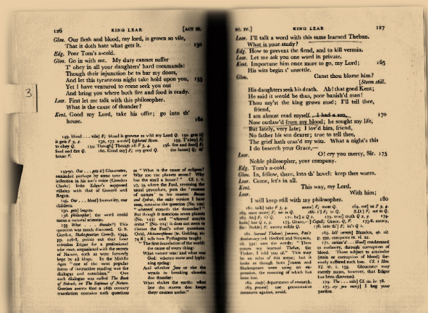


ens with a conversation
 pearls of Kent and
 in which the audience
 Gloucester has two sons:
 is his legitimate heir, and
 his younger illegitimate son

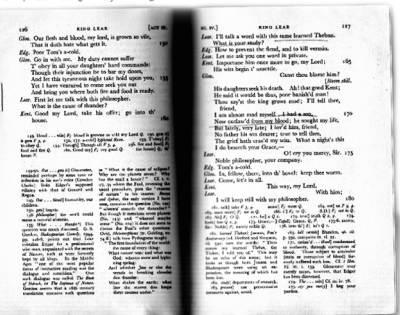


ANA MARIA FALSARELLA

EQUIPE GESTORA E FORMAÇÃO DOCENTE: DO DISCURSO À PRÁTICA ESCOLAR



ear opens with a conversation
the souls of Kent and
ester, in which the audience
that Gloucester has two sons:
who is his legitimate heir, and
and, his younger illegitimate son



EQUIPE GESTORA E FORMAÇÃO DOCENTE: DO DISCURSO À PRÁTICA ESCOLAR

ANA MARIA FALSARELLA

Doutora em Educação

**Docente do Programa de Pós-Graduação em
Processos de Ensino, Gestão e Inovação
Universidade de Araraquara / UNIARA**

**Trabalho decorrente da Pesquisa “Repercussões
da formação docente inicial na prática gestora de
formação continuada em serviço” (2013-2016)**



.....
Produção: Junqueira&Marin Editores

www.junqueiraemarin.com.br



Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin

Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA

Revisões: Autora
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)

Profa. Dra. Adriane Knoblauch

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Prof. Dr. Odair Sass

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

Profa. Dra. Suely Amaral Mello
.....

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

F188e

Falsarella, Ana Maria, 1948-
Equipe gestora e formação docente : do discurso à prática escolar [recurso eletrônico] / Ana Maria Falsarella. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2018. recurso digital ; 9 MB

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-102-5 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Planejamento educacional. 4. Livros eletrônicos. I. Título.

18-50410

CDD: 370.71

CDU: 37.02

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

12/06/2018 20/06/2018
.....

A pesquisa que originou esta publicação recebeu apoio/financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – FUNADESP e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – PPPEGI da Universidade de Araraquara – UNIARA.
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade da Autora.
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.
.....

LISTA DE SIGLAS

- AMA** - Assistência Médica Ambulatorial
- ANA** - Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APROFEM** - Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
- APM** - Associação de Pais e Mestres
- ATPC** - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo OU Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
- CDHU** - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo
- CEASA** - Central de Abastecimento
- CEAGESP** - Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- COHAB** - Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
- CP** - Coordenador Pedagógico
- CEU** - Centro Educacional Unificado
- DA** - Deficiente Auditivo

DI - Deficiente Intelectual
EF - Ensino Fundamental
EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação
EJA - Educação de Adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância
ETEC - Escola Técnica Estadual
FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado
FAPA - Faculdade Porto-Alegrense
FATEMA - Faculdades Integradas Teresa Martin
FCS - Faculdades Campos Salles
FEFISA - Faculdades Integradas de Santo André
FESP-SP - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FIEO - Fundação Instituto de Ensino para Osasco
FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
GCM - Guarda Civil Municipal
HTPC - Horário ou Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-MADH - Muito Alto Desenvolvimento Humano
IDH-ADH - Alto Desenvolvimento Humano
IDH-MDH - Médio Desenvolvimento Humano
IDH-BDH - Baixo Desenvolvimento Humano
IDH-MBDH - Muito Baixo Desenvolvimento Humano
IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

