



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PARQUE  
DO DISTRITO FEDERAL**

**GUILHERME AUGUSTO DA SILVA FERREIRA**

**BRASÍLIA – DF  
2021**

**GUILHERME AUGUSTO DA SILVA FERREIRA**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PARQUE  
DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz**

**BRASÍLIA – DF  
2021**

**GUILHERME AUGUSTO DA SILVA FERREIRA**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PARQUE  
DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente – Orientadora**  
**Universidade de Brasília – UnB**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa – Examinadora Externa**  
**Universidade Federal de Goiás – UFG**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes da Silva – Examinadora Interna**  
**Universidade de Brasília – UnB**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado – Suplente**  
**Universidade de Brasília – UnB**

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu filho Miguel. Meu companheiro em todos os dias dessa jornada e minha alegria em momentos difíceis.

Em outras importantes etapas da minha vida acadêmica eu dediquei minhas conquistas aos meus avós Reinaldo e Annair, meus eternos professores, que me ensinaram o que é o amor.

Hoje, com meu filho Miguel, eu sei exatamente o que eles me ensinaram.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela força, pela saúde e pelo alimento da fé.

Agradeço à minha família, por todo o suporte que sempre me deram. Agradeço aos meus amigos pela amizade sincera.

Agradeço à Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação e ao grupo GEFPAPe pelo acolhimento e contribuições para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço à todas as Escolas Parque, seus profissionais, alunos e comunidade. E agradeço, em especial, aos professores que tornaram possível esse estudo.

Agradeço às professoras da minha banca examinadora, Edileuza Fernandes da Silva, Sandra Valéria Limonta Rosa e Liliane Campos Machado, pelo acolhimento e por todos os ensinamentos compartilhados. Agradeço, em especial, à minha orientadora Shirleide Pereira da Silva Cruz, pelo companheirismo, confiança, incentivo, sensibilidade e orientações. São professoras inspiradoras.

Agradeço a todos os professores que contribuíram na minha trajetória educacional e à escola pública que me formou.

Agradeço à minha esposa Rafaela, sem ela nada disso seria possível.

E agradeço à Educação, que me transformou e que é o caminho que escolhi para transformar.

*“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”.*

**Anísio Teixeira**

FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **A profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – Brasília/DF. 2021.

## RESUMO

Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em nível de mestrado, integrante da linha de pesquisa — Profissão Docente, Currículo e Avaliação. O estudo agrega as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo – GEPFAPe. Essa dissertação tem por objetivo investigar o processo de constituição da profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque (EP) do Distrito Federal. O ensino nas EP's apresenta diversos desafios, contradições e possibilidades aos professores que nelas atuam. Em uma perspectiva crítico-dialética de formação de professores, uma escola que se pretende um modelo educacional singular, precisa pensar na formação inicial e continuada e no trabalho dos docentes que nela vai atuar. Neste panorama, os professores buscam por valorização e melhores condições de trabalho e formação na construção da sua profissionalidade em um contexto marcado pelas tensões do capitalismo, por concepções de homem e diante de perspectivas históricas, sociais e culturais. O conceito de profissionalidade docente vem sendo debatido em diferentes correntes acadêmico-científicas, despertando reflexões acerca dos seus elementos e seu processo de constituição nos mais variados contextos. A profissionalidade docente é o conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade, compartilhadas entre os pares com o objetivo de buscar uma identidade para a profissão (CRUZ, 2017). As EP's configuram-se como um campo de investigação ainda pouco explorado nesse prisma. Por isso, buscamos discutir a organização do trabalho pedagógico nas EP's, caracterizar o perfil dos professores atuantes nessas escolas e compreender as dimensões que constituem a profissionalidade docente. Do ponto de vista metodológico, caracterizamos a construção da profissionalidade docente partindo de uma análise mais abrangente, a partir do materialismo histórico-dialético, até a análise mais específica, com os dados construídos através das respostas dos professores ao questionário, compreendendo esse processo nesse contexto singular. Este caminho permitiu compreender o fenômeno pesquisado, percebendo as contradições e múltiplas determinações que o constituem. A partir das categorias de análise chegamos às dimensões estruturantes da profissionalidade docente no contexto das EP's e aos resultados da pesquisa, a saber: 1) (Des)Valorização socioeducacional das EP's – pelas instâncias governamentais, pela comunidade e pelos docentes da rede de ensino, gerando sensação de um trabalho

complemento, um apêndice, um anexo, distante do essencial ; 2) Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização – no sentido de uma metodologia singular marcada por oficinas de ensino, pela necessidade de formação e seleção específica para o trabalho e pela percepção de privilégio na construção de boa relação professor-aluno e na disponibilidade de adequadas condições materiais de trabalho ; e 3) O trabalho docente nas EP's a partir de uma perspectiva de integralidade educativa – na relevância da modelo pedagógico das EP's para a formação integral dos alunos, na desarticulação entre as EP's e as escolas regulares e com a rede de ensino como um todo, e na identificação com o projeto de escola. A pesquisa aponta para a necessidade de construção de conhecimentos acerca das EP's, de debate e fortalecimento da profissionalidade docente e da busca por melhores condições de formação de professores e de trabalho docente.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Trabalho docente. Escola Parque. Distrito Federal



FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **Teaching professionalism in the context of Escolas Parque (Park Schools) in the Federal District**. 2021. Master thesis (Masters in Education) – College of Education, University of Brasília – Brasília/DF. 2021.

### ABSTRACT

This research is connected to the Post Graduation Program in Education in master's-level of University of Brasilia integrating the line of research – teaching profession, curriculum and evaluation. The project integrates the researches of the Group of Studies and Researches on Teachers' Academic History and Professional Acting – GEPFAPe. This dissertation aims to investigate the process of constitution of teaching professionalism process in the context of the Park Schools (PS's) in the Federal District. Teaching at PS's presents several challenges, contradictions and possibilities for teachers who work in them. In a critical-dialectic perspective of teacher education, a school that intends to be a unique educational model, needs to think about the initial and continuing formation of teachers who will work in it. In this scenario, teachers seek to legitimize the category and build their professionalism in a context marked by the tensions of capitalism, by conceptions of man and in the face of historical, social and cultural processes. The concept of teaching professionalism is a concept under construction, debated in different academic-scientific currents, awakening reflections about its elements and its constitution process in the most varied contexts. The PS's are configured as a field of research that is still little explored in this light. For this reason, we intend to discuss the organization of pedagogical work in PS's, characterize the profile of teachers working in these schools and understand the interrelation of the constituent aspects of teaching professionalism. From the methodological point of view, we characterize the construction of the teaching professionalism starting from a more comprehensive analysis, from the historical-dialectical materialism method, to the more specific analysis, with the data constructed through the teachers' responses to the questionnaire, understanding this process in this singular context. This path made it possible to understand the researched phenomenon, realizing the contradictions and multiple determinations that constitute it. From the analysis categories we reach the structuring elements of the teaching professionalism in the context of the EP's and the research results, namely: 1) Socio-educational (un)valorization of the EP's - by the governmental agencies, the community and the teachers of the education network, generating the sensation of a complementary work, an appendix, an attachment, far from the essential; 2) Organization of pedagogical work from the standpoint of specialization - in the sense of a unique methodology marked by teaching workshops, the need for specific training and selection for the job and the perception of

privilege in building a good teacher-student relationship and availability adequate material working conditions; and 3) The teaching work in PS's from a perspective of educational integrality - in the relevance of the pedagogical model of PS's for the students integral formatin, in the disarticulation between PS's and mainstream schools and with the education network as a whole and in identification with the school project. The research points to the necessity to build knowledge about PS's, to debate and strengthen teaching professionalism and to contribute to building more fruitful paths for teacher formation, for teaching work and for education.

**Key-words:** Teaching professionalism. Teaching work. Park School. Federal District.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Coerência.....	22
Quadro 2 – Temáticas do estado de conhecimento referentes ao descritor <i>profissionalidade docente</i> .....	27
Quadro 3 – Temáticas do estado de conhecimento referentes ao descritor <i>Escola Parque</i> .....	33
Quadro 4 – Indicadores e Categorias do objeto.....	44
Quadro 5 – Data de inauguração das Escolas Parque do Distrito Federal.....	67
Quadro 6 – Categoria: (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque.....	89
Quadro 7 – Categoria: Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização..	103
Quadro 8 – Categoria: O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.....	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da pesquisa bibliográfica (2010-2019).....	26
Tabela 2 – Quantitativo de professores participantes nas unidades de Escola Parque da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	44
Tabela 3 – Perfil dos professores participantes: sexo, idade e formação acadêmica.....	46
Tabela 4 – Perfil dos professores participantes: componente curricular, tempo de SEEDF e tempo de EP.....	50
Tabela 5 – Compreensão acerca da relação EP's com centros de treinamento esportivo/artístico.....	51
Tabela 6 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelas instâncias governamentais de educação.....	90
Tabela 7 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelos alunos e pela comunidade.....	93
Tabela 8 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelos alunos e pela comunidade.....	96
Tabela 9 – Fatores que influenciam negativamente na atuação como professor da EP.....	100
Tabela 10 – Questões relacionadas a organização do trabalho pedagógico nas EP's.....	104
Tabela 11 – Questões relacionadas a formação inicial e continuada dos professores nas EP's.....	109
Tabela 12 – Questões relacionadas às bancas de aptidão para professores nas EP's.....	112
Tabela 13 – Fatores que influenciam positivamente na atuação como professor da EP.....	116
Tabela 14 – Questões relacionadas às condições materiais de trabalho dos professores nas EP's.....	119
Tabela 15 – Questões relacionadas a relevância das EP's para a formação integral.....	126
Tabela 16 – Questões relacionadas a integração das EP's ao sistema de ensino do DF.....	128
Tabela 17 – Questões relacionadas a relação entre o trabalho dos professores das EP's e dos professores da ER's.....	133
Tabela 18 – Questões relacionadas à identificação com o projeto de EP.....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias do Estado de Conhecimento.....	36
Gráfico 2 – Vínculo dos professores participantes nas unidades de Escola Parque com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	45
Gráfico 3 – Vínculo dos professores participantes das unidades de Escola Parque ao sindicato da categoria.....	53

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos da profissionalidade docente no contexto das EP's.....	86
Figura 2 – (Des)Valorização socioeducacional das EP's.....	101
Figura 3 – Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização.....	122
Figura 4 – Trabalho docente nas EP's a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.....	139
Figura 5 – Nuvem de palavras que definem as Escolas Parque.....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CECR</b>	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EP</b>	Escolas Parque
<b>EPAT</b>	Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia
<b>EPNBraz</b>	Escola Parque da Natureza de Brazlândia
<b>GEPFAPe</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/pedagogos
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OTP</b>	Organização do trabalho pedagógico
<b>PDAD-DF</b>	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
<b>PDCA</b>	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNME</b>	Programa Novo Mais Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RRPEDF</b>	Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal
<b>SciELO</b>	Biblioteca Científica Eletrônica Online
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO.....	25
1.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	37
1.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: DEFININDO AS CATEGORIAS DO OBJETO.....	41
1.4 CONTEXTO E PERFIL DOS SUJEITOS.....	43
<b>2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONCEITOS E REFLEXÕES.....</b>	<b>53</b>
<b>3 ESCOLAS PARQUE: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, GÊNESE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>61</b>
3.1 AS ESCOLAS PARQUE DO PLANO PILOTO.....	74
3.2 A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA.....	77
3.3 A ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA.....	80
<b>4 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE – AS CATEGORIAS DO OBJETO.....</b>	<b>83</b>
4.1 (DES)VALORIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DAS ESCOLAS PARQUE.....	85
4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO SOB O PRISMA DA ESPECIALIZAÇÃO.....	99
4.3 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE EDUCATIVA.....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	149



## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem por objetivo investigar o processo de constituição da profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque (EP) do Distrito Federal (DF). O estudo está vinculado à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Brasília (UnB).

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade, implica compreendê-lo em sua complexidade, de forma contextualizada, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional. O estudo sobre este conceito possibilita avançar para além das noções, elementos e características pré-definidas externamente em relação ao ser professor e ao seu trabalho e sua afirmação profissional.

As EP's do DF, consideradas escolas de “**natureza especial**”<sup>1</sup>, compõem um modelo de educação integral, no qual oferecem aos estudantes, no contraturno de suas escolas regulares (ER), diversas opções de atividades educacionais. O Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal – RRPEDF (2019) define as atividades desenvolvidas nas EP's.

Art. 356. O objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas/Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 137)

As EP's atendem alunos de diferentes escolas de ensino fundamental e médio de sua região e guardam algumas singularidades com relação a organização do trabalho pedagógico (OTP), que serão apresentadas e exploradas a diante. Ainda assim, faz-se necessário, mesmo em uma perspectiva introdutória, uma breve caracterização do modelo educacional singular desenvolvido nas EP's.

---

<sup>1</sup> Art. 315. As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Art. 316. As Escolas de Natureza Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são:

I - Centro Interescolar de Línguas - CIL

**II - Escola Parque**

III - Escola da Natureza

IV - Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP

V - Escola do Parque da Cidade – PROEM (Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, 2019, p.131 – grifo nosso.)

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por **Anísio Teixeira**, propunha para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Segundo Pereira (2011, p.1):

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, propõe para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Tal sistema constante no documento “Plano de Construções Escolares de Brasília” pretendia que as Escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país, composto por Escolas Classe e **Escolas Parque**, Centros de Educação Média e por fim, a Universidade de Brasília. (grifo nosso)

A inspiração de Anísio para o modelo das EP's em Brasília, advém da sua experiência pioneira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador na Bahia. Inaugurado em 1950, o CECR mantém suas atividades em caráter complementar, oferecendo oficinas de artes, educação física, além de idiomas e oficinas de iniciação profissionalizante.

Atualmente, existem sete EP's no DF, que desenvolvem um projeto de educação integral com singularidades, impactando e sendo impactadas pelo trabalho docente nelas desenvolvido. Como dito, no Plano Educacional de Brasília, foi previsto um sistema educacional amplo que contemplava desde o jardim de infância à educação superior e pós-graduação. Os Centros de Educação Elementar seriam compostos por Jardim de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque, sendo distribuídas estas edificações nas áreas especificadas do plano urbanístico de Lúcio Costa. Foram previstas vinte e oito EP's no plano inicial da cidade, entretanto, apenas cinco escolas desse modelo foram construídas no **Plano Piloto**<sup>2</sup>. Após cinquenta anos da inauguração de Brasília, mais precisamente no ano de 2014, duas outras EP's foram inaugurações fora do Plano Piloto, uma em **Ceilândia**<sup>3</sup> e outra em **Brazlândia**<sup>4</sup>, regiões periféricas do Distrito Federal.

<sup>2</sup> Plano Piloto, formado pelas Asas Sul e Norte, é uma região central que, juntamente com o Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste, Octogonal, Cruzeiro Velho e Cruzeiro Novo, formam a cidade de Brasília. Com população de 221.326 (7,7% da população total do DF) e renda per capita de R\$ 6.770,21 tem por característica ser uma região de alta renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 76,6% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. O Distrito Federal é composto de outras Regiões Administrativas (RAs). (Fonte: PDAD-DF, 2018)

<sup>3</sup> Ceilândia é uma Região Administrativa localizada a aproximadamente 30km de Brasília. É a localidade do Distrito Federal com a maior densidade urbana. Com população de 432.927 (15% da população total do DF) e renda per capita de R\$ 1.120,02 tem por característica ser uma região de média-baixa renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 16% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. (Fonte: PDAD-DF, 2018)

<sup>4</sup> Brazlândia é uma Região Administrativa localizada a aproximadamente 45km de Brasília. É uma localidade do Distrito Federal de significativo contexto rural. Com população de 53.534 (1,9% da população total do DF) e renda per capita de R\$ 1.120,61 tem por característica ser uma região de média-baixa renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 16% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. (Fonte: PDAD-DF, 2018)

A relação com as EP's do DF se iniciou quando fui estudante em uma de suas unidades, durante dois anos no Ensino Fundamental, os quais correspondem atualmente ao 6º e 7º anos. À época, vivi experiências em atividades complementares ao ensino regular, no contraturno, que envolviam atividades físicas e artísticas. Anos mais tarde, ao me tornar professor de educação física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, ingressei já no desafio de integrar o corpo docente que seria responsável por inaugurar a primeira unidade de EP fora do Plano Piloto, a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia – EPAT.

O início do percurso como um professor iniciante geralmente é permeado por misturas de expectativas, receios, motivações e angústias. Vivenciei essas experiências em uma escola na qual o trabalho pedagógico apresenta singularidades pouco vistas durante o processo formativo inicial. Eu e diversos colegas ingressantes na carreira nos vimos diante de grandes desafios logo no início de nossas trajetórias docentes. De forma inequívoca, esses movimentos influenciam na constituição da profissionalidade docente, tanto em sua dimensão subjetiva como na dimensão objetiva de construção do trabalho concreto docente num contexto tão singular como o é o das EPs.

A atuação como professor na EPAT alimentou o desejo de aprofundar os estudos acerca das EP's. Dessa forma, ingressei em uma segunda graduação em pedagogia (a primeira graduação, como dito, fora em educação física) na qual o trabalho de conclusão de curso abordou *A função social da escola de formação integral: um estudo da proposta pedagógica da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia* (FERREIRA, 2018) onde tive o primeiro aprofundamento em pesquisa sobre as EP's, tendo os alunos como sujeitos. Entretanto, os desafios diários como professor na EPAT, me motivaram a investigar sobre o trabalho docente nas EP's e, ingressando no mestrado em educação, busquei o aprofundamento sobre o professor, em específico a constituição da profissionalidade docente no contexto das EP's.

As experiências no trabalho na EPAT como professor, coordenador e supervisor pedagógico configuravam situações que fugiam ao comumente apresentado durante o processo de formação de professores. Ensino complementar, trabalho em oficinas, turmas heterogêneas com diferentes faixas etárias e de séries, metodologia e estrutura de trabalho singulares, entre outros aspectos impactavam aos professores iniciantes e até aos mais experientes, que não haviam vivido situações de trabalho semelhante. Assim, perguntas emergiam a todo momento: Como é o trabalho como professor nas EP's? Qual articulação existente entre o trabalho complementar do professor da EP e o trabalho do professor da ER? Como é e como deveria ser a formação dos professores que atuam nas EP's? Como se constitui o “ser professor” no contexto das EP's? Esses e outros questionamentos me levaram ao presente trabalho.

As respostas imediatas a essas perguntas pareciam vir do aprender “na prática”. Ou seja, talvez de forma não consciente, a epistemologia da prática parecia ser a principal forma de pensar no processo de formação e construção da profissionalidade docente nesse espaço educacional, na tentativa de equacionar esses questionamentos e situações inquietantes. Entretanto, foi nas disciplinas do mestrado, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/pedagogos (GEPFAPE) e durante essa pesquisa que compreendemos que, como afirma Curado Silva (2019), era preciso romper com as alternativas de formação de professores que dão ênfase à racionalidade técnica, à instrumentalização e à epistemologia da prática com a centralidade na aplicação da teoria à prática. E sim, investir em um projeto que pense na práxis, na unicidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2011), que considere os aspectos do processo de formação dos professores em uma perspectiva dialética.

Me via tomado pelo questionamento se minha atuação na EP se caracterizava como um trabalho “**especializado**”, pelas características da organização do trabalho docente nessas unidades de ensino. Assim, conforme essa trajetória na EPAT e na pós-graduação, verificamos que o ensino complementar proposto pelas EP’s vem apresentando inúmeros desafios para os professores, geralmente formados numa epistemologia da prática.

As EP’s do DF, desde as primeiras unidades de ensino criadas há quase sessenta anos, até as mais recentes experiências com cerca de sete anos, buscam contribuir com uma perspectiva de **educação integral**. No entanto, percebemos dificuldades para organizar o trabalho pedagógico e a articulação entre as EP’s e as ER’s. Nas palavras de Rosa (2014)

O que se observa é a ocupação do tempo escolar que foi ampliado com demandas que, muitas vezes, não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido tanto para os alunos quanto para os educadores. (p.121)

Ou seja, a oferta dessas atividades pode acabar por ocupar o tempo do aluno, mas, por vezes, apresentam-se descontextualizadas pedagogicamente, quando se pensa na articulação com as ER’s e na totalidade do processo educação dos estudantes.

Nesse processo, tensões e contradições foram e são geradas, impactando e sendo impactados na atuação dos professores. Por isso, implica a reflexão sobre a constituição da profissionalidade docente nesse contexto escolar específico.

O ensino integral, em especial na perspectiva da EP, apresenta diversas situações desafiadoras para os profissionais da educação, pautado pelos regimes de atendimento intercomplementar ou complementar.

Art. 357. O atendimento na Escola Parque ocorrerá das seguintes formas:

I - **Intercomplementar**: com a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados nas unidades escolares vinculadas à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias.

II - **Complementar**: com a oferta de cursos e/ou oficinas nas áreas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em turno diferente ao de sua matrícula. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 138 – grifo nosso)

Especificamente o professor que, imerso em uma organização pedagógica singular, ao receber uma diversificação de públicos escolares se encontra no processo de busca pela sua profissionalização que expressa, por seu turno, múltiplas determinações no contexto de manutenção do capital – divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, da **fragmentação, desqualificação e hierarquização** do trabalho, entre outras questões e categorias intrínsecas ao modo capitalista de organização do trabalho – marcado por ambiguidades e tensões de legitimação da categoria docente e de reorganização na construção da sua profissionalidade. Desse modo, a profissionalidade docente é compreendida como dimensão da profissionalização marcada por um processo contínuo de aprendizagem profissional, por diversos saberes, por concepções de homem e diante dos processos históricos, sociais e culturais.

Atualmente, o conceito de profissionalidade docente encontra-se em processo de desenvolvimento, sempre analisado a partir do **trabalho docente**. Apresentando de forma introdutória esse conceito, nos apoiamos em Pimenta (2005) que entende a **profissão docente** estando ligada à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade, assumindo um sentido de atividade teórico-prática. Isso porque, uma profissão manifesta uma função social que, para se afirmar como tal, estabelece um conjunto de saberes especializados. Estes saberes, por sua vez, são estabelecidos por um complexo processo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício.

A **profissionalização**, conforme Loureiro (2001), é um processo, no qual o importante é desenvolver um melhoramento individual e coletivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão. Esse processo abrange não só os conhecimentos e as capacidades que uma determinada prática profissional exige, mas também elementos políticos de negociação de estratégias individuais e coletivas. Estes elementos buscam reivindicar uma legitimidade social da atividade profissional como um todo.

Sendo assim, para Novoa (1995) no percurso de profissionalização, a profissão docente foi estabelecendo uma série de caracterizações e ações sob as quais os professores se definiriam como profissionais do ensino, a saber: exercício da atividade docente como principal ocupação;

estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, associado à criação de instituições específicas para a formação de professores e a participação em associações profissionais. Para Cruz (2012) esse processo reforça ainda o elemento fundante de que uma profissão não está relacionada apenas ao que acontece nos limites internos de sua atividade, mas está ligada ao contexto mais geral da vida em sociedade.

Já o termo **profissionalidade** é oriundo do termo italiano *professionalità*, conforme destacam os estudos de Barisi (1982), que o situou no contexto das mudanças desenvolvidas nas lutas sindicais na Itália. Nesse sentido, Barisi menciona que a profissionalidade refere-se ao “caráter profissional de uma atividade”, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão.

Diante desse panorama inicial dos conceitos, percebemos que o termo profissionalidade, assume, juntamente com outros termos tais como profissão e profissionalização, significados diversos em função de contextos e referências teóricas, os quais nos aprofundaremos ao longo dessa dissertação.

Portanto, a profissionalidade e a profissionalização mantêm uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre, a exemplo das EP's do DF.

Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade vem emergindo como uma temática bastante relevante. Para as autoras, essas pesquisas têm como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor.

Partindo, portanto, do entendimento de Cruz (2017, p. 58) da profissionalidade docente como o “conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade, compartilhadas entre os pares com o objetivo de buscar uma identidade para a profissão”, levantamos o questionamento central dessa pesquisa: **como se constitui a profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal?**

Diante do exposto, consideramos importante aprofundar no universo das EP's do DF. Pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, avançaremos na tentativa de desvelar e analisar a organização pedagógica e o trabalho desenvolvido nessas unidades de ensino; problematizar o trabalho docente a partir das categorias: historicidade, contradição, totalidade e mediação; identificar o perfil dos docentes que nelas atuam; e compreender o processo de construção da profissionalidade docente nesse contexto singular.

Assim, apresentamos o quadro de coerência da pesquisa:

Quadro 1 – Quadro de Coerência

<b>Tema da pesquisa</b>		
A profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal		
<b>Questão Geral</b>		
Como se constitui a profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal?		
<b>Objetivo Geral</b>		
Analisar como se constitui a profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal		
<b>Questões Específicas</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Metodologia</b>
Quais as características da organização do trabalho pedagógico das Escolas Parque do Distrito Federal e suas implicações no processo de constituição da profissionalidade do docente?	Discutir a organização do trabalho pedagógico nas Escolas Parque do Distrito Federal, articulando-os às influências no processo de constituição da profissionalidade do docente.	-Análise documental;  -Questionário.
Qual o perfil dos professores atuantes nas Escolas Parque do Distrito Federal?	Caracterizar o perfil dos professores atuantes nas Escolas Parque do Distrito Federal.	
Como se relacionam os aspectos constituintes da profissionalidade docente nas Escolas Parque do Distrito Federal?	Compreender a interrelação dos aspectos constituintes da profissionalidade docente, no contexto específico das Escolas Parque do Distrito Federal.	

Fonte: elaborado pelo autor

Essa pesquisa se justifica no âmbito pessoal pois, compondo o corpo docente de umas das unidades de EP's no DF, me interessei em pesquisar o trabalho dos professores desse tipo de instituição de ensino. No campo científico/acadêmico, como será apresentado na revisão bibliográfica, ainda existe certa lacuna no que se refere a estudos relacionados as EP's e, com relação a profissionalidade docente, esse contexto ainda não foi explorado. Na perspectiva profissional, a intenção é de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico a respeito da profissão docente e do entendimento sobre a constituição da profissionalidade da profissão docente e do entendimento sobre a profissionalidade.

E, ainda como justificativa, no campo das pesquisas sobre trabalho, formação e profissionalização docentes, certamente é relevante apresentar os resultados dessa pesquisa às diferentes esferas do sistema educacional: às EP's e a todos os seus sujeitos – alunos, docentes, gestores –; à comunidade, pela relação que estabelece com as unidades de ensino; e à SEEDF, como avaliação da política pública de expansão das EP's nas cidades do DF, uma vez que parece haver a intencionalidade de ampliação de escolas dessa natureza para outras regiões do DF, sendo importante perceber a nuances da profissionalidade docente no contexto dessas escolas.

A relevância deste estudo está também no fato de que o conceito de profissionalidade docente ainda se configura como um conceito em construção no campo maior de investigação sobre trabalho, formação e profissionalização docente. Dessa forma, justifica-se o aprofundamento da análise e elaboração deste conceito em diferentes contextos de trabalho docente. As EP's se estabelecem como um desses contextos, por suas singularidades com relação ao trabalho do professor. A tentativa é de ultrapassar os discursos, de certa maneira, “naturalizados” a respeito da profissão docente. A procura é por trazer à tona, através das respostas aos questionários, o que pensam e como agem os professores, construindo, desenvolvendo e fortalecendo a profissionalidade docente.

O ensino nas EP's apresenta diversos desafios e contradições aos professores que nelas atuam. Apresentaremos nesse momento alguns desses pontos de forma introdutória, mas debateremos mais adiante esses aspectos transitando da aparência para a essência do fenômeno.

Destarte, um desafio está na própria natureza da escola. Segundo organização da SEEDF, as EP's são classificadas como unidades de ensino de natureza especial. Os professores, ao ingressarem nessas escolas, se deparam com especificidades talvez nunca vistas ao longo de suas carreiras ou processos formativos. Essa “especialidade” na natureza das EP's está muito atrelada a concepção de educação integral desenvolvido nessas escolas. Esse modelo pedagógico demonstra outra contradição na perspectiva do trabalho dos docentes, na medida em que são identificadas fragilidades no horizonte dessa integralidade educacional, diante da desarticulação existente entre o trabalho desenvolvido nas EP's e nas ER's.

Outro desafio enfrentado está na OTP dessas escolas. Nas EP's muitos elementos pedagógicos são incomuns à realidade da maioria dos docentes, como, por exemplo, a metodologia em oficinas de ensino, a distribuição da carga horária e as turmas heterogêneas com alunos de diferentes idades e séries. Essas singularidades acabam por demandar habilidades e competências específicas dos professores, revelando um processo de



“especialização” para o trabalho. Um dos aspectos que contribuem para essa especialização são as bancas de aptidão<sup>5</sup>, que certificam os professores aptos a trabalhar nas EP’s.

Outro aspecto observado na objetividade que influencia na constituição da profissionalidade docente, revelando-se outro embate enfrentado pelos professores, está na valorização do trabalho realizado nas EP’s. Os professores demonstram sentir-se desvalorizados frente às instâncias governamentais, diante da comunidade e até dos próprios colegas professores de outras unidades de ensino. Em contradição, os professores das EP’s sentem-se valorizados com relação ao espaço e as oportunidades dadas aos componente curriculares de formação em educação física e artes.

Esses e outros fatores que impactam na constituição da profissionalidade docente serão mais explorados adiante, mas é fato que, diante desses aspectos, em uma perspectiva de formação de professores, uma escola que se pretende um modelo educacional singular, precisa pensar no processo formativo dos docentes que nela irão atuar. No meio desse processo, os professores buscam valorização e melhores condições de trabalho e formação na construção da sua profissionalidade em um contexto marcado pelas tensões do capitalismo, por concepções de homem e diante dos processos históricos, sociais e culturais.

Percebemos a necessidade de compreender, desvelar e interpretar a essência das características singulares das EP’s no que tange a OTP. OTP que para Fernandes Silva (2007), em concordância com Villas Boas (2017)

comporta dois significados, o primeiro se refere ao trabalho realizado pela escola como um todo, e em sentido restrito resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula, convencional e em outros espaços. A perspectiva apresentada amplia a compreensão do trabalho pedagógico como uma organização pertencente aos alunos e professores, caracterizando-o como construção coletiva que não admite a separação entre quem pensa e quem executa. (FERNANDES SILVA, 2007.p.08)

Essa necessidade se dá em virtude do pouco conhecimento dos docentes da SEEDF, a pouca quantidade de pesquisas a respeito da organização e funcionamento dessas unidades de ensino e por acreditarmos que o modelo escolar nelas desenvolvido tem influência no processo de constituição da profissionalidade dos docentes que nelas atuam.

Diante de todos esses elementos apresentados, elencamos eixos de análises do real que foram referendados pela empiria. As características da *1-singularidade da organização do trabalho pedagógico* e da *2-perspectiva de educação integral*, permeadas pelo contexto de 3-

---

<sup>5</sup> Bancas de aptidão são processos de certificação realizados pela SEEDF para que os professores possam lecionar em escolas de natureza especial como as Escolas Parque. Geralmente o processo é constituído pela avaliação de um projeto de ensino elaborado pelo professor e por uma entrevista.

*(des)valorização social e educacional da proposta pedagógica*, parecem refletir os principais eixos de análise dessas instituições de ensino a serem discutidos nesse trabalho.

Os capítulos desse estudo serão estruturados da seguinte forma: a introdução que contempla o Estado do Conhecimento e as Perspectivas Metodológicas da pesquisa.

No primeiro capítulo, problematizaremos o conceito de profissionalidade docente e as reflexões a partir das perspectivas dos estudos atuais.

No segundo capítulo, apresentaremos uma síntese histórica desde a gênese das ideias educacionais de EP propostas por Anísio Teixeira até a materialização das unidades no DF, para caracterização da OTP das EP's e discussão acerca da concepção de educação integral.

No terceiro capítulo, com apoio dos dados levantados pelos questionários, analisaremos as respostas dos professores e as especificidades da docência nas EP's aprofundando no processo de constituição da profissionalidade, através das categorias do objeto levantadas.

Nesta conjuntura, diante da realidade educacional em que vivemos atualmente, da importância do debate no campo da formação de professores e da necessidade de pesquisas relacionadas a propostas educacionais singulares, optamos por investigar na literatura o processo de constituição da profissionalidade docente nas unidades das EP's do DF.

## 1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO

Com o objetivo de compor uma base teórica que substancie a construção desse objeto de estudo, além de contribuir para a análise e interpretação dos dados, optou-se por consultar pesquisas que discutem a temática. Dessa forma, o Estado de Conhecimento buscou apropriar-se da literatura o que consta a respeito de **Profissionalidade Docente** e de **Escola Parque**.

O Estado do Conhecimento caracteriza-se por possibilitar a análise do objeto de pesquisa nas produções científicas, em um determinado período. Conforme Romanowski e Ens (2006), consiste em um mapeamento que apura e analisa o conhecimento científico já produzido em uma determinada área de interesse para que, assim, seja possível estabelecer os temas mais pesquisados, as lacunas existentes e quais questões estão sendo tratadas em detrimento de outras. O estado do conhecimento, oportuniza a organização e análise de uma área do conhecimento da mesma forma que pode indicar possíveis contribuições a pesquisa que está sendo desenvolvida.

Essa pesquisa foi realizada em diferentes fontes da área da educação, em especial as que se referem a formação de professores. A intenção é contextualizar o problema de pesquisa, guiar os caminhos a serem trilhados no estudo, bem como conhecer e analisar os referenciais teóricos.

Dessa forma, buscou-se pelos descritores *Profissionalidade Docente* e *Escola Parque*, juntos e em separado nas quatro bases de dados: i) Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), incluindo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); iii) Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO) e iv) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O período pesquisado compreende as produções dessa década (2010 a 2019).

A pesquisa foi realizada consultando os trabalhos que apresentavam os descritores nos títulos ou palavras-chave. Em seguida fizemos o levantamento das produções que se aproximavam da temática para, a partir dos critérios que serão apresentados, definir os estudos que seriam analisados. Estabelecemos a seleção a partir da leitura dos resumos, objetivos e principais características dos estudos, alcançando assim os trabalhos selecionados nesse Estado de Conhecimento e, após a leituras destes apontar as categorias levantadas. Apresentamos, então, o levantamento geral da pesquisa, as produções que se aproximaram da temática e as que foram selecionadas.

Tabela 1 – Dados da pesquisa bibliográfica (2010-2019).

Base de dados	Produções encontradas a partir dos descritores		Produções que se aproximaram da temática		Produções selecionadas a partir dos critérios estabelecidos	
	PD	EP	PD	EP	PD	EP
<b>CAPES</b>	70	16	21	7	2	3
<b>IBICT</b>	596	39	79	19	4	3
<b>SciELO</b>	15	-	8	-	3	-
<b>ANPEd</b>	11	-	4	-	1	-
<b>Total</b>	692	55	112	26	10	6

PD: Profissionalidade docente. EP=Escola Parque

Fonte: sítios das bases de dados.

Inicialmente, apontamos que não foram encontrados estudos que relacionassem a profissionalidade docente no contexto específico das EP's. Isso porque, tanto o contexto das

EP's não é algo espalhado na realidade educacional brasileira, como o conceito de profissionalidade é um conceito em construção. Portanto, não foram identificados trabalhos que conjugassem os dois temas ao mesmo tempo, revelando a originalidade da pesquisa.

Mesmo considerando relevantes na literatura e com potencial para referenciar a futura análise dos dados, optamos por não selecionar no Estado de Conhecimento os estudos que abordavam a profissionalidade docente em um contexto específico (por exemplo: educação infantil, ensino especial, educação no campo, ensino médio, ensino superior, ensino profissionalizante, disciplinas específicas etc.). Justamente por entender que o objeto desse estudo é singular e apresenta particularidades que diferem dos outros contextos. Esses estudos estão alocados no grupo de produções que se aproximaram da temática. Assim, os critérios estabelecidos para seleção foram direcionados, no que se refere a profissionalidade docente, para estudos que versavam sobre elementos estruturantes da profissionalidade docente, tais como o conceito, os sentidos e significados, a formação, a identidade, a profissão e o trabalho docente, entre outros.

**Profissionalidade docente** - Após a leitura das 10 produções selecionadas referentes ao descritor *profissionalidade docente*, organizamos os trabalhos nas seguintes temáticas: i) estado de conhecimento; ii) identidade docente; e iii) constituição da profissionalidade docente.

Quadro 2 – Temáticas do estado de conhecimento referentes ao descritor *profissionalidade docente*.

<b>Temáticas</b>	<b>Produções</b>
<b>Estado de conhecimento</b>	Gorzoni (2016); Gorzoni e Davis (2017); Severo (2016)
<b>Identidade docente</b>	Oliveira (2014); Morgado (2011)
<b>Constituição da profissionalidade docente</b>	Alves (2012); Cruz (2012); D'ávila (2010); Drey e Guimarães (2016); Penteadó e Eyng (2015)

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando as temáticas, observamos a **Estado de conhecimento** na qual notamos revisões da literatura com relação ao conceito de profissionalidade docente em recortes de tempo desse século. É possível inferir o movimento na busca pela distinção do conceito de profissionalidade com relação a termos como profissionalização, profissionalismo, entre outros.

Os estudos de Gorzoni (2016) e Gorzoni e Davis (2017) realizaram uma revisão integrativa, no período de 2006 a 2014, sobre o conceito de profissionalidade docente,

distinguindo-o de outros termos como profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente. Segundo as autoras, o conceito de profissionalidade docente é abrangente e está associado a diversos aspectos como o conhecimento profissional específico, o ser e o atuar docente, o desenvolvimento de uma identidade, as demandas sociais internas e externas à escola e a construção de competências e habilidades para o ensinar por meio da formação inicial e continuada.

Já o artigo de Severo (2016) apresenta reflexões em torno dos saberes e competências necessários à prática docente no campo da profissionalidade docente a partir do mapeamento bibliográfico realizado nas décadas de 1990 e 2000. O autor propõe que os saberes e competências do professor necessitam ser concebidos como construtos contextuais na interface entre teoria e prática pedagógica, rompendo, desse modo, com a ideia de que a docência consiste em um exercício técnico de reprodução de saberes-fazer.

Com relação aos conceitos de profissionalidade e profissionalização, observamos na literatura autores que os compreendem de forma distinta, enquanto outros apontam aproximações entre os termos e suas interpretações. Ambrosetti e Almeida (2007) entendem que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

As produções elencadas na temática **Identidade docente** apontam que a prática do professor apresenta estreita relação com a perspectiva da construção e fortalecimento de sua identidade.

A tese de Oliveira (2014) destaca pressupostos que reconfiguram a identidade docente a partir das interações nos contextos de trabalho que o levam a assumir ações e atitudes oriundas de disposições dependentes do *habitus* (princípio de Bourdieu). Os resultados mostraram que as disposições construídas pelas professoras possuem especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas nos diferentes contextos de inserção profissional.

O estudo de Morgado (2011) defende que a profissionalidade deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos professores e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional. Nas palavras do autor:

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, já que lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares. (MORGADO, 2011. p.798)

A profissionalidade docente e a identidade profissional do professor, segundo Libâneo (2015), caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente. Assim como Libâneo, André e Placco (2007) observam relação estreita entre profissionalidade docente e identidade profissional docente. Para as autoras a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho.

Por fim, observando as produções da temática **Constituição da profissionalidade docente**, os estudos dessa década têm se concentrado, em sua maioria, na investigação do processo de constituição do ser professor. Essa tendência também é observada no grupo de produções que apresentaram aproximações com a temática, muitos dos quais apresentavam como objeto a identificação de elementos e a construção da profissionalidade docente em diferentes contextos. Os estudos levantados são unânimes em apontar que a construção da profissionalidade docente configura-se como um processo complexo, com diversos elementos e que sofre a influência de diversos fatores.

Alves (2012) investigou a constituição da profissionalidade docente sob a ação de contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade educacional. Os resultados apontaram que a constituição da profissionalidade docente sofre influência de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e as disposições individuais e coletivas. Para o autor, a práxis docente, o clima organizacional da escola, os dispositivos de inserção profissional, a perenidade das equipes docentes e gestoras nas escolas e nas organizações de coletivos de professores mostram-se com potencial para incrementar e subtrair a profissionalidade.

Cruz (2012) pesquisou quais os elementos configuradores/estruturantes da profissionalidade docente, identificando três elementos estruturantes: a relação escola e sociedade, a OTP e a relação professor aluno. A autora conclui que a profissionalidade docente é instituída numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor, implicando, nesse contexto, uma forma

particular do professor de relacionar aqueles conhecimentos pedagógicos e das disciplinas de referências do currículo da educação básica, conhecimentos constituidores do ser e estar na condição de professor polivalente.

A investigação dos traços da profissionalidade docente, apresentando quais características deve ter o professor, foi o objeto de estudo de Penteadó e Eyng (2015). As autoras apontaram que esses traços se configuram na compreensão da relação entre teoria e prática, ou seja, a necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escola; na ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; na valorização da profissão; no fortalecimento do papel social e político da docência; e nos conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

A partir da análise de três dimensões do trabalho docente – o real, o prescrito e o representado – Drey e Guimarães (2016) investigam a emergência da profissionalidade docente. O trabalho teve como objetivo central a compreensão da emergência da profissionalidade de um professor, ou seja, como e em que momento de sua formação um aluno de licenciatura (em um processo de estágio docente) passa a assumir-se (e a agir) como professor.

Apoiados na teoria, as autoras assumiram o trabalho real, como aquele que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. O trabalho prescrito, aquele que abrange os documentos que dão instruções e fundamentam uma representação do que deve ser o trabalho. O trabalho representado (ou interpretado pelos atuantes), o qual permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador. Para as autoras é nesta dimensão que aflora a consciência docente, em especial através da relação professor-aluno.

D'ávila (2010), por sua vez, explora a construção da profissionalidade docente entendendo-a como um conjunto de saberes, habilidades e valores, constituintes do que há de específico em uma dada profissão. A autora conclui que o curso de formação inicial não parece influenciar significativamente a construção de uma identidade docente dos alunos e que as disciplinas voltadas à formação pedagógica não parecem corresponder às suas representações de docência.

Analisando os estudos elencados nessa categoria, percebemos logo inicialmente, a complexidade do processo de construção da profissionalidade docente. Gimeno Sacristán (1995) reforça essa perspectiva ao compreender que a profissionalidade emerge da relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, estando, nesse sentido, baseada nos saberes e no saber-fazer do professor.

Diante da pesquisa realizada no Estado de Conhecimento, foi possível perceber que, no que se refere a profissionalidade docente, as produções em sua maioria buscam investigar o complexo processo de **constituição do ser professor**. A busca por elementos estruturantes e fatores que influenciam o processo de construção da profissionalidade ainda é motivo de inquietações no campo acadêmico.

Entretanto, apesar da dinâmica pelo estudo desses elementos em diferentes contextos, observamos, de forma dialética e contraditória, que ainda há o movimento pela própria definição do conceito de profissionalidade, haja vista as revisões constantes na busca por elucidar essa questão. Destacamos assim, a importância de perceber a totalidade, ou seja, para além das análises em contextos específicos, a necessária compreensão do todo, do real concreto da profissionalidade docente.

Sintetizando, identificamos que os estudos apontam que o conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à constituição da identidade docente; ao saber docente e sua formação; à prática profissional, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à dimensão cultural, social e pessoal do docente; e ao compromisso ético e político.

Podemos agora, a partir dessa síntese traçar mediações iniciais entre os achados sobre a profissionalidade docente e o contexto das EP's. Fica corroborado pelas pesquisas que o contexto singular de instituições de ensino como as EP's impacta significativamente na constituição da profissionalidade dos professores, uma vez que a construção de uma identidade profissional influencia e é influenciada nos contextos de trabalho (ANDRÉ E PLACCO, 2007). E, ainda, que especificidades ligadas à interpretação singular que cada professor expressa nas suas ações cotidianas está intimamente relacionada aos diferentes contextos de inserção profissional (OLIVEIRA, 2014).

Outro ponto relevante refere-se à valorização e a todo o enredo social que permeia a constituição da profissionalidade docente, não diferente nas EP's. Haja vista que a profissionalidade docente sofre influência de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e as disposições individuais e coletivas (ALVES, 2012). Faz-se necessária, portanto, a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007) e o fortalecimento do papel social e político da docência (PENTEADO e EYNG, 2015).

Outra mediação importante está atrelada a relação entre a OTP das EP's e os desafios vividos pelos professores desde o processo formativo inicial, passando pelas especificidades da proposta pedagógica dessas instituições, até a identificação pessoal com o projeto de escola. Isso fica sustentado pelos estudos sobre profissionalidade docente observados no Estado do



Conhecimento uma vez que a profissionalidade pode ser entendida como um conjunto de saberes, habilidades e valores, constituintes do que há de específico em uma dada profissão (D'ÁVILA, 2010), que busca atender as demandas sociais internas e externas à escola e a construção de competências e habilidades para o ensinar por meio da formação inicial e continuada (GORZONI e DAVIS, 2017), permitindo apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão (MORGADO, 2011).

O Estado do Conhecimento demonstra que a perspectiva da profissionalidade não deve ser entendida dissociada das articulações estabelecida pela **tríade profissionalização-profissionalismo-profissionalidade**. Dessa forma, consideramos a profissionalização como um conjunto de ações, contextualizadas historicamente, que determinam parâmetros para o trabalho profissional docente, indicando o reconhecimento social de uma profissão com função social específica.

O profissionalismo, por sua vez, reflete os aspectos que são incorporados, praticados, referendados pelos sujeitos que exercem a profissão. Esses aspectos contribuem para a definição de um status social, legitimando o trabalho que exercem.

Nesse processo, a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo (CRUZ, 2017).

**Escola Parque** - Mesmo com as produções que estudam os elementos estruturantes da profissionalidade docente, analisados em uma perspectiva mais abrangente do trabalho do professor, e com aquelas que procuram analisar a profissão docente a partir de contextos mais específicos, fica nítido que a literatura, a partir dos levantamentos do Estado do Conhecimento, ainda carece de elementos acerca da profissionalidade docente no âmbito das EP's. Essas escolas possuem uma OTP muito particular e que tem influências importantes para o ser e estar na profissão de professor.

Com relação a EP, observam-se publicações que, em geral, trazem análises da proposta pedagógica, do modelo de educação integral, e de influências de linguagens específicas na formação dos alunos, em especial artes e educação física, principais componentes curriculares trabalhados nessas escolas.

É importante colocar que esta pesquisa não tem por objetivo analisar as EP's na perspectiva da educação integral, enquanto proposta educacional com suas características e

tensões. Todavia, esse trabalho visa compreender a OTP nessas escolas para analisar o processo de constituição da profissionalidade de seus docentes. Dessa forma, não nos aprofundaremos na abrangente perspectiva da educação integral, mas faremos as menções apropriadas às relações das EP's enquanto modelo educacional que se aproxima de uma perspectiva de integralidade educativa.

Assim, ao estabelecermos os critérios de seleção de estudos para essa revisão, optamos pelos trabalhos que versavam sobre as características gerais das EP's, organização do trabalho docente nessas instituições e apontamentos sobre a proposta de Anísio Teixeira.

Após a leitura das 6 produções selecionadas na pesquisa referentes ao descritor *Escola Parque*, organizamos os trabalhos nas temáticas: i) origem e desenvolvimento da proposta educacional de Anísio Teixeira; e ii) organização do trabalho pedagógico nas Escolas Parque.

Quadro 3 – Temáticas do estado de conhecimento referentes ao descritor *Escola Parque*.

Temáticas	Produções
<b>Origem e desenvolvimento da proposta educacional de Anísio Teixeira</b>	Carbello (2016); Souza (2014); Leme (2013); Fernandes e Camargo (2017)
<b>Organização do trabalho pedagógico nas Escolas Parque</b>	Souza (2015); Carbello e Ribeiro (2014)

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando as temáticas, observamos a **Origem e desenvolvimento da proposta educacional de Anísio Teixeira** na qual as produções trazem análises, geralmente históricas, do princípio e do desenvolvimento do modelo educacional proposto pelo educador. Os trabalhos resgatam as ideias, as referências, os pensamentos, até a materialização dos planos educacionais de Anísio, não somente os aspectos gerais do pensamento anisiano, mas também o nascimento e a implementação das EP's.

Carbello (2016) investiga as contribuições de Anísio Teixeira para a organização da escola pública brasileira. A autora busca evidenciar a origem, desenvolvimento e organização das escolas anisianas e conhecer o papel do docente nesta perspectiva. Apresenta a trajetória do autor e os fundamentos filosóficos que embasaram sua proposta, a partir da análise de duas escolas anisianas em Salvador na Bahia. O CECR, cuja organização inspira-se no funcionamento de uma universidade infantil com suas escolas-classe e escola-parque, e a Escola Cidade da Alegria, uma escola experimental, com funcionamento inspirado na vivência de uma cidade, inovou na forma de pensar a estrutura e o trabalho desenvolvido com as crianças e

professores. Carbelo (2016) conclui apontando a centralidade do trabalho docente na organização das escolas anisianas evidenciadas pela linha teórica adotada e pela composição da equipe escolar que deve derivar da docência. Ou seja, são os professores que dão a concretude da proposta escolar, revelando a importância da formação destes.

Através da análise de dois programas educacionais, materializados por meio das Escolas Classe/Escolas Parque em Brasília e o dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP no Rio de Janeiro, Souza (2014) traça um diálogo entre os projetos educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entrecruzamento dos projetos desses dois intelectuais, o autor buscou os distanciamentos e convergências das iniciativas e os legados deixados para a política educacional.

No bojo das discussões acerca da educação integral, o autor apontou como aspectos predominantes a função social dos projetos de Anísio e Darcy. Na opinião dele, as experiências de educação integral pelas quais passou o Brasil ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna.

Leme (2013) investiga o projeto arquitetônico de sete modelos de escolas públicas brasileiras criadas a partir da orientação filosófica de Anísio Teixeira. Foram analisadas a Escola Platoon, em 1931, no Rio de Janeiro, o CECR, em 1949, em Salvador, a EP 308 Sul, em 1957, em Brasília, as 52 EP's em São Paulo, os mais de 500 CIEP's criados no Rio de Janeiro, o Centro de Atenção Integral à Criança, em 1991, em Brasília e o Centro de Educação Unificada, em 2001, em São Paulo. O estudo não trata especificamente dos aspectos educacionais, mas do modelo arquitetônico típico da filosofia anisiana fundamental para o desenvolvimento do projeto educacional.

Fernandes e Camargo (2017) analisam a proposta educacional de Anísio Teixeira, com o foco no CECR. As autoras tecem uma crítica ao modelo educacional anisiano que, nos limites da concepção liberal-democrática, tem seus pressupostos embasados nos conhecimentos básicos, generalistas e úteis, sem os aprofundamentos que propiciariam aos estudantes realizar uma crítica radical e de conjunto à sociedade capitalista.

A temática **Organização do trabalho pedagógico nas Escolas Parque** analisa o processo de desenvolvimento do projeto educacional desenvolvido nas EP's. O modelo de educação integral, as inovações pedagógicas e arquitetônicas e o ideal de educação pública de Anísio Teixeira são aspectos analisados nos trabalhos dessa categoria.

Souza (2015) analisa o programa educacional que se materializou nas Escolas Classe/Escola Parque de Brasília na década de 1960, mediante o Plano de Construções Escolares de Brasília, formulado por Anísio Teixeira. O debate gira em torno da concepção de

educação integral, analisando o projeto educacional de nação a partir da escola pública em seu caráter republicano defendido pelo educador.

Segundo o autor, Anísio procurou fazer com que a criação de Brasília conjecturasse também a execução de um projeto pedagógico que pudesse acompanhar o crescimento de uma nova cidade, necessitando de uma reconfiguração socioeconômica, política e cultural que, para obter êxito, devia ser implantada em um local onde a pólis e seu sistema de ensino estivessem iniciando. A democratização do ensino almejada por ele se dava, entretanto, em meio a uma sociedade estratificada, marcada pelo subdesenvolvimento, ainda que as escolas Classe/Parque se beneficiassem da rara possibilidade de se constituir concomitantemente à construção de uma capital nacional, de modo que se investia numa escola renovada a promover a igualdade de oportunidades, essência do regime democrático.

Carbello e Ribeiro (2014) pesquisam a EP, como proposta elaborada por Anísio Teixeira para organizar o ensino básico no Brasil. Trata-se de um estudo bibliográfico que, segundo os autores, mostrou que a proposta da EP se configurou em um ensaio, audacioso e inovador, para organizar uma política para o ensino primário no Brasil. Os autores concluíram que a experiência da EP mostrou que é possível ofertar uma educação pública de qualidade e, para tanto, é fundamental compromisso político e sólida formação docente.

Analisando as produções acadêmicas relacionadas às EP's, vale destacar de a pouca quantidade de trabalhos que debatem esse campo de pesquisa, seja como unidade de ensino, seja como projeto educacional. Os trabalhos, em sua maioria, traçam análises acerca da concepção educacional de Anísio Teixeira, trazendo as referências do educador e o processo de implantação de suas ideias. Mesmo as pesquisas que investigam a OTP nas unidades da EP o fazem de maneira superficial, destacando muito mais as concepções filosóficas do educador do que, de fato, o trabalho docente desenvolvido nas escolas.

Encontramos poucas pesquisas que mergulham nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas EP's, analisando suas múltiplas determinações, contradições e desafios. São poucos os estudos, apenas Sousa (2015) e Carbello e Ribeiro (2014), que relacionam esse contexto singular ao trabalho docente e não encontramos referências específicas da profissionalidade docente, por exemplo, o perfil do professor que atua, as ações e sentidos de sua ação pedagógica, as formas de seleção e ingresso do docente nesse outro modelo de escola.

Sintetizando algumas mediações entre os estudos sobre EP encontrados no Estado do Conhecimento e o objeto específico dessa pesquisa, podemos perceber a centralidade do professor para a constituição da OTP das EP's, ou seja, são os professores que dão a concretude da proposta escolar, revelando a importância da formação destes (CARBELO, 2016).

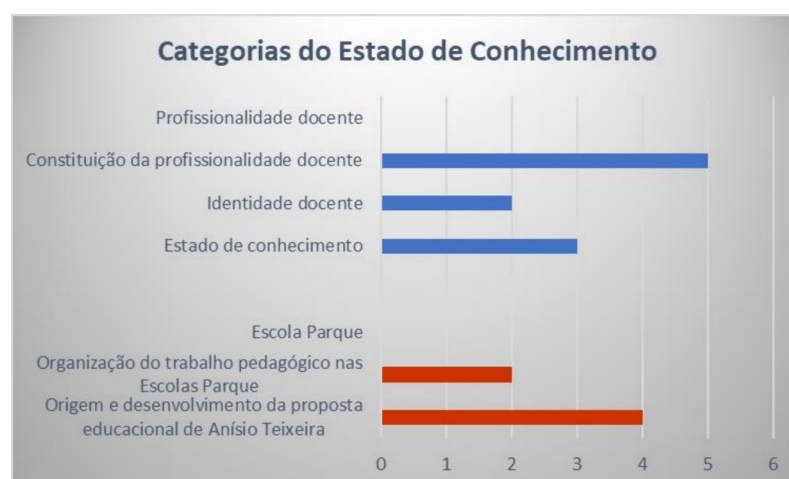
Percebemos ainda o impacto da estrutura e condições de trabalho na profissionalidade dos docentes atuantes nessas instituições de ensino, apoiadas em toda uma singular concepção arquitetônica típica da filosofia anisiana fundamental para o desenvolvimento do projeto educacional (LEME, 2013).

O debate em torno da perspectiva da integralidade formativa também é corroborado pelos estudos, pois experiências de educação integral como as EP's pelas quais passou o Brasil, ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna (SOUSA, 2014). E, ainda em um movimento de análise da contradição, é preciso problematizar se o modelo educacional anisiano tem seus pressupostos embasados em conhecimentos básicos, generalistas e úteis, sem os aprofundamentos que propiciariam aos estudantes realizar uma crítica radical e de conjunto à sociedade capitalista (FERNANDES e CAMARGO, 2017).

Por fim, uma outra mediação importante se materializa na identificação com o projeto de escola das EP's que busca mostrar é possível ofertar uma educação pública de qualidade e, para tanto, é fundamental compromisso político e sólida formação docente (CARBELLO e RIBEIRO, 2014).

O Gráfico 1 mostra a síntese com a quantidade de trabalhos por categoria do Estado de Conhecimento.

Gráfico 1 – Categorias do Estado de Conhecimento.



Fonte: dados da pesquisa

É preciso marcar que este trabalho seguirá, mesmo que considerando todas as contribuições apontadas pela análise no Estado de Conhecimento, as análises norteadas por

Cruz (2017), seja na definição do conceito de profissionalidade docente ou na identificação dos elementos que compõem seu processo de constituição. Dessa forma, a compreensão da dinâmica de constituição da profissionalidade docente nas EP's será consoante com as características levantadas pela autora, a saber: o contexto de realização do trabalho, os fundamentos da função docente, os conhecimentos teórico-práticos da profissão, e a prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho (CRUZ, 2017).

Nessa perspectiva pretendemos problematizar no que se refere ao **contexto de realização de trabalho**: a questão da natureza da escola e a perspectiva da integralidade educativa. Em relação aos **fundamentos da função docente** e aos **conhecimentos teórico-práticos da profissão**: a forma de lecionar; a relação entre o docente da EP e o professor da ER; a forma de OTP e a “especialização” para o trabalho nessas escolas. E, ainda, com relação **a prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho**: a fragmentação, hierarquização e divisão do trabalho, relacionados a desvalorização social dada as EP's. Esses fatores mostram o vasto campo de investigação que se configuram as EP's e o processo de constituição da profissionalidade docente nesse contexto singular.

## 1.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Como forma de apreender nosso objeto de estudo, buscamos entender as relações estabelecidas no processo de construção da profissionalidade do docente atuante em todas as EP's do DF. Para compreender a profissionalidade partimos dos elementos estruturantes apresentados por Cruz (2012): a **relação escola e sociedade**; a **organização do trabalho pedagógico**; e a **relação professor-aluno**. Esses estruturantes pautaram a composição dos indicadores e categorias de análise próprios da pesquisa.

Caracterizamos a construção da profissionalidade docente partindo de uma análise que considera as relações e contradições entre a totalidade social e a particularidade da profissionalidade docente na EP. Analisamos a partir da perspectiva do **materialismo histórico-dialético** e dos dados colhidos através das respostas dos professores aos questionários, compreendendo esse processo no contexto singular das EP's.

Do ponto de vista do método adotado, este caminho permite compreender o fenômeno pesquisado, percebendo as contradições, analisando-as historicamente e permitindo a compreensão das especificidades da docência nas EP's e a totalidade na qual ela está inserida.

Para Marx (2008) é da percepção imediata da realidade que se parte, pela mediação da investigação, para se chegar à totalidade, ao concreto pensado. Nos desafiamos a buscar as mediações, as relações e contradições entre o real e o seu particular. Dessa forma, é a partir da fundamentação do pensamento marxista, a dialética, que se coloca como possibilidade teórica, como um instrumento lógico capaz de interpretar a realidade educacional que buscamos compreender.

Segundo Frigotto (2010, p.77) “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Essa perspectiva é material, uma vez que a realidade a ser analisada é concreta, real. Essa perspectiva é histórica porque estabelece constante movimento, construção e desenvolvimento. E ainda, essa perspectiva é dialética porque é permeada de contradições, conflitos e múltiplas determinações.

O materialismo histórico-dialético norteia a concepção de homem a partir de sua relação com o trabalho e a sociedade, investigando a relação histórica, ontológica e política entre trabalho e educação, compreendendo o trabalho como princípio ontológico e educativo.

A relação entre trabalho e educação, como afirma Saviani (2007) praticamente coincide com a própria existência humana. É uma relação histórica porque refere-se a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo; é ontológica porque o produto dessa ação é o próprio ser dos homens; e é política porque incide diretamente na dinâmica social de classes. Segundo Saviani (2007)

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção de homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p. 154)

Consideramos necessário realizar essa reflexão para compreender o modelo educacional vigente na atual forma de organização econômico-social e as influências desse na constituição da profissionalidade docente.

Como forma de realizar esse movimento na pesquisa, na análise entre a totalidade e a particularidade por meio do materialismo histórico-dialético, consideramos importantes as categorias da **historicidade, totalidade, mediação e contradição**. Essas categorias, segundo Cury (1985), são implicadas de uma relação mútua, de forma que ao abordar uma, demanda necessariamente a explicação da outra. São fundamentais para a compreensão do contexto social, econômico e político envolvido, a realidade concreta.

Na perspectiva marxista, as categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade. É imprescindível que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social. Para Cury, elas:

(...) não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (1985, p.22).

Ou seja, para Marx a teoria não se separa da metodologia, do método. Não são regras formais para tratar um objeto; não é um conjunto de regras e nem identificação de procedimentos formais, etapas e técnicas para coleta de dados. As categorias são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade.

Através da categoria da **historicidade** fizemos o esforço de entender o que acontece a longo do tempo, nas relações econômicas, sociais e políticas, em especial na perspectiva da profissionalidade docente no contexto específico das singularidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas EP's. Entende-se por esses acontecimentos históricos, as transformações, permanências, rupturas e contradições ao longo do processo.

Já a categoria da **totalidade** nos remete a compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção. Não há totalidade acabada, já que ela é produto da contradição. Cury aponta que:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. É o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (1985, p. 35).

No que se refere a profissionalidade docente no contexto das EP's, a compreensão da totalidade está para além da soma de suas características singulares como a natureza da escola e as especificidades da docência nesse universo educacional. Compreender, então, os mecanismos de totalidade, consiste na apreensão dialeticamente organizada das partes para o



todo, e do todo para as partes. Vale ressaltar que a formação e o trabalho docente não existem em si mesmos, mas são historicamente construídos, não está pronto e acabado, pois a realidade está em constante transformação.

A **medição**, por sua vez, concretiza e incorpora as ideias ao mesmo tempo que iluminam e dão significado as ações. Na perspectiva educacional, essa categoria torna-se elementar porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias e construtora de conhecimentos, medeia as ações executadas na prática social, isto é, filtra maneiras de ver as relações sociais, e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais.

Por fim, consideramos a **contradição** componente imprescindível para a sociedade, pois esta realidade social provida da totalidade, também é contraditória. Podemos dizer ainda que, só há contradição quando há movimento, para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento. Neste sentido:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p.30).

O processo educativo estabelece um movimento contraditório com a sociedade capitalista, por exemplo num movimento de formação e exclusão. No contexto das EP's, cria, por exemplo, os pares dialéticos valorizada/desvalorizada, específica/genérica e articulada/desarticulada, influenciando a construção da profissionalidade docente.

O materialismo histórico-dialético, com suas categorias imbricadas entre si, é essencial à compreensão real do homem no contexto social. Dessa forma, o método possibilita compreender a profissionalidade docente na singularidade das EP's, articulando as categorias de análise para problematizar a realidade concreta do contexto educacional, social, econômico e político em que se insere nosso objeto de pesquisa. Assim, essa metodologia possibilitou estabelecer indicadores e categorias a partir da análise dos dados construídos com os sujeitos do estudo, em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Assim, a partir das informações, avançamos na análise da relação do particular, aquilo que expõem os professores, com o universal, aquilo que as interpretações a partir da perspectiva materialista histórica e dialética permitem elucidar.

A partir do entendimento de Cruz (2012, p.133), no qual

(...)o(s) significado(s) da profissionalidade docente é(são) analisado(s) como produto e processo de relações históricas, sociais e culturais, marcadas por concepções de homem, educação e sociedade que se desenvolveram ao longo dos tempos, agregando-se nesse contexto a vivência particular dos sujeitos

pretendemos em nossa pesquisa compreender o processo de construção da profissionalidade docente no contexto das EP's, a partir das relações históricas, sociais, culturais e materiais vivenciadas pelos professores em sua prática pedagógica.

Assim, para apreender o objeto desse estudo, realizamos mediações entre: os objetivos específicos da pesquisa; as teorias discutidas a partir do estudo da literatura articulada ao tema; e a análise categorial dos dados coletados na realidade concreta deste objeto durante o processo da pesquisa.

Destacamos que essas relações aparecerão ao longo dos capítulos seguintes, não necessariamente numa ordem linear. Mas de forma em que os dados e a empiria fazem interlocução com o referencial teórico, já sendo apresentados desde a introdução deste trabalho.

### 1.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: DEFININDO AS CATEGORIAS DO OBJETO

Em 2020, atravessamos um cenário mundial de pandemia<sup>6</sup> que impactou, entre tantas coisas, as pesquisas e a produção acadêmica. Neste estudo, realizamos algumas adequações metodológicas para alcançar os sujeitos das pesquisas e coletar dados. Infelizmente, a pandemia perdura até o presente momento de finalização dessa dissertação.

Os sujeitos foram convidados a responder a um **questionário** (Apêndice B). As perguntas foram construídas em um movimento integrado orientador/pesquisador e discutidas coletivamente em reuniões do GEPFAPe/FE-UnB.

Elaboramos o questionário dessa pesquisa com perguntas abertas – com espaço para opiniões, reflexões, sem restrições – e perguntas fechadas – orientadas por prévias opções resposta. Iniciamos o questionário com dados do perfil dos docentes, envolvendo questões sobre idade, formação, tempo de profissão, tipo e tempo de vínculo com a SEEDF,

---

<sup>6</sup> Está pesquisa foi iniciada no segundo semestre 2019, sendo que a coleta de dados ocorreu em Outubro e Novembro de 2020, em contexto impactado pela pandemia. - O impacto da Pandemia pelo novo Coronavírus começou no Brasil quando foi identificado a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020, enquanto a Europa já registrava centenas de casos de covid-19. A declaração de transmissão comunitária no país veio em março, mês em que também foi registrada a primeira morte pela doença. Atualmente, vivemos os impactos sociais, econômicos e políticos, com isolamento social e inúmeras mortes. <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>>

sindicalização, qual unidade de EP e tempo de trabalho na EP. Para compreender o processo de constituição da profissionalidade docente, elaboramos questões sobre o contexto das EP's, o trabalho nessas instituições de ensino, os impactos e desafios na/para atuação como professores nessas escolas, a relação professor-aluno, a organização do trabalho pedagógico e as impressões sobre o projeto educacional das EP's

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por questões a serem respondidas sem a intervenção direta do pesquisador, com objetivo de conhecer opiniões (GIL, 2008). Esse instrumento visa recolher informações baseando-se, geralmente, na opinião de um grupo representativo da população em estudo.

Para a aplicação dos questionários e produção dos dados, após as devidas autorizações acadêmicas e institucionais, iniciamos o contato com as equipes gestoras das diferentes EP's explicando o objetivo da pesquisa e solicitando um momento oportuno para o convite aos docentes. Diante do cenário pandêmico, ingressamos virtualmente em momentos de reuniões pedagógicas coletivas através de plataformas virtuais de reuniões (GoogleMeet<sup>7</sup>). O período de coleta foi durante o mês de novembro de 2020.

Durante o tempo disponibilizado nas reuniões, realizamos breve apresentação dos objetivos da pesquisa e convidamos os professores a participar do estudo, ressaltando todos os elementos essenciais como voluntariedade, anonimato e caráter acadêmico. Aos interessados em participar foi disponibilizado o questionário em modelo digital/virtual (GoogleForms<sup>8</sup>) por meio de um link<sup>9</sup>. O questionário foi acompanhado do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice A).

Gil (2008) afirma que uma das vantagens do questionário está na possibilidade de abranger um maior número de pessoas, além de ser extremamente útil quando o investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema. O conjunto de questões possibilitou o levantamento do perfil dos docentes e os questionamentos inerentes ao estudo. Além disso, as questões foram elaboradas de forma a interrelacionar os elementos que contribuem para o processo de construção da profissionalidade docente.

Realizamos a **análise categorial** do questionário como um documento de perguntas abertas e fechadas, utilizando o método do materialismo histórico-dialético. Neste contexto,

---

<sup>7</sup> O GoogleMeet (reunião) “é uma ferramenta do Google para a realização de vídeo conferências”. Disponível em: <https://www.google.com>

<sup>8</sup> O GoogleForms (formulário) “é uma ferramenta do Google para criação de formulários personalizados para pesquisas e questionários, sem qualquer custo adicional”. Disponível em: <https://www.google.com>

<sup>9</sup> Um Link é o "endereço" de um documento (ou um recurso) na web. Quando acionado direciona o sujeito ao documento correspondente. Disponível em: <https://www.google.com>

compreendemos a importância do movimento dialético para enxergar o fenômeno que aparece de imediato nas respostas dos questionários, observando não somente o que mais aparece, como também o que pouco aparece ou nem aparece.

Todas as 120 respostas dos questionários, que configuraram a amostra de 120 sujeitos participantes da pesquisa, foram organizadas de modo a apresentar o fenômeno imediato das respostas fechadas por meio de gráficos, tabelas e quadros. Para as respostas abertas realizamos as análises categoriais e seus trechos serão apresentados em destaque (*itálico*), identificando em referência ao número do questionário ( $Q_x$ ) e, entre colchetes, inserções do pesquisador para facilitar a compreensão da resposta [exemplo].

Pela análise categorial das respostas dos sujeitos, à luz das categorias do método, partimos do real imediato estabelecendo os pré-indicadores. Depois esses pré-indicadores foram organizados em indicadores a partir das articulações e mediações. Pelos indicadores, chegamos ao concreto pensado alcançando as categorias do objeto. As categorias serão analisadas ao longo de todo o trabalho, permeando os debates e reflexões.

Essas categorias encontradas serviram como base de análise e permeiam toda a pesquisa pois o entendimento “dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2015, p. 37) aproximando a realidade do objeto.

O processo metodológico para se chegar à essência do objeto perpassou o seguinte movimento: i) organização das respostas em uma tabela de excel; ii) leituras de todas as respostas de cada pergunta do questionário; iii) reagrupamento das respostas por meio da similaridade, completariedade e contradição em pré-indicadores; iv) após sucessivas leituras, reagrupamento dos pré-indicadores em indicadores e v) construção das categorias como conhecimento diante das abstrações do pensamento teórico por meio das categorias do método.

Então, apresentamos o Quadro 4 com a síntese dos indicadores e as categorias que delineamos do processo realizado a partir de todos os dados coletados com os questionários. As referências de cores utilizadas também auxiliarão nas menções às categorias em quadros, tabelas, gráficos e figuras as quais se relacionarem.

Quadro 4 – Indicadores e Categorias do objeto.

<b>Indicadores</b>	<b>Categorias</b>
Valorização das EP's pelas instâncias governamentais.	<b>1. (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque</b>
Valorização das EP's pela comunidade.	
Valorização das EP's pelos docentes da rede.	
Valorização do componente curricular.	
Especificidades, permanências e mudanças do/no trabalho docente nas EP's.	<b>2. Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização</b>
Formação inicial e continuada para o trabalho.	
Relação professor-aluno.	
Condições materiais de trabalho.	
Relevância das EP's para a formação integral.	<b>3. O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa</b>
Integração das EP's à rede de ensino do DF.	
Relação EP e ER.	
Identificação com o projeto de escola.	

Fonte: elaborado pelo autor

#### 1.4 CONTEXTO E PERFIL DOS SUJEITOS

Tendo escolhido as sete unidades de EP's da SEEDF como campo de pesquisa, selecionamos como sujeitos do estudo os professores que compõem o quadro de docentes dessas unidades de ensino. Dessa forma, os professores contribuíram para configurar como se dá o processo de construção da profissionalidade docente no contexto singular onde lecionam.

Apresentamos uma tabela com o quantitativo de professores em cada unidade de EP do DF, no ano de 2020, e o quantitativo de participantes da pesquisa:

Tabela 2 – Quantitativo de professores participantes nas unidades de Escola Parque da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<b>Coordenação Regional de Ensino</b>	<b>Unidade de Escola Parque</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Quantitativo de professores participantes</b>
<b>Plano Piloto</b>	EP 308 Sul	58	5

	EP 314 Sul	48	25
	EP 304 Norte	36	24
	EP 210 Norte	32	19
	EP 210 Sul	27	8
<b>Ceilândia</b>	EP Anísio Teixeira	41	30
<b>Brazlândia</b>	EP da Natureza	9	9
<b>Total</b>		251	120

Fonte: SEEDF e elaboração pelo próprio autor.

Destacamos de início um ponto comum a todas as EP's, a figura do **professor temporário** ou substituto. A contratação temporária é realizada por um processo seletivo simplificado (com validade, em geral, de 2 anos) para atender demandas (carências<sup>10</sup>) temporárias de faltas de professores. O período de atuação do professor substituto pode variar de dias, meses e anos.

O professor, mesmo de forma temporária, exerce, nas EP's e em outras escolas, as mesmas funções docentes do professor efetivo. O Gráfico 2 mostra que cerca de um em cada três professores participantes da pesquisa encontra-se em vínculo temporário com a EP (38% professores temporários e 62% professores efetivos).

Gráfico 2 – Vínculo dos professores participantes nas unidades de Escola Parque com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



Fonte: dados da pesquisa

<sup>10</sup> A **carência definitiva** trata-se de vaga decorrente de vacância de cargo efetivo; a **carência temporária** ou remanescente é decorrente de: turmas/carga horária não escolhidas pelos servidores ou atendimento não atribuído a algum servidor no Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos, decorrente de abertura de turma/atendimento/atuação ao longo do ano letivo, cessão, disposição ou por afastamentos do servidor previstos na Lei Complementar nº 840/2011; remanejamento interno ou externo, respectivamente; readaptação; afastamento temporário, para desempenhar cargo em comissão ou função de confiança; afastamento remunerado para estudos acima de seis meses; exercício de mandato político e carência provisória que decorre por motivos provisórios com tempo determinado, em substituição ao professor efetivo titular da vaga, como exemplo licença para saúde (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018c).

Acreditamos que esse contexto de contradições entre os tipos de vínculo de professores pode gerar elementos divergentes e importantes no âmbito das EP's, já que o trabalho realizado por esses professores substitutos tem forte tendência à descontinuidade e rupturas ao longo do ano letivo.

Existem particularidades que apontam para a alienação e fragmentação do trabalho docente diante do estabelecimento de uma “condição” para o ingresso dos professores nas EP's, mesmo depois do processo formativo e do próprio ingresso efetivo na rede de ensino mediante concurso público. Esse contexto se reflete por exemplo na seleção dos professores com **aptidão** para lecionar nas EP's.

*Existem falhas no sistema de ocupação de carências nas EPs. Professores temporários são encaminhados pela CRE para assumir carências fora de sua área de formação e o mesmo acontece no momento da escolha de turmas, com os professores efetivos. Essa realidade prejudica o desenvolvimento dos estudantes uma vez que podem ser atendidos por professores sem formação específica da área; por exemplo, professor formado em artes visuais dando aula de música. (Q<sub>90</sub>)*

*Muitos professores não especialistas ocupam vagas que não correspondem a sua formação na Escola Parque. O que dificulta o trabalho em pares. (Q<sub>32</sub>)*

Esse processo de “referendar” a aptidão é assunto de debate no prisma categoria 2. *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização*, para o trabalho nas EP's. As bancas de aptidão certificam os professores efetivos que podem atuar nas EP's e em outras escolas de natureza especial. Entretanto, quando da necessidade de eventual substituição, o professor temporário é contratado mesmo sem possuir tal certificação, ainda que, eventualmente, seja submetido a uma espécie de entrevista pela coordenação pedagógica da unidade de ensino.

Apresentamos na Tabela 3 outros dados referentes ao perfil dos professores das EP's, o sexo, a idade e a formação acadêmica.

Tabela 3 – Perfil dos professores participantes: sexo, idade e formação acadêmica.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
Sexo	Feminino	77	64,2%
	Masculino	43	35,8%

<b>Idade</b>	Até 20 anos	0	0%
	De 21 a 30 anos	13	10,8%
	<b>De 31 a 40 anos</b>	<b>43</b>	<b>35,8%</b>
	<b>De 41 a 50 anos</b>	<b>44</b>	<b>36,7%</b>
	Acima de 51 anos	20	16,7%
<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Graduação</b>	<b>53</b>	<b>44,2%</b>
	<b>Especialização</b>	<b>54</b>	<b>45%</b>
	Mestrado	12	10%
	Doutorado	1	0,8%

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber que a maior parte dos professores das EP's são do sexo feminino. Apesar de não nos aprofundarmos nesse debate por não ser objeto desse estudo, vale ressaltar que as questões de **gênero** compõem de modo expressivo um elemento da profissionalidade docente.

Conforme ressalta Chamon (2016)

é necessário conhecer as causas históricas dos assujeitamentos do gênero feminino contribuirá para que a mulher-professora perceba de maneira diferente o seu papel como agente reprodutor, mas, também, transformador no cotidiano da escola e de sua identidade profissional. (p. 14)

A questão de gênero é vista como uma perspectiva histórica e política no processo de feminização da profissão docente, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, espaço que já foi ocupado majoritariamente por homens.

Nas EP's, os dois principais componentes curriculares apresentam perspectivas distintas com relação a questão de gênero. Enquanto na educação física professores e professoras apresentam distribuição por gênero semelhante (54% mulheres e 46% homens), nas artes o quantitativo de mulheres é mais expressivo (71% mulheres e 29% homens), especialmente nas artes cênicas e dança.

Segundo Wachs e colaboradores (2014), a formação superior em Educação Física esteve (e de certo modo ainda está) marcada por “procedimentos de separação” entre homens e mulheres que ainda repercutem, de modo mais ou menos visível, nas concepções de gênero circulantes em torno das práticas corporais no âmbito da graduação. Entretanto, observa-se que,



gradualmente, as diferenças de percurso para homens e mulheres vem diminuindo, como verificado na composição docente nas EP's.

Com relação ao componente curricular de artes, não encontramos na literatura estudos específicos sobre essa temática nessa linguagem, mas a discrepância também é explicada, além das questões genéricas de feminização docente na categoria, por outras questões sociais como discriminação frente a homens em trabalhos que envolvem a expressão corporal, como por exemplo a dança.

Com relação à **idade**, temos a predominância de professores respondentes com idade entre 31 e 50 (72,5%). Os professores mais jovens, até 30 anos, e os docentes acima de 51 anos são minoria no universo das EP's.

Observamos dois fenômenos nesse contexto. Com relação as marcas do início na profissão docente, os professores em início de carreira e com menos idade acabam por ocupar vagas nas unidades de ensino em regiões periféricas do DF. Em uma análise da totalidade do fenômeno, ressalta-se o interesse da SEEDF em garantir professores nessas regiões, por estas apresentarem condições socioeconômicas e estruturais inferiores, buscando minimizar o agravamento do déficit de professores. Dessa forma, a ocupação de vagas via procedimento de remanejamento<sup>11</sup>, especialmente nas EP's do Plano Piloto, acaba por acontecer no meio da carreira, momento em que os professores possuem critérios (entre eles o tempo de serviço) para pleitear essas vagas.

As vagas na EPAT e EPNBraz, mesmo em regiões periféricas, também são objetos de disputa por parte dos professores da rede de ensino. Isso porque que essas escolas, conforme relato os próprios docentes, dispõem de estrutura e condições materiais de trabalho privilegiadas, em consonância com a categoria 2. *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização.*

*O [primeiro] impacto foi de um lugar onde realmente eu possa dar aula com recurso material e estrutura física essenciais para um bom ensino. (Q<sub>09</sub>)*

*[O primeiro impacto] Foi o espaço físico e a quantidade de material disponível. Isso muda completamente a forma de lecionar artes visuais. (Q<sub>105</sub>)*

A outra questão que envolve a perspectiva da idade, especialmente no que se refere aos professores acima de 51 anos, diz respeito às demandas do trabalho docente nas EP's.

---

<sup>11</sup> O Procedimento de Remanejamento, realizado anualmente, destina-se à mudança de lotação e de exercício dos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento interno ou externo (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018c).

Acreditamos que as características metodológicas podem influenciar na não permanência de professores mais velhos nessas escolas.

*[O principal desafio é] Conciliar o caráter experimental [prático] das oficinas com a necessidade de apresentar bons resultados nos eventos da escola. (Q31)*

A OTP com oficinas bastante práticas, a necessidade de execução de grandes projetos e a realização de culminâncias que apresentam o “produto final” das oficinas, são exigências que parecem afastar os professores em final de carreira. Questionamos se essa perspectiva não se configura como uma concepção “neo” tecnicista de OTP, de valorização do produto e não do processo.

Em relação a **formação acadêmica**, observamos a maioria expressiva de professores com formação a nível de graduação e especialização (89,2%). Percebemos poucos docentes com formação a nível de mestrado e doutorado, refletindo a necessidade de políticas públicas que melhorem o cenário formativo dos professores. Nessa linha, a Meta 14 do Plano Nacional de Educação – PNE<sup>12</sup> pretende elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (MEC - PNE, 2020), como forma de estimular a formação continuada docente.

Dados do Censo Escolar<sup>13</sup> do DF de 2019, mostram que na SEEDF existem 40 professores com magistério, 16.524 professores com especialização, 1.023 professores com mestrado, 103 professores com doutorado e apenas 15 com pós-doutorado. Dessa forma, fica claro que a especialização é predominante como formação dos professores da SEEDF.

A realidade das EP's se alinha a totalidade do fenômeno da rede de ensino do DF, mostrando que os professores tendem alcançar majoritariamente o nível de especialização, em sintonia com a categoria *2. Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização*, talvez por ser uma formação relacionada a temáticas específicas ou ainda procurando formação com “soluções mais imediatas” para os desafios enfrentados na escola. No âmbito das EP's esse fenômeno da especialização na formação acadêmica é reforçado pelo panorama das bancas de aptidão.

A Tabela 4 apresenta outros dados referentes ao perfil dos professores das EP's, o componente curricular que leciona, o tempo de vínculo com a SEEDF e o tempo de EP.

<sup>12</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. (<<http://pne.mec.gov.br/>>)

<sup>13</sup> Censo escolar do Distrito Federal. Dados fornecidos pela Gerência de Disseminação das Informações Estatísticas Educacionais Secretaria de Estado de Educação – SEEDF.

Tabela 4 – Perfil dos professores participantes: componente curricular, tempo de SEEDF e tempo de EP.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>Componente Curricular</b>	Educação Física	46	38,3%
	Artes - Música	27	22,5%
	Artes - Visuais	23	19,2%
	Artes - Cênicas	18	15%
	Artes - Dança	4	3,5%
	Outros	2	1,5%
<b>Tempo SEEDF</b>	<b>Até 5 anos</b>	<b>40</b>	<b>33,3%</b>
	<b>De 6 a 10 anos</b>	<b>46</b>	<b>38,3%</b>
	De 11 a 15 anos	7	5,9%
	De 16 a 20 anos	4	3,3%
	Acima de 21 anos	23	19,2%
<b>Tempo EP</b>	<b>Até 5 anos</b>	<b>69</b>	<b>57,5%</b>
	<b>De 6 a 10 anos</b>	<b>36</b>	<b>30%</b>
	De 11 a 15 anos	1	0,9%
	De 16 a 20 anos	10	8,3%
	Acima de 21 anos	4	3,3%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dois principais **componentes curriculares** contemplados nas EP's são a educação física e a artes. Os professores de artes são em maior número. A formação em artes é específica, por exemplo em música, artes visuais, cênicas, dança etc. Entretanto, a formação em artes, de forma genérica, possibilita nas EP's, por exemplo, que professores de artes cênicas ministrem aulas de dança. Isso acaba por gerar impactos no trabalho e na profissionalidade docente.

*Mesmo havendo as bancas de aptidão e habilitações específicas para se trabalhar na escola parque, ainda há uma indefinição e confusão no processo de seleção e escolha de turmas dentro das disciplinas de Artes, onde muitas vezes ocorrem situações em que professores sem formação específica, ou conhecimento básico da área, ministram aulas de disciplinas que não dominam. Por exemplo: Um professor com formação em Artes Visuais ministrando aulas de música, ou teatro. E assim por diante.*

*Prejudicando o desenvolvimento dos estudantes e ocupando uma disciplina no lugar de um profissional com formação na área em questão. (Q<sub>39</sub>)*

*Muitos professores sem formação na área ocupam as vagas. Exemplo: muitos professores de artes plásticas e teatro ocupam as vagas de música. Isto compromete o trabalho específico da área e dificulta a comunicação, pois ocorre competição pela vaga. (Q<sub>120</sub>)*

Diante disso, a especialização é fortemente defendida pelos docentes, que observam a necessidade de vincular a oficina a ser ministrada com o professor habilitado especificamente na área, o que algumas vezes não acontece. Outros exemplos ocorrem por exemplo na linguagem de música, onde existe a especialização pelos instrumentos, e no que ocorre na educação física, na medida em que os professores precisam “especializar-se” em modalidades esportivas específicas.

Em uma análise da totalidade, esse fenômeno de especialização recebe influências da divisão social do trabalho sob a égide do capitalismo seja na sua versão da fragmentação no capitalismo seja na ideia de flexibilização.

Essa especialização, acaba por gerar na sociedade o entendimento de que as EP's, mais do que escolas, aproximam-se de uma ideia de centros de treinamento esportivo ou artístico. Uma perspectiva de divisão e fragmentação do trabalho no modelo teyloquista-fordista e na visão de ciência cartesiana.

Em contradição, quando os professores são questionados a esse respeito, a Tabela 5 mostra bastante equilíbrio nos diferentes horizontes de entendimento.

Tabela 5 – Compreensão acerca da relação EP's com centros de treinamento esportivo/artístico.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>A Escola Parque se aproxima de um centro de treinamento esportivo/artístico</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>32</b>	<b>26,6</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>21</b>	<b>17,5</b>
	Não concordo, nem concordo	24	20
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>30</b>	<b>25</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>13</b>	<b>10,8</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que cerca de 44,1% dos professores discordam, total ou parcialmente, do entendimento de que o trabalho desenvolvido nas EP's se aproxima do de centros de treinamento esportivos ou artísticos. Enquanto isso, aproximadamente 35,8% dos docentes concordam, total ou parcialmente, com esse olhar.

*Não penso que esteja próxima de um centro de treinamento, visto que temos outras instancias nesse sentido. A escola parque é um ambiente de experimentação e letramento das atividades oferecidas. A consequência dessa experimentação pode levar o estudante a um nível de treinamento. (Q70)*

*A Escola Parque não é um centro de treinamento. Precisa ser valorizada pela comunidade, alunos, governo e pelos professores. É preciso amar a Escola Parque para fazer parte dela. (Q109)*

*As Escolas Parque, por terem oficinas de modalidades bem específicas, muitas vezes parece uma escolinha de treinamento ou de aperfeiçoamento. Talvez por isso a comunidade não valorize tanto as atividades, como se elas fossem dispensáveis ou um "bônus" (Q49)*

As falas mostram que essa perspectiva influencia na constituição da profissionalidade dos docentes das EP's, haja vista os diferentes entendimentos com relação a esse aspecto da OTP nessas escolas. Ao perceberem seu trabalho de forma semelhante a um local de treinamento, desconfigurado de um ambiente escolar, os professores mostram fragilidades na identificação com sua prática, com seu trabalho, com sua profissão.

Com relação ao **tempo de serviço** na SEEDF e propriamente na EP, constata-se que a maioria tem até 10 anos de vínculo na SEEDF e em torno do mesmo tempo de vínculo com as EP's. Já debatemos o fenômeno da idade e tempo de carreira que se relaciona ao perfil de trabalho nessas escolas. Entretanto, consideramos importante, partindo de uma análise das singularidades que se apresentam, lançar luz aos cerca de 10% dos professores que possuem vínculo com a EP por mais de 15 anos. Cabe ressaltar, de acordo com a pesquisa, que esses professores com maior idade e mais tempo de trabalho estão vinculados às unidades de EP's do Plano Piloto, haja vista o pouco tempo de vida da EPAT e da EPNBraz. Esse dado nos leva a refletir sobre a perspectiva de escolha por um projeto de formação e identificação com a proposta pedagógica dessas escolas como encontrado na categoria 3. *O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.*

*[Trabalhar na EP representa] Realização em trabalhar com proposta que acredito! (Q26)*

*Me orgulho de fazer parte das escolas parque, somos um diferencial. (Q80)*

Mesmo diante das demandas, desafios e singularidades, vários professores permanecem por muito tempo nessas unidades de ensino. O sentimento de satisfação profissional é alimentado pela concordância e defesa da proposta pedagógica da escola, revelando o quanto é imbricado esse aspecto com a profissionalidade dos docentes.

Um último, porém não menos importante, aspecto a ser destacando em referência ao perfil dos professores das EP's diz respeito a movimento de **sindicalização**. O Gráfico 3 mostra que cerca de metade dos professores não é sindicalizado.

Gráfico 3 – Vínculo dos professores participantes das unidades de Escola Parque ao sindicato da categoria.



Fonte: dados da pesquisa

O sindicato assume um caráter formativo e influenciador na prática pedagógica do docente e na identidade da categoria. A participação no sindicato dos professores pode trazer contribuições significativas em diferentes dimensões da profissionalidade docente, em especial na formação e nas condições em que os professores exercem sua ação educativa.

Vários são os fatores que podem interferir na adesão/participação no sindicato e, por não ser o objeto desse estudo, não nos aprofundaremos nesses aspectos. Entretanto, é importante perceber que o sindicato pode e deve ser um espaço do desenvolvimento profissional dos professores, atuando no âmbito da sua formação contínua e articulando a dimensão técnico-pedagógica do fazer docente com a político-sindical.

Rocha (2014), em pesquisa sobre a sindicalização dos professores, ressalta que

a melhoria do trabalho do professor depende da ampliação de sua competência técnico/ético/política, bem como da melhoria da escola como um todo. É nessa

articulação que se abre um vasto campo para a atuação das entidades sindicais no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores. (p. 3)

Parece-nos que uma atuação nessa direção pode contribuir para a constituição de uma nova identidade profissional, capaz de fazer frente às condições que hoje permeiam a profissionalidade docente.

Em síntese, esses dados abordados no perfil dos professores das EP's mostram a singularidade dessas escolas e os impactos gerados na constituição do ser professor. Essas informações serão retomadas e debatidas ao longo dos próximos capítulos interrelacionando as categorias da pesquisa, a profissionalidade docente e o contexto das EP's do DF.

## 2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONCEITOS E REFLEXÕES

O conceito de profissionalidade dos seus elementos e seu processo de constituição nos mais variados contextos. Este capítulo não tem a pretensão de esgotar as discussões ou levantar certezas absolutas, mas contribuir para o debate problematizando esse conceito a partir das perspectivas dos estudos atuais, articulando aos elementos da pesquisa.

Partiremos da perspectiva do materialismo histórico-dialético analisando as múltiplas determinações e a indissolubilidade da relação entre trabalho-educação. Esta relação, como afirma Saviani (2007), praticamente coincide com a própria existência humana. O homem, ao construir-se como ser social por meio de sua vida ativa transforma a natureza de forma consciente em resposta às suas necessidades historicamente constituídas.

Para Ciavatta (2019) do ponto de vista epistemológico, **trabalho-educação** é uma categoria ou um conceito, cuja *epistéme* (verdade, saber, conhecimento) tem por base objetos e acontecimentos externos ao termo linguístico, que constituem a realidade de onde se parte para a elaboração teórica da unidade dos termos. Para a autora, “trabalho-educação é o conjunto dos processos sociais ou as mediações históricas que constituem sua totalidade social e permitem falar em conhecimento social e cientificamente produzido” (CIAVATTA, 2019, p. 136).

Dessa forma, a educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade. A reflexão proposta por Saviani demonstra que os fundamentos são **históricos** porque são referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. E **ontológicos** porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Assim, a origem da educação coincide, então, com a origem do homem, por isso a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Afinal, conforme Saviani (2007), os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para melhor compreender a unidade entre os termos, o autor também nos mostra como deu-se, historicamente, a sua separação, com o desenvolvimento da sociedade de classes, que



resultou na separação entre escola e produção e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa reflexão, por sua vez, coloca em evidência o caráter fundante do trabalho na gênese e desenvolvimento do ser social.

Conforme Saviani (2007), o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, com a conseqüente apropriação privada da terra, e pondo fim as comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a **divisão dos homens em classes**. A partir deste momento, configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. A propriedade privada, por sua vez, tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar.

Dessa forma, com uma sociedade dividida em classes sociais, na antiguidade, tanto grega como romana, a partir do escravismo passou-se a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: “uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Como podemos observar a divisão entre o **trabalho intelectual** e o **trabalho manual**, entre os que pensam e os que executam teve início na antiguidade e está fundamentada na divisão da sociedade em classes sociais. Ou seja, a divisão dos homens em classes provocou uma divisão também no processo educacional, e no surgimento de um modelo de escola.

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação voltada para a classe proprietária deu origem à **escola**. “A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155). Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, dando início a **separação entre educação e trabalho**.

Adicionalmente, Saviani (2007) nos mostra que a separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual que se manifesta ainda hoje no modelo educacional vigente. Dessa forma,

foi pensada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio (FRIGOTTO, 2015).

Observamos que a escola reproduz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, da **fragmentação, desqualificação e hierarquização** do trabalho, entre outras múltiplas determinações, questões e categorias intrínsecas ao modo capitalista de organização do trabalho.

Algebaile (2009) ressalta a importância de problematizar a educação no Brasil a partir da sua realidade socioeconômica e política e do projeto de sociedade que se quer construir e do que está em construção. A tese de Algebaile é que a ampliação do sistema de ensino, especialmente a partir dos anos 1990, teve como base não uma proposta educacional consistente, mas pelo entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Para fazer valer essa perspectiva não era necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza.

A pesquisa sustenta que a pretensa qualidade da escola pública, que teria sido tragada pelo seu processo de expansão, na realidade nunca se materializou fora das fronteiras dos centros mais abastados do país. Por essa perspectiva, o descompasso entre quantidade e qualidade, uma das principais razões utilizadas para referir o problema da escola pública atual, é, com efeito, uma das expressões do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira.

Não por acaso a reforma de ensino dos anos 1990 diagnosticou a crise do ensino público como um problema de concepção da escola pública e de formação do professor. Efetuada a modernização da administração pública, da escola e do professor, a crise estaria, se não equacionada, resolvida em seus elementos constitutivos.

A escola pública, assim, é examinada de modo desvinculado de sua constituição histórica e de sua articulação com o projeto político, econômico e social brasileiro. Algebaile (2009) chama a atenção para uma política educacional oculta, que atua nas brechas da legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino. É desse modo que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado. Isso ocorre não só com a carga horária prevista em lei, mas também com os espaços em que o processo de ensino-aprendizagem se consubstancia. É dentro dessa dinâmica que o processo de expansão escolar passa a dialogar com ações de manipulação de tempo e de espaço que, mesmo não sendo previstas legalmente, vêm se materializando em diferentes administrações.

O resgate das relações entre trabalho-educação, na sua perspectiva história, ontológica e política ajuda, sobretudo, a estabelecer um contraponto à perspectiva do capital. A partir desta leitura das relações entre trabalho e educação como fenômenos históricos, apreendemos as perspectivas da **profissionalidade docente**.

Começamos ressaltando a origem italiana do conceito de profissionalidade, como apontam os estudos de Barisi (1982), situada no contexto das lutas sindicais na Itália. Barisi conclui que a profissionalidade diz respeito à capacidade profissional no trabalho, os saberes, a cultura e a identidade de uma dada profissão. Assim, tratar da questão da profissionalidade docente no contexto das EP's, para além da especificidade e complexidade da docência, exige considerar por um lado, o desafio de lidar com um conceito em construção, como é o caso do conceito de profissionalidade docente e, por outro lado, acrescentar a este desafio o fato de também se encontrar em processo de compreensão o conceito de EP.

Braem (2000) analisa as contribuições de Barisi para a construção da noção de profissionalidade. A autora analisa que a profissionalidade envolve tanto a qualificação como a competência, incluindo valores coletivos e individuais. Observa-se essa perspectiva da qualificação para o trabalho como um dos aspectos de relevância para os docentes da EP, conforme resposta ao questionamento do primeiro impacto ao se tornar professor da EP.

*O primeiro impacto foi de preocupação pois não me sentia apto a realizar aquela atividade específica, o que mudou e me ajudou foi a busca em conhecer a metodologia de trabalho e me sentir mais capacitado. (Q<sub>8</sub>)*

No contexto das EP's, na esteira da categoria 2. *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização*, qualificação e competência são aspectos de problematização, haja vista a formação (“especialização”) dos docentes, as bancas de aptidão e a OTP.

No que se refere especificamente a profissionalidade docente, Hoyle (1982) distingue a profissionalidade restrita da profissionalidade extensa. A restrita é intuitiva, focalizada na sala de aula e baseada na experiência, e não na teoria, estando mais diretamente ligada à análise do desenvolvimento do aluno. A extensa, afirma que o professor tende a situar a sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo. De acordo com Day (2001, apud Flores, 2014, p.856), essa distinção está ultrapassada e não tem em conta as dimensões atuais da profissão docente nem o modo como esta tem sido desafiada perante as mudanças e exigências sociais, políticas e culturais, com implicações no trabalho das escolas e dos professores.

Para Sacristán (1995), a profissionalidade docente se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades etc. Para o autor a

profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas estando ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. A formação para atender às singularidades da OTP das EP's é vista como desafio constante aos professores, conforme ilustra a resposta de um docente ao questionamento de qual o principal desafio em ser professor na EP, em articulação com a categoria 2. *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização:*

*A necessidade de se qualificar cada vez mais para atender as demandas da escola.*  
(Q71)

Essa necessidade revela a relação imbricada entre a constituição da profissionalidade e o processo de formação inicial e continuada dos docentes. Roldão (2005) aborda o conceito de profissionalidade como um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão dentre os muitos tipos de atividades da vida social. Assim, tratando especificamente da profissionalidade docente, apresenta alguns descritores tais como: reconhecimento da função e do saber específico indispensável à docência; poder de decisão sobre a ação docente e a responsabilização social e pública; pertencimento a um corpo coletivo que determina o exercício da função, o acesso a ela e a definição dos saberes necessários.

Dessa forma, pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, investigando, em especial, o espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva.

Em consonância com esse pensamento, Morgado (2011) destaca um conceito intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional. Ou seja, a profissionalidade docente refere-se à construção profissional progressiva e contínua, ao desenvolvimento de saberes e da identidade profissional. Ao serem questionados sobre o que representa ser professor de EP, observamos esse processo de construção contínua da identidade profissional diretamente relacionada ao contexto de trabalho.

*É para mim a oportunidade de conseguir desenvolver um trabalho completo na minha área de formação e eu não teria essa oportunidade trabalhando nas escolas regulares.* (Q77)

*Representa uma virada e a possibilidade de atuar especificamente na minha formação, buscando sempre interagir com as demais disciplinas. Representa contribuir com uma formação cidadã para uma comunidade que precisa e encontra na Escola Parque possibilidades para isso!* (Q70)

Nesse prisma da categoria 1. *(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque*, é importante problematizar como se dá essa construção contínua de competências e de identidade profissional no âmbito de um modelo de escola marcado por singularidades.

Contreras (2012) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, em virtude de a educação escolar ser valorizada por sua importância cultural e social. O autor define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Para o autor, a profissionalidade docente diz respeito a práticas, valores e intenções que orientam o processo de ensinar e a objetivos que se almeja alcançar e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente.

Entendemos que tanto o termo profissionalismo quanto o profissionalidade influenciam no desenvolvimento profissional, uma vez que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional. Em outras palavras, o desenvolvimento da profissionalidade se dá na e pelas interações entre aqueles que a exerce, levando ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão e ao mesmo tempo percebendo os limites políticos, sociais e culturais da sua ação.

A relação entre o conceito de profissionalidade docente e os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor é apontada por Ambrosetti e Almeida (2009). Colocam em destaque as práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência.

A busca da especificidade da profissão docente é reconhecida por André e Placco (2007). Para as autoras, a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho.

Esses e outros estudos nos mostram que o conceito de profissionalidade docente pode ser investigado e compreendido a partir de diferentes olhares. Flores (2014), ao analisar os discursos do profissionalismo docente, identifica três horizontes para o estudo do tema. O primeiro, ao reconhecer o profissionalismo docente como complexo e dinâmico, demanda a problematização do trabalho do professor na perspectiva das condições de exercício da profissão e dos contextos sociais, políticos e culturais em que se desenvolve o ensino. O segundo decorre do movimento de questionar e desvelar as implicações das políticas públicas educacionais e dos discursos a elas associados, no sentido de compreender os impactos no

trabalho dos professores e nas suas identidades profissionais, sobretudo ao nível das suas crenças e das suas práticas curriculares. E uma terceira via articula-se com o papel dos professores na (re)definição do profissionalismo docente, na tentativa de se fazerem ouvidos e na busca pela valorização da profissão docente.

Portanto, o interesse pelo tema da profissionalidade docente nos trabalhos científicos, por autores brasileiros e internacionais, deve-se à busca por maior entendimento sobre o **processamento das mudanças individuais e coletivas dos professores, do trabalho e da profissão docente.**

Observamos durante o caminho percorrido até aqui que os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam alguns consensos, uma vez que os autores entendem que ela está relacionada à especificidade da ação docente, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social da função docente. Parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente.

Assim, as alternativas aos cenários mais pessimistas que decorrem das políticas atuais no campo da educação passam por um maior ativismo por parte dos professores (mas também de outros interessados na educação) tendo como lema central a defesa e o reconhecimento do ensino na sua multidimensionalidade e complexidade com vista à (re)construção do profissionalismo “a partir de dentro”, numa perspectiva de valorização da profissão docente em contextos cada vez mais desafiadores (FLORES, 2014).

Neste sentido, diante do cenário de diversidade de entendimentos e reflexões, consideramos importante salientar, em síntese, que compreendemos a profissionalidade docente como **“um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com intuito de buscar uma identidade social para a profissão”**, em consonância com as perspectivas de Cruz (2017, p. 58).

Corroborando com esse entendimento, Basso (1998) ao estudar o sentido e significado do trabalho docente, entende que o trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu

desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Isto posto, as EP's configuram-se como um campo de investigação ainda pouco explorado no prisma da profissionalidade docente, haja vista uma escola marcada por especificidades como: a natureza da escola, a perspectiva da integralidade educativa, as características singulares demandas para a forma de lecionar e a relação professor-aluno, a relação entre os docentes da EP e da ER, o processo de identidade desses professores frente a uma escola de caráter especial e a relação com os pares, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, as bancas de aptidão, a especialização para o trabalho e ainda, em uma análise materialista e dialética, a fragmentação, hierarquização e divisão do trabalho e principalmente a intencionalidade na formação dos estudantes.

Diante disso, a profissionalidade do professor se constrói diante das marcas objetivas e subjetivas, do domínio dos diversos saberes inerentes a sua prática e das relações históricas, sociais, culturais, presentes no coletivo e no particular ao sujeito. Assim, consideramos necessário apresentarmos uma síntese histórica desde a gênese das ideias educacionais de EP propostas por Anísio Teixeira até a materialização das unidades no DF, para caracterização da OTP das EP's e discussão acerca da concepção de educação integral.

### 3 ESCOLAS PARQUE: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, GÊNESE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este capítulo pretende realizar uma síntese histórica desde a gênese das ideias educacionais de EP's, propostas por Anísio Teixeira, até a materialização das unidades no DF. Consideramos esse movimento necessário para abordarmos a concepção de educação integral e a caracterização da OTP das EP's que sustentam as análises.

O recorte temporal tem como início as referências de Anísio Teixeira e as suas ideias e concepções filosóficas para a educação e como limite final a criação das últimas escolas denominadas como EP's do DF: EPAT e EPNBraz (inauguradas em 2014). Entretanto, mais importante do que esse caminhar histórico necessário a contextualização do surgimento das EP's, o objetivo desse capítulo é caracterizar a OTP dessas unidades de ensino, relacionando-a ao processo de constituição da profissionalidade dos docentes que nelas atuam.

O intuito é compreender como são essas escolas, suas singularidades e contradições. Percebê-las na perspectiva da historicidade e compreendê-las na totalidade do processo educacional, nas relações socioeconômicas e políticas e as influências do capital. Como são seus projetos pedagógicos, formas de atendimento e público que acolhe. E ainda, em consonância com o objeto desse estudo, analisar todas essas características à luz das influências no perfil, no trabalho e na construção da profissionalidade dos professores das EP's.

**Anísio Spínola Teixeira** (12/07/1900 – 11/03/1971) foi advogado, escritor e educador brasileiro. Como filósofo da educação, acreditava no papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Entendia a educação como um direito e não privilégio.

Nascido em Catité, no sertão baiano, Anísio teve uma formação educacional com bases jesuíticas. Promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da história da educação brasileira, e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>14</sup>, em 1932.

Em toda a sua atuação, Anísio Teixeira defendeu a elaboração de uma nova política educacional. Segundo ele, não era mais aceitável haver escolas somente para os mais capazes. O educador afirmava que:

---

<sup>14</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: datado de 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O documento tornou-se, à época, um marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.



Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (TEIXEIRA, 1936, p. 58).

Nota-se que Anísio acreditava ser a escola o elemento central das democracias. Entretanto, para ele, não bastava haver escolas para todos, era necessário que as instituições fossem de qualidade e que promovessem a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Podemos observar que os professores reconhecem a importância do modelo educacional proposto por Anísio e, na perspectiva da categoria 3. *O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa*, mostram-se identificados com os ideais anisianos.

*Ser professor na Escola Parque é fazer parte de um projeto de educação revolucionária e contribuir para a educação pública. (Q57)*

[Ser professor na Escola Parque representa...] *A luta pela realização de um sonho de educação para nosso país. (Q44)*

Vale ressaltar que os docentes parecem reconhecer o papel transformador das EP's para o desenvolvimento de um projeto educacional que objetiva a constituição de uma sociedade democrática. Anísio Teixeira tem uma vasta trajetória de vida que é referência para incontáveis publicações. Neste trabalho em específico, nos atemos a sua relação com o modelo das EP's do DF.

Conforme as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2018), a concepção de Educação em Tempo Integral se aproxima dos ideais de Anísio Teixeira, visando garantir uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros.

Comparando a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira e a atual proposta da Educação em Tempo Integral, observa-se que ambas se ancoram na mesma perspectiva de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais como premissa do preparo dos estudantes para as mudanças constantes do mundo contemporâneo. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.12)

Na perspectiva das EP's a educação integral respalda-se na ideia de ampliação dos tempos escolares, haja vista possibilitar a crianças, adolescentes e jovens envolver-se em

atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, a fim de reduzir a evasão, a reprovação e a defasagem idade-ano, bem como promover uma prática pedagógica que otimize a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais.

De acordo com Carbello (2016), em 1927, Anísio realizou a primeira visita aos Estados Unidos para explorar seu sistema de ensino, conhecendo as ideias de John Dewey. O encontro com o ideário de Dewey foi fundamental para definições e escolhas filosóficas de Anísio. Contudo, o brasileiro não se limitou a reproduzi-lo, mas a pensar a partir de seus pressupostos, considerando as peculiaridades do nosso país. Após retornar ao Brasil, com a inspiração nos moldes de organização da sociedade americana, mobilizou seus esforços à frente da educação na Bahia.

Em 1951, no Rio de Janeiro, a convite do Ministério da Educação, assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela pós-graduação no país.

Em 1957, Juscelino Kubitschek solicitou a Anísio uma orientação geral sobre o sistema escolar do que seria a nova capital do país, Brasília – DF. Em linhas gerais, o sistema de educação proposto para a nova capital seguiu uma concepção escolar que se pretendia inovadora. Concebida como modelo alternativo ao existente, Anísio pretendia que as escolas da capital federal se tornassem exemplo para o sistema educacional do país.

O plano educacional teve como referência a experiência de Anísio Teixeira na criação do CECR, popularmente conhecido como “Escola-Parque”, implantado em Salvador. O CECR era uma proposta experimental de educação integral que procurava oferecer, às crianças e adolescentes, educação primária pautada no ideário da escola progressiva.

Para Carbello (2016, p. 169) a proposta pedagógica da escola pautava-se nos fundamentos da escola progressiva, que direcionava a organização escolar seguindo a dinâmica da própria vida. Destinava-se a formar o homem comum, prepará-lo para a vida em sociedade.

Nunes (2009), no estudo “Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil”, descreve como se constituiu essa escola.

Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse

como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução. (p. 123)

A citação acima faz-se necessária para compreender as primeiras concepções sobre as EP's, na experiência no CECR. O prolongamento do dia letivo, na perspectiva da ampliação do tempo do aluno em atividades educativas e, principalmente, a ideia de uma educação integral com o enriquecimento das atividades. Em contradição, observa-se que Anísio Teixeira tinha o cuidado que a proposta das EP's não fosse “reduzida” ao entendimento de “escolas complemento”.

Após a experiência na Bahia, responsabilizado pela elaboração do plano educacional de Brasília, o educador deu origem ao documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O sistema de educação proposto para Brasília seria constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares:

a) Centros de Educação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e **Escolas-parque**; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961, pg. 195 e 196 – grifo nosso).

Assim, nessa organização educacional, as EP's, inspiradas nas escolas de fábrica<sup>15</sup> de Jhon Dewey – que contraditoriamente se fundamentavam em uma perspectiva produtivista atrelada ao capital – seriam destinadas a atender alunos de 7 a 15 anos com atividades de iniciação para o trabalho em pequenas oficinas (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal etc.), além da participação em atividades artísticas, esportivas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). Além dos pavilhões e salas-ambiente para o desenvolvimento dessas atividades, constava ainda a construção de dependências para refeitório

---

<sup>15</sup> Queria-se adotar o novo modelo de escola e de educação. Creu-se no ideário do movimento de Dewey, na sua proposta de uma escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, tudo associado, a seu jeito, com liberdade do indivíduo e direito de escolha que levariam a dar contribuições para a comunidade. (SANTOS, PRESTES e VALE, 2006. p.135)

e administração. Somente uma EP foi construída nesse período inaugural da nova capital federal. Abaixo o quadro mostra as EP's do DF e suas respectivas datas de inauguração:

Quadro 5 – Data de inauguração das Escolas Parque do Distrito Federal.

<b>Coordenação Regional de Ensino – CRE</b>	<b>Unidade de Escola Parque</b>	<b>Data de Inauguração</b>
<b>Plano Piloto</b>	EP 308 Sul	20/11/1960
	EP 314 Sul	21/04/1977
	EP 304 Norte	21/04/1977
	EP 210 Norte	27/03/1980
	EP 210 Sul	20/11/1992
<b>Ceilândia</b>	EP Anísio Teixeira	04/08/2014
<b>Brazlândia</b>	EP da Natureza - EPNBRAZ	09/09/2014

Fonte: Xavier, 2017.

Retomando a organização educacional proposta por Anísio, a escolarização dos estudantes seria a união da educação sistemática dos alunos nas ER's, integrada às EP's, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico, interativo e recreativo, além de potencial iniciação para o trabalho. A ideia básica nessa concepção, segundo explicita o Plano de Construções Escolares de Brasília, é juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade (TEIXEIRA, 1961, pg.197).

Anísio pensa numa escola nuclear (regular), com os conhecimentos básicos, e em EP's, com atividades mais descontraídas, diversificadas e organizadas, funcionando em dois turnos para cada criança, contemplando assim sua perspectiva de educação integral. Nas palavras de Pereira e Rocha (2005):

Configura-se, assim, a ideia de uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões. A escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em sua vida (p. 12).

Verifica-se, apoiado na referência das autoras acima, que o projeto de Anísio a respeito da educação integral se dá no sentido de formação em todas as dimensões do sujeito e ainda

uma escola que seja atrativa a partir da riqueza e diversidade de possibilidades de experiências educativas.

Os professores sinalizam a compreensão da perspectiva da integralidade educacional abordada por Anísio, percebidas na categoria 3. *O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa:*

*Sinto que estou colaborando para a formação integral dos meus estudantes e para a transformação de sua vida/realidade. (Q<sub>68</sub>)*

*Mudou minha perspectiva em relação ao papel do professor em proporcionar a formação integral dos alunos. (Q<sub>116</sub>)*

Podemos observar o impacto gerado pela vivência com uma proposta de educação integral, pautados na perspectiva do ensino **intercomplementar** ou **complementar**. Alguns artigos do RRPEDF (2019) explicam características desses modelos:

Art. 358. O **atendimento intercomplementar** na Escola Parque pressupõe a integração entre unidades escolares.

Parágrafo único. No atendimento intercomplementar, os **componentes Arte e Educação Física são desenvolvidos na Escola Parque**, nas diferentes linguagens, integrando a Matriz Curricular desenvolvida nas Escolas Tributárias.

Art. 359. O **regime** adotado para o atendimento intercomplementar é **anual**.

Art. 360. A Coordenação Regional de Ensino, em articulação com a Escola Parque, definirá as Escolas Tributárias a serem atendidas, seguindo orientações dos setores em nível central responsáveis pela organização das políticas públicas voltadas a essas unidades escolares, desta SEEDF.

Art. 361. A **frequência** dos estudantes na Escola Parque é **obrigatória**, devendo a carga horária cursada ser computada pela Escola Tributária.

(...)

Art. 366. O **atendimento complementar** na Escola Parque realiza-se por meio de **oficinas de Arte e de Educação Física, de escolha dos estudantes**, e tem por objetivo estimular a iniciativa e a responsabilidade e promover a integração e a sociabilidade dos estudantes oriundos de diferentes unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em complementação ao Currículo da Educação Básica.

Art. 367. No atendimento complementar, o **regime** adotado é **semestral**, sendo facultada ao estudante no ato da matrícula, a opção pelo dia e turno de frequência.

Art. 368. Para a manutenção da vaga e renovação de matrícula na Escola Parque, a **frequência é obrigatória**, devendo ser registrada em Diário de Classe, exigindo-se o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de presença, conforme legislação vigente. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p.138-139 – grifo nosso)

Os docentes acreditam contribuir nas EP's para uma proposta integral de educação. Ainda que cientes da contribuição, é contraditório perceber que a desarticulação entre as propostas pedagógicas entre ER's e EP's parecem minar a confiança em uma proposta verdadeiramente integral e integrada.

*Há pouca relação [entre a escola regular e a escola parque]! Infelizmente não trabalhamos integradamente, a maioria [dos professores] nem se conhece. (Q48)*

Essa perspectiva de integralidade de Anísio e das EP's alinha-se à proposta de educação integral e integrada defendida pelo Currículo em Movimento <sup>16</sup>da Educação Básica da SEEDF (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018a), principal normativo curricular do DF. Conforme o documento

a ideia de promover a Educação Integral é um resgate da própria história de Brasília, que se confunde com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de uma visão peculiar do homem e da educação. O homem não é um ser fragmentado, um “Frankenstein” dividido e depois juntado em partes. É um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018a, p.24)

Dessa forma, a SEEDF propõe para a educação integral que esta compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Pautados nos princípios da Integralidade, Intersetorialização, Transversalidade, Diálogo Escola e Comunidade, Territorialidade e Trabalho em Rede, o desafio é de concretizar a Educação Integral alicerçada sobre a ampliação desses três eixos estruturantes: tempo, espaço e oportunidade. Para isso, faz necessária a união de esforços, experiências e saberes, ou seja, a constituição de uma comunidade de aprendizagem formada por todos os agentes da comunidade escolar para a promoção de uma educação de qualidade.

Ressalta-se que, por mais que sejam semelhantes, as terminologias “**educação integral**” e “**educação em tempo integral**” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral.

Podemos considerar, de modo geral, que a concepção de educação em tempo integral sócio-histórica destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral na perspectiva contemporânea apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação

---

<sup>16</sup> Currículo em Movimento, implementado em 2014, é um documento da SEEDF, alinhado com as leis educacionais e que evidencia um norte, uma direção curricular para o sistema de ensino público do DF. A perspectiva com a implantação deste Currículo é do fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018a).

integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado; e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Ainda a respeito da concepção de educação integral, vale ressaltar que esta pode ser definida a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Guará (2009), em um estudo sobre educação e desenvolvimento integral, ilustra os principais enfoques dados à educação integral em estudos acadêmicos. O primeiro deles, e certamente o mais popularizado, compreende a educação integral no que tange a **escola de tempo integral**, com foco no tempo, nas horas dedicadas aos estudos.

Uma segunda perspectiva aborda o **desenvolvimento integral** de crianças e adolescentes. Neles, a educação integral é refletida na perspectiva dos sujeitos, e essa integralidade se processa pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes.

Uma terceira compreensão da educação integral, a visualiza pela perspectiva da **integração dos conhecimentos** em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas, que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo, considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais.

Uma última conceituação da educação integral, a partir de Guará (2009), decorre da necessidade de **expansão das experiências de aprendizagem** e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade.

Para Souza (2014) Anísio Teixeira acreditava que um aumento no tempo escolar resultaria não na cristalização, mas em uma melhor qualidade das práticas educativas, quando a ampliação do tempo pudesse ser uniformizado e pudesse atender positivamente as necessidades de uma sociedade em construção.

Ao analisar de forma mais específica a profissionalidade docente no contexto da educação integral, Cruz (2014) discute os limites e perspectivas para a formação e o trabalho docente nesse contexto, apontando para a fragmentação do trabalho do professor.

Como pensar uma organização do trabalho para educação integral? Exigirá desse professor uma formação e uma vivência de educação integral como parte constituinte do seu ser profissional. Essa reflexão passa também pela própria organização do trabalho escolar partindo de um projeto político-pedagógico estruturado que assuma a educação integral em seu projeto educativo. (p.1341)

Compreendemos, a partir dessa citação, que o ponto de partida na formação continuada dos professores é a reflexão sobre o seu trabalho, sobre as teorias que contribuíram para torná-lo o professor que é e o questionamento de todos esses pilares.

Para além disso, o professor tende a reproduzir processos vividos quando estudante, uma vez que começa a se constituir desde suas primeiras experiências escolares. É possível observar, a centralidade da formação continuada no processo de constituição da profissionalidade docente e a relevância da escola como referência para a formação. Além disso, é iminente considerar a perspectiva organização do trabalho escolar. Ou seja, a profissionalidade docente é influenciada pelo projeto político pedagógico, pela estrutura física, os modos de organizar os espaços tempos de aprendizagem e, por conseguinte, a própria atuação do professor.

Ainda a respeito da organização educacional proposta por Anísio, nota-se a contradição que no Plano Educacional de Brasília é evidenciada a perspectiva da integralidade entre as EP's e as ER's, refletida na necessidade de integração do trabalho docente.

Entretanto, reforçamos que a percepção de desarticulação entre as ER's e as EP's é marcante no estudo, especialmente na categoria *3.O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa*, sinalizada inúmeras vezes como um dos principais entraves para o trabalho docente nas EP's.

*A escola [parque] não tem sua Proposta Pedagógica integrada com a Proposta Pedagógica da escola regular do aluno. (Q<sub>2</sub>)*

*Geralmente, os professores das escolas classe desconhece o trabalho realizado na escola parque. (Q<sub>115</sub>)*

Compreendemos que nem as EP's, nem as ER's, isoladamente, seriam responsáveis pela construção da ideia de formação integral. A concepção é que ambas as instituições de ensino, com igual grau de importância, desempenham papéis fundamentais, numa perspectiva de contribuição mútua, para a formação integral do aluno.

Essa compreensão de integração exige um nível mais complexo e flexível de OTP. Para tanto, é vital que o corpo docente das EP's e das ER's estejam envolvidos com a proposta, repensando o projeto político-pedagógico, no que se refere à regulação do tempo, horários, planejamentos, prazos, execução de tarefas, propiciando vivências multidimensionais, distribuídas em uma carga horária curricular, articulada e integrada.



Entendemos que não se deve reduzir a educação integral ao aumento da carga horária do aluno na escola. Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Esse processo formativo deve considerar que a aprendizagem se dá ao longo da vida (crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem o tempo todo), por meio de práticas educativas associadas a diversas áreas do conhecimento, tais como cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Assim, a ideia é que, ao elaborar seus projetos político-pedagógicos, ER's e EP's pensem a articulação e a integração entre as unidades de ensino por meio da construção de um plano curricular integrado, buscando a formação de seus alunos de forma plena, crítica e cidadã.

Chegamos ao ponto da necessidade de uma breve análise acerca da perspectiva da educação integral. Como já destacamos o objeto desse estudo direciona-se para a profissionalidade docente no contexto das EP's e estas unidades de ensino, como temos debatido, podem ser compreendidas como uma forma de educação integral. Diante disso, após esse percurso traçado pelos princípios que fundamentaram a ideia de EP e antes de adentrarmos a OTP nesse contexto singular, faz-se necessário mais algumas reflexões sobre a educação integral que norteará nossas análises. Além disso, trará também fundamentos para a compreensão da construção da profissionalidade docente para atuar nesse contexto escolar específico.

Compreender o significado da expressão “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-pedagógicos distintos.

O **Programa Mais Educação**<sup>17</sup> (PME) trouxe à luz, com força de bandeira política e não apenas de categoria acadêmica, a expressão “educação integral”. Considerado um marco importante no formato de ampliação da jornada, o PME, financiava e orientava a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país.

---

<sup>17</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Foi percebida, logo cedo, a desconexão entre as atividades do PME e as atividades ordinárias realizadas pelas ER's. Esse enredo não corresponde à expectativa da comunidade, que, conforme sentimento relatado pelos professores das EP's, na categoria *1.(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque*, passa a desvalorizá-la.

*Tanto comunidade quanto instâncias governamentais precisam reconhecer a importância das escolas parque! (Q<sub>26</sub>)*

*A desvalorização da Escola Parque é permanente e infelizmente crescente para a SEEDF e para a sociedade no geral. (Q<sub>53</sub>)*

*Sobre a questão da valorização, (...) até mesmo pais de alunos não veem a escola parque como essencial para a formação do aluno, infelizmente. (Q<sub>80</sub>)*

Uma ampliação da jornada pouco ou nada integrada ao projeto pedagógico da ER ou ancorada na ideia da complementação, como caracterizada na dinâmica das EP's, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente na perspectiva de uma integralidade educacional.

A educação integral expressa a tentativa de superação de uma visão que limita o percurso escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral”. Por isso, além de um conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional. Referir-se a “atividades de educação integral” é considerar que há atividades especializadas que, em si mesmas, promovem educação integral (CAVALIERE, 2014, p.1214)

Diante da diversidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, faz-se necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos. Cavaliere (2014) sinaliza que a educação integral

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

Cavaliere (2007) a partir de estudos sobre experiências de educação integral em diferentes partes do Brasil, contribui significativamente para a discussão sobre as concepções

de educação integral. Tais concepções foram categorizadas a partir dos pressupostos de projetos desenvolvidos e da percepção dos profissionais da educação.

A primeira concepção observada é a de caráter **assistencialista**. Essa perspectiva entende a escola de tempo integral como um espaço para os alunos em vulnerabilidade social. A instituição de ensino deve suprir as deficiências de formação dos alunos e ter como mais relevante a ocupação do tempo do aluno em detrimento da construção de conhecimentos. O termo mais utilizado nesta concepção seria o “atendimento” (CAVALIERE, 2007).

Nessa perspectiva, especialmente as unidades da EPAT e da EPNBraz, carregam certo viés assistencialista, haja vista a situação de vulnerabilidade social de seus alunos e a procura por ocupar o tempo dos estudantes. Muitos alunos dessas EP's costumam relatar a importância das refeições realizadas na escola e até mesmo melhores condições de cuidado pessoal como banhos quentes em chuveiros.

A visão **autoritária** é a segunda a ser destacada no estudo de Cavaliere (2007). Neste olhar, a escola de educação integral é vista como um local de prevenção ao crime. Ficar “preso” na escola previne a delinquência e a violência. Destacam-se as referências a normas rígidas e preparação para o trabalho.

Esse é outro olhar que pode ser direcionado também as unidades de EP's mais periféricas no DF, especialmente a EPAT e a EPNBraz. O oferecimento de novas oportunidades educativas também é impregnado pela tentativa de minimizar os potenciais efeitos da marginalidade e vulnerabilidade a qual os estudantes estão expostos.

A terceira percepção identificada é a **democrática**. Essa perspectiva vê a permanência por mais tempo na escola como um meio de garantir um melhor desempenho escolar para favorecer a emancipação do educando (CAVALIERE, 2007).

A última visão discutida é a **multissetorial**, pois entende que a educação não se limita ao espaço escolar e pode ser realizada em espaços não governamentais para favorecer o desenvolvimento de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007).

Consideramos fundamental ressaltar que uma classificação de concepções não é capaz de abarcar todas as características observadas em uma determinada política e organização educacional. Entretanto, entendemos como relevante o levantamento realizado por Cavaliere (2007) para apontar aspectos que se destacam em diversas percepções de educação integral.

Diante desses aspectos, sustentaremos as análises nesse estudo a partir da concepção democrática de tempo integral, que entende a escola de tempo integral como "um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas"(CAVALIERE, 2007, p.1029).

Gramsci já havia se preocupado com isso com a proposta da escola unitária. Ele entendia que ampliar tempos e espaços requer uma vasta ampliação da organização pedagógica e prática da escola, dos prédios, do material científico, do corpo docente. (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Mais do que a perspectiva temporal, que não garante por si só uma melhora na qualidade educacional, nos alinhamos ao pensamento de Curado Silva (2014) ao analisar os impasses e desafios na formação de professores para a educação integral. É preciso investir na formação dos professores que promovam a elevação de consciência na sociedade de classes.

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e, justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivas de preparar os profissionais da educação que irão resolver os atuais problemas ou mesmo a formação para a escola de tempo integral. Todas estas discussões não se encaminharão sem que busquemos, junto às condições de trabalho, elementos como plano de carreira, salário justo, dedicação exclusiva, formação integral, infraestrutura da escola, questão de gênero que perpassam o ser professor, constituindo-se questões centrais de sua profissão. (...) Assevera-se que o mais importante é que a luta por uma educação integral exige uma formação integral dos professores que reafirmem projetos referenciados pela práxis, na luta pela formação da consciência política, em torno de um direcionamento de uma nova sociedade. Esta é uma condição essencial para que se configurasse, apesar dos discursos ilusórios, a educação integral. (p.712)

Dessa forma, questiona-se se a concepção pedagógica de educação integral das EP's seja de fato integral e **integrada**. É preciso estar atento ao impacto no trabalho do professor que nela atua a perspectiva de turno/contraturno, de uma proposta pedagógica fracionada e desarticulada e da fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, é importante levar-se em consideração os processos de constituição da profissionalidade dos diversos docentes que atuarão diretamente com os estudantes nas EP's.

Diante dessa apresentação da origem e constituição das EP's, do debate acerca da concepção de educação integral e das contradições e tensões apresentadas, é momento de caracterizar a OTP desenvolvido nessas unidades de ensino.

Freitas (2005), partindo da crítica ao modo de trabalho capitalista, no qual o homem vende sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção (capital), substancia sua concepção sobre a OTP, tendo o trabalho como princípio educativo. Para ele, a finalidade da OTP deve ser a produção de conhecimento por meio do trabalho com valor social – a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável (FREITAS, 2005, p.100).

Dessa forma, consideramos fundamental descrever as características singulares dessas escolas, o projeto pedagógico nelas desenvolvido e analisar as múltiplas determinações desse contexto. Nos apoiaremos nos documentos normativos e nos Projetos Político Pedagógicos –

PPP das unidades das EP's, que nas palavras de Fernandes Silva (2017), são fundamentais para a compreensão da organização do processo educativo.

O projeto político-pedagógico é o documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse projeto as dimensões política e pedagógica são indissociáveis. A dimensão política reside no fato de a educação estar intimamente articulada ao compromisso sócio-político, aos interesses reais e coletivos da população; compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão pedagógica define ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem os seus propósitos e sua intencionalidade. Busca a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade e influencia o planejamento da aula. (p.08)

As sete unidades de EP's do DF apresentam características semelhantes e aspectos que as diferem umas das outras. Localização, público que atende, estrutura física, regime de ensino, atividades que oferece, entre outros predicados, são alguns dos exemplos. Assumimos para essa pesquisa que as análises das escolas são realizadas em grupos, de acordo com essas características. Cinco EP's estão localizadas no Plano Piloto, região central de Brasília e possuem aspectos semelhantes em sua organização pedagógica, serão, por isso, analisadas em conjunto. Os outros dois grupos são formados por apenas uma escola de regiões periféricas distantes do DF, a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) e a Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz).

### 3.1 AS ESCOLAS PARQUE DO PLANO PILOTO

Como já foi mencionado, as EP's atendem aos alunos no contraturno do ensino regular. Entretanto, o regime desse atendimento é uma das principais diferenças entre as unidades. Atualmente, as cinco EP's do Plano Piloto atendem os alunos apenas no regime intercomplementar, a EPAT de Ceilândia atende somente no regime complementar e a EPNBraz atendem alunos no regime complementar e intercomplementar. Esses conceitos foram explicados de acordo com o RRPEDF (2019) e ficarão mais claro a partir do detalhamento, a seguir, da OTP das EP's.

Após a implementação, em 2018, da **Rede Integradora em Ensino Integral**, a partir do Programa Novo Mais Educação – PNME, criado pela Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 1.144/2016,

regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Em 2018, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra-turno escolar. (MEC, 2018)

as Escolas Parque do Plano Piloto (308 Sul, 314 Sul, 304 Norte, 210 Norte e 210 Sul) atendem, atualmente, apenas no regime intercomplementar.

A constituição da Rede Integradora parte do Plano Distrital de Educação e, segundo o documento Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2018b),

prevê a ampliação da Educação em Tempo Integral em sua Rede Pública de Ensino, o que coaduna com a proposta pedagógica do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, o qual concebe a Educação Integral para além do aumento do tempo de permanência do estudante na Unidade Escolar, pois presume a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais em uma perspectiva de currículo integrado. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018b. p.9)

Dessa forma, após a implementação dessa rede, as EP's do Plano Piloto atendem aos alunos de determinadas escolas classe (anos iniciais do Ensino Fundamental), todos os dias, por cinco horas no contra-turno da escola regular – caracterizando o regime intercomplementar. O horário de atendimento nessas unidades ficou estabelecido no turno matutino das 8h às 13h, e no turno vespertino das 12h30 às 17h30. O PPP da EP 314 Sul, descreve as mudanças ocorridas com a implementação da Rede Integradora.

Em anos anteriores, o atendimento se dava no mesmo turno de atendimento de forma complementar a educação formal, sendo a permanência do aluno apenas de um dia na Escola Parque e nos outros quatro dias úteis na Escola Classe. Com a implementação da Rede Integradora o atendimento das escolas classes da Rede Integradora se dá em todos os dias em regime de educação integral (PPP EP 314 Sul, p. 20)

Nota-se, com a tentativa de ampliar o atendimento do ensino em tempo integral, como implicação às escolas e aos docentes o aumento da variedade das atividades oferecidas nas áreas de educação física e artes. Isso pode ser interpretado como uma valorização ao trabalho dos docentes dessas áreas das EP's. Esse sentimento de valorização do componente curricular é compartilhado pelos sujeitos da pesquisa conforme a categoria 1.(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque.

*É gratificante perceber como são lecionados os componentes artísticos e de educação física. (Q<sub>81</sub>)*

*Posso ver finalmente a valorização das artes e da educação física. (Q<sub>99</sub>)*

Em contradição, nessa configuração de ensino integral das EP's, é questionável se os docentes das EP's e das ER's, especialmente desses componentes curriculares, se inter-relacionam no que se refere ao processo de formação dos alunos e construção da proposta para a disciplina, haja vista a concretude da separação física dos espaços e os raríssimos encontros e diálogos entre gestão e docentes das duas escolas. Em uma análise da totalidade do objeto configura-se uma forma de fragmentação do trabalho docente.

Nesse regime intercomplementar de educação integral, o aluno atendido pelas EP's do Plano Piloto cumpre um total de 10 horas diárias, sendo 5 horas na escola classe, 3 horas na Escola Parque e 2 horas de promoção da saúde. Como colocado no PPP da EP 210 Sul:

Este Projeto de Promoção à Saúde abrange todas as ações que se fazem necessárias ao desenvolvimento/despertar de uma convivência salutar nos momentos de higiene, refeição, descanso e embarque/desembarque, relativas à:

I. Incorporação dos hábitos de higiene necessários antes e pós alimentação, como o lavar de mãos, antebraços e rosto, além de uma escovação dentária eficiente;

II. Orientação nos momentos das refeições, na conscientização sobre a importância e necessidade de conhecer a diversidade de tipos dos alimentos para se obter uma alimentação saudável, aprendendo sobre o funcionamento do corpo em processo digestivo e ainda sobre o respeito à alimentação ofertada, evitando o desperdício ao valorizar os profissionais que proporcionam a alimentação (desde o agricultor e o transportador, até as merendeiras);

III. Incentivo e orientação no momento do descanso, ensinando práticas de relaxamento que oportunizem uma boa digestão, meditação e recuperação de energia para as atividades que se seguirem.

IV. orientação relativa a bom comportamento e conduta adequada durante as viagens no transporte escolar, favorecendo a segurança no trânsito. (PPP EP 210 Sul. p.34)

Dessa forma, todas as EP's do Plano Piloto seguem a orientação das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018b. p.37-38):

Portanto, nessa organização do trabalho pedagógico, o estudante terá diariamente 5 horas de aula na Escola Classe e 5 horas na Escola Parque, assim distribuídas: Nas Escolas Classes: Os professores dos Anos Iniciais ministrarão os componentes curriculares da Base Nacional Comum, exceto Arte e Educação Física, mais o Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática do Programa Novo Mais Educação, totalizando 25 horas de regência semanal. Nas Escolas Parques: As atividades complementares artísticas, culturais, esportivas e motoras do PNME (cultura e artes e/ou esporte e lazer) terão carga horária de 7 horas semanais. As da Base Nacional Comum, arte e educação física, perfazem um total de 8 horas; e as de

Formação de Hábitos Individual e Social, 10 horas semanais. O quadro demonstra, de forma objetiva, as atividades e suas respectivas cargas horárias:

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Atividade</b>	<b>Quantidade de horas</b>
<b>Escola Classe</b>	Base nacional comum de língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências	17 horas
	Acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática	8 horas
<b>Escola Parque</b>	Formação de hábitos individual e social	10 horas
	Base nacional comum de educação física e artes	8 horas
	Atividades artísticas, culturais, esportivas e motoras	7 horas

Nessas EP's do Plano Piloto os alunos têm grades fechadas de atividades, sejam elas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC ou as demais atividades artísticas e educação física. Ou seja, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental não podem optar na escolha das atividades, sendo essas definidas pelo corpo gestor. Nas outras duas EP's, EPAT e EPNBraz, existe a possibilidade de escolha dos alunos.

Esses alunos que frequentam as escolas classes e conseqüentemente as EP's na rede integradora formam um grupo bastante heterogêneo. Como descrevem os PPP's das escolas<sup>18</sup>, os estudantes são moradores do Plano Piloto com melhor poder aquisitivo, outros são filhos de trabalhadores oriundos da periferia do DF que tem seus postos de trabalho na região central de Brasília. Diante desse cenário de diversidade, observamos que as EP's têm por característica na organização do seu trabalho pedagógico o desenvolvimento de projetos de ensino. Os exemplos são inúmeros e dos mais variados temas: mediação de conflitos, bullying, projetos ambientais, patrimoniais, tecnológicos, projetos voltados para saúde e hábitos saudáveis, relacionados à cidadania e ética, culturais, artísticos, esportivos, entre outros.

<sup>18</sup> ESCOLA PARQUE 314 SUL. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.  
ESCOLA PARQUE 210 SUL. **Projeto Político Pedagógico**. 2018.



### 3.2 A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA

Após um período de mais de 20 anos, duas outras EP's foram criadas no DF, as primeiras fora do Plano Piloto, alcançando áreas mais periféricas da capital federal. A primeira delas foi a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. A EPAT foi concebida como escola de natureza complementar ao ensino regular oferecido nas ER's da educação básica da Regional de Ensino de Ceilândia da SEDF. Atualmente, ele permanece em regime complementar.

Inicialmente, desde a inauguração em 2014, a EPAT atendia aos alunos da rede pública da Regional de Ensino de Ceilândia. Entretanto, em virtude de sua localização próxima a cidade satélite de Taguatinga e por demanda dessa comunidade, passou, a partir de 2016, a atender também aos alunos da rede pública da Regional de Ensino de Taguatinga, outra cidade do Distrito Federal.

A matrícula na EPAT é voluntária, a partir do interesse do aluno, desde que ele cumpra com o requisito básico de estar matriculado em uma escola pública de Ceilândia ou Taguatinga. Essa matrícula deve ser feita no período destinado conforme calendário da SEEDF e desde que haja vagas disponíveis.

Esse aspecto relacionado a possibilidade de escolha por parte dos alunos daquilo que desejam realizar nas EP's, parece refletir positivamente na relação professor-aluno, no prisma da categoria 2. *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização.*

*A qualidade das aulas é muito superior, e os alunos são mais interessados por poderem escolher aquilo que desejam. (Q<sub>23</sub>)*

*Ela [Escola Parque] proporciona autonomia para os alunos na escolha do que querem aprender, e responsabilidades e compromisso com o que escolheram. (Q<sub>02</sub>)*

A EPAT iniciou suas atividades atendendo aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, público diferente das EP's do Plano Piloto (anos iniciais do Ensino Fundamental). Essa organização foi pensada em virtude da identificação da situação de vulnerabilidade social que os alunos desses anos, nessa comunidade, enfrentam. Essa justificativa está presente no Projeto Inicial da EPAT (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014):

A Escola Parque Anísio Teixeira atenderá inicialmente, aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental oriundos das Unidades Escolares vinculadas à CRE de Ceilândia, entendendo que para esse público é urgente e necessária a oferta de atividades educacionais que fortaleçam o vínculo dos jovens com a cidade, com a

cultura local e principalmente que colaborem para a construção de sua autonomia e identidade. (p.6)

Essa urgência foi referenciada no Projeto Inicial da EPAT (2014). Aprofundando na totalidade da análise, observamos, a partir do exame do documento, que nos anos iniciais, além do acompanhamento mais próximos dos familiares com relação a vida escolar dos alunos, há também políticas públicas governamentais, ainda que insuficientes. No Ensino Médio, por sua vez, muitos alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, já realizaram algumas escolhas próprias direcionadas aos estudos e ao trabalho ou enveredaram por caminhos sociais mais problemáticos. Portanto, o Projeto Inicial da EPAT (2014) foi pensando para os os anos finais do ensino fundamental que se configura um momento crítico educacional, no qual escolas como a EPAT podem ampliar o leque de oportunidades educacionais contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Após a ampliação do atendimento em 2016 para os alunos de Taguatinga, houve, em 2017, também o acréscimo do atendimento para os alunos do Ensino Médio. Essa ampliação se deu em virtude de um movimento de solicitação dos próprios estudantes da EPAT e seus familiares. Alguns estudantes quando chegavam ao final do 9º ano do Ensino Fundamental se viam diante da situação de terem de parar de frequentar a EPAT, pois ingressariam no Ensino Médio, público antes não atendido na EPAT. A partir da solicitação em permanecerem frequentando a escola, houve um processo de reorganização que culminou na abertura do atendimento para os alunos também dessa etapa de ensino.

Como descrito no PPP da EPAT (2019) os alunos, ao se matricularem, escolhem 3 oficinas para cursarem, semestralmente, no contraturno da escola regular. Ao escolher as três oficinas o aluno opta por frequentar duas vezes por semana (segundas e quartas ou terças e quintas) ou uma vez por semana (somente as sextas). O período das aulas é de 4 horas (7h30-11h30 matutino e 13h30-17h30 vespertino). O trabalho em oficinas de ensino vem atender a uma organização própria da escola, prevista no projeto inicial. Isso porque, na perspectiva da educação integral,

Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos permanentes numa Oficina de Ensino. Oficina é uma modalidade de ação. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, pg. 11)

Assim, entendemos que a oficina pedagógica é outra característica do trabalho pedagógico no contexto das EP's que tem influência no processo de construção da

profissionalidade de seus professores, trazendo marcas da colegialidade. Isso porque, da forma como é trabalhada na EPAT, incentiva a construção coletiva de saberes, que tenta partir de uma análise da realidade e, a partir do intercâmbio de experiências, objetiva a transformação dessa realidade.

De acordo com o PPP da EPAT (2019) as atividades oferecidas são:

Oficinas na Escola Parque Anísio Teixeira:  
 Atletismo; Basquete; Esportes na areia; Fitness; Futsal; Ginástica Rítmica; Lutas (Jiu-jitsu e Boxe); Tênis de mesa; Tênis de quadra; Voleibol; Xadrez; Artes Cênicas (teatro); Artes Plásticas; Canto Coral; Dança; Guitarra; Teclado; Tecnologia e Cultura; Violão e Violino. (Pg. 21)

Certamente seria necessário mergulhar mais profundamente no plano de ensino de cada uma das modalidades oferecidas, para compreender o enredo de construção em um modelo de oficinas de ensino. Entretanto, nos parece pertinente ressaltar novamente que as EP's, para alguns de seus professores e especialmente para uma boa parte da comunidade, tem flertado com uma perspectiva de atividades semelhantes a centros de treinamento esportivo/artístico, transitando pelo prisma da “**especialização**” revelando impactos no processo de identidade profissional. Os professores contrários a essa visão podem ser ilustrados na resposta em destaque.

*As Escola Parque não são nem foram concebidas para ser centros de treinamento. A ideia nunca foi formar artistas ou atletas. O que se pretende é que essas escolas oferecem aos jovens cidadãos que ali estudam ferramentas físicas e intelectuais que os capacitarão para quaisquer caminhos que eles escolham seguir. (Q<sub>40</sub>)*

A EPAT também realiza projetos interdisciplinares tais como: jogos e torneios escolares, intervalos culturais, festivais e espetáculos de ginástica, música, teatro e dança, e exposições de artes e de projetos com tecnologias digitais.

Por fim, com relação a EPAT, consideramos importante problematizar a relação escola-comunidade. A escola, ainda recente nesse universo, carece de certa valorização por parte da comunidade local. Esse sentimento é percebido nos discursos dos docente, em consonância com a categoria 1. *(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque.*

*Ainda faltam conhecimentos, por parte da comunidade escolar em geral, a respeito da importância de se oportunizar aos alunos um ensino de fato integral (no que tange a sua formação). (Q<sub>22</sub>)*

A escola enfrenta ainda dificuldades com a frequência dos alunos, problemática multifatorial (condições financeiras, matrícula facultativa etc.), mas que revela também o pouco engajamento da comunidade na proposta da escola.

Em síntese, a EPAT configura-se como escola singular na rede de ensino da SEEDF. Sua proposta foi construída pelo resultado do debate entre a SEEDF, a subsecretaria de educação básica (SUBEB), a gerência de escolas de natureza especial, professores e a comunidade local, através de audiências públicas, como relata o Projeto Inicial da EPAT (2014). Ou seja, a sua implantação nasceu com a participação da comunidade local para solicitar uma demanda socioeducacional: a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais, nas linguagens artística e na educação física, aos alunos de escolas públicas de Ceilândia. Portanto, a EPAT tenta resgatar o projeto educacional original da capital federal, não sendo cópia fiel aos modelos propostos por Anísio Teixeira, mas que herda sua essência e se coloca de forma inédita.

### 3.3 A ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA

A última EP criada no DF foi a Escola Parque da Natureza em Brazlândia - EPNBraz. Fundada no final de 2014 iniciou seus atendimentos em 2015. Enquanto as EP's do Plano Piloto atendem apenas em regime intercomplementar, na oferta da educação integral para as escolas classes, e a EPAT atende apenas no regime complementar para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a EPNBraz atende nos dois regimes – intercomplementar para algumas escolas e complementar para os demais alunos da comunidade – aos estudantes tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa complexidade gera impactos no trabalho docente sendo inclusive abordada no PPP da escola:

Estes dados nos remetem ainda a outra observação que ressaltamos aqui e que por sua vez, dá uma ideia ou uma dimensão da complexidade e da especificidade inerente a esta proposta escolar que localizamos neste PPP como uma proposta escolar inovadora: diz respeito à atuação de nosso corpo docente. Em nossa escola o mesmo professor, inclusive em um mesmo dia, conforme demanda seu horário, pode ter que ministrar suas aulas para alunos de 3º ano em um horário e no seguinte, para alunos do 8º ou 9º ano, por exemplo. (PPP EPNBRaz, 2017. p.7)

A escola leva em seu nome o “adjetivo” **da natureza** em virtude da identidade regional da cidade, além das instalações da unidade de ensino e pela forte afinidade pedagógica que

estabelece com conceitos e práticas relacionadas à natureza. Essa relação é destacada no documento oficial da escola.

Diferentemente das demais escolas parques do Distrito Federal, a nossa escola carrega em sua identidade a palavra “Natureza” não apenas devido à sua localização bastante peculiar já que funciona em uma chácara, mas, sobretudo, por se relacionar a um dos eixos norteadores de nosso trabalho bem como pela consideração à essência da cidade que a abriga, onde o crescimento urbano se associa ao respeito com o meio ambiente.

Considerando as relevantes características culturais da Região Administrativa de Brazlândia, o trabalho realizado na Escola Parque visa sempre vincular-se e articular-se com a história local, com as manifestações artísticas regionais e, com a produção agrícola típica da região, constituindo-se assim como mais um instrumento de formação de cidadania e desenvolvimento cultural e científico para a população. (PPP EPNBRaz, 2017. p.5-6)

A questão das instalações também pode gerar reflexões por parte dos docentes, ora considerando válidas as instalações por serem contextualizadas ao universo dos alunos e à proposta da escola e ora, em contradição, considerar que alguns locais não oferecem condições adequadas para o trabalho docente. O PPP da escola também aborda essa questão.

No que concerne a sua estrutura física, por se tratar de uma residência que deu vida a uma escola, suas atividades são realizadas em espaços adaptados nas áreas internas da casa, aproveitando antigos quartos e salas e outras em áreas externas como a quadra, embaixo de árvores, churrasqueira e área que era de uma antiga piscina que foi aterrada, onde funciona hoje a Estação Educativa da Arena Circense, como também a garagem que foi adaptada para a Estação Educativa da Música e dos Jogos Cooperativos. (PPP EPNBRaz, 2017. p.8)

A EPNBraz oferece espaços de ensino e aprendizagem, chamados de Estações Educativas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de experienciar atividades como: Skate, Jogos Cooperativos, Esportes de Aventura, Artes (visuais, cênicas, dança), Slackline, Instrumentos Alternativos, Brasilidades, Arena Circense/ Teatro, Cultura Corporal e Educação Musical.

Vale problematizar aqui os aspectos relacionados a formação e a identidade docente no que tange ao trabalho realizado pelos professores nessas Estações Educativas. Por se tratarem de temáticas diversas e singulares questiona-se como é a preparação dos professores para o ingresso e para o desenvolvimento dessas atividades, bem como as marcas identitárias construídas nesse processo. São raros os processos de formação inicial e continuada que contemplam conteúdos como Artes Circenses, por exemplo. Essa “especialização” acaba por impactar aos professores ingressantes nessas escolas, especialmente os que atuam em regime de contrato temporário, gerando receio em sentir-se capazes de lecionar tais atividades.

A EPNBraz também realiza projetos interdisciplinar descritos no seu PPP, tais como: Calendário Ecológico e Cerrado Vivo com temáticas voltadas para a natureza, projetos de inclusão e respeito a diversidade, projeto Brasilidades direcionado a cultura brasileira, além de projetos na área de educação ambiental e patrimonial. A EPNBraz configura-se, como foi exposto, como modelo escolar singular, não somente por se tratar de uma unidade de EP, mas também por todas as suas características peculiares.

Em síntese, podemos considerar nesse percurso pela gênese das EP's e suas diferentes propostas pedagógicas que muitas questões são inquietantes quando se pensa no trabalho desenvolvido pelos professores nessas escolas. Foi possível perceber suas singularidades quanto aos regimes de trabalho complementar e intercomplementar e a perspectiva do vínculo e (des)integração/(des)articulação com as ER's. Outro ponto que chama atenção é a organização do trabalho pedagógico nessas escolas que demandam dos docentes um processo de formação e especialização para o trabalho. Outro destaque revela-se na relação da escola com a comunidade e com a rede de ensino do DF, apresentada por elementos de subjetividades em percepções de desvalorização por parte da comunidade e objetividades de desalinhamento e desamparo em relação à SEEDF. E ainda, ressalta-se a importante identificação dos docentes com o projeto educacional das EP's, em um posicionamento de resistência e luta por uma educação de qualidade e por uma transformação social.

Dessa forma, pretendemos nos aprofundar no estudo dos elementos elaborados e significados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade de suas práticas, compartilhadas entre os pares, buscando, através do método de análise, compreender o processo de construção da profissionalidade docente no contexto das EP's do Distrito Federal. Para tanto continuaremos, no próximo capítulo, a analisar, agora de forma mais aprofundada, as categorias, que já foram apresentadas e que vieram permeando as discussões até então, e que constituíram-se como elementos estruturantes.

#### 4 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE – AS CATEGORIAS DO OBJETO.

O avanço de nossa pesquisa segue para a discussão das categorias do objeto, tomando como base o percurso metodológico já apresentado. Buscaremos realizar mediações entre: i) os objetivos do estudo; ii) o referencial teórico como teia de conceitos e categorias que contribuíram para a compreensão do objeto de estudo; e iii) a análise categorial dos dados coletados na realidade concreta deste objeto de estudo, durante o processo da pesquisa de campo/empíria.

A análise dos dados, pré-indicadores e indicadores, permitiram designar as categorias já apontadas: 1) (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque; 2) Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização; e 3) O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.

Figura 1 - Elementos da profissionalidade docente no contexto das EP's.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira categoria **(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque** constitui-se elemento que circunscreve a trajetória dos professores das EP's, marcados pelo sentimento de falta de reconhecimento educacional, social e político que enfrentam. Esse

elemento se pautou na relação educação e sociedade, em uma “prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho” (CRUZ, 2017). Diante de um contexto histórico e político marcado pela visão tensionada da escola democrática, progressista e transformadora, percebem-se as marcas das influências do projeto liberal-capitalista de sociedade na esfera educacional e, conseqüentemente, na profissionalidade docente.

O grupo de professores participantes compartilham sensações e concretudes de valorização e desvalorização em diferentes esferas, desde as instâncias governamentais, até a comunidade, passando pelos colegas professores de outras escolas e pelo componente curricular que lecionam.

Essa perspectiva de reconhecimento do trabalho realizado nas EP's, ou a falta dele, se interrelaciona com as singularidades da OTP desenvolvido nessas escolas. Suas características particulares, geram tensionamentos, incompreensões, desalinhamentos, percebidos dentro das próprias escolas e no contexto para fora delas. Por isso, faz-se necessária a mediação com a segunda categoria **Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização**. Esse elemento se articula com “os fundamentos da função docente” e com “os conhecimentos teórico-práticos da profissão” (CRUZ, 2017), reafirmando a função docente de “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2005).

As problematizações acerca das especificidades, permanências e mudanças no trabalho docente nas EP's; da formação inicial e continuada; da relação professor-aluno e das condições materiais de trabalho permeiam essa categoria sob o prisma de processos de especialização para o trabalho nas EP's.

Podemos perceber as influências que a OTP nas EP's tem sobre a forma de lecionar dos professores, seu processo formativo, suas relações no ambiente de trabalho e, certamente, na constituição da sua profissionalidade. As relações com os colegas e com os alunos inserem-se na constituição da profissionalidade dos docentes, na medida em que sustenta as relações pedagógicas e afetivas construídas no ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa expressaram também marcas das condições de trabalho, que causam tensões e ansiedades e ao mesmo tempo, de forma contraditória, sentimento de “privilégio” por dispor de boa estrutura. Sucede-se a reflexão se estão condicionados à alienação ou se enxergam nas EP's condições para a emancipação.

Os dados da pesquisa, mesmo com contradições, demonstraram as influências do processo de busca por “especializações”, exigidas como reafirmação da profissão ou como obrigação para a função do professor da EP's “especializada”, emergindo as marcas da fragmentação da função docente.



A terceira categoria de discussão, **O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa**, se desvela na esteira do debate da configuração do projeto de educação integral ao qual as EP's se dedicam. Pautado no “contexto de realização do trabalho” (CRUZ, 2017), problematizamos a relevância das EP's para a formação integral, a integração das EP's à rede de ensino do DF, bem como a relação das EP's com as ER's e a identificação com o projeto de escola.

É marcante nos relatos dos professores colhidos na pesquisa, o sentido de essencialidade atribuído às EP's para a formação integral dos estudantes. Em contradição, paira a percepção das rupturas e desarticulações existentes na relação dessas escolas com a perspectiva da totalidade da rede de ensino e, de forma mais específica, na relação entre as EP's e ER's. Em consonância com a ideia de que, em muitos casos, as atividades do turno e do contraturno são complementares, mas não se complementam (COELHO, 2009), os docentes da pesquisa revelam impactos significativos dessa divisão do trabalho, fragmentação, e hierarquização na profissionalidade. E ainda os sujeitos expressam satisfação, motivação e identificação com o projeto de escola, em uma perspectiva de educação progressista, transformadora.

Enfim, as mediações entre essas categorias permitirão aprofundar no universo das EP's, sua organização política-pedagógica, e no processo de constituição da profissionalidade dos seus docentes.

#### 4.1 (DES)VALORIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DAS ESCOLAS PARQUE

“A docência ocupa um trabalho, na prática, desvalorizado, mas importante o suficiente para que se culpe o professor por todas as mazelas da sociedade” (CODÓ, 1999, p.299).

A (Des)Valorização socioeducacional configura-se como categoria que constitui a profissionalidade docente no contexto das EP's, especialmente no contexto de uma “**prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho**” (CRUZ, 2017).

Através da análise dos pré-indicadores e indicadores foi possível perceber as marcas do sentimento de desprestígio compartilhado entre os professores dessas escolas. Os tensionamentos giram em torno da (des)valorização das EP's i) pelas instâncias governamentais, ii) pela comunidade, iii) pelos docentes da rede e iv) em relação ao componente curricular que lecionam, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria: (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque

Indicadores	Categoria
Valorização das EP's pelas instâncias governamentais.	<b>1. (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque</b>
Valorização das EP's pela comunidade.	
Valorização das EP's pelos docentes da rede.	
Valorização do componente curricular.	

Fonte: elaborado pelo autor

Tal elemento, dentro do prisma da relação sociedade e educação, explica as tensões e ambiguidades sob as quais o professor está enxergando a valorização do seu trabalho nesse modelo de escola, no contexto de construção da sua própria profissionalidade.

A **desvalorização social da docência** é elemento central quando se propõe discutir esse ofício. Como aponta Penin (2009), essa desvalorização não existia numa época em que a sociedade atrelava a imagem do professor ao “saber”, a uma forma de “vocação”, que lhe atribuía status social. As progressivas perdas salariais e de status, relacionadas ao desprestígio que acomete a profissão docente, são discutidas por Lüdke e Boing, para quem

é sempre chocante a comparação de nossa situação com o que acontece em outros países, onde, além de mais dignos, os salários dos professores não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui (2004, p. 1168).

Em uma análise da totalidade do fenômeno, observamos, no bojo da crise na educação, a centralidade do professor e a indubitável cobrança de resultados que recaem em ombros docentes. Atribui-se à figura do educador a responsabilidade pela grande parte dos problemas correlacionados ao sistema educacional.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a educação é apontada como elemento de basilar relevância, também sofre um substancial desprestígio da sociedade. Não diferente, o professor, frente a isso, sofre constante desrespeito social e político.

É interessante que recorramos à contextualização descrita por Sacristán (1995), no que compete ao que se espera do professorado:

O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos

processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação (p. 64).

Tornou-se uma prática comum impor ao professor a imprescindibilidade de dar conta de inúmeras atribuições, dentro e fora de sala de aula. O quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva neoliberal conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar.

Apesar de, contraditoriamente, os professores das EP's apontarem as condições materiais de trabalho como fundamentalmente positivas para o desenvolvimento do trabalho docente nessas escolas (aspecto que será mais explorado a diante), a perspectiva da desvalorização permeia o discurso de grande parte dos sujeitos da pesquisa.

Ao serem questionados a respeito da **valorização das EP's pelas instâncias governamentais de educação**, nota-se, pela Tabela 6, que cerca de 60% sentem-se desprestigiados (discordam total ou parcialmente) frente a essa esfera política do seu trabalho.

Tabela 6 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelas instâncias governamentais de educação.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>A Escola Parque é adequadamente valorizada pelas instâncias governamentais de educação</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>30</b>	<b>25</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>43</b>	<b>35,9</b>
	Não concordo, nem concordo	24	20
	Concordo parcialmente	20	16,6
	Concordo totalmente	3	2,5

Fonte: dados da pesquisa.

Libâneo (2010) aponta que nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a

partir das políticas públicas. Segundo o autor, a classe professoral “tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.” (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

Nas EP's destacam-se, em meio a esses tantos abalos, as constantes modificações de políticas de atendimento aos estudantes, como pudemos perceber nas mudanças ocorridas destacadas nos planos de organização pedagógica das EP's do Plano Piloto. Essas alterações por vezes, são decididas sem levar em consideração opiniões dos docentes e gestores que atuam nessas escolas. A **hierarquização das decisões**, literalmente “despeja no colo” do corpo docente a responsabilidade dos ajustes e das soluções para se adequar as novas determinações, impactando no trabalho e gerando o sentimento de desvalorização.

Isso, sem dúvidas, enfraquece a perspectiva da gestão democrática tão fundamental para o desenvolvimento de uma educação transformadora e humanizada. A comunidade escolar, entre seus agentes os docentes e gestores, muitas vezes ficam à margem dos processos de discussão e decisão que dizem respeito diretamente ao seu trabalho. Levando a necessidade de adequar-se as políticas “decididas de cima”.

Vale problematizar diante desse panorama que uma das formas de enfrentamento dessas ocorrências é o fortalecimento da categoria. Por isso, como já mencionado no caso singular das EP's, é preocupante a desmobilização em entidades de representação, como o sindicato. Ainda que existam divergências de pensamento, típicos do processo democrático, é preciso perceber a totalidade do fenômeno e compreender a importância do vínculo e do fortalecimento da categoria, contribuindo para luta “dentro do campo de batalha” e não alheio a ela.

Outro fator, que contribuiu para essa perspectiva frente as ações governamentais, está nas constantes ameaças de **descontinuidade** das atividades das EP's, de utilização do espaço para outros tipos de projetos muitas vezes distantes da esfera educacional e de alterações nas concepções pedagógicas constituídas nos ideários anisianos. A esse respeito, Nóvoa (1995) requer a nossa atenção ao controle muitas vezes essencialmente burocrático exercido pelos órgãos superiores do sistema educacional.

A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, aos quais os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade (p. 25).

Mais um ponto a ser problematizado no que tange a (des)valorização socioeducacional das EP's, especialmente na esfera governamental, refere-se ao acompanhamento, com políticas públicas adequadas e eficientes do trabalho realizado nessas escolas. Percebe-se a queixa dos participantes com relação a **escassez e ineficácia de ações governamentais** que poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento do trabalho dos docentes. A falta de publicidade e incentivo da comunidade à participação (especialmente nas EP's de caráter complementar como EPAT e EPNBraz), ações de reconhecimento e integração das EP's na rede da SEEDF (como sistemas do diário eletrônico e serviços de matrícula<sup>19</sup>) e o maior conhecimento da proposta pedagógica desenvolvida nas EP's, são exemplificados nos discursos dos professores.

*Poderia haver mais conexão com a Secretaria de Educação. Que a SEDF reconhecesse de fato a importância da EP. (Q24)*

*Sobre a questão da Escola Parque ser adequadamente valorizada pela SEDF cabe um questionamento, pois por muitas vezes tenho a impressão de que as autoridades escolares não dão tanta importância assim para uma Escola Parque. (Q69)*

*A EPAT deveria ser mais valorizada pelo SEE. Não temos nem divulgação do nosso trabalho nas escolas da própria Ceilândia, onde é a nossa casa. (Q72)*

*As Escolas Parque não estão inseridas sequer no sistema de diários eletrônicos (I-educar). (Q44)*

Diante deste contexto, o que se nota são as lacunas que o poder público, manifestado pelas secretarias de educação, tem apresentado em suas diretrizes e regulações. Não se concebe o professor na sua condição humana, com suas demandas de ordem pessoal (SOUZA, 2011). Um dos pontos destacados nas pesquisas realizadas por Lipp (2002), é o que direciona o discurso dos professores no sentido emocional. “Os aspectos que parecem possuir uma carga emocional maior, detectada no discurso de alguns professores, são os relacionados a aspectos mais efetivos e pessoais, como a falta de reconhecimento” (p.60).

Ainda neste bojo das influências da categoria (Des)Valorização socioeducacional das EP's na profissionalidade docente, cabe tecer algumas mediações importantes referenciadas as políticas governamentais. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação (psicólogo, assistente social

---

<sup>19</sup> Nas unidades das EP's o Diário – instrumento legal de registro das atividades docentes – é em formato impresso e não informatizado (i-Educar) como nas demais escolas da SEEDF. Além disso, as matrículas nas EP's de regime complementar – EPAT e EPNBraz – são feitas presencialmente nas unidades de ensino e não pelo sistema de telematrícula como nas demais escolas da SEEDF. Revela-se assim a elementos de desintegração das EP's em relação a rede de ensino do DF.

etc.). Tais exigências contribuem para um sentimento de **desprofissionalização**, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004).

Chama a atenção, em consonância com Oliveira (2004), o fato de que a profissionalidade não é apenas capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas também a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Nessa perspectiva, partindo do observado no contexto das EP's para uma análise da totalidade, o que temos observado é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de desprestígio, insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas e apoio político – quanto do ponto de vista subjetivo – não se sentem reconhecidos em seu trabalho e percebem também a o não reconhecimento da escola na proposta da rede como um todo.

Na esteira da desvalorização pelas instâncias governamentais, imbrica-se também o sentimento compartilhado pelos docentes de falta de reconhecimento por parte da comunidade/sociedade.

Segundo Oliveira (2010), o magistério é visto, tradicionalmente, como uma profissão de pouco prestígio, pois os próprios meios de comunicação divulgam uma ideia de que para ser professor não é necessário ter alguma especialidade. Frequentemente, existem campanhas solicitando voluntários para o exercício da docência, promovidas pelo próprio governo, para ofertar escolarização à população. Nessa perspectiva, os professores das EP's compartilham o sentido de desvalorização do seu trabalho docente diante da sociedade.

Ao serem questionados a respeito da **valorização das EP's pelos alunos e pela comunidade**, nota-se, pela Tabela 7, que cerca de 45% discordam total ou parcialmente.

Tabela 7 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelos alunos e pela comunidade.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>A Escola Parque é adequadamente valorizada pelos alunos e comunidade</b>	<b>Discordo totalmente</b>	11	<b>9,1</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	42	<b>35</b>

	Não concordo, nem discordo	13	10,9
	Concordo parcialmente	41	34,2
	Concordo totalmente	13	10,8

Fonte: dados da pesquisa.

No contexto das EP's, os professores percebem que a comunidade identifica o trabalho realizado na escola como algo, por vezes, **não essencial**. Familiares, pais de alunos e a sociedade ao redor das escolas consideram importante a proposta pedagógica desenvolvida nas EP's, mas, contraditoriamente, não incentivam, por exemplo, os estudantes a participação. As EP's sofrem com a infrequência dos alunos e o não preenchimento das vagas disponíveis. As razões, certamente, são diversas, entretanto, contribui para o cenário a desvalorização da comunidade.

Outro fator que também aparece na pesquisa está no fato de que os professores percebem o entendimento por parte da comunidade de que as EP's servem para "**ocupar o tempo**" dos estudantes, podendo ali serem desenvolvidas qualquer sorte de atividades desde que cumpram a função de manter as crianças ocupadas. Revelando uma concepção pragmática e tradicional de educação escolar por parte da comunidade.

Essa visão de desprestígio da comunidade sobre as EP's não pode ser desarticulada de uma análise da totalidade das relações entre a sociedade e a educação. A forma como as pessoas enxergam a escola, e a educação como um todo, passa pelos movimentos das classes dominantes na legitimação do capitalismo, na perspectiva da categoria da hegemonia. Cury (1985) remete hegemonia a uma estratégia política, depois da superação do senso comum. Ele afirma que as relações econômicas são relações sociais e que estas são relações de classes. Portanto, são também ideológicas, já que a representação e a conceituação do mundo passam por discursos de acordo com os interesses das classes dominantes.

Cury (1985), em relação a hegemonia, destaca o papel do Estado na educação não apenas como uma organização burocrática, mas como uma estrutura reguladora e legitimadora do sistema capitalista com o apoio da sociedade civil. Esse processo se dá com o consentimento da classe dominada e passa pela escola. Entretanto, a educação, escolar ou não, pode também ser o espaço para desvelar as desigualdades.

Ou seja, analisando o contexto das EP's pelo prisma da mediação, é preciso problematizar o movimento duplo da educação de filtrar a maneira como podem ser vistas as relações sociais, mas, ao mesmo tempo, funcionar para a desarticulação desses processos,

quando desvenda as relações de poder e socializa um saber que instrumentaliza para novas possibilidades de vida em sociedade.

Ainda nessa reflexão, permeia a **desvalorização dos componentes curriculares** desenvolvidos nas EP's. Educação física e artes são muitas vezes desvalorizados frente a outros componentes curriculares como português e matemática, ministrados nas ER's. Essa situação fica ilustrada quando pais retiram os alunos das EP's quando estes estão apresentando baixo desempenho nas disciplinas nas ER's. Percebe-se que é mais "importante" dedicar-se ao que é mais relevante, e que as atividades desenvolvidas nas EP's são criadas práticas tácitas semelhantes às de bonificações com a possibilidade de diversão que podem ser retiradas tendo, portanto, um caráter de punição. Os registros dos professores ratificam esses panoramas citados.

*A sociedade observa e aceita a nova concepção de escola "Depósito de crianças". (Q22)*

*Infelizmente o modelo da Escola Parque não é valorizado pela comunidade escolar. Isso se deve à falta de conhecimento do modelo educacional da escola e também à desvalorização das disciplinas lecionadas nesse espaço. (Q84)*

*Sobre a questão da valorização, até mesmo pais de alunos não veem a escola parque como essencial para a formação do aluno, infelizmente. (Q80)*

*[O desafio de ser professor na EP] A mudança constante de alunos que entram e saem no decorrer do processo de aprendizagem. A falta de participação da comunidade na escola. (Q09)*

*Ainda há muito a ser feito para que a Escola Parque seja reconhecida pela comunidade como parte da formação geral do estudante e que não seja vista como um lugar pra deixar o filho no tempo ocioso dele e que não seja visto como lazer ou como desnecessário. Um exemplo, se o estudante não está bem na escola regular o pai não dá permissão de ir à escola parque como uma punição. (Q61)*

Também é notório, nesse panorama, o papel desempenhado pela sociedade, que não separa a crise da educação da figura docente. Ao contrário, culpa acirradamente o professor, aumentando o desprestígio deste, como aponta Sacristán (1995).

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural. (p. 71).



Contraditoriamente, conforme a Tabela 7, cerca de 45% concordam total ou parcialmente que as EP's são valorizadas pelos alunos e pela comunidade. Acreditamos que essa percepção esteja mais relacionada a relação professor-aluno desenvolvida nessas escolas. A relação professor-aluno é vista como algo bastante positivo nas marcas do projeto de escola na profissionalidade docente (Categoria 2), que será mais explorada a diante. Entretanto, os reflexos positivos nessa questão fechada não foram sustentados pelos discursos apresentados nas respostas abertas. Isso mostra a importância da análise qualitativa da pesquisa.

O terceiro indicador elencado na categoria (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque está na **valorização das EP's por parte dos próprios colegas docentes da SEEDF**, conforme apontado na Tabela 8.

Tabela 8 – Compreensão acerca da valorização das EP's pelos alunos e pela comunidade.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>A Escola Parque é adequadamente valorizada pelos professores da SEEDF</b>	<b>Discordo totalmente</b>	12	<b>10</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	30	<b>25</b>
	Não concordo, nem discordo	25	20,8
	Concordo parcialmente	37	30,8
	Concordo totalmente	16	13,4

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda que bastante relacionado ao sentido de desvalorização por parte das instâncias governamentais, haja vista a representatividade da SEEDF, os sujeitos da pesquisa demonstram de forma específica a sensação de desvalorização internamente na categoria, cerca de 35%. O contraponto apresentado por 44,2% que acreditam na valorização, parece estar segundo as falas e a empiria relacionado aos docentes que lecionam ou já lecionaram em EP's, pois em virtude da experiência vivida nas EP's, passam a valorizado o trabalho nelas desenvolvido.

Cruz (2012) ao debater o elemento estruturante relação escola e sociedade na constituição da profissionalidade docente, aponta que ela é marcada também pelas expectativas sociais para a profissão docente. Conforme Contreras (2002 *apud* Cruz 2012, p.157) a profissionalidade docente tem como uma de suas dimensões o compromisso com a comunidade, que se expressa tanto no trabalho com os pares, como com a sociedade como um todo, uma vez

que há neste o reconhecimento da educação como uma ocupação social e da escola, agente regulador da sociedade, como um local de preparação para a vida futura.

No contexto das EP's, observamos que os sujeitos da pesquisa compartilham interpretações de que os colegas professores das ER's desqualificam o trabalho realizado nas EP's. Nas análises foi possível perceber que, para os professores das EP's, os demais colegas da rede de ensino, demonstram pouco interesse pelo trabalho realizado, caracterizam o trabalho realizado nas EP's como de menor importância e relevância quando comparado às ER's, tudo em uma perspectiva de desarticulação e hierarquização entre teoria (ER's) e prática (EP's). Revela-se, em contradição, a marca da colegialidade, ao mesmo tempo por não ter uma adequada integração ao projeto da rede e das ER's, gerando uma frágil relação com os pares.

As respostas dos professores sinalizam a profundidade dessa categoria na constituição da profissionalidade docente.

*Percebo que há discriminação por parte dos professores das escolas regulares, no sentido de "acharem" que a nossa escola [Escola Parque] não tem a mesma importância da deles. (Q32)*

*Muitas vezes existe uma disputa de posição. Falta articulação integrada verdadeiramente. (Q36)*

*[Uma relação] Longe de ser adequada. Existe disputa pela "importância da escola", quando na verdade, o que deveria importar é a formação integral do aluno e não disputa de egos entre as disciplinas formativas oferecidas em cada escola. (Q76)*

*Percebo como uma relação cansativa de convencimento constante sobre a importância da formação artística e física dos estudantes, por professores formados em área específica. Infelizmente a EP ainda é vista por muitos colegas das escolas regulares como um local de diversão e brincadeiras, sem conteúdo e objetivo. (Q90)*

Nesse panorama, existe o sentimento de que os professores das EP's são privilegiados por disporem da estrutura das EP's, que trabalham menos e de forma menos exigida, gerando impactos em um contexto de disputa, rupturas e fragmentação da categoria docente.

Por fim, um último indicador que emerge dessa categoria refere-se à **valorização do componente curricular** trabalhado nas EP's, em especial a Educação Física e a Artes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, foi efetivamente declarada a obrigatoriedade do ensino de educação física e arte na educação básica, estendendo o caminho claro para o ensino em diversas linguagens:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(...)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica,

(...)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996. art.26)

Já se passaram mais de vinte anos, porém essa “conquista” ainda é recente, assim como a transformação de pensamento e estruturação para uma nova concepção desses componentes curriculares e suas funções dentro da educação brasileira.

Conforme a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), a Educação Física

é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (p.213)

Ainda de acordo com a BNCC (2018), a Arte

está centrada nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (p.193)

Os dois componentes curriculares são, como os demais, de significativa importância para a formação dos estudantes. Entretanto, muito dos seus aspectos relevantes parecem ficar restritos às linhas dos normativos curriculares. Tais componentes curriculares sofrem com

desvalorização por parte da sociedade que os enxergam como menos importante do que outros conteúdos escolares como língua portuguesa e matemática.

Os professores das EP's, que em sua ampla maioria lecionam esses componentes curriculares, destacam o sentimento positivo de **valorização de suas disciplinas** quando do trabalho nessas escolas. A ampliação do repertório de possibilidades para o trabalho nessas áreas é bastante referenciado pelos professores da pesquisa.

*É uma escola que dá acesso às linguagens estéticas, à cultura corporal, à uma leitura da realidade que é cada vez mais necessária, uma leitura sensível e crítica de mundo (Q44)*

*[Principal impacto em trabalhar na EP] Sua especificidade em lecionar os componentes artísticos e educação física. (Q81)*

*Percebi que é uma escola onde a educação física e a arte são valorizadas e, por isso, pode-se desenvolver trabalhos de maior qualidade. (Q115)*

Outro aspecto importante que se releva é a possibilidade de **troca de experiências com pares da mesma área e a flexibilidade para o trabalho**. A educação física e as artes, são em geral, componentes curriculares marginalizados nas escolas regulares, em uma clara alusão a valorização de conhecimentos mais “teóricos/cognitivos” em detrimento dos conteúdos mais “práticos/lúdicos”, como se um fosse composto pela ciência e outro por um sentido empírico esvaziado de conhecimento sistematizado.

*O primeiro impacto foi a oportunidade de trabalhar com mais 9 pessoas da minha área! Sempre achei que era algo impossível. (Q55)*

*[O primeiro impacto] De uma Escola que prima pela liberdade artística e de movimento a partir de uma proposta pedagógica que considera isso importante. Isso me brilhou os olhos e o ânimo em ensinar para os alunos. (Q34)*

Infere-se a partir dos dados e da empiria que mesmo impactados pelo sentimento de desvalorização do componente curricular de formação, os professores parecem encontrar nas EP's um “oásis” para o desenvolvimento de suas capacidades enquanto docente com a amplitude que almejam.

Em síntese, na constituição da profissionalidade docente no contexto das EP's do DF, a categoria (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque se mostra de forma estrutural. Ainda que sem a pretensão de esgotar os debates acerca da valorização da profissão docente, mais alguns apontamentos se fazem necessários.

Sacristán (1995, p. 66-67) elenca os seis fatores que são os causadores do desprestígio da profissão docente:

1) A origem do grupo, que provém das classes média e baixa. 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário. 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4) A qualificação acadêmica. 5) O status dos clientes. 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Esses aspectos, em uma análise da totalidade do fenômeno são fundamentais para compreender como a docência se instituiu e como está configurada em nosso país: uma profissão que tem seu status profissional e sua valorização social questionados. O impacto disso está configurado na pesquisa quando os sujeitos foram questionados, conforme a Tabela 9, a apontar os três fatores que influenciam negativamente na sua atuação como professor da EP:

Tabela 9 – Fatores que influenciam negativamente na atuação como professor da EP.

Variável	Sujeitos	
	Nº	%
<b>O contexto de (des)valorização da educação integral</b>	<b>77</b>	<b>64,2</b>
<b>O contexto de (des)valorização do professor</b>	<b>62</b>	<b>51,7</b>
<b>O contexto de (des)valorização da disciplina/oficina que você leciona</b>	<b>33</b>	<b>27,3</b>
A metodologia de ensino	3	2,5
A flexibilidade para realizar meu trabalho	1	0,8
A heterogeneidade das turmas em idade e série	31	25,8
A carga horária de trabalho	18	15
A estrutura física de trabalho	13	10,8
Os materiais de trabalho	7	5,8
A relação com os pares	11	9,2
A relação com os alunos	4	3,3
A formação inicial	11	9,2
A formação continuada	8	6,7
A especialização necessária para realizar o trabalho	9	7,5
A organização pedagógica	7	5,8

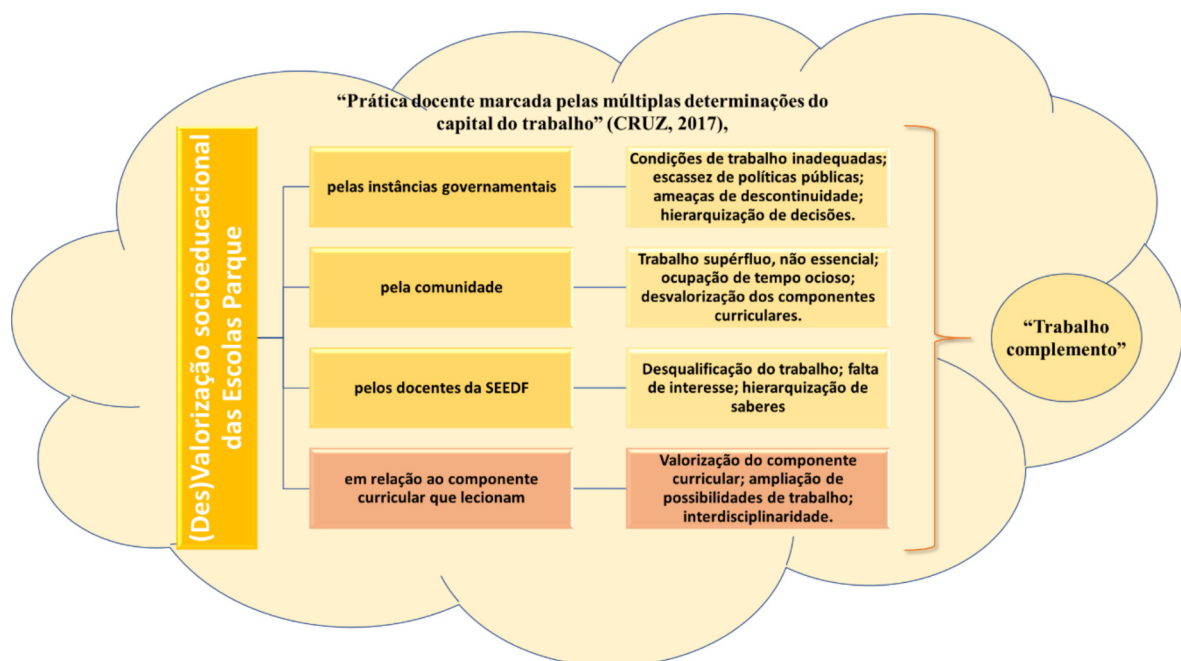
Fonte: dados da pesquisa.

Os dados reiteram o impacto da desvalorização docente na profissionalidade. Conforme observado, para os professores os três principais fatores de influência negativa na atuação como professor são, respectivamente, o contexto de valorização da educação integral – apontado por 64,2% dos sujeitos –, o contexto de valorização do professor – apontado por 51,7% dos sujeitos – e o contexto de valorização da disciplina/oficina que leciona – apontado por 27,3% dos sujeitos.

Diante disso, o contexto estudado revelou que a construção da profissionalidade docente na/da EP, emocional e socialmente, reside na fronteira: por um lado, necessita conviver com a desvalorização em diferentes esferas relacionadas ao seu trabalho. Por outro, se identifica com o projeto de escola, com o conhecimento tecido coletivamente e na busca por uma sociedade mais justa, igualitária, ética e democrática.

Apresentamos, assim, o esquema abaixo que sintetiza as análises dessa categoria.

Figura 2 – (Des)Valorização socioeducacional das EP's.



Fonte: elaborado pelo autor.

Ressaltamos, assim, dilemas e desafios que se apresentam na atualidade para essa categoria de trabalhadores, dentre eles a valorização social da profissão, no âmbito das instâncias governamentais, da comunidade e dos próprios professores. No contexto das EP's, os professores parecem constituir sua profissionalidade imersos na necessidade constante de

“ratificar”, afirmar a relevância, sustentar para manter, provar a importância e a necessidade do seu trabalho. O sentimento é de que sua atuação é vista como trabalho **complemento**, um apêndice, um anexo, distante do essencial.

São reclamações de desvalorização que o trabalho do professor sofre, diante do nível de exigência elevado da profissão. O fato é que os professores querem reconhecimento, querem ver seu esforço valorizado. A retribuição para o trabalho realizado tem uma dimensão subjetiva divulgada através de prestígio, *status*, e uma dimensão objetiva expressada, entre outros, através de remuneração e currículo do ensino. Ambas as dimensões fundamentais para o trabalhador e inclusive do ponto de vista emocional atingindo na autoestima, no sentimento de realização profissional, na satisfação do professor e sua profissionalidade.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO SOB O PRISMA DA ESPECIALIZAÇÃO

“Todos os processos que ocorrem em sala de aula devem ser entendidos e explicados sempre em uma perspectiva mais ampla da organização do trabalho pedagógico na escola e esta organização no contexto sociocultural maior da sociedade, tendo como princípio fundante o trabalho”. (GASPARIN, 2014, p.2)

Outra categoria de análise da profissionalidade docente no contexto das EP's, na perspectiva dos fundamentos da **função docente** e dos **conhecimentos teórico-práticos da profissão** (CRUZ, 2017), se destaca na OTP sob o prisma da especialização.

Através da apreciação dos pré-indicadores e indicadores foi possível perceber as influências das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas no processo de constituição da profissionalidade de seus professores, entendendo a OTP como elemento estruturante dessa profissionalidade (CRUZ, 2017).

As características particulares das EP's, discutidas ao longo desse estudo e também abordadas no Capítulo 2, geram tensionamentos acerca das i) especificidades, permanências e mudanças do/no trabalho docente nas EP's; ii) do processo de formação inicial e continuada; iii) da relação professor-aluno; e iv) das condições materiais de trabalho em um enredo permeado por mecanismos de **especialização** para o trabalho nessas escolas, conforme extrato do Quadro 7.

Quadro 7 – Categoria: Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização.

Indicadores	Categoria
Especificidades, permanências e mudanças do/no trabalho docente nas EP's.	<b>2. Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização</b>
Formação inicial e continuada para o trabalho.	
Relação professor-aluno	
Condições materiais de trabalho.	

Fonte: elaborado pelo autor

A OTP se pauta nos conhecimentos teórico-práticos da profissão e nos fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente como elementos da profissionalidade docente (CRUZ, 2017). Essas dimensões se articulam de modo dialético entre



si e com a dimensão pedagógica na realidade concreta da escola, envolvendo os elementos da prática docente.

De antemão, apontamos uma vez mais que a OTP apareceu como temática no Estado de Conhecimento, ainda que com pouco destaque. Percebemos que, no contexto das EP's, a produção de estudos sobre esse tema é escassa, especialmente no que tange o aprofundamento da análise sobre a singularidade da organização pedagógica dessas escolas e da relação desta com a profissionalidade docente.

As questões relacionadas à OTP nem sempre estão bem demarcadas. Isso se deve ao fato de que este é um tema amplo, que compreende diferentes aspectos dentro de um contexto, neste caso, o escolar. Sendo assim, a OTP pode ser entendida como uma ação que ocorre no contexto escolar, realizada por diferentes profissionais da educação que objetiva discutir, planejar e realizar demandas que na escola são voltadas ao processo de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola se configuram a partir das relações e das interações estabelecidas em seu interior e definem as premissas próprias constituintes da atuação do professor. Por isso, é necessário que o docente tome consciência dos condicionantes de sua ação, passando, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere.

Os dados colhidos mostram a importante influência das formas da OTP na atuação do professor nas EP's, como podemos verificar na Tabela 10.

Tabela 10 – Questões relacionadas a organização do trabalho pedagógico nas EP's.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>Compreendo que existem especificidades para o trabalho na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo parcialmente	0	0
	Não concordo, nem discordo	1	0,9
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>19</b>	<b>15,8</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>100</b>	<b>83,3</b>
<b>Mudei minha forma de lecionar ao ingressar na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	4	3,3
	Discordo parcialmente	6	5
	Não concordo, nem discordo	9	7,5
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>39</b>	<b>32,5</b>

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>62</b>	<b>51,7</b>
--	----------------------------	-----------	-------------

Fonte: dados da pesquisa.

Verificamos que quase a totalidade dos sujeitos compreendem haver **especificidades no trabalho docente** nessas escolas e que cerca de 84,2% dos professores da pesquisa **modificaram a forma de lecionar** quando do ingresso nas EP's, revelando um contexto mais significativo para mudanças e rupturas que permanências no trabalho docente.

Entendendo por OTP o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula e as ideias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, buscamos conhecer melhor esta questão na realidade das EP's, no sentido de propor uma compreensão dessa realidade. Esse contexto singular se reflete nas falas dos professores:

*O primeiro impacto foi compreender a OTP que a escola desenvolve. Após esse impacto tive mudanças em minha prática pedagógica no que se refere a didática, planejamento, avaliação, etc. (Q<sub>68</sub>)*

*[O primeiro impacto ao ser professor na EP] A metodologia de ensino e proposta pedagógica. (Q<sub>78</sub>)*

*[O primeiro impacto ao ser professor na EP] Ter que me especializar em uma oficina. (Q<sub>02</sub>)*

Várias são as características que tornam as EP's, escolas de natureza especial<sup>20</sup>. Dentre tantos aspectos discutidos ao longo do trabalho, cabe destacar ainda a perspectiva da **metodologia**, baseada no desenvolvimento de **oficinas de ensino**, e a **heterogeneidade das turmas**, aspectos bastante observados na pesquisa como impactantes na profissionalidade dos docentes.

A organização pedagógica que utiliza as oficinas de ensino as concebe como um local de criação, prática, ação, reflexão, realização, descoberta etc. Diversos são os termos utilizados na literatura para designarem essa estratégia de ensino: oficina pedagógica, oficina didática, oficina de ensino, entre outros. Nesta pesquisa, será adotado o termo oficina de ensino.

Na perspectiva da historicidade, Machado (2017) explicita que as primeiras experiências com **oficinas de ensino** são do início do século XX, sendo desenvolvidas por Celestin Freinet. De forma a oportunizar melhores condições de aprendizagem a crianças em condições de

<sup>20</sup> As unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento, classificam-se em: (...) ESCOLA PARQUE – EP: destinadas a oferecer atividades intercomplementares ao currículo desenvolvido em EC e em CEF. (SEEDF, Relatório de Gestão, 2017)

fracasso escolar, esse pedagogo elaborou uma técnica alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem de uma maneira que despertasse o interesse e a criatividade nessas crianças. Ele defendia que para que isso ocorresse, era necessário criar um ambiente de reflexão, troca e criação, no qual os momentos são marcados pelo pensar, criar, descobrir, reelaborar e construir o novo.

As oficinas de ensino, na visão de Moita e Andrade (2006), são capazes de proporcionar situações de ensino-aprendizagem abertas e dinâmicas, o que se revela de grande importância para as instituições de ensino públicas, visto que recebem estudantes oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada, objetivando o estabelecimento de articulações necessárias entre os saberes populares e os saberes científicos.

Em alinhamento com essa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido nas EP's é pautado pelo ensino dinâmico, no qual o espaço de criação e recriação do conhecimento são destaques. É um ambiente de pensamento e descoberta, proporcionado pela relação horizontal entre professor e estudante. Essa metodologia de ensino (apontada por apenas 2,5% dos professores) e a sensação de flexibilidade para o trabalho (apontada por apenas 0,8% dos professores) aparecem, conforme já apresentado na Tabela 7, como os fatores que menos influenciam negativamente no trabalho dos discentes das EP's.

Machado (2017) sustenta que nas oficinas de ensino existe um repensar referente à relação professor-aluno, reduzindo a hierarquização entre as relações, pois são evidenciados o processo de ensino e aprendizagem tanto no professor como no aluno. Ambos os envolvidos são responsáveis pelo processo sentindo a necessidade de indagação e de busca por respostas a partir da realidade em que atuam. A partir desse ambiente coletivo, ampliam-se as oportunidades dos envolvidos (estudante, professor e comunidade envolvida) identificarem a realidade e gerar transformações nesse contexto.

No contexto das EP's, em uma análise dialética, valoriza-se a coletividade e interdisciplinaridade de projetos, ao passo que os docentes revelam tensionamentos pela necessidade de elaboração de culminâncias, apresentações, como forma de “referendar” o trabalho. Reflete-se, muitas vezes, uma consideração maior ao produto final apresentado do que ao processo desenvolvido no trabalho pedagógico.

*[O principal desafio em trabalhar na EP] Conciliar o caráter experimental das oficinas com a necessidade de apresentar bons resultados nos eventos da escola. (Q<sub>31</sub>)*

*[O principal desafio em trabalhar na EP] Rever minhas práticas pedagógicas para a formação prática a partir das oficinas. (Q<sub>70</sub>)*

As oficinas de ensino são um espaço de desenvolvimento da práxis docente, sendo necessário que o professor se empenhe e invista constantemente na sua formação, com fito de desempenhar essas tarefas com excelência. O trabalho em uma oficina de ensino é composto por princípios pedagógicos e fundamentos. Ander-Egg (2001) concebe em oito os princípios do trabalho pedagógico em uma oficina de ensino: i) Aprender fazendo; ii) Metodologia participativa; iii) Pedagogia da pergunta; iv) Trabalho Interdisciplinar; v) Tarefa comum; vi) Caráter globalizante; vii) Trabalho grupal; viii) Integração da docência, da investigação e da prática em um só processo

Em suma, Machado (2017) concebe oficinas de ensino como um espaço onde se pode e deve propiciar a construção individual e coletiva de conhecimentos, a partir de situações experienciadas por cada participante, bem como local de produção que possibilita a investigação e a reflexão sobre o processo formativo, a prática pedagógica e a sua transformação.

O trabalho em uma oficina pedagógica pode proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante, a unicidade entre a teoria e a prática, a ação e reflexão, o aprender a fazer, pode ser capaz de desenvolver nos estudantes habilidades para viver na sociedade e para que eles possam atuar de maneira crítica, buscando transformar a realidade da escola, do ambiente e da sociedade em que vivem, transformando a si e aos outros.

Com relação a **heterogeneidade das turmas**, essa característica da OTP aparece em especial nas unidades da EPAT e EPNBraz. A organização das turmas, pelo caráter complementar, admite turmas com diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, variados níveis de desenvolvimento.

Observamos, conforme já apresentado na Tabela 7, que esse aspecto impacta negativamente na atuação dos professores, ocupando a posição de quarto fator negativo mais apontado pelos docentes, logo após os fatores relativos à desvalorização. E ainda, como veremos em tabela mais adiante, a heterogeneidade destacou-se como o fator de menor influência positiva no trabalho dos professores.

Esse predicado comum às duas escolas é significativo nos discursos dos professores e apontando com um dos principais elementos que influenciam negativamente na atuação docente.

*[O principal desafio em trabalhar na EP] Atender turmas muito heterogêneas e realizar um trabalho em que consiga atender a todas as especificidades de cada aluno (Q61)*

*[O principal desafio em trabalhar na EP] Trabalhar com alunos de diversas faixas etárias, todos os dias e muitas vezes misturados é a parte mais desafiadora do trabalho. Conseguir adaptar as atividades para que seja interessante a faixas tão distintas é o principal. (Q65)*

*Os principais desafios são: despertar o interesse e motivação dos estudantes por se tratar de uma atividade complementar e não obrigatória, organizar as aulas de maneira que contemple à heterogeneidade de estudantes (idade/série) e adaptar o seu trabalho aos recursos disponíveis na instituição. (Q68)*

Os professores evidenciaram a dificuldade de lidar com os diferentes tipos de aprendizagem na sala de aula. Compreendemos que cabe ao professor, junto com a escola, planejar as atividades didático-pedagógicas, as quais “requerem o reconhecimento quanto à necessidade de revisão do trabalho pedagógico, articulando-o ao contexto social, a suas transformações e ao perfil do estudante da educação básica” (FERNANDES SILVA, 2017, p. 33) para o desenvolvimento de aprendizagens. Entretanto, esse contexto inerente ao trabalho docente nas EP’s parece aprofundar as tensões.

Essas características metodológicas presentes na OTP das EP’s orienta os docentes a um sentimento de **preparação específica** para o trabalho. Muitos se veem diante da necessidade de modificar significativamente sua forma de lecionar para atender as essas necessidades, gerando processos de insegurança e sensação de inaptidão para o trabalho. Contraditoriamente, alguns docentes sentem-se motivados frente a esses desafios, buscando alternativas de apropriação das exigências. O ponto em comum é que em ambas as situações, se desenlaça a necessidade de planejamento adequado para o trabalho.

Conforme Fernandes Silva (2017, p. 27) “o planejamento faz parte da atividade humana e caracteriza-se pela concepção, pela ordenação e pela organização das atividades cotidianas”. Na educação é um processo metódico de diagnóstico e análise da realidade de modo contínuo em busca da definição das ações, objetivos, metas e recursos necessários para a materialidade do planejamento. A autora ainda reforça que “planejar é refletir crítica e coletivamente para tomadas de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos” (FERNANDES SILVA 2017, p. 29).

Em síntese, em relação ao método de ensino-aprendizagem, Saviani (2007) aponta que o método é essencial ao processo pedagógico” e envolve não somente a didática, mas também uma dimensão política. Os processos de ensino-aprendizagem revelam o homem que se quer formar, podendo continuar na lógica capitalista de alienação e conformidade ou podendo fazer lutas individuais e coletivas em busca pela emancipação. Dessa forma, no contexto da escola democrática e inclusiva, há necessidade ainda maior de reorganização dos métodos e conteúdo,

das atividades serem diversificadas e contextualizadas, que promovam a aprendizagem (FERNANDES SILVA, E., 2017).

Outro ponto importante no que tange essa categoria da OTP sob o prisma da especialização é a **formação dos docentes**, no âmbito da necessidade de qualificação para atender as demandas oriundas do trabalho docente nas EP's.

Como bem ressalta Nóvoa (1995), a questão da formação do educador é, certamente, área frágil no âmbito do ensino, tendo em vista que não se formam somente profissionais, mas se constrói uma profissão. O processo formativo do professor deve acompanhar as mudanças da sociedade e ter uma base sólida. A formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas.

Os estudos sobre a formação de professores como elemento estruturante da profissionalidade docente ligada aos conhecimentos teórico-práticos da profissão docente (CRUZ, 2017) têm seu próprio objeto e se diferenciam da didática, da prática de ensino e do currículo, e vêm crescendo e tomando espaço no campo da educação.

No contexto das EP's, em relação a formação, parece haver uma preocupação maior com a “capacitação” do professor para desempenhar adequadamente o que está posto na OTP dessas escolas. Pouca atenção é dada a discussões políticas em relação a todas as facetas que envolvem a profissionalização e sua dimensão da profissionalidade docente em dialética com o trabalho docente.

Os professores evidenciaram a formação docente em diversas questões na pesquisa e essa temática aparece em vários sentidos. A Tabela 11 mostra os aspectos inerentes a formação inicial e continuada.

Tabela 11 – Questões relacionadas a formação inicial e continuada dos professores nas EP's.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>Minha formação inicial me deixa seguro para trabalhar na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	3	2,5
	Discordo parcialmente	6	5
	Não concordo, nem concordo	12	10
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>40</b>	<b>33,3</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>59</b>	<b>49,2</b>

<b>Busquei formação específica após ingressar na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	24	20
	Discordo parcialmente	10	8,3
	Não concordo, nem discordo	12	10
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>23</b>	<b>19,1</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>51</b>	<b>42,6</b>
<b>O processo de formação continuada é importante para realizar o trabalho na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo parcialmente	2	1,6
	Não concordo, nem discordo	10	8,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>15</b>	<b>12,5</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>93</b>	<b>77,6</b>
<b>As coordenações pedagógicas contribuem efetivamente para meu trabalho na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	1	0,8
	Discordo parcialmente	9	7,5
	Não concordo, nem discordo	14	11,7
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>39</b>	<b>32,5</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>57</b>	<b>47,5</b>
<b>A troca de informações e experiências com os pares contribuem efetivamente para meu trabalho na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	1	0,8
	Discordo parcialmente	4	3,3
	Não concordo, nem discordo	4	3,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>33</b>	<b>27,5</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>78</b>	<b>65</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que cerca de 82,5% dos professores sentem-se seguros com relação a **formação inicial** para desenvolver o trabalho nas EP's. A formação inicial “é um dos aspectos da formação de professores que certamente não define o profissional, nem sua competência, sucesso e insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social” (CURADO SILVA, 2011, p. 15). Assim, entendemos que na formação inicial os indivíduos tornam-se profissionais, como primeiro movimento de construção da sua profissionalidade docente.

Contraditoriamente, mesmo “seguros” de um adequado processo formativo inicial, os docentes apresentam inquietações quando do ingresso nas EP's, ao se depararem com a organização pedagógica das escolas.

*[Primeiro impacto ao ser professor na EP] Perceber que o modo de ensinar é completamente diferente do que aprendemos no nosso decorrer dos anos de formação (Q14)*

Em alinhamento com os estudos de Curado Silva (2019), a importância de o professor buscar conhecimento se dá pela razão de realizar um processo de reflexões contínuas dentro de um determinado contexto, mantendo abertos espaços para questionamentos e construção de novos saberes. Saberes que constituirão de modo dialético a profissionalidade docente numa perspectiva da epistemologia da práxis.

Outro aspecto que se destaca é o movimento da **formação continuada**. Cerca de 90,1% dos sujeitos da pesquisa consideraram importante o processo de formação continuada para realizar o trabalho na EP e em torno de 61,7% dos professores revelaram a busca por formação específica para o desenvolvimento do trabalho. Esse contexto reforça a necessidade do professor no contexto das EP's se **“especializar” para o trabalho**.

*[Desafio em ser professor na EP] As oficinas tratam sobre temas alheios à formação acadêmica, e mudou a visão sobre a necessidade de sempre estar se aprimorando para atender às necessidades da OTP da escola. (Q04)*

Em uma análise da totalidade, apreendemos dos dados da pesquisa e da empiria que, como já debatido anteriormente, os professores parecem se ancorar no aprendizado pela “prática” no contexto diário do trabalho docente. A prática tão debatida, dá ênfase ao conhecimento na ação, muitas vezes deixando a margem o conhecimento científico. Curado Silva (2008, p. 19), aponta que há uma conjuntura atual de “negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo à apropriação e à construção dos saberes docentes”. A formação durante o serviço pode ficar apenas na reflexão pela prática, para resolver os problemas imediatos, não refletindo a teoria e a prática – práxis (VASQUEZ, 2011) como dimensão da atividade docente.

Ainda nesse prisma da formação continuada, consideramos também importante tecer mediações com relação a diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional. Os sujeitos, conforme já apontado na Tabela 11, mostram valorizar espaços de formação continuada como **coordenações pedagógicas** (80% dos professores) e **trocas com pares** (92,5% dos professores).

A troca de informações e experiências com os pares e a coordenação pedagógica é vista como espaço-tempo primordial de planejamento do trabalho pedagógico (FERNANDES SILVA, 2017). Concordamos com a importância do planejamento coletivo, envolvendo todas



as demandas da comunidade escolar. Dessa forma, os professores das EP's demonstram ser necessário e pertinente o compartilhamento dos sucessos e das dificuldades na OTP. Esse panorama reforça o debate sobre a importância do trabalho coletivo para apropriação dos conhecimentos.

Compreendemos que o professor e toda a escola devem se organizar coletivamente nos espaços e tempos da coordenação pedagógica em busca do conhecimento técnico e pedagógico e promover também lutas coletivas pela melhora da educação. Diante dessa perspectiva reiteramos a relevância da sólida formação teórico-prática para a consolidação da profissionalidade docente numa perspectiva da práxis.

Por fim, ainda nessa perspectiva formativa, vale novamente ressaltar o fenômeno das **bancas de aptidão**. Como já discutido, esse contexto se reflete na seleção dos professores com aptidão para lecionar nas EP's. As bancas de aptidão certificam os professores que podem atuar nas EP's e em outras escolas de natureza especial da SEEDF. A Tabela 12 mostra as questões referentes a esse aspecto.

Tabela 12 – Questões relacionadas às bancas de aptidão para professores nas EP's.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>É necessária aptidão específica (bancas de aptidão) para ser professor na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	7	5,8
	Discordo parcialmente	7	5,8
	Não concordo, nem discordo	7	5,8
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>33</b>	<b>27,5</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>66</b>	<b>55</b>
<b>As bancas de aptidão, que determinam os professores aptos a trabalhar nas Escolas Parques, asseguram a seleção adequada para o desempenho do trabalho demandado</b>	Discordo totalmente	12	10
	Discordo parcialmente	14	11,7
	Não concordo, nem discordo	33	27,5
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>37</b>	<b>30,8</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>24</b>	<b>20</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados apontam que 82,5% dos professores concordam total ou parcialmente com a necessidade de aptidão específica para o trabalho nas EP's e 50,8% entendem que as bancas de aptidão asseguram a seleção adequada para o desempenho da função docente nessas escolas.

Essa diferenciação interfere na profissionalidade a luz da contradição, uma vez que alguns professores podem identificar-se como “**especialistas**” de uma escola de natureza especial, ao mesmo tempo que pode impactar em uma fragilização do sentido de pertencimento à categoria docente.

*Muitos professores não especialistas ocupam vagas que não correspondem a sua formação na Escola Parque. O que dificulta o trabalho em pares. (Q<sub>32</sub>)*

*Existem falhas no sistema de ocupação de carências nas EPs. Professores temporários de artes são encaminhados pela CRE para assumir carências fora de sua área de formação e o mesmo acontece no momento da escolha de turmas, com os professores efetivos. Essa realidade prejudica o desenvolvimento dos estudantes uma vez que podem ser atendidos por professores sem formação específica da área; por exemplo, professor formado em artes visuais dando aula de música. (Q<sub>90</sub>)*

Ainda nesse prisma da especialização, outro indicador que surge na perspectiva da OTP é a **relação professor-aluno** construída nas EP's. Segundo Cruz (2017), a relação professor-aluno configura-se como elemento estruturante da profissionalidade docente.

Conforme Batista Neto (2006), a relação professor-aluno é um elemento central da relação pedagógica que constitui a instituição escolar. Essa relação pedagógica expressa uma relação entre sujeitos pedagógicos e o conhecimento, podendo apresentar características variadas de acordo com a etapa de ensino na qual se realiza. Em acordo com o autor, o contexto singular das EP's contribui para o desenvolvimento de características próprias nessa relação professor-aluno.

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão de conhecimento, esse processo não se configura apenas no fato de que se ter um professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca.

*A relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, e parte desta relação. (VEIGA, 1993, p.147).*

Essa relação também é composta de valores subjetivos, importantes para a “relação de empatia, colocando-se no lugar do outro, para assim escolher objetivos e procedimentos de modo a alcançar uma forma fácil de ensinar” (CRUZ, 2017, p. 191). Importante alertar para o risco de se extrapolar a compreensão de empatia para além da dimensão do acolhimento. Uma vez que pode esvaziar a função docente utilizando-se de valores, acolhimento, “empatia” como finalidade única do trabalho docente.

Como diz Paulo Freire “não há docência sem discência”, esclarecendo a relação simbiótica na qual a profissão docente só existe porque existe o estudante. Ou seja, o trabalho desenvolvido na escola em geral, e em sentido específico, resulta da interação do professor com seus alunos em sala de aula. Essa é a maior finalidade do trabalho docente, que mesmo na sua forma imaterial e intelectual por ser produzido pelo professor e consumido pelo aluno durante uma aula (SAVIANI, 2007). Dessa forma, a profissionalidade diante do trabalho que se assume como profissão pelo contexto do capital conta com as reações dos alunos como resultado da sua produção intelectual.

No contexto das EP's a relação professor-aluno é, em geral, vista como algo bastante positivo.

*Amo os alunos da Escola Parque, é uma relação muito mais próxima do que na escola regular. (Q<sub>22</sub>)*

*A melhor possível! Na Escola Parque o afeto está sempre muito presente nas relações. Lá eu posso chorar com eles! A troca é muito mais efetiva. As relações são próximas o tempo todo. (Q<sub>70</sub>)*

*Na escola parque os alunos estão mais motivados, isso passa pela possibilidade que eles têm de fazer escolhas, dessa forma fica mais fácil lecionar e desenvolver projetos. (Q<sub>63</sub>)*

*Logo de cara é possível notar que a relação professor/aluno é muito melhor, os alunos te olham diferente, nota-se admiração e respeito. A flexibilidade da organização do trabalho pedagógico permite desenvolver uma melhor relação com os alunos (Q<sub>65</sub>)*

*É uma escola na qual os estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma realidade diferente daquela que eles já conhecem no que concerne ao formato das aulas, desde o próprio espaço físico uma vez que a maioria das aulas na escola parque não são ministradas com todos os alunos sentados copiando do quadro. E esse caráter vivencial da escola parque faz toda a diferença para a relação professor-aluno. (Q<sub>77</sub>)*

No âmbito das EP's a relação professor-aluno é bastante influenciada pela OTP nessas escolas. A metodologia em oficinas de ensino, a flexibilidade para o desenvolvimento do trabalho docente e o desenvolvimento de projetos com efetiva participação dos alunos acabam por propiciar oportunidades de desenvolver relações educativas frutíferas entre os docentes e os estudantes.

Outro aspecto que chama atenção é a possibilidade de escolha das oficinas por parte dos estudantes e a relação direta disso com a participação nas aulas. Observa-se pelos dados e pela empiria que a autonomia dada aos estudantes na participação da construção de suas trajetórias escolar e de vida, influencia diretamente na sua motivação, interesse e envolvimento nas aulas.

Dessa forma, o impacto na relação professor-aluno é bastante positivo. Isso fica ainda mais evidente diante dos raríssimos relatos de dificuldades por indisciplina e desinteresse por parte dos estudantes.

A afetividade é outra marca das relações estabelecidas entre professores e alunos nas EP's. Desde a disposição das salas, passando pelas vivências práticas até o envolvimento mais próximo com os estudantes em situações de vulnerabilidade social, contribuem para o desenvolvimento do afeto entre docentes e discentes.

Entretanto, é importante problematizar em uma análise da totalidade que, muitas vezes, o professor acaba assumindo outras exigências além da sua formação, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo etc. Assim, ao receber os alunos que frequentam as EP's, corre o risco de aprofundar em questões de aspectos afetivos e sociais, fugindo do ensino e conhecimento específico diante de situações de desamparo familiar e social. Tais funções podem contribuir para uma desprofissionalização ao entenderem que a função de ensinar não é o mais importante, caindo no esvaziamento da função docente.

Dialogando com Libâneo (2012), aponta-se para o que o autor denominou de dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. O autor constata que

com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Nessa perspectiva, ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores. Ou seja, as vítimas dessas políticas são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral (LIBÂNEO, 2012).

Diante disso, é importante ter o cuidado quando a afetividade assume sentido que valoriza para além do acolhimento, da socialização, do afeto, valores que podem indicar que no contexto das EP's os professores podem, de certa maneira, contribuir para uma secundarização da função da escola e do professor: que é de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007),

organizando o espaço pedagógico e mediando as aprendizagens do conhecimento científico, único modo de se promover a emancipação.

Cruz (2017) reforça que a atividade docente é constituída pelas relações sociais e que a relação professor-aluno norteia uma busca por atender aos interesses e às necessidades de aprendizagens dos alunos por meio da articulação/integração tantos dos conteúdos, como da realidade e interesses dos alunos, reforçando assim a promoção de uma visão global sobre eles (os alunos). O que queremos dizer é que a relação professor-aluno deve ser vista como um elemento central, estruturante e imprescindível ao processo educativo. Sem esse entendimento o professor pode correr o risco de realizar o trabalho docente vazio de significado, de intencionalidade e de objetividade.

No prisma da especialização, a relação professor-aluno bastante positiva desenvolvida nas EP's, reforça o entendimento dos professores de serem únicos, exclusivos, privilegiados, especiais, impactando a constituição da sua profissionalidade.

Nessa perspectiva de serem privilegiados por trabalharem nas EP's, emerge o debate acerca de um último importante elemento dessa categoria: **as condições materiais de trabalho**.

O conceito de condições de trabalho pressupõe a oferta de um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, conforme a natureza do trabalho. Envolve ainda as relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010).

O impacto desse aspecto se configura quando os sujeitos foram questionados a apontar os três fatores que influenciam positivamente na sua atuação como professor da EP:

Tabela 13 – Fatores que influenciam positivamente na atuação como professor da EP.

Variável	Sujeitos	
	Nº	%
O contexto de (des)valorização da educação integral	17	14,2
O contexto de (des)valorização do professor	13	10,8
<b>O contexto de (des)valorização da disciplina/oficina que leciona</b>	<b>33</b>	<b>27,5</b>
A metodologia de ensino	29	24,2
<b>A flexibilidade para realizar meu trabalho</b>	<b>60</b>	<b>50</b>
A heterogeneidade das turmas em idade e série	7	5,8

A carga horária de trabalho	9	7,5
<b>A estrutura física de trabalho</b>	<b>51</b>	<b>42,5</b>
<b>Os materiais de trabalho</b>	<b>43</b>	<b>35,8</b>
<b>A relação com os pares</b>	<b>39</b>	<b>32,5</b>
<b>A relação com os alunos</b>	<b>36</b>	<b>30</b>
A formação inicial	11	9,2
A formação continuada	14	11,7
A especialização necessária para realizar o trabalho	14	11,7
A organização pedagógica	24	20

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos, a partir dos dados, que a flexibilidade para realizar o trabalho (apontada por 50% dos sujeitos), já discutida na perspectiva da metodologia, é vista pelos professores como o fator positivo de maior impacto. Logo em seguida aparecem a estrutura física de trabalho (42,5%) e os materiais de trabalho (35,8%), inerente às condições materiais de trabalho. Vale ressaltar ainda que a relação com os pares (32,5%) e a relação professor-aluno (30%), recentemente debatidas nessa categoria aparecem com destaque como fatores de influência positiva para os professores das EP's. A correspondência que reforça esse panorama pode ser vista na já apresentada Tabela 9, onde esses mesmos elementos estão entre os de menor influência negativa.

Retomando o debate sobre as condições materiais de trabalho, estas têm sido objeto de muitos estudos no campo educacional e de reivindicações da categoria. A partir da expansão da escolarização básica ocorrida no Brasil após as últimas décadas do século 20 e da simultânea intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010), os debates em torno das condições de trabalho dos professores ganharam relevo entre profissionais e estudiosos do campo educacional como um dos fatores fundamentais para a promoção da valorização docente. A importância da temática envolve a melhoria da qualidade da educação, o cuidado para com a saúde e a satisfação profissional do professor.

Pereira Junior (2017) estabeleceu categorias que auxiliam a compreensão da amplitude do conceito de condições de trabalho:

As categorias utilizadas foram:

1) Condições ambientais: refere-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos.

Fizeram parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade.

2) **Infraestrutura:** trata-se da verificação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas. Foram registrados os itens: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário.

3) **Equipamentos e materiais didáticos:** relaciona-se aos insumos de que os professores necessitam para desenvolverem as atividades de docência. Esta categoria contemplou: equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco.

4) **Relações interpessoais:** refere-se ao conjunto de interações dos docentes, sejam com os colegas de trabalho, os alunos, os pais de discentes ou a direção. Englobou os seguintes itens: convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; chefia; falta de diálogo; indisciplina dos alunos; interesse dos alunos; interação entre professores; relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento com os pais de alunos; relações de trabalho; relações interpessoais; conflitos com supervisores; hierarquia; trabalho coletivo; autonomia.

5) **Clima escolar:** contempla os quesitos associados à percepção dos sujeitos sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas. Enquadraram-se nesta categoria: violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar; clima escolar.

6) **Carga de trabalho:** contempla o conjunto de critérios capazes de denotar a intensidade de trabalho desenvolvido pelos professores. Figuraram nessa lista: número de aulas ministradas; número de escolas em que trabalham; quantidade de turmas; quantidade de turnos em que trabalham; quantidade de professores nas escolas; realização de outra atividade remunerada; trabalhar em outra escola; sobrecarga de trabalho; tamanho da turma; presença de alunos com necessidades especiais; carga horária; jornada de trabalho; horas de trabalho fora da escola.

7) **Remuneração e plano de carreira:** refere-se aos aspectos formais do tipo de vínculo profissional do docente. Enquadraram-se os seguintes itens: plano de carreira; regime de trabalho; contrato de trabalho; questões trabalhistas; vínculo; remuneração; salários.

8) **Organização do tempo:** relaciona-se ao quadro de distribuição do tempo de trabalho de acordo com as atividades. Fizeram parte desta categoria: tempo em sala de aula; tempo para preparo das atividades; tempo para recreio; organização para o trabalho; organização dos horários; intervalo entre aulas.

9) **Suporte institucional:** refere-se ao conjunto de ações ou instrumentos fornecidos pelas escolas ou pelos entes federados visando apoiar e aprimorar o trabalho docente. Contemplou os seguintes itens: serviço de apoio ao professor; recursos humanos; planejamento curricular; equipe de trabalho; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; pessoas qualificadas para coordenar; professor de apoio especializado; lógica organizacional.

10) **Outros:** trata-se de uma categoria residual. Engloba itens como: estado geral de tensão; facilidade de deslocamento; formação; idade; insalubridade; modalidade de ensino; nível de ensino; política de formação; qualidade de vida global; residência no município; tempo de serviço; turno de trabalho. (p.85-86, grifo nosso)

Diante disso, para este estudo, questionamos os professores com relação as condições materiais de trabalho, partindo de uma dimensão objetiva da profissionalidade docente, entendendo tais condições como o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, salário, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se

realize e se desenvolva. Envolvermos, portanto, variáveis como carga horária, estrutura física, recursos materiais e remuneração.

A Tabela 14 sinaliza as questões relacionadas às condições materiais de trabalho dos professores nas EP's

Tabela 14 – Questões relacionadas às condições materiais de trabalho dos professores nas EP's.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>Minhas condições materiais de trabalho são adequadas (carga horária, materiais, estrutura física etc.)</b>	Discordo totalmente	4	3,3
	Discordo parcialmente	10	8,3
	Não concordo, nem discordo	12	10
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>33</b>	<b>27,5</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>61</b>	<b>50,9</b>
<b>Me sinto valorizado financeiramente com meu trabalho na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	26	21,7
	Discordo parcialmente	20	16,7
	Não concordo, nem discordo	16	13,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>42</b>	<b>35</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>16</b>	<b>13,3</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa compreendem como adequadas suas **condições materiais de trabalho nas EP's** (78,4% concordam total ou parcialmente) e, ainda, sente-se valorizados financeiramente (48,3% concordam total ou parcialmente), mesmo em um cenário de cerca de 7 anos de ausência de efetivo reajuste salarial. Vale ressaltar que esse aspecto é um dos elementos que mais influenciam a constituição da profissionalidade docente, observados no estudo. As falas dos docentes ilustram esse contexto.

*[O primeiro impacto ao ser professor da EP] A estrutura da escola. Extraordinária! (Q47)*

*O primeiro impacto foi a estrutura física e material da escola, que é bem superior ao das escolas regulares. A motivação foi o principal fator de mudança, trabalhar com mais conforto em relação ao material e com alunos mais dispostos faz toda a diferença. (Q65)*



*O impacto foi de um lugar onde realmente eu possa dar aula de arte com recurso matéria e estrutura física essenciais para um bom ensino. Mudou a forma de lecionar. (Q<sub>09</sub>)*

*[O primeiro impacto ao ser professor da EP] A estrutura física da escola e a possibilidade de realizar atividades em função do recurso material existente na escola. (Q<sub>88</sub>)*

É notório que os docentes das EP's se sentem privilegiados com a estrutura física que dispõem, característica da OTP desenvolvido nessas escolas. Mas cabe uma análise, seriam os professores das EP's privilegiados se condições materiais adequadas para o trabalho fossem observadas em todas as escolas? Infelizmente a análise da conjuntura permite observar a precarização do trabalho docente no que se refere, dentre outros fatores, as condições materiais objetivas de trabalho.

Em concordância com Oliveira e Assunção (2010), é pertinente considerarmos que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo, e que

as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o lócus da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (p.1).

Esta perspectiva implica uma sobrecarga de trabalho, de responsabilidades para o docente, imprimindo neste o sentimento de fracasso por não dar conta dos dilemas da escola pública, dos desafios da sala de aula e das atribuições que lhe são impostas no cotidiano da escola. As demandas do sistema educacional brasileiro impõem uma responsabilidade grandiosa, intensa e incoerente/contraditória para o trabalho docente. As condições objetivas deste trabalho reforçam uma lógica que culmina no adoecimento do docente, pois resistir à lógica do capital muitas vezes é desafio complexo na conjuntura do capitalismo.

Arroyo (2011) ainda destaca:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais. (p.64)

Portanto, as condições de trabalho extrapolam a questão salarial e envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos. Embora se constituam como fatores de natureza objetiva, influenciam o modo de ser e estar na docência, mostrando que aspectos externos ao indivíduo referentes às condições concretas de exercício da profissão contribuem para compor a subjetividade docente.

Em uma análise da totalidade, faz necessário portanto problematizar a materialidade e as condições objetivas do trabalho docente nas escolas, pois observamos a conjuntura de ampliação das responsabilidades e das atividades de trabalho dos professores enquanto as condições para a realização deste trabalho, de maneira geral, permanecem as mesmas. Destacamos à necessidade, ou melhor a urgente necessidade, de reorganização e melhoria de elementos materiais e não materiais que constituem o que entendemos como condição de trabalho nas escolas, dentre os quais destacamos: a melhoria urgente das condições materiais e de infraestrutura das escolas, melhoria dos salários, dentre muitos outros que poderíamos aqui elencar.

Curado Silva e Rosa (2010) reforçam o movimento de **precarização e proletarização** do trabalho docente:

O movimento de precarização e proletarização está relacionado diretamente à questão salarial e às condições materiais e não materiais de trabalho nas escolas. Uma das temáticas que denuncia a precarização do trabalho docente refere-se à quantidade de horas trabalhadas em diferentes instituições que implica no salário recebido por tempo de dedicação à sua função, principalmente quando se trata do professor da educação básica pública. O professor vive uma situação particular que afeta negativamente seu desempenho profissional, pois, sem dúvida alguma, em suas aspirações de qualquer natureza tem enfrentado uma verdadeira batalha pela sobrevivência com um mínimo de dignidade. Devido aos baixos salários e as precárias condições de formação e trabalho e visando uma vida mais digna, a maioria dos professores, como é do nosso conhecimento, trabalha em dois ou até mesmo três turnos, muitas vezes em diferentes escolas. (p.127)

Cabe, portanto, tensionar se, por disporem de uma melhor estrutura física e materiais mais adequados para o desenvolvimento do trabalho docente em comparação a realidade vivida pela ampla maioria dos professores em outras escolas, os professores realmente deve identificar-se como condição de privilégio, reforçando o prisma da “especialização”. Ou seja, condições materiais adequadas de trabalho deveria ser a regra e não exceção. Esse panorama pode afastar da luta enquanto categoria, por melhores condições de trabalho.

Em síntese, as discussões apresentadas nessa categoria, que certamente se estendem por todo o estudo, não se tornarão realidade concreta sem que busquemos, coletivamente, a melhoria imediata das condições de trabalho: formação integral, plano de carreira, salário justo, dedicação exclusiva, melhoria da infraestrutura das escolas, mais atenção à saúde dos

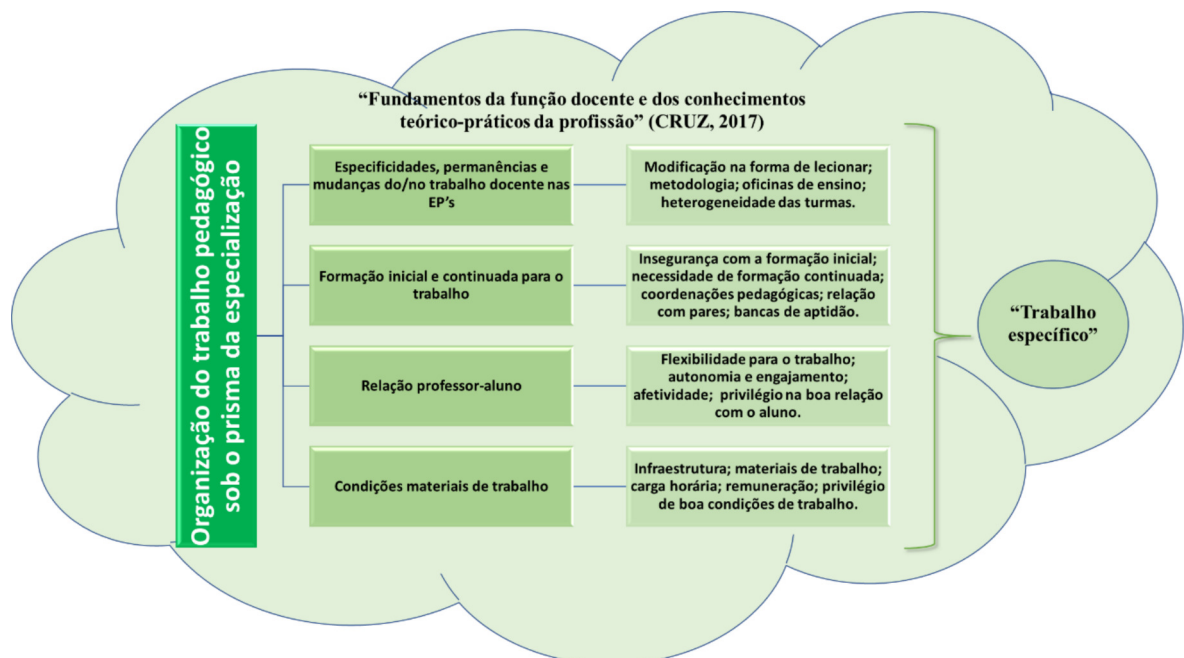
professores e às questões étnicas, de gênero e sexualidade, dentre outras determinações, como a própria contratação temporária de professores, que constituem o que aqui denominamos de condições materiais e não materiais de trabalho.

No cenário das EPs, os professores acabam por vivenciar diferenciações internas, não no sentido estrutural da carreira, mas no sentido do trabalho complementar. Essa diferenciação, talvez corroborada pelo prisma da especialização, interfere na profissionalidade a luz da contradição, uma vez que alguns professores podem identificar-se como “especialistas” em uma escola de natureza especial, ao mesmo tempo que pode impactar em uma fragilização do sentido de pertencimento à categoria docente.

O prisma da especialização ganha destaque nesse contexto específico que é o trabalho docente diante da diversidade que a escola insere, pois os professores estão encarregados de uma função complexa e que demanda apoio e orientação para que todos possam construir uma escola pública de qualidade.

Apresentamos, assim, o esquema abaixo que sintetiza as análises dessa categoria.

Figura 3 – Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização.



Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, na perspectiva da profissionalidade docente, observamos nas EP's o contexto de especialização da função docente para responder as demandas da escola em dois sentidos: o primeiro de formação específica para atuar conforme as demandas da OTP e no sentido da

construção de novas funções docentes fragmentando o trabalho docente, surgindo a perspectiva de “professor especialista” para um **trabalho específico**.

Neste contexto, encontramos nessa categoria necessidade do esforço pela luta contra a alienação, fragmentação e hierarquização do trabalho docente. Cabe ressaltar que os professores das EP's, mesmo diante da complexidade que envolve a discussão da função docente nas suas singularidades, estão realizando seu trabalho pedagógico e isso deve ser valorizado.

### 4.3 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE EDUCATIVA

“Um dos maiores objetivos da política educacional brasileira, na atualidade, é a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, para nós, essa ampliação do tempo de escola não está se constituindo como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens”. (ROSA, 2014, p.122)

A terceira categoria de discussão da profissionalidade docente no contexto das EP's se revela na esfera do Trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa. Através da análise dos pré-indicadores e indicadores, foi possível perceber as influências dos aspectos inerentes ao modelo de educação integral desenvolvido nessas escolas no processo de constituição da profissionalidade de seus professores, na perspectiva do “**contexto de realização do trabalho**” (CRUZ, 2017).

Na esfera do debate sobre a educação integral, sobre a escola de tempo integral e sobre o ensino complementar, discutidos ao longo desse estudo e também abordados no Capítulo 2, suscitaram reflexões, contradições e possibilidades acerca da i) relevância das EP's para a formação integral; da ii) integração das EP's à rede de ensino da SEEDF; da iii) relação entre EP's e ER's e da iv) identificação como projeto de escola, em um enredo permeado por uma perspectiva de integralidade educativa, conforme extrato do Quadro 8.

Quadro 8 – Categoria: O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa

Indicadores	Categoria
Relevância das EP's para a formação integral.	<b>3. O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa</b>
Integração das EP's à rede de ensino do DF.	
Relação EP e ER.	
Identificação com o projeto de escola.	

Fonte: elaborado pelo autor

A luta para a construção de um sistema nacional de educação e o objetivo de proporcionar educação escolar de qualidade para todos impulsionaram, nas últimas décadas,

muitas discussões sobre a educação integral e a escola pública de tempo integral (CURADO SILVA e ROSA, 2016). Destarte, é preciso ressaltar, uma vez mais, a diferença entre educação integral e escola de tempo integral. Embora uma educação integral exija a ampliação do tempo de formação, especificamente do tempo escolar, a ampliação do tempo escolar nem sempre significa uma educação integral.

No Capítulo 2 debatemos sobre a perspectiva da educação integral articulando com o modelo educacional proposto pelas EP's. Nos aprofundaremos nessas questões à luz da análise da categoria e dos dados colhidos na pesquisa. Reforçamos que partimos da concepção **democrática** de tempo integral, que entende a escola de tempo integral como "um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas"(CAVALIERE, 2007, p.1029).

Segundo Curado Silva e Rosa (2016), a concepção de educação integral surgiu no século XIX, fomentada pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo, em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Nesta perspectiva, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia.

Retomando alguns apontamentos, no Brasil, a perspectiva de educação integral de maior alcance é a escolanovista, defendida e proposta por Anísio Teixeira, bastante influenciado pela Escola Nova norte-americana na figura de John Dewey. As propostas de Anísio se materializaram em maior escala em Brasília, especialmente compostas pelas EP's, passando a ser, de certa forma, o direcionamento filosófico e pedagógico norteador das demais políticas e propostas de escola de tempo integral que foram sendo implementadas no nosso país.

Atualmente, diversas experiências de implantação de escolas de tempo integral estão em andamento nas redes de ensino em todo o país, ampliando a jornada escolar pelo PME, refletindo o resultado de diferentes forças sociais e políticas. Forças essas que vão desde uma concepção mais ampliada e crítica de educação integral e de escola de tempo integral até a efetivação aligeirada de promessas políticas de campanha eleitoral (ROSA, 2014).

A formação integral fomentada pelo PME passou a ser implementada a partir da garantia da proteção socioassistencial, estabelecida por meio da intersetorialidade e da territorialidade, ou seja, das ações firmadas entre a integração escola, família, comunidade, sociedade civil, entre outros. Por conseguinte, o que é dever do Estado está sendo compartilhado como dever do cidadão, sendo essa uma das características da política neoliberal.

Contudo, conforme Curado Silva (2014), a palavra integral no termo educação integral aparece com função ora antagônica e ora apresenta uma dupla função do conceito. Em algumas

propostas políticas educacionais, refere-se basicamente à ideia de uma educação sendo oferecida em um período maior de tempo. Também entendemos que a educação de tempo integral seria não só um período maior de permanência do aluno no ambiente escolar, mas também a formação do aluno de uma forma integral. O que se busca é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdo formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, promovendo uma possibilidade da educação para emancipação, cujo conhecimento ético, artístico, filosófico, científico, linguístico, esportivo, entre outros, é requisito para empoderamento do sujeito.

Como já discutido, o modelo de educação desenvolvido nas EP's, em suas singularidades, guarda proximidade com uma perspectiva de integralidade educativa. Os professores, conforme a Tabela 15, expõem suas perspectivas com relação ao **papel e relevância das EP's para a formação integral dos estudantes**.

Tabela 15 – Questões relacionadas a relevância das EP's para a formação integral.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>As Escolas Parque são essenciais para a formação integral dos estudantes</b>	Discordo totalmente	2	1,7
	Discordo parcialmente	0	0
	Não concordo, nem discordo	4	3,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>10</b>	<b>8,3</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>104</b>	<b>86,7</b>
<b>A Escola Parque exerce efetivamente a função de ensino intercomplementar e/ou complementar a qual se destina</b>	Discordo totalmente	2	1,7
	Discordo parcialmente	7	5,8
	Não concordo, nem discordo	12	10
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>32</b>	<b>26,7</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>67</b>	<b>55,8</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que 95% (concordam total ou parcialmente) dos professores da pesquisa acreditam que a proposta educacional desenvolvida pelas EP's é essencial para uma formação integral dos estudantes. Além disso, 82,5% dos sujeitos entendem que essas escolas cumprem o papel para o qual são destinadas.

Entende-se que a ampliação da jornada, mesmo em uma situação de dois ambientes educativos (ER + EP), de certa maneira implica numa formação integral. Na visão dos professores busca-se, no tempo ampliado, enriquecer o currículo escolar para além dos conteúdos das disciplinas formais (desenvolvidas nas ER's), promovendo-se determinadas atividades – artísticas, culturais e esportivas – às quais as crianças e jovens da classe trabalhadora não teriam acesso.

*As experiências nela [Escola Parque] possibilitam o desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente dos pontos de vista ético, emocional, estético, sensorial, corporal por meio da práxis, um constante devir entre ação e reflexão, com vistas a uma formação de uma sociedade mais justa e participativa. (Q<sub>6</sub>)*

De acordo com Rosa (2014) a ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica tem implicado, contemporaneamente, na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola. Tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública, que, muitas vezes, não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

A integralidade educativa é uma questão há muito tempo discutida no Brasil, mas, especialmente a ampliação da jornada escolar, é mais efetivamente prevista como política pública a partir da década de 1990, em normativos como o ECA<sup>21</sup>, a LDB<sup>22</sup> e o PME<sup>23</sup>. No PNE, a Meta 6 estabelece oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Ademais a todas essas políticas, em uma análise da totalidade, percebemos a necessidade do enfrentamento constante da conjuntura dualista de possibilidades de trajetórias escolares. Segundo Libâneo (2012), em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres.

---

<sup>21</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990.

<sup>22</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996.

<sup>23</sup> Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.



No contexto das EP's, os professores demonstram acreditar que a essas instituições de ensino, mesmo imersas no cenário socioeconômico vigente, configuram-se como locais de resistência.

*[O que representa ser professor na EP] Ser sujeito do processo pedagógico e experimentar vivências sofisticadas de democracia. (Q<sub>06</sub>)*

*[O que representa ser professor na EP] Contribuir mais efetivamente na formação integral do aluno. (Q<sub>30</sub>)*

*[O que representa ser professor na EP] Uma oportunidade de formação integral do estudante possibilitando inclusive experiências que muitos não teriam acesso nessa idade se não por meio da escola. (Q<sub>78</sub>)*

Entretanto, é preciso analisar a totalidade do fenômeno e entender que permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. Como ressalta Rosa (2014) a escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). “Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral” (p.126).

Nesse panorama, a partir da análise do contexto das EP's em uma perspectiva de integralidade educativa, é preciso tentar compreender o fenômeno em sua totalidade, com suas contradições, ir além das evidências e da aparência e tentar compreender a essência, estabelecendo mediações com o processo de constituição da profissionalidade docente. Ampliar o tempo escolar dos estudantes se configura em uma conjuntura social, ligada às relações de produção, pois é antes uma exigência de ordem econômica da sociedade capitalista, do que uma necessidade de conhecimento. Como apontam Curado Silva e Rosa (2016):

*Faz-se urgente e necessária a extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola na mesma medida em que se estende o tempo de trabalho dos adultos. Entretanto, a ampliação do tempo de escola desconsidera estes determinantes macroestruturais e é apresentada em sua aparência como ampliação e criação de oportunidades educativas. (p.124)*

Nos alinhamos as autoras ao defendermos que o objetivo principal do processo de escolarização é o acesso e a internalização da cultura acumulada historicamente e sistematizada no currículo escolar sob a forma dos conteúdos escolares. No entanto, novos conhecimentos e

atividades socioeducativas têm se incorporado ao currículo da escola e nos desafiam a ampliar não só o tempo, mas nossas próprias concepções de escola, currículo, ensino e aprendizagem (CURADO SILVA E ROSA, 2016).

Portanto, é preciso problematizar essa realidade, uma vez que a perspectiva da integralidade educativa não pode ter como objetivo a contenção de conflitos e a resolução de graves problemas sociais oriundos da exploração do trabalho das famílias pobres e da desigualdade social. Conforme Curado Silva e Rosa (2016), é necessário perceber as contradições que constituem tal espectro, para que possamos construir um projeto contra hegemônico de educação integral e de escola de tempo integral.

Outro elemento importante inerente ao trabalho docente nas EP's a partir de uma perspectiva de integralidade educativa se revela na **integração das EP's à rede de ensino da SEEDF**. Esse elemento se articula também à categoria (Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque, como já foi abordado na análise que revelou o desenvolvimento de poucas políticas públicas adequadas e eficientes que contribuam para o trabalho realizado nessas escolas.

Dessa forma, cabe aprofundar, então, no panorama da integração das EP's com a SEEDF, pela análise dos elementos curriculares, sob o viés da integralidade educativa. De acordo com os dados da pesquisa e da empiria, existem tensionamentos acerca desse debate, conforme verificamos na Tabela 16.

Tabela 16 – Questões relacionadas a integração das EP's ao sistema de ensino do DF.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>A Escola Parque está efetivamente integrada ao sistema educacional do DF</b>	Discordo totalmente	8	6,7
	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>34</b>	<b>28,3</b>
	Não concordo, nem concordo	23	19,2
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>31</b>	<b>25,8</b>
	Concordo totalmente	24	20

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que cerca de 28,3% dos professores discordam parcialmente da efetividade da integração das EP's ao sistema educacional do DF, ao passo que 25,8% concordam

parcialmente com esse contexto. Destarte, percebemos contradições se revelam nessa perspectiva.

Vale retomar, como abordado no Capítulo 2, que as EP's do Plano Piloto compõem a Rede Integradora em Ensino Integral da SEEDF, em uma perspectiva intercomplementar de ensino. Já a EPAT e a EPNBraz, em um contexto de educação complementar, não fazem parte da Rede Integradora. Entretanto, todas as unidades de EP parecem impactadas com uma relação pouco integrada com a rede educacional do DF.

Portanto, é preciso problematizar se as EP's estão de fato integradas à SEEDF. Isto é, para além de constarem burocraticamente como unidade de ensino da rede, mas numa perspectiva de integração de políticas, de trabalho, de propostas pedagógicas, sobretudo no desenvolvimento de um currículo integrado, mesmo sob o espectro do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

Partindo de uma visão crítica de currículo, os educadores são confrontados, diariamente, com um problema epistemológico: o quê cabe à escola ensinar? Num projeto de educação integral como desenvolvido nas EP's essa questão é ainda mais complexa. Exige de todos os envolvidos, estudo, debate, planejamento, políticas e práticas pedagógicas que possibilitem construir os conhecimentos e atividades que deverão compor o currículo dessas escolas.

Investimos no debate sobre o currículo integrado para pensarmos em possibilidades para a integração curricular dos conteúdos escolares (presentes nas áreas e componentes curriculares como Linguagem, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas) entre si e com as oficinas, atividades, projetos pedagógicos e outras práticas pedagógicas (como as realizadas nas EP's) que poderão ser desenvolvidas em uma perspectiva de integralidade educativa, mas sem perder os conteúdos escolares de vista em nenhuma delas. Assim, currículo integrado pressupõe uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade (SILVA, 2005).

Rosa (2014) levanta a preocupação com relação a composição dos currículos de escolas de tempo integral. Segundo a autora,

os currículos estão inchados de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. No campo do currículo há certa dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, e os demais componentes e atividades que estão sendo inseridos. (p.129)

A organização curricular das EP's precisa se preocupar com isso. Os professores parecem perceber essas falhas, lacunas. Em uma análise da totalidade, parece ficar a cargo dos docentes atenuar essas problemáticas, sem o apoio do poder público, representado pelas organizações educativas do ensino. Esse contexto certamente impacta a constituição da profissionalidade desses professores.

Considerando o currículo como projeto educativo em ação/construção (PACHECO, 2001), todos os que dele/nele participam são sujeitos que desempenham um papel ativo e interdependente e que a integração curricular tem como objetivo a efetiva aprendizagem dos educandos. O processo de desenvolvimento curricular culmina na gestão do currículo realizada pelos professores nas aulas e no desenvolvimento das atividades de ensino em sala de aula.

Os professores das EP's carecem da constituição de uma rede integradora de fato, de um currículo integrado. O currículo integrado não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas, sobretudo nas formas de construção de conhecimento. As EP's anseiam por serem consideradas participantes desse processo.

*[Integração com a SEEDF] Muito mal construída, na medida em que a SEEDF não disponibiliza, no mínimo, tempo no calendário escolar para coordenações em conjunto para o trabalho integrado na rede integradora. (Q<sub>37</sub>)*

*[Impacto da relação com a SEEDF] Ser reconhecido como profissional sério, que não está lá para brincar e ocupar o tempo dos estudantes, mas que tem conhecimento e um currículo por trás. De avaliar a aulas e de ter uma metodologia de conceito para as aulas. O que existe é muito pobre frente à dinâmica. A necessidade de uma OP das Escolas Parques. A rede integradora é um desafio, pois exige dos profissionais uma postura de escola integral com pouco apoio para que isso se torne efetivo. (Q<sub>38</sub>)*

*Atualmente, as Escolas Parques integram a Rede Integradora, no Plano Piloto atendendo os estudantes por 10h diárias, fazendo parte do Sistema Educacional do DF “no papel”, porém, ainda lutando muito por reconhecimento e valorização do trabalho aqui desenvolvido. Ainda é muito perceptível o desconhecimento sobre a realidade pedagógica das EP's por parte das equipes superiores que nos regem, infelizmente. (Q<sub>90</sub>)*

No que tange ao exposto sobre a disponibilidade de calendário para coordenações em conjunto, é importante problematizar e salientar que os professores na SEEDF contam com 15 horas semanais (aqueles em regime de 40 horas) para coordenação pedagógica. Essa espaço-tempo de coordenação é uma importante conquista dos professores em movimentos políticos e

sindicais. Existe ainda uma Lei de Gestão Democrática<sup>24</sup> que reafirma a autonomia das escolas para elaborar seu projeto político-pedagógico e organizar seu trabalho. Dessa forma, os professores dispõem (ou deveriam dispor) de autonomia para organizar esses encontros.

No prisma da integralidade educativa, se desenlaça esta categoria de análise da profissionalidade docente no contexto das EP's, sob a perspectiva da influência de um currículo (des)integrado entre as EP's e ER's no guarda-chuva do sistema educacional do DF.

Como possibilidades, uma das perspectivas mais interessantes que o currículo integrado traz para pensarmos a escola de tempo integral é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das inter-relações que mantém entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram (ROSA, 2014).

Nesse sentido, a possibilidade da integração curricular como acima apresentada coloca o desafio da organização do ensino que parte, nesse contexto, pela integração com a SEEDF. Não se pode deixar a cargo apenas dos professores, em especial dos docentes da EP's. É fundamental que o poder público acredite e invista no professor e demais profissionais da educação em todos os aspectos: formação de qualidade, tempo para planejamento e pesquisa, melhor remuneração e condições de trabalho. Para que a integralidade educativa se materialize no cotidiano das EP's, é preciso construir com todos os envolvidos uma concepção de ensino e um trabalho docente menos fragmentado, hierarquizado, expropriado.

Outro indicador levantado nessa categoria, refere-se à **relação entre o trabalho do professor das EP's e do professor das ER's**. A desarticulação deste contexto, um dos elementos mais significativos apreendidos dos dados e da empiria, é marcante na profissionalidade docente no âmbito das EP's. A Tabela 17 ilustra esse panorama.

---

<sup>24</sup> LEI Nº 4.751, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2012 - Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Tabela 17 – Questões relacionadas a relação entre o trabalho dos professores das EP's e dos professores da ER's.

Variável	Sujeitos		
	Nº	%	
<b>Meu trabalho é articulado com o trabalho do professor da escola regular</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>32</b>	<b>26,7</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>57</b>	<b>47,5</b>
	Não concordo, nem discordo	9	7,5
	Concordo parcialmente	10	8,3
	Concordo totalmente	12	10

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que cerca de 74,2% acreditam (total ou parcialmente) que o trabalho desenvolvido pelos professores das EP's é desarticulado do trabalho dos docentes das ER's. Esse é um duro golpe na tentativa de construção de uma integralidade educativa, de um modelo de educação integral e até no desenvolvimento de políticas públicas nessa esfera.

Nossas análises sobre esse elemento, articuladas ao objeto de estudo, se pautam no trabalho dos professores e, naturalmente por consequência, na formação dos docentes para atuação em escolas que desenvolvem modelos de educação integral, como as EP's. Para pensar a educação integral, é essencial refletir sobre a formação de professores, agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar.

Acreditamos que a educação integral demanda mais professores e mais e melhor formação, para um trabalho a partir de um currículo integrado, articulando os conteúdos formais com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando. As instituições de ensino precisam de professores bem formados e em boas condições de trabalho para que o processo educativo que objetiva o conhecimento e a emancipação tenha êxito.

Curado Silva e Rosa (2016), são incisivas na necessidade de se repensar a formação e o trabalho docente na educação integral.

A formação e o trabalho docente, não somente para as escolas de tempo integral, precisam ser repensados a partir de uma série de condições: materiais, políticas, culturais, sindicais, teóricas e metodológicas. A complexidade da ação educativa a torna, necessariamente, uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considerem as relações de produção nas quais se insere e como essas relações interferem na natureza do trabalho. Assim, não se pode apenas culpabilizar os professores por não exercerem a atividade inerente à natureza de seu trabalho, mas é preciso perceber os nexos constitutivos dessa realidade e propor não só saídas individuais, mas ações que se constituam em políticas públicas. (p.129)

Diante dessa análise, é preciso problematizar o fato de um professor que vai desenvolver uma proposta integral de educação não ter tido, ao menos, **uma formação profissional integral**. Não se pode pensar em exigir do docente um trabalho integral sem que ele, no seu processo formativo e de constituição do ser professor, não tenha vivenciado ciência, arte, esportes, ética, diversidade, filosofia, tecnologia, entre outros conhecimentos.

Outro ponto fundamental, trata-se da materialidade e das condições objetivas do trabalho docente. É contraditório, pra dizer o mínimo, impor uma significativa ampliação das responsabilidades do docente para articular teoria e prática – práxis, quando do desenvolvimento de uma educação integral, mantendo, em geral, as mesmas condições de trabalho.

Por isso, nos alinhamos a Curado Silva (2014) ao defendermos que é preciso enfrentar as condições para a realização da educação integral. Não se pode aderir a uma onda apropriando-se indevidamente de conceitos, mas é preciso revelar a realidade dessa possibilidade, não para imobilizar, mas para que, na percepção da contradição, possa-se trabalhar por uma sociedade “contra-hegemônica” de educação e escola integral, mesmo que em um primeiro momento se caracterize como utopia.

Pensamos que não basta simplesmente ampliar o tempo em que os educandos permanecem na escola, é preciso fazer desse tempo ampliado um tempo de qualidade e não somente um tempo de quantidade. Quando se amplia o horário escolar e oferta atividades fragmentadas aos alunos, ou seja, atividades que não dialogam entre si, bem como quando não ocorre diálogo entre os professores envolvidos nessa proposta, o tempo ampliado torna-se unicamente um tempo quantidade. Ao contrário, para que a ampliação da jornada escolar se configure em tempo qualidade, é necessário haver diálogo tanto entre as atividades ministradas quanto entre os educadores. A divisão turno *versus* contraturno, em que oferece os conteúdos do Currículo Básico Comum de ensino em um turno e no turno oposto realiza atividades complementares com os alunos, dinâmica esta que podemos evidenciar em inúmeras experiências de tempo integral, é um dos grandes limites da proposta de educação em tempo integral. Isso porque, em muitos casos, as atividades do turno e do contraturno são complementares, mas não se complementam (COELHO, 2014).

No contexto da profissionalidade docente nas EP's, os professores sinalizam a **desarticulação** com o trabalho desenvolvido pelos professores das ER's, ao serem questionados sobre essa relação EP/ER.

*[A relação] É distante e raramente existem oportunidades de criar um trabalho que seja de fato interligado com os professores da escola regular muito porque os horários de regência e coordenação são contrários, dificultando a possibilidade de se criarem momentos de interação entre os professores. (Q77)*

*Percebo que os professores das escolas regulares não demonstram muito interesse nas atividades realizadas na Escola Parque, por isso sempre buscamos ir até as escolas regulares e mostrar um pouco do nosso trabalho, isso modifica visões. (Q08)*

*Os professores das escolas regulares parecem pensar que o trabalho das Escolas Parques é irrelevante. (Q40)*

*A escola [parque] não tem sua Proposta Pedagógica integrada com a Proposta Pedagógica da escola regular do aluno. (Q2)*

Queremos ter o cuidado de não estimular o conflito entre as duas naturezas de escolas, muito menos entre os docentes. O intuito é analisar, pela totalidade do fenômeno a desarticulação presente no contexto e os impactos na materialidade do trabalho dos docentes. Reforçamos que nem as EP's, nem as ER's, isoladamente, seriam responsáveis pela construção da ideia de formação integral. Essa compreensão de integralidade educativa exige um nível mais complexo de análise. A concepção é que ambas as instituições de ensino, com igual grau de importância, desempenham papéis fundamentais, numa perspectiva de contribuição mútua, para a formação integral do aluno.

Por isso, pensar a profissionalidade docente nas EP's, na perspectiva da integralidade formativa, passa necessariamente pela formação de professores para a educação integral, portanto, na educação integral do professor. Entretanto, tais movimentos para uma formação de professores na perspectiva da educação integral implicam numa relação consciente com as escolhas possíveis, no arco de possibilidades e necessidades estabelecidas pela realidade e não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar numa sociedade contraditória. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da instituição escolar e da luta dos professores como coletivo (CURADO SILVA, 2014).

Por fim, um último indicador elencado nessa categoria, refere-se **à identificação com o projeto de escola**. Diante das inúmeras singularidades apresentadas, os professores compartilham uma posição de identificação com a proposta pedagógica das EP's. Fatores como motivação para o trabalho, realização pessoal e profissional, apoio à proposta de ensino, defesa de ampliação como forma de política pública e ideal educacional, são formas como a relação de identificação se caracteriza nesse contexto.



Partimos do entendimento de que a constituição do “**ser**” **professor** ocorre em meio a processos de formação múltiplos. Em nossa compreensão, a formação de professores só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam e intervêm nesse processo, considerando-se que tais escolhas se vinculam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida. Torna-se difícil precisar a separação entre momentos formalizados e não-formalizados. No contexto das EP's, mesmo após diversos debates, é importante abrir espaços para análise da subjetividade na relação dos professores com o modelo educacional desenvolvido nessas escolas, numa perspectiva de integralidade educativa.

A Tabela 18 mostra as questões relacionadas à identificação com o projeto de EP.

Tabela 18 – Questões relacionadas à identificação com o projeto de EP.

	Variável	Sujeitos	
		Nº	%
<b>Me identifico com o trabalho que realizo na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	0	0
	Discordo parcialmente	0	0
	Não concordo, nem discordo	0	0
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>12</b>	<b>10</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>108</b>	<b>90</b>
<b>Me sinto motivado com o trabalho que realizo na Escola Parque</b>	Discordo totalmente	3	2,5
	Discordo parcialmente	3	2,5
	Não concordo, nem discordo	4	3,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>32</b>	<b>26,7</b>
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>78</b>	<b>65</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que 90% dos professores se identificam o trabalho que desenvolvem na EP e 91,7% dos docentes se sentem motivados (total ou parcialmente) com esse trabalho. A identificação está relacionada ao processo de construção da identidade docente e, conseqüentemente, à constituição da profissionalidade. Não é objeto desse estudo aprofundar nas questões relacionadas a **identidade docente** e seu amplo espectro de debate, apenas levantar alguns aspectos que contribuem para a análise desse indicador.

Compreendemos que a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto de interlocução com as múltiplas determinações postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

Segundo Barreto (2016),

A constituição do ser profissional docente, isto é, de sua identidade de professor, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial à qual se submete nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores a essa formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício profissional, portanto a identidade docente constitui-se de forma dinâmica tendo relação direta com o contexto social no qual se está inserido (p.106)

Assim, especificamente sobre a identidade profissional dos professores, compreendemos como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções. Estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho e o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005). As falas dos professores, ao serem questionados sobre o que representa ser professor da Escola Parque, apontam para alguns fatores que contribuem para essa **identificação** com o projeto da escola.

*A realização por participar de uma escola ímpar, onde o aluno realmente é o centro e a educação é levada muito a sério. (Q45)*

*A escola parque desperta em mim, minha melhor versão profissional! (Q56)*

*Realização em trabalhar com proposta que acredito! (Q26)*

*Acredito na concepção do projeto idealizado por Anísio Teixeira, por ser um espaço de educação para a criatividade e experimentação. (Q57)*

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como remuneração, valorização,

são, sem dúvida, importantes, mas geralmente repercutam na melhora da relação com os estudantes.

Compreendemos que o processo de construção da identidade profissional docente acontece ao longo de toda a vida do sujeito e não somente no momento de sua profissionalização. Esse processo tem forte relação com o contexto em que se desenvolve o trabalho docente, daí a relevância da mediação com o contexto singular das EP's. E ainda, a identidade está intimamente ligada ao compromisso, motivação, realização e satisfação no trabalho, como observado nesse estudo.

Pode -se entender, então, que o docente constitui sua identidade profissional através de padrões institucionais, de experiências relacionadas ao ambiente de ensino, bem como das experiências como aluno, e essa constituição identitária não é isolada, ou seja, não é unicamente sua, se constitui também de forma coletiva (BARRETO, 2016).

No que diz respeito a relação identidade docente e profissionalidade docente, Barreto (2016) esclarece que a identidade docente é constituída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Por outro lado, a profissionalidade é uma das forças estruturantes da identidade do professor que se caracteriza por nutrir o estímulo à autonomia profissional isso se faz por dimensões norteadoras de princípios e valores, com respeito à obrigação moral, ao compromisso com a comunidade e competência profissional docente.

Outro ponto importante de identificação é com a perspectiva da atividade docente em si e a **formação de cidadãos**.

*Contribuir diretamente e efetivamente na formação cidadã dos estudantes. (Q<sub>31</sub>)*

*Significa ajudar a construir indivíduos criativos, expressivos e conscientes de seu papel transformador na sociedade, mas sobretudo felizes. (Q<sub>108</sub>)*

*Uma escola diferente de todas as outras que conheci, trabalhei e estudei. Representa um pouco da minha história, família, amizades, valores, cuidado, encontros etc. Uma escola especial, onde visto a camisa e arregaço as mangas. Onde dedico meu trabalho e faço com muito afinho. (Q<sub>109</sub>)*

*Nunca em todo o tempo em que leciono me senti tão realizado quanto o tempo que estou na Escola Parque, em termos de docência, foi e é o melhor lugar pra realizar meu trabalho. (Q<sub>61</sub>)*

É fato que uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino e identificação com o trabalho e com o projeto de escola. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina (MARCELO, 2009).

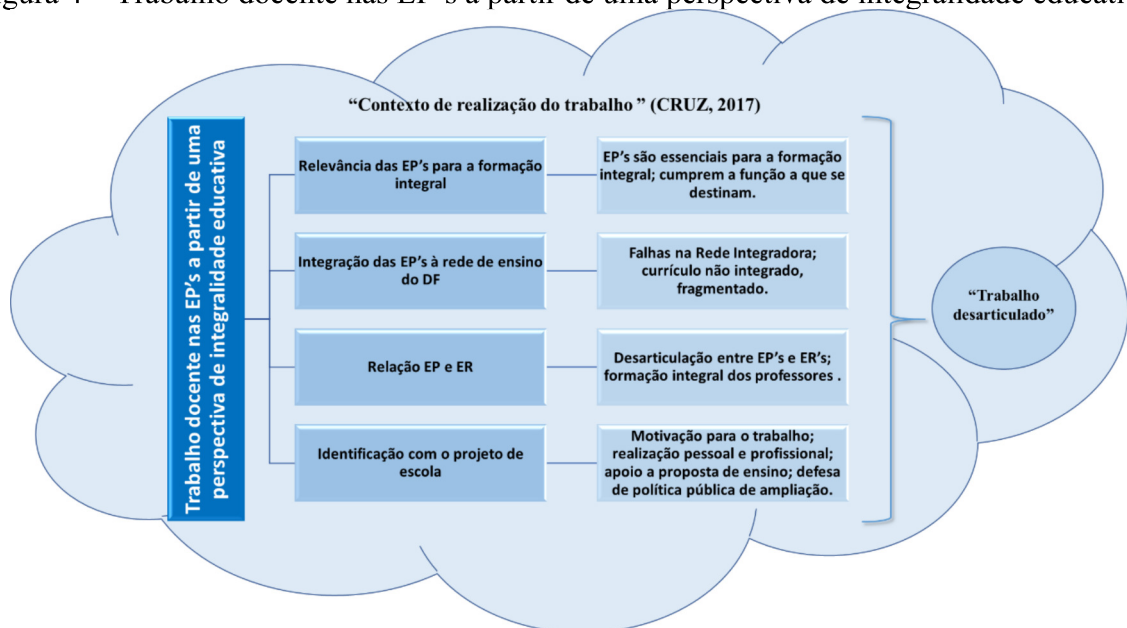
Além da identificação e da motivação observada nas falas dos professores, observamos também o **apoio à ampliação do modelo pedagógico das EP's para outras regiões do DF**, configurando-se como o desenvolvimento de uma política pública em nível mais sistêmico.

*Uma escola como a escola parque, especialmente, deveria ser criada em cada regional de ensino e valorizada todos os dias pelo trabalho que desenvolve. O que vemos é uma escola incrível e que ainda é desconhecida da maioria dos professores e alunos da rede pública de ensino. (Q65)*

*Acredito que ela [Escola Parque] é essencial para toda formação acadêmica dos alunos. Todas as regionais de ensino deveriam ter pelo menos uma Escola Parque para atender a comunidade. (Q38)*

Observamos que o trabalho docente desenvolvido nas EP's, a partir de uma perspectiva de integralidade educativa, gera identificação, impacta na construção da identidade e influencia na constituição da profissionalidade docente. Apresentamos, assim, o esquema abaixo que sintetiza as análises dessa categoria.

Figura 4 – Trabalho docente nas EP's a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.



Fonte: elaborado pelo autor.



Percebemos que a palavra “diferente” marca a principal impressão dos professores com relação as EP’s, expressando o sentido das singularidades dessas escolas, tanto debatidas ao longo desse trabalho. Palavras como “essencial”, “mágica”, “sonho”, “incrível” e “especial”, mostram a identificação com o projeto de escola. “Transformadora” e “libertadora” trazem à tona a confiança no desenvolvimento de uma educação emancipadora. Essas são marcas subjetivas da profissionalidade docente. Articulo essas expressões às palavras que sintetizam os elementos estruturantes suscitados pelas categorias de análise, traduzindo em termos que expressam o trabalho docente no contexto das EP’s: **complemento**, diante da desvalorização socioeducacional dessas escolas; **específico**, pelas singularidades que fazem surgir professores “especialistas”; e **desarticulado**, na perspectiva da integralidade educativa; enfim a EP é uma escola **diferente** e **essencial**, por sua singularidades e pela luta por uma educação contra-hegemônica, emancipadora e humanizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como se constitui a profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal. Como objetivos específicos, buscamos discutir a OTP nas EP's, caracterizar o perfil dos professores atuantes nessas escolas e compreender a interrelação dos aspectos constituintes da profissionalidade docente.

Para alcançarmos essa síntese, tivemos como fundamentação metodológica e conceitual o materialismo histórico-dialético. Percorremos o estudo interpretando a realidade concreta, analisando as conjunturas em constante movimento, através da dinâmica do olhar pela historicidade, totalidade, mediações e contradições. O materialismo histórico-dialético norteia a concepção de homem a partir de sua relação com o trabalho e a sociedade, investigando a relação histórica, ontológica e política entre trabalho e educação.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio da aplicação de questionário com professores das EP's do DF, que estavam atuando em qualquer uma das unidades dessas instituições de ensino. Os elementos e informações obtidas deram subsídio para o estabelecimento das categorias de análise do objeto de estudo.

Os professores, sujeitos da pesquisa, ao responderem às questões do instrumento proposto, foram provocados e levados a refletir sobre as categorias que se constituíram como os elementos estruturantes da profissionalidade docente no contexto das EP's, a saber: 1) (Des)Valorização socioeducacional das EP's; 2) Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização; e 3) O trabalho docente nas EP's a partir de uma perspectiva de integralidade educativa.

Pela inspiração de Anísio Teixeira, as EP's do DF buscam desenvolver um modelo de ensino marcado por especificidades, contradições e possibilidades. Enfrentamos o desafio de nos aprofundarmos na análise de seus projetos pedagógicos, percebê-las na perspectiva da historicidade e compreendê-las na totalidade do processo educacional, pelas influências das relações socioeconômicas e políticas.

Podemos perceber que as EP's guardam características singulares na OTP em uma perspectiva de integralidade educativa, permeadas pelo contexto de (des)valorização social e educacional da sua proposta pedagógica.

Dessa forma, como resultado da pesquisa evidenciamos as características que configuram os elementos da profissionalidade docente no contexto das EP's, os quais impactam o ser e estar na profissão docente, permeando toda a análise.

O elemento estruturante da **(des)valorização socioeducacional das EP's** é marcado pelo sentimento, por parte dos professores, de desvalorização do trabalho pelas instâncias governamentais, pela comunidade e pelos colegas docentes da SEEDF. Em contraste, observamos a sensação de valorização do componente curricular que lecionam (educação física e artes). No contexto das EP's, os professores parecem constituir sua profissionalidade imersos na necessidade constante de “ratificar”, afirmar a relevância, sustentar para manter, provar a importância e a necessidade do seu trabalho. O sentimento é que seu trabalho é visto como **complemento**, um apêndice, um anexo, distante do essencial.

Pautado na relação educação e sociedade, em uma “prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho” (CRUZ, 2017), percebemos as marcas das influências do projeto liberal-capitalista de sociedade na esfera educacional e, conseqüentemente, na profissionalidade docente.

Por isso, a expectativa é avançar na construção de um projeto de formação de professores como compromisso social, que reconheça a docência como profissão complexa que requer formação crítica e emancipadora, desenvolvida em processos que articulem teoria e prática, ensino e pesquisa para atender aos desafios apresentados pela profissão (FERNANDES SILVA e BENTO, 2020).

No que se refere ao elemento estruturante da **OTP**, observamos a marca da especialização para o trabalho. No contexto das EP's, a profissionalidade docente é constituída pelo prisma de “professor especialista”, haja vista a demanda por mudanças na forma de lecionar, as especificidades da metodologia em oficinas de ensino, a busca por formação continuada, o sentimento de privilegiados em virtude do desenvolvimento de boas relações professor-aluno e a disponibilidade de adequadas condições materiais de trabalho. Isso sustentado pela objetividade e subjetividade do trabalho singular nas EP's, **específico**.

Sedimentado no terreno dos “fundamentos da função docente e dos conhecimentos teórico-práticos inerentes à profissão” (CRUZ, 2017), o prisma da especialização ganha destaque na OTP nesse contexto complexo que é o trabalho docente diante da diversidade que a escola se insere.

Neste panorama, encontramos nessa categoria necessidade do esforço pela luta contra a alienação, fragmentação e hierarquização do trabalho docente. Isso porque, os professores estão encarregados de uma função complexa e que demanda condições adequadas, apoio e formação pela práxis para que todos possam construir uma escola pública de qualidade.

O último elemento estruturante da profissionalidade docente no contexto das EP's é o **trabalho docente na perspectiva da integralidade educativa**. Os professores compartilham



do entendimento de que as EP's têm importante relevância na formação integral dos alunos e se identificam com o projeto de escola, mas, em contradição, são impactados pelo trabalho **desarticulado** desenvolvido entre as EP's e as ER's, além da desarticulação em um nível de rede com a SEEDF.

Pautado no “contexto de realização do trabalho” (CRUZ, 2017), vimos como o modelo de educação integral desenvolvido nas EP's influencia na constituição da profissionalidade docente. Em uma análise fundamentada pela concepção democrática de educação integral (CAVALIERE, 2007), entendemos que o que se busca é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdo formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, promovendo uma possibilidade da educação para emancipação, cujo conhecimento ético, artístico, filosófico, científico, linguístico, esportivo, entre outros, é requisito para empoderamento do sujeito. E ainda, tendo o cuidado de não correr o risco de apenas preencher o tempo num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (ROSA, 2014).

Portanto, é urgente que o poder público elenque a educação como projeto de desenvolvimento nacional, aspecto que se relaciona intimamente ao cuidado com a profissão docente e a formação de seus quadros. É preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. É necessário que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência. Ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional e com condições para realizar um adequado trabalho pedagógico.

Na perspectiva dos achados dessa pesquisa, e a partir de uma análise da conjuntura atual, consideramos fundamentais alguns elementos para a constituição da profissionalidade e melhoria da profissão docente: i) a valorização do trabalho do professor, na sua essencial função de ensinar, por parte das instâncias governamentais, pela sociedade e pela própria categoria de profissionais da educação, na busca pelo fortalecimento da classe docente. ii) No que tange a organização do trabalho pedagógico, urge a necessidade de políticas para o desenvolvimento de melhores condições de trabalho – jornada, remuneração, estrutura, fortalecimento da gestão democrática e melhor formação acadêmica e continuada dos profissionais – enfrentado a fragmentação, hierarquização e desprofissionalização do trabalho docente. E ainda, iii) com relação a educação integral, que suas bases sejam construídas em pilares democráticos, humanizados e de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Que o trabalho docente nas EP's não se configure apenas como complemento, específico e desarticulado. E que a formação

e o trabalho docente, não somente para as escolas como as EP's, sejam repensados a partir da práxis e de condições materiais, políticas, culturais, sindicais, teóricas e metodológicas.

Falamos de desafios que envolvem o poder público, a sociedade e a categoria de professores. Colocar a docência no lugar social que ela merece demanda, sobretudo, consenso sobre a educação ser bem público e essencial para uma nação desenvolvida e humanizada.

Dessa forma, acreditamos que a educação integral, desenvolvida nas EP's ou em qualquer instituição de ensino, demanda mais professores e mais e melhor formação, para um trabalho a partir de um currículo integrado, articulando os conteúdos formais com os novos conhecimentos em atividades integradas. Para isso, destacamos a importância de: formação inicial em tempo integral; estreitamento da relação entre as universidades e as escolas de educação integral; políticas públicas que invistam nesse contexto; estudos e pesquisas sobre o tema; formação continuada para a educação integral.

É importante ressaltar que os estudos sobre profissionalidade docente e as EP's não devem se esgotar por aqui. Sugerimos a continuidade de pesquisas que fomentem o debate sobre a profissionalidade docente, das EP's e outros contextos educacionais singulares e da formação docente. Na perspectiva da profissionalidade docente, continuamos a defender a busca pelo equilíbrio entre a atuação e a profissionalização de forma que esse professor se constitua num contexto de relações objetivas e subjetivas de modo dialético com o trabalho docente.

O objetivo é a construção de um conhecimento sobre a formação e o trabalho docente que subsidie de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis. (CURADO SILVA, 2019). Nesse movimento precisamos compreender que cabe a sociedade civil, em oposição às proposições postas, lutar para situar a formação de professores em patamares elevados, em sintonia como as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador (FREITAS, 2005).

Ressaltamos também o esforço que os docentes das EP's têm feito. Em síntese, as análises aqui reveladas das tensões, dos desafios, possibilidades e das práticas inerentes ao trabalho docente nas EP's, não têm a pretensão de julgar ou minimizar a luta constante dos professores por uma educação de qualidade e, cada vez mais, integrada, emancipadora e humanizada.

Dessa forma, esperamos que nosso estudo tenha cooperado para a construção de conhecimentos acerca das EP's, que tenha colaborado para debate e o fortalecimento da profissionalidade docente e que tenha contribuído para construção de caminhos mais frutíferos para a formação de professores, para o trabalho docente e para a educação.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PLACCO, V. N. S. **Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação**. Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ANDER-EGG, E. **El taller una alternativa para la renovación pedagógica**. Buenos Aires, Magistério, 1991.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 30ª Reunião Anual da Anped. 2007

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRETO, M. S. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. 2016.

BARISI, G. **La notion de “professionnalité” pur lês syndicats em Italei, L’Emploi enjeu économiques & sociaux**. Colloque de Dourdan, p. 379-394. Paris, 1982. In: CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. 2012.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES, v.19, n. 44, p.19-32. 1998.

BATISTA NETO, J. **A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica**. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, v., p. 165-174. 2006.

BRAEM, S. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française**. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

CARBELLO, S. R. C. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira: a centralidade do trabalho docente**. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP. 2016.

CARBELLO, S. R. C e RIBEIRO, R. **Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 9 n. 2. 2014.

CAVALIERE, A. M. **Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de estado?.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014

\_\_\_\_\_. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CHAMON, M. **Trajatória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ - Rio de Janeiro-RJ. 2006.

CIAVATTA, M. **Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional.** In: Trabalho necessário. V. 17, n.32, jan-abr, 2019.

CODO, Wanderley (coord.). et all. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis,RJ: Vozes, 1999.

COELHO, L.M.C.C., PAIVA F. R. S., AZEVEDO, D. S. **Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar.** In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo integral e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 89-99, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco. Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios.** Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. 702-714. Endipe, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. e ROSA, S. V. L. **A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades.** Formação Docente. Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016.

CURY, C. R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1985.

CRUZ, S. P. da S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

\_\_\_\_\_. **A profissionalidade docente polivalente na educação integral: limites e possibilidades**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. 1334-1345. Endipe, 2014.

\_\_\_\_\_. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. 2012.

D'ÁVILA, C. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura**. 33ª Reunião Anual da ANPED. Grupo de Trabalho 04 – Didática. 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf>

DREY, R. F. e GUIMARÃES, A. M. M. **Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente**. D.E.L.T.A., 32.1, p.23-44. 2016.

ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA DE CEILÂNDIA – EPAT. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. 2017.

ESCOLA PARQUE 314 SUL. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

ESCOLA PARQUE 210 SUL. **Projeto Político Pedagógico**. 2018.

FERNANDES, E. e CAMARGO, P. E. B. **A organização do trabalho didático na proposta da escola parque de Anísio Teixeira**. Revista Histedbr. v. 17 n. 1 pg. 55-76. Campinas, SP. 2017.

FERNANDES SILVA, E. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

\_\_\_\_\_. **Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos**. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERNANDES SILVA, E.; BENTO, A. L. **Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas**. Ensino em re-vista , v. 27, p. 15-39, 2020.

FERREIRA, G. A. da S. **A função social da escola de formação integral: um estudo da proposta pedagógica da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia – Distrito Federal**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2018.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FRIGOTTO, G. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10 n. 20. 2015.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 75-100. 2010.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GASPARIN, J. L. **A organização do trabalho pedagógico como princípio educativo na formação de professores**. X ANPED-SUL. Florianópolis/SC. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORZONI, S. P. **A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2016.

GORZONI, S. P. e DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de pesquisa. v.47, n.166, p.1396-1413. 2017

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Caderno Pressupostos Teóricos. p. 1-92, 2018a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. p. 1-93. 2018b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 437/2018, de 27 de novembro de 2018c**. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Projeto Inicial**. p. 1-52, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD – DF)**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárceres**, v2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

GUARÁ, I. M F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

HOYLE, E. **Professionalization and desprofessionalization in education.** In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). World yearbook of education 1980: professional development of teachers. London: Kogan Page, p. 42-54. 1980.

LEME, D. R. R. D. M. **Conceituação e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo: de 1931 a 2013.** Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan.-mar. 2012.

LIPP, M. N. (org.). **O stress do professor.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão.** Portugal: Edições ASA, 2001.

MACHADO, L. C. **Oficinas Pedagógicas: uma ação interativa entre o pensar e o fazer coletivamente.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Da relação com o saber às práticas educativas. Curitiba: CRV, 2017.

MANACORDA M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009

MARTINS, L. M. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. **Programa Novo Mais Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://mec.gov.br/>>. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394/1996.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão e mão a oficina pedagógica como dispositivo para a formação e a construção do conhecimento na escola pública.** In:

29ª Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu. Minas Gerais: ANPEd, 2006.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, L. M. S. **As formas identitárias nos contextos de trabalho. Uma análise da profissionalidade docente.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2014.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PENIN, S. T. S. **Profissão docente.** Salto para o futuro, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009.

PENTEADO, A. L. e EYNG, A. M. **Traços da profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social.** XII Educere. Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente. p.27869- 27879. 2015.

PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília, memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Distrito Federal. Universidade de Brasília. 2011.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. **Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília.** Grupo de Trabalho:GT02 – História da Educação. Anped, p.1-16, 2005.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, MG. 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, D. R. **Sindicalização de professores iniciantes na carreira docente: um diálogo emergente.** Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. ENDIPE, 2014.



ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. /dez., 2006.

ROSA, S. V. L. **Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos**. Educação: Teoria e Prática, v.24. n.46. p.120-136. São Paulo, 2014.

SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, I. da S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SEVERO, J. L. R. L. **Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, Mai./Ago. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, E. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Rio Janeiro, RJ. 2014.

\_\_\_\_\_. **Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília**. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais. v. 3, n. 2 pg. 39-52. 2015.

SOUZA, L. A. A. **Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor**. X Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba/PR. 2011.

TEIXEIRA, A. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, 1961.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. **Repensando a didática do ensino**. Campinas SP, Papyrus, 1993.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2017.

WACHS, F.; CESARO, H. L.; BASTOS, A. P. P.; NUNES, R. V.; FRAGA, A. B.; **Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em educação física.** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 203-225, jan./abr. 2014.

XAVIER, C. C. **Escola Parque. Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da arte no Brasil.** Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. 2017.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PESQUISA: A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS  
PARQUE DO DISTRITO FEDERAL**

Prezado(a) Professor(a),

Essa pesquisa é desenvolvida pelo professor Guilherme Augusto da Silva Ferreira para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de constituição da profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal. Os sujeitos da pesquisa são todos os professores regentes das 7 unidades de Escola Parque do DF.

Ressaltamos que sua participação se dará de forma voluntária, que as informações obtidas não serão identificadas e que os resultados serão divulgados nos meios acadêmicos. A aceitação em responder ao questionário denota ainda, **o consentimento esclarecido** dessa condição de anonimato e uso dos dados para fins acadêmico-científicos no âmbito nacional e internacional que poderão ser utilizados integralmente ou em partes.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_  
**E-mail:** \_\_\_\_\_ **Nº do questionário:** \_\_\_\_\_

Desde já agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Guilherme Augusto da Silva Ferreira  
Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)  
Mestrando em Educação – Universidade de Brasília (UnB)  
E-mail: guicrvg1984@gmail.com

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - UnB  
E-mail: shirleidesc@gmail.com

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Título: A profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque do Distrito Federal**

**Prezado(a) professor(a), essa pesquisa é desenvolvida pelo professor pesquisador Guilherme Augusto da Silva Ferreira para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz. A pesquisa tem o objetivo de analisar como se constitui a profissionalidade docente no contexto da Escolas Parque do DF. O estudo pretende abranger todos os professores dessas unidades de ensino, considerando de grande importância a participação desses sujeitos. Ressaltamos que sua participação será voluntária, não gerando despesas ou compensações e que as informações obtidas não serão identificadas. Os resultados da pesquisa serão divulgados quando da disponibilidade da tese na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A aceitação em responder o questionário denota o consentimento esclarecido e a autorização para uso dos dados, integralmente ou em partes, com fins acadêmicos-científicos em âmbito nacional e internacional.**

**Desde já agradecemos a sua participação e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento. Atenciosamente,**

**Guilherme Augusto da Silva Ferreira – [guicrvg1984@gmail.com](mailto:guicrvg1984@gmail.com)  
Shirleide Pereira da Silva Cruz – [shirleidesc@gmail.com](mailto:shirleidesc@gmail.com)**

**Estou ciente que a aceitação em responder o questionário denota o consentimento esclarecido e a autorização para uso dos dados, integralmente ou em partes, com fins acadêmicos-científicos em âmbito nacional e internacional.**

**( ) Sim                      ( ) Não**

**PERFIL**

- 1. E-mail:** \_\_\_\_\_ **Nº do questionário:** \_\_\_\_\_
- 2. Sexo:**  
( ) Masculino              ( ) Feminino                      ( ) Prefiro não declarar
- 3. Idade:** \_\_\_\_\_

**4. Formação Acadêmica:**

- Graduação  Mestrado  
 Especialização  Doutorado

**5. Tempo de Profissão (em anos):** \_\_\_\_\_**6. É sindicalizado?**

- Sim  Não

**7. Vínculo com SEEDF:**

- Efetivo  Temporário.

**8. Há quanto tempo possui vínculo com a SEEDF (em anos)?**

Tempo? \_\_\_\_\_

**9. Escola Parque:**

- 308 Sul  210 Sul  
 314 Sul  EPAT  
 304 Norte  EPNBraz  
 210 Norte

**10. Tempo de Escola Parque (em anos):** \_\_\_\_\_**11. Linguagem/Disciplina que leciona na Escola Parque?**

- Educação Física  Artes – Música  
 Artes – Visuais  Artes – Dança  
 Artes – Cênicas  Outros: \_\_\_\_\_

**12. Já lecionou em escola regular?**

- Sim.  Não.

**13. Em caso afirmativo, por quanto tempo (em anos)?**

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

## QUESTÕES

**1. A Escola Parque é uma escola... (complete com apenas uma palavra)**

---

**2. Por que você definiu a Escola Parque com a palavra acima?**

---



---

**3. Indique o seu grau de concordância com os itens abaixo relacionados ao contexto da Escola Parque, de acordo com a escala de referência.**

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1- Concordo totalmente        | 4- Discordo parcialmente |
| 2- Concordo parcialmente      | 5- Discordo totalmente   |
| 3- Não concordo, nem discordo |                          |

Item	1	2	3	4	5
As escolas como as Escolas Parque são essenciais para a formação integral dos estudantes					
A Escola Parque é adequadamente valorizada pelos alunos e comunidade					
A Escola Parque é adequadamente valorizada pelas instâncias governamentais de educação					
A Escola Parque é adequadamente valorizada pelos professores					
A Escola Parque exerce efetivamente a função de ensino intercomplementar e/ou complementar a qual se destina					
A Escola Parque se aproxima de um centro de treinamento esportivo/artístico					
A Escola Parque está efetivamente integrada ao sistema educacional do DF					

Comentários: \_\_\_\_\_

---



---

**4. Indique o seu grau de concordância com os itens abaixo relacionados ao seu trabalho na Escola Parque, de acordo com a escala de referência.**

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1- Concordo totalmente        | 4- Discordo parcialmente |
| 2- Concordo parcialmente      | 5- Discordo totalmente   |
| 3- Não concordo, nem discordo |                          |

Item	1	2	3	4	5
Compreendo que existem especificidades para o trabalho na Escola Parque					
Mudei minha forma de lecionar ao ingressar na Escola Parque					
Me identifico com o trabalho que realizo na Escola Parque					

Meu trabalho se relaciona com o trabalho do professor da escola regular					
É necessária aptidão específica (bancas de aptidão) para ser professor na Escola Parque					
Minhas condições materiais de trabalho são adequadas (carga horária, materiais, estrutura física etc.)					
Me sinto motivado com o trabalho que realizo na Escola Parque					
Me sinto valorizado financeiramente com meu trabalho na Escola Parque					
Tenho uma adequada relação de trabalho com meus pares					

Comentários: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5. Indique o seu grau de concordância com os itens abaixo relacionados a sua formação para trabalhar Escola Parque, de acordo com a escala de referência.**

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1- Concordo totalmente        | 4- Discordo parcialmente |
| 2- Concordo parcialmente      | 5- Discordo totalmente   |
| 3- Não concordo, nem discordo |                          |

Item	1	2	3	4	5
Minha formação inicial me deixa seguro para trabalhar na Escola Parque					
Busquei formação específica após ingressar na Escola Parque					
A oferta pela EAPE de cursos que contribuem para o trabalho na Escola Parque é adequada					
As coordenações pedagógicas contribuem efetivamente para meu trabalho na Escola Parque					
A troca de informações e experiências com os pares contribuem efetivamente para meu trabalho na Escola Parque					
A gestão da Escola Parque contribui efetivamente para meu trabalho na Escola Parque					
As bancas de aptidão que determinam os professores aptos a trabalhar nas Escolas Parques, asseguram a seleção adequada para o desempenho do trabalho demandado					
O processo de formação continuada é importante para realizar o trabalho na Escola Parque					

Comentários: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Assinale com (P) até 3 fatores que influenciam POSITIVAMENTE e com (N) até 3 fatores que influenciam NEGATIVAMENTE na sua atuação como professor da Escola Parque?

	O contexto de (des)valorização da educação integral
	O contexto de (des)valorização do professor
	O contexto de (des)valorização da disciplina/oficina que você leciona
	A metodologia de ensino
	A flexibilidade para realizar meu trabalho
	A heterogeneidade das turmas em idade e série
	A carga horária de trabalho
	A estrutura física de trabalho
	Os materiais de trabalho
	A relação com os pares
	A relação com os alunos
	A formação inicial
	A formação continuada
	A especialização necessária para realizar o trabalho
	A organização pedagógica

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Como você percebe a relação entre os professores da Escola Parque e os professores das escolas regulares dos estudantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Qual foi o primeiro impacto e o que mudou em você ao ser professor da Escola Parque?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Quais os principais desafios em ser professor na Escola Parque?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**10. Como é a sua relação com seus alunos na Escola Parque?**

---

---

---

---

**11. Em que a Escola Parque se diferencia das demais escolas?**

---

---

---

---

**12. Como você se enxerga enquanto professor ao trabalhar na Escola Parque?**

---

---

---

---

**Obrigado pela participação.**

**Indique sua disponibilidade para futuras interações dessa pesquisa**

( ) sim, estou disponível. Telefone: \_\_\_\_\_

( ) não, não estou disponível