos

( ) De 4 a 6 anos

( ) Mais de 6

9) Como é sua jornada de trabalho?

( ) 1 período

( ) 2 períodos na mesma escola

( ) 2 períodos em escolas diferentes

10) Você participou da construção do projeto político pedagógico PPP da sua escola?

( ) Não

( ) Sim

( ) Sim, em algumas partes

( ) Não tenho conhecimento do projeto político pedagógico PPP da minha escola

11) Se sim, você faz uso dele no seu cotidiano escolar?

( ) Não, participei somente da elaboração

( ) Às vezes

( ) Sim, sempre estou revendo-o

12) Na sua casa, quantas horas semanais você utiliza com trabalhos da escola?

- Até 2 horas
- De 2 a 4 horas
- De 4 a 6 horas
- Acima de 6 horas

13) Quantas horas aproximadamente, você gasta por dia com as tarefas de casa? (lavar, passar, cozinhar, limpar, fazer compras, etc...)

---

14) Quantas horas diárias na classe, você ocupa o tempo da sua aula preenchendo papéis burocráticos e/ou relatórios (caderneta, bolsa família, PE, gráficos SGI, etc):

- Até 0:15 min
- De 0:15 até 0:30 min
- Mais de 0:30 min
- Preencho esses papéis somente no final de cada mês

15) Se for calcular, quanto tempo da sua aula diária você acredita que esteja sendo utilizado para trabalhar os conteúdos curriculares?

- Menos de 1 hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas

16) E com relação aos projetos, quantas horas diárias você acredita estar gastando para a execução desses?

- Menos de 30 minutos
- De 30 minutos a 1 hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas

17) Quantas horas diárias você gasta com a preparação de suas aulas ou corrigindo trabalhos e provas?

- Menos de 1 hora por dia
- De 1 a 2 horas por dia
- De 2 a 3 horas por dia
- Mais de 3 horas por dia

18) Quanto tempo você gasta diariamente atendendo pais de alunos?

- Não atendo pais de alunos, falo com eles apenas nas reuniões
- Menos de 10 minutos
- Menos de 15 minutos
- Mais de 15 minutos
- Mais de 30 minutos

19) Você costuma refletir sobre seu trabalho em sala de aula? Quanto tempo gasta com essa atividade?

- Não
- Sim, sempre gasto em média 10 minutos diários
- Sim, sempre gasto em média 20 minutos diários
- Sim, sempre gasto em média 30 minutos diários
- Sim, sempre gasto em média 1 hora por dia

20) Quanto aos projetos e/ou programas vindos da SEDU, você participou da escolha de algum deles?

- Não
- Sim
- Alguns

21) Quanto aos projetos e/ou programas vindos da SEDU, você poderia dizer que eles são:

- Impostos às professoras
- As professoras têm livre arbítrio para decidir se querem ou não participar deles
- Alguns são impostos e outros não

22) Quanto aos projetos e/ou programas impostos pela SEDU, você:

- Trabalha todos conforme é recomendado

- ( ) Trabalha todos, mas não exatamente como é recomendado  
 ( ) Trabalha com alguns que acredita em mais interessantes  
 ( ) Trabalha apenas com aqueles que sabe que vão ser cobrados  
 ( ) Não trabalho com nenhum projeto em classe

23) Marque um X nos projetos e/ou programas que você trabalha em classe e na frente, dê seu parecer quanto ao projeto classificando-o como proveitoso ou não:

SGI	Proveitoso	(Sim) (Não)
IPF	Proveitoso	(Sim) (Não)
Bolsa Família	Proveitoso	(Sim) (Não)
PE	Proveitoso	(Sim) (Não)
Zippy	Proveitoso	(Sim) (Não)
Escola Saudável	Proveitoso	(Sim) (Não)
Amigos da maçã	Proveitoso	(Sim) (Não)
Letra e Vida	Proveitoso	(Sim) (Não)
Deus na Escola	Proveitoso	(Sim) (Não)
Lab. Informática	Proveitoso	(Sim) (Não)
Estrada Cidadania	Proveitoso	(Sim) (Não)
PROERD	Proveitoso	(Sim) (Não)
Horta	Proveitoso	(Sim) (Não)
Ana Mozer	Proveitoso	(Sim) (Não)
Roda d'água	E X T I N T O	
Rádio Vídeo Escola	E X T I N T O	

24) Você se lembra de algum outro projeto e/ou programa da SEDU que não foi citado acima? Se sim, coloque o nome e dê o seu parecer sobre ele.

---

---

---

---

25) Marque as alternativas que você acredita serem verdadeiras:

Com relação aos projetos da SEDU

- Estão de acordo com sua realidade educacional
- Falta de continuidade de alguns projetos
- Cobranças de relatórios e resultados dos projetos e/ou programas implantados pela SEDU, que atrapalham a realização do meu planejamento.
- Os projetos e/ou programas não interferem no meu trabalho.

26) Com relação a sua autonomia em sala de aula, você acredita que:

- Na sua classe, você desfruta de total liberdade para executar seu trabalho
- Na sua classe, você possui uma liberdade parcial, pois tem que executar alguns trabalhos que já vêm pré-estabelecidos
- Não possui nenhuma liberdade, pois tudo já vem pré-estabelecido

27) Hoje em dia o que mais atrapalha o desenvolvimento do seu trabalho em classe?

- O número de projetos que tenho que desenvolver
- O preenchimento de papéis burocráticos
- As atividades extra-classe dos alunos

28) Como você esta sentindo o volume do seu trabalho ultimamente?

- Mesma coisa que nos anos anteriores
- Mais intensificado a cada dia
- Está menos intenso que nos anos anteriores

29) Como considera o encontro de HTP que você faz semanalmente na escola?

É bastante proveitoso, pois serve para trocar experiências com os colegas no intuito de buscar soluções para problemas de sala de aula

Serve somente para passar informações de ordem burocrática (administrativa)

30) Como a burocratização existente na escola afeta seu trabalho pedagógico?

Só ajuda

Necessária, mas sem excessos

Indiferente

Só atrapalha

31) Como você sente o controle sobre seu trabalho?

Muito controlado

Relativamente controlado

Nada controlado

Caso queira deixar alguma observação que acredita ser relevante para o desenvolvimento desta pesquisa, utilize o espaço abaixo:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Boracaba, 12 de Setembro de 2008.

Venho através desta, solicitar a SEDU, algumas informações sobre os projetos desenvolvidos na rede, para que eu possa dar continuidade ao meu trabalho de dissertação, uma vez que na escola pesquisada, não foi possível obter as informações que estou solicitando.

Segue anexo o formulário enviado pela Universidade à escola, onde consta meus dados e a solicitação para o desenvolvimento da pesquisa.

Deixo também um questionário para ser respondido pelos gestores dos projetos: SGI, PROERI P.E., Laboratório de Informática, Hora, Escola Saudável Deus na escola, Amigos do Maçã, Letra e Vida, Estrada, Cidadania, Escola Cidadã, Bolsa família, Ana Moser, Amigo do Zippy, Reda d'água e Rádio Vídeo Escola; totaliza de 16 questionários.

Desde já agradeço a atenção e me coloco a disposição para mais esclarecimentos.

Reubi  
12/09/08  
Oliveira

F. 3202 P469  
al. 92220096

M. Peres



# Universidade de Sorocaba

Programa de Pós-Graduação em Educação

Reconhecido pela Portaria MEC nº. 524, de 29 de abril de 2008, publicado no Diário Oficial da União de 30 de abril de 2008, Seção 1, p. 16.

Sorocaba, 09 de junho de 2008.

Ilma. Sra.

ADELAIDE PIVA DE LIMA SANCHES

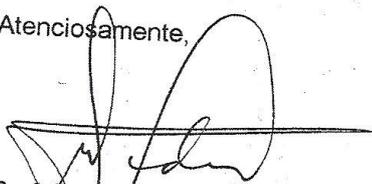
Diretora da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Lea Edy Alonso Saliba

Solicito autorização para que a aluna **MARIANGELA BRUSAFERRO**, deste Programa de Pós-Graduação em Educação, possa pesquisar e visitar as dependências dessa Instituição.

A pesquisa de campo tem como objetivo colher informações que contribuam para o desenvolvimento de sua dissertação intitulada "Tempo e autonomia da professora primária de Sorocaba" e orientada pelo Prof. Dr. Fernando Casadei Salles.

Na expectativa de uma decisão favorável, apresento meus protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Prof. Dr. WILSON SANDANO  
Coordenador do Programa