- IDHM-E** - Índice de Desenvolvimento Humano
Municipal /Educação
- IDHM-L** - Índice de Desenvolvimento Humano
Municipal /Longevidade
- IDHM-R** - Índice de Desenvolvimento Humano
Municipal /Renda
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira
- INEQ** - Instituto Nacional de Educação e
Qualificação Profissional
- JEIF** - Jornada Especial Integral de Formação
- MEC** - Ministério da Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem
Terra
- OFA** - [Professor] Ocupante de Função Atividade
- ONU** - Organização das Nações Unidas (ONU),
- PCP** - Professor Coordenador Pedagógico
- PEA** - Plano Especial de Ação (PEA),
- PMSP** - Prefeitura do Município de São Paulo
- PNAIC** - Plano Nacional de Alfabetização na Idade
Certa
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o
Desenvolvimento
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PUC-SP** - Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
- ReLePe** - Red Latinoamericana de Estudios Teóricos
y Epistemológicos en Política Educativa
- RMSP** - Região Metropolitana de São Paulo (Grande
São Paulo)
- SciELO** - Scientific Eletronic Library Online
- SEE-SP** - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
- SGP** - Sistema de Gestão Pedagógica (do Sistema
Municipal de São Paulo)

SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINPEEM - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME - Secretaria Municipal de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UCSAL - Universidade Católica de Salvador
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
UNG - Universidade Guarulhos
UNIARA - Universidade de Araraquara
UNIARARAS - Centro Universitário Hermínio Ometto
UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
UNIFIEO - Centro Universitário Fieo
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos
UNINOVE - Universidade Nove de Julho
UNIP - Universidade Paulista
UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Etapas
- Quadro 2.** Trabalhos anteriores da pesquisadora
- Quadro 3.** Trabalhos de outros pesquisadores
- Quadro 4.** Escolas componentes da pesquisa e municípios onde se localizam
- Quadro 5.** Caracterização das escolas por modalidade e dependência administrativa, município onde se localiza, IDH-M e posição no estado de São Paulo e no Brasil
- Quadro 6.** Perfil do Estado de São Paulo
- Quadro 7.** Perfis dos municípios
- Quadro 8.** Graus de Desenvolvimento Humano
- Quadro 9.** Municípios das escolas pesquisadas: posição no estado de São Paulo quanto às três dimensões do IDHM

- Quadro 10.** Ideb Brasil: Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Quadro 11.** Ideb Sistema Estadual de Educação de São Paulo: 4ª série / 5º ano
- Quadro 12.** Ideb Sistema Municipal de Educação de São Paulo: 4ª série / 5º ano
- Quadro 13.** Ideb Sistema Municipal de Educação de Araraquara: 4ª série / 5º ano
- Quadro 14.** Ideb Sistema Municipal de Educação de Américo Brasiliense – 4ª série / 5º ano
- Quadro 15.** Ideb – 4ªsérie/5ºano: escola estadual
- Quadro 16.** Ideb – 4ªsérie/5ºano: escolas municipais de São Paulo/capital
- Quadro 17.** Ideb – 4ª série / 5º ano: escola municipal do interior de São Paulo
- Quadro 18.** Ideb: Brasil, estado de São Paulo, municípios e escolas
- Quadro 19.** Positividades e fragilidades do curso superior, segundo os docentes
- Quadro 20.** Formas utilizadas para aperfeiçoar a prática docente



**LISTA
DE
FIGURAS**

Figura 1. O Estado de São Paulo, com destaque para as regiões de Araraquara e São Paulo (capital)

SUMÁRIO

- 15** **PREFÁCIO**
HELENA CARVALHO DE LORENZO
- 19** **INTRODUÇÃO**
- 23** **Seção A. FUNDAMENTOS
METODOLÓGICOS**
- 29** **Seção B. PERCURSO
METODOLÓGICO**
- 39** **Seção C. ESTUDOS TEÓRICOS**
C.1. Revisão da literatura
C.2. Referencial teórico de
análise
C.3. Referencial sobre a
metodologia de análise

73	Seção D. O CENÁRIO DA PESQUISA D.1. Caracterização do universo D.2. Síntese dos perfis do estado de SP e dos municípios envolvidos D.3. Sobre o IDH e o IDH-M D.4. Sobre o Ideb: resultados e metas
85	Seção E. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS E.1. As escolas segundo os gestores E.2. Perfil e percepções dos professores
109	Seção F. DISCUSSÃO E ANÁLISE
119	CONSIDERAÇÕES FINAIS

123 REFERÊNCIAS

133 ANEXOS

- 1. Modelo de requerimento à DRE e/ou Secretaria de Educação**
- 2. Formulário para caracterização da escola**
- 3. Apresentação da pesquisa para as escolas**
- 4. Apresentação da pesquisa para os gestores**
- 5. Instrumento para gestores**
- 6. Apresentação da pesquisa para professores**

- 7. Instrumento para professores**
- 8. Formulário para avaliação dos instrumentos**
- 9. Tabulação: Gestores**
- 10. Tabulação: docentes**
- 11. Avaliação dos instrumentos – considerações**
- 12. Cópia do relatório enviado à FUNADESP/ Agosto.2016**

Este livro apresenta o resultado da pesquisa “Repercussões da formação docente inicial na prática gestora de formação continuada em serviço” (UNIARA/FUNADESP) que, embora desenvolvida entre os anos de 2013 a 2016 como contribuição da educadora Ana Maria Falsarella ao Programa de Pós- Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, área de Educação, da Universidade de Araraquara-UNIARA, contém em seu cerne as reflexões que a pesquisadora foi adquirindo ao longo de toda a sua trajetória acadêmica sobre o pensar a educação para um processo de mudanças.

A investigação teve como foco específico o estudo das relações entre a formação inicial e a formação continuada em serviço dos professores e o papel da equipe gestora da escola na formação continuada de docentes. Contudo, o texto revela em seu conteúdo, muito além das marcas e das repercussões da formação docente em processos educacionais, profunda preocupação com a escola e com a educação por meio da ação e formação de professores para o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo ao leitor um espaço para uma releitura sobre o papel social da escola e da formação de docentes. Uma reflexão importante e necessária, frente às incertezas e dificuldades no sistema educacional brasileiro.

Desejo chamar a atenção dos leitores para três aspectos de fundo deste livro que, do meu ponto de vista, podem ser considerados contribuições importantes para o tema e para o debate em curso, e nos quais a autora se revela como importante pesquisadora e educadora. O primeiro é a preocupação com o detalhamento metodológico. A escolha e a delimitação do tema em aderência à trajetória acadêmica da pesquisadora e aos problemas crônicos da educação brasileira, os critérios para o estabelecimento das correlações entre as hipóteses iniciais propostas, a delimitação do universo de pesquisa,

contemplando rigorosa escolha das escolas a serem pesquisadas e a disponibilidade de dados e informações sobre o universo de pesquisa, fazem do texto uma referência para estudantes e outros pesquisadores, tanto na área específica da educação, quanto em outras áreas das ciências sociais aplicadas. O rigor científico sem as “amarras” à criatividade e ao encadeamento das ideias permitiu à pesquisadora recuperar fatos e indícios que resultaram da diversidade de cursos para a formação de docente e das evidências de que os processos de educação de professores não têm o mesmo significado para todos.

Sensibilidade e conhecimento permitiram à pesquisadora distinguir, entre as evidências encontradas, as pistas que a conduziram ao conhecimento de determinados momentos, de determinados objetos e, por meio deles, reconstruir fatos de determinados sujeitos ou grupos sociais, mesmo sabendo, como ela mesma afirma, que os “profissionais da educação não formam um grupo homogêneo, haja vista a diversidade de cursos que formam professores, e se encontram em situação bem paradoxal”.

Um segundo aspecto relevante, do meu ponto de vista, diz respeito ao questionamento sobre o papel da gestão educacional e das políticas públicas para a educação. Considerando a escola como o espaço de mediação entre as decisões e a implementação de políticas educacionais, as quais interpretam e desenvolvem a partir de sua própria perspectiva, a autora destaca os conflitos e as ambiguidades que resultam do papel normativo do Estado. Há uma estrutura burocratizada, oficial, de controle e cobranças “de cima para baixo”, que exige resultados, formas inovadoras de ensinar e um processo cuidadoso de planejamento educacional. Por outro lado, as atividades educativas que se realizam dentro das escolas, portanto “de baixo para cima”, exigem relações interpessoais e personalizadas. Como fica o docente neste

conflito, como se adaptar às “regras do jogo”, quais os limites e as potencialidades deste conflito?

O terceiro aspecto, relativo aos “achados” específicos da pesquisa, se desdobra em três questões. A primeira questão, que se refere às relações entre a equipe gestora e a equipe escolar, sugere que boa parte da literatura sobre essas relações apresenta o assunto com fortes características de idealização tanto na elaboração das políticas quanto nos estudos sobre a construção do planejamento pedagógico. Às vezes fraca ou quase inexistente, a pesquisa verificou dificuldades de integração entre as equipes, mesmo considerando escolas em regiões de diferentes IDH. Há uma regra geral para universos diferenciados, e a autonomia das escolas e das equipes gestoras para realizar o planejamento pedagógico reforça a situação de conflito e ambiguidade mencionada anteriormente, indicando, adicionalmente, a existência mesmo de ruptura na divisão de trabalho entre a área administrativa e a área pedagógica.

A segunda questão, que se refere à importância da participação das famílias no trabalho pedagógico, reforça a noção de que a dificuldade das famílias, principalmente das de menor renda e escolaridade, em participar e acompanhar as atividades escolares, é, de fato, um empecilho ao desenvolvimento do aluno na escola. Contudo, esse fator não deve ser considerado como o único referencial sobre as contingências que afetam a educação. Há limitações de ordens socioeconômicas, pedagógicas e de políticas educacionais que igualmente influenciam o trabalho pedagógico.

Um terceiro achado, específico sobre a importância da formação continuada, mostra que a mesma não atinge todos docentes, o que impede que se quebre o círculo vicioso dos problemas, principalmente nas escolas mais periféricas e que atendem a população de mais baixa renda. Contudo, quando acontece, a formação continuada reforça significativamente

a formação inicial. A cultura da escola e as relações de troca de conhecimento e experiências entre professores são importantes fatores que conduzem ao fortalecimento de novas ideias e inovações. Essa forma de sociabilidade entre iguais, para além da formação inicial e da influência da equipe gestora, remete o estudo a uma reflexão sobre como as mudanças nas políticas para a educação vêm sendo incorporadas de forma parcial e paulatina, “sendo difícil separar o que resulta da formação continuada e o que vem sendo construído pelo professor por meio da socialização de sua experiência.”

A pesquisadora, corajosamente e revelando forte maturidade científica, aponta ainda que “ao acenar com o discurso da autonomia da escola e atribuir às equipes gestoras e ao próprio professor a formação continuada, exonera o Estado de sua parte na responsabilidade da formação docente.”

Assim, a pesquisa realizada e entendida nos quadros da formação acadêmica de sua autora, deixa claro que a escola que se compreende ser necessária é aquela que investe na formação de seus docentes e por essa razão não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino, de não importa qual conteúdo, possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (PAULO FREIRE, 2000, p. 44). É neste contexto, e destacando o papel do estado e das políticas públicas para a educação, que este trabalho traz a marca de sua criatividade e originalidade e é com muita satisfação que vejo a pesquisa concluída e divulgada.

HELENA CARVALHO DE LORENZO

Coordenadora do
CENTRO INTEGRADO DE ENSINO E PESQUISA
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA/UNIARA ●

EQUIPE
GESTORA
E
FORMAÇÃO
DOCENTE:
DO
DISCURSO
A
PRÁTICA
ESCOLAR

Este trabalho consiste na apresentação dos resultados da pesquisa intitulada “Repercussões da formação docente inicial na prática gestora de formação continuada em serviço” (2013-2016) realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniará), onde sou docente da área de Gestão Educacional¹.

A investigação teve por focos a relação entre a formação inicial e a formação continuada em serviço de professores e o papel da equipe gestora da escola na formação continuada dos docentes. Foi pautada na minha experiência profissional (adquirida como profissional de carreira no ensino público municipal de São Paulo, como docente universitária e como formadora em cursos de formação continuada para professores e gestores de escolas e de sistemas) e como pesquisadora em trabalhos individuais, em pesquisas coletivas e em publicações na área da educação.

Meu interesse maior de investigação tem sido a escola, analisada da perspectiva de seus atores internos. Assim, a maior parte de meus trabalhos envolve pesquisas de campo e volta-se à confluência de quatro áreas de interesse, que são estreitamente interligadas: políticas públicas para a educação, formação docente, gestão educacional e avaliação educacional.

Para iniciar o trabalho e chegar à definição do tema – formação docente e gestão escolar –, além de considerar minha própria produção anterior, pesquisei outros trabalhos relacionados à temática. Fiz uma síntese do que coletei, a qual consta na revisão da bibliografia. De antemão, posso adiantar que a maior parte dos trabalhos

1. Pesquisa financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp).

que encontrei foi apresentada em congressos, encontros e afins, tais como Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), seminários da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e outros eventos acadêmicos. Tais trabalhos são mais propositivo-idealistas e com forte viés ideológico (de vários matizes), do que críticos e calcados na concretude do cotidiano escolar.

Considerando a escola como espaço intermediário de decisões sobre políticas educacionais, na medida em que interpreta e desenvolve as propostas dos sistemas a partir de sua própria perspectiva, pretendi com este trabalho captar os discursos dos atores internos à escola quanto a sua própria formação, observar os contextos das decisões tomadas pela escola quanto à formação continuada, como essas decisões são (ou não são) tomadas e suas possíveis implicações nas práticas escolares.

Antes de continuar, cabe destacar que, quando me refiro à formação docente, é preciso lembrar que os profissionais da educação, na verdade, não formam um grupo homogêneo, haja vista a diversidade de cursos que formam professores, e se encontram em bastante situação paradoxal. O estado moderno exerce crescente controle e normatização da educação, o que leva os professores e gestores a uma relação ambígua com a própria profissão. A estrutura burocratizada e a cobrança externa por resultados configuram relações impessoais, ao passo que a atividade educativa intramuros da escola exige relações personalizadas. Às equipes escolares exige-se o planejamento cuidadoso do projeto pedagógico, a partir de um diagnóstico contextual, mas que se adaptem às “regras do jogo” da política educacional. Aos professores, em especial, exige-se que utilizem formas inovadoras

de ensinar, mas se conformem a classes lotadas e más condições de trabalho. Que ensinem cada aluno de acordo com suas peculiaridades, mas consigam boas performances nas avaliações externas.

Frente a tanta ambiguidade e conflito, não é fácil situar o papel dos docentes na formação de cidadãos críticos e reflexivos e o papel das equipes gestoras na constituição de grupos de trabalho coesos e permanentes, que estudem teorias e debatam práticas pedagógicas, assumindo a própria formação individual e a formação docente coletiva de forma cooperativa, de modo a conseguir sempre melhores resultados de desempenho escolar, tal como propõe o discurso oficial e a maior parte da literatura pedagógica encontrada.

As conclusões que aqui apresento são mais uma tentativa de ajudar a desvendar os dilemas que se apresentam aos educadores no enovelado momento histórico que acontece em nível mundial, em especial em nosso país, agora, na segunda década dos anos 2000. Fiz questão de detalhar o percurso metodológico com uma intenção secundária. Espero que possa servir como referência para pesquisadores que estão se iniciando nesse mister. Por isso são tratados assuntos como o papel do investigador e a importância da pesquisa qualitativa, dentre outros.

O trabalho está apresentado da seguinte forma: na **seção A** - “Fundamentos metodológicos”, é feita uma explanação sobre a sustentação referente ao método de pesquisa adotado; na **seção B** - “Percurso metodológico”, são apresentadas as formulações iniciais: escolha do tema, delimitação do problema, questões de pesquisa, hipóteses, objetivo geral, objetivos específicos e etapas; informa ainda sobre a abordagem, os sujeitos e os procedimentos adotados. A **seção C** - “Estudos teóricos”,

apresenta a revisão da literatura, o referencial teórico de análise dos dados e o referencial sobre a metodologia de análise. Na **seção D**, “O cenário da pesquisa” é apresentada a caracterização dos sistemas e escolas que compuseram o universo da pesquisa; Na **seção E** – “Apresentação dos dados coletados”, são expostas as informações obtidas na pesquisa de campo: a perspectiva dos gestores e o perfil e percepções dos professores; A **seção F** trata da “Discussão e análise” dos dados coletados. Por fim, são feitas as “Considerações finais” e apresentadas as referências bibliográficas.

O texto traz como anexos: **1.** Modelo de requerimento à Diretoria Regional de Ensino e/ou Secretaria Municipal/ Estadual de Educação; **2.** Formulário para caracterização da escola; **3.** Apresentação da pesquisa para as escolas; **4.** Apresentação da pesquisa para os gestores; **5.** Instrumento para gestores; **6.** Apresentação da pesquisa para professores; **7.** Instrumento para professores; **8.** Formulário para avaliação dos instrumentos; **9.** Tabulação: Gestores; **10.** Tabulação: docentes; **11.** Avaliação dos instrumentos – considerações; **12.** Cópia do relatório enviado à Funadesp/Agosto.2016. ●

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

SEÇÃO A

No decorrer do tempo, a pesquisa qualitativa gradativamente ganhou espaço no universo da pesquisa social, pois visa a uma compreensão aprofundada do comportamento humano e das razões que o dirigem, o que não é possível simplesmente com o levantamento de dados quantitativos. A relevância da pesquisa qualitativa é que, por seu intermédio, pode-se investigar o porquê e o como das situações e não apenas o que, onde e quando os fenômenos sociais acontecem. Entende-se que as conclusões de um estudo qualitativo, mesmo não sendo replicáveis, são consideradas indicadores de tendências, possibilitando, inclusive, algumas generalizações, respeitados os devidos limites. De uma perspectiva mais ampla, a atual tendência nas pesquisas sociais é a realização de estudos de caráter quali-quantitativo (misto ou combinado), uma vez que abordagens qualitativas e quantitativas são complementares. Dados quantitativos combinados com componentes qualitativos asseguram melhor compreensão dos fenômenos das ciências humanas. Enfim, é possível fazer uma boa investigação e encontrar resultados interessantes por meio de uma investigação de âmbito limitado. (FALSARELLA, 2015). Quando falamos em pesquisa qualitativa, geralmente nos referimos à ida do pesquisador a campo. Quase sempre, neste caso, a pesquisa demanda complementação de informações que são obtidas em meios digitais.

Sobre o planejamento e desenvolvimento da investigação tomei por base o livro “A investigação por questionário” (HILL; HILL, 2012) para atualizar informações sobre planejamento e desenvolvimento de

pesquisa social qualitativa. Esses autores destacam que a natureza da investigação empírica pode ser comparada a uma viagem de ida e volta que começa no “País Teórico, chega ao País Prático e termina mais uma vez no País Teórico” (p. 21). Tal como uma viagem, uma investigação empírica requer planejamento, a começar pelos objetivos, demanda opções (do tema, das hipóteses, dos métodos) e que o pesquisador pense adiante, ou seja, pense como fará a análise dos dados antes mesmo de coletá-los. O objetivo maior (geral) de toda pesquisa empírica é “contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que se escolheu fazer a investigação” (p.21). Dele decorrem os objetivos específicos.

Segundo os autores, uma pesquisa empírica parte de uma ou mais hipóteses aventadas pelo pesquisador. Elas constituem a ponte que permite ultrapassar o abismo entre o “País Teórico” e o “País Prático”. As hipóteses são relacionadas à revisão da literatura e seu papel e à justificação da relevância do trabalho. Por analogia são relacionadas a pontes, justamente porque estabelecem a ligação entre teoria e empiria, ou seja, partem de estudos teóricos existentes para justificar o trabalho empírico. A revisão da literatura é o “País Teórico” de onde parte o pesquisador. Abarca a descrição, avaliação e comparação de trabalhos empíricos relacionados ao tema e de teorias que embasam os conhecimentos em determinada área.

No que tange à delimitação do universo de pesquisa e seleção da amostra, na opinião de Hill e Hill (2012, p. 44) “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala e, normalmente, nem o tempo nem os recursos disponíveis são adequados para fazer uma investigação de grande escala”. Dados traduzem informações sobre observações fornecidas por um conjunto de entidades, cada entidade

designada por “caso” da investigação. O conjunto dos casos é designado por população ou universo e representa uma amostra da totalidade existente. A amostra deve ser representativa a ponto de possibilitar, pelo menos em parte, a extrapolação das conclusões. Face à dificuldade comum entre os pesquisadores quanto a tempo e verbas, os autores sugerem a escolha de um universo com dimensão “suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos, mas suficientemente grande para suportar a análise planejada” (p. 43).

Na elaboração dos instrumentos, a palavra chave é “planejamento”, sendo importante recolher apenas as características estritamente relevantes para não correr o risco de falta de cooperação dos respondentes, o que pode reduzir a representatividade da amostra. No caso das perguntas abertas, o pesquisador deve pensar antecipadamente como vai analisar o conteúdo das respostas, seu tempo e conhecimentos disponíveis. Clareza é inversamente relacionada à extensão da pergunta. Mesmo que haja necessidade de usar termos técnicos, cuidados: palavras simples, sintaxe simples, perguntas curtas. Perguntas voltadas a medir opiniões, valores, satisfações... (aspectos subjetivos) devem ter uma forma neutra, que não induza a resposta por pressão psicológica e nem convide a só uma resposta positiva ou negativa, lembrando que as primeiras impressões são determinantes não só para dar conhecimento sobre a natureza e os objetivos da investigação como também para promover a cooperação.

Com relação aos instrumentos (entrevista, questionário, discussões em grupo etc), o que garante sua validação é o estudo preliminar de pequena escala realizado para testá-los de modo a garantir a seleção de perguntas adequadas, no que tange à relevância,

clareza e compreensão. Há que se prestar muita atenção à polissemia de palavras que, dependendo do significado pessoal diferenciado atribuído, pode prejudicar o entendimento das questões e o resultado da pesquisa.

A coleta de dados é a hora de o pesquisador ir a campo para levantar as informações que procura para corroborar ou não as hipóteses levantadas. A pesquisa de campo exige uma série de ações anteriores e protocolares, tais como, contato com os possíveis investigados (pessoas ou organizações) e solicitação de autorização dos órgãos competentes se for o caso. É fundamental que o pesquisador construa um diário de campo que assegure o registro das observações feitas. Para se chegar aos resultados, a próxima etapa consiste na organização dos dados, para a qual devem ser elaborados instrumentos específicos (planilhas) que permitam a inserção do que foi coletado. Desse modo, a análise dos dados pressupõe uma leitura preliminar de cada questionário, registro de entrevista etc para a construção de instrumentos que permitam a seleção e organização de variáveis e a inserção e tabulação das informações obtidas.

A conclusão do relatório de pesquisa implica considerar um modo de comunicação adequado de modo a evitar “ruídos” que impeçam a transmissão perfeita da informação, principalmente no que tange à falta de clareza. Para Hill e Hill (2012), o relatório escrito conta uma história, sendo que “o autor deve fazer um esforço para que o seu pensamento sobre a investigação esteja organizado em forma de uma história” (p. 337), com estrutura clara e incidindo sobre os aspectos efetivamente relevantes da investigação. A título de conselho prático, dizem o seguinte: “O autor deve construir na sua própria mente uma imagem do seu ‘leitor alvo’, ou seja, do leitor para quem vai escrever o relatório” (HILL; HILL, 2012. p. 337).

A respeito do papel do investigador, cabe destacar a importância de que cada intelectual, por meio das análises realizadas no seu próprio campo, questione incessantemente o que é postulado como auto-evidente, perturbe os hábitos mentais das pessoas, descentralize a maneira como fazem e pensam as coisas, questionem o que é familiar e aceito, examinem regras e instituições e, baseado nessa reproblemática (em que realiza uma tarefa específica como intelectual), participe da formação de uma vontade política (na qual ele tem um papel a desempenhar). (POPKEWITZ, 2001)

Como esclarece Popkewitz (2001), reformas educacionais buscam construir os espaços onde os professores habitam, não o espaço físico ou geográfico, mas o espaço discursivo. Falar da formação docente em serviço, por exemplo, significa construir um espaço discursivo onde situar os profissionais da educação e, ao mesmo tempo, produzir limites para o que é possível pensar e agir. No entanto, ao fazer uma proposição, o Estado confronta-se com as posturas já sedimentadas das escolas e com estratégias pedagógicas concretas.

Sem dúvida, é momento delicado para o pesquisador selecionar, dentre os dados já organizados, aqueles que dão mais sentido ao encaminhamento de seu estudo. Se é verdade que o distanciamento é desejável, é verdade também que inclinações e valores pessoais influenciam o julgamento daquilo que o pesquisador considera digno estudar. Assim, a consciência dos próprios valores é o único meio de o pesquisador evitar o viés trazido pela ilusão de total isenção científica.

Reconstruir a lógica interna de funcionamento de uma instituição requer observação, cuidadoso registro descritivo e análise apurada do que acontece no cotidiano escolar. Seu conteúdo não é evidente e, por vezes, é

contraditório. Portanto, é preciso fazer inteligível essa lógica de funcionamento, a partir da reconstrução dos múltiplos conteúdos que estão em jogo nas atividades desenvolvidas. O pesquisador, ao estudar a realidade de uma escola, chega a um conhecimento dotado de validade local, o que não inviabiliza algum grau de generalização, em especial, se a tônica da pergunta que orienta seu trabalho encontrar-se no *como* e não no *porquê*.

Ao pensar na metodologia de pesquisa que seria seguida no presente trabalho, parti da premissa de que investigar é, ao mesmo tempo, um ato empírico e um ato teórico. Teodoro (2013) sustenta que a construção dos dados de uma pesquisa na área social, ou investigação de reflexividade, envolve a organização e a prática da coleta de dados, mas não se reduz a essas tarefas técnicas, pois estão intimamente imbricadas à construção teórica do objeto de estudo. A propósito dos estudos sobre política educacional, o método de pesquisa é o caminho feito depois de percorrido, sendo relevante que o pesquisador, na estratégia de investigação que utilizar, recorra a diversas formas de recolha e de análise. Isso considerado, passo ao detalhamento da informações metodológicas deste trabalho. ●

PERCURSO METODOLÓGICO

Quando à seleção do tema de uma investigação, destaco alguns cuidados que devem ser tomados. Em primeiro lugar, é fundamental que o investigador tenha particular interesse sobre ele. Ademais, deve ser “adequado em escala”, isto é, “realista e manejável” em relação ao tempo previsto para realização da investigação, ao acesso à literatura relevante e aos dados, considerando-se também o conhecimento prévio do investigador sobre o assunto. (HILL;HILL, 2012, p. 23)

Isso considerado, selecionei este tema por ele se encontrar na confluência dos estudos que venho desenvolvendo ao longo do tempo, como pesquisadora, sobre minhas áreas de interesse. De um lado, como professora em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, desenvolvi trabalhos sobre a formação inicial. De outro, como formadora em programas de formação de professores, gestores escolares e equipes de secretarias de educação, desenvolvi trabalhos com foco na formação continuada. Assim, como uma sequência natural desses estudos, surgiram indagações sobre a relação entre a formação inicial dos docentes e sua continuidade no âmbito da escola, sob a liderança das equipes gestoras.

Tais indagações me levaram à delimitação do problema. Antes de apresentá-lo, considero por bem destacar que, nos meios universitários e na mídia, a formação inicial docente tem sido apontada como academicista, fragmentada e pouco voltada à prática. Uma vez em exercício nas escolas, os professores assim formados precisariam de continuidade em sua formação, o que caberia às equipes gestoras das escolas. No entanto,

essas equipes não estariam preparadas para conduzir tal continuidade.

Assim, o problema-base deste trabalho de investigação corresponde à seguinte interrogação: O planejamento da formação continuada pela equipe gestora da escola considera a formação inicial apresentada pelos docentes? Desse problema, derivaram as seguintes questões de pesquisa:

- 1ª. Como os professores analisam sua própria formação?
- 2ª. Como as equipes gestoras analisam a formação dos professores que trabalham na escola?
- 3ª. As equipes gestoras planejam e desenvolvem sistematicamente a formação docente em serviço?
- 4ª. As equipes gestoras estão de fato preparadas para essa tarefa?

Sobre a relevância do tema, teço também algumas considerações iniciais. A educação escolar pública brasileira apresenta problemas crônicos de difícil e demorada solução. Análises fragmentadas e reducionistas têm apontado vários fatores que concorrem para sua baixa efetividade. Uma das críticas mais acirradas se localiza na formação inicial dos professores para a 1ª Etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Estes docentes seriam, na maior parte, egressos de instituições de ensino que, em função da exigência de formação superior para o exercício do magistério em todos os níveis de escolaridade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9394/96), ampliaram a oferta de vagas em cursos de pedagogia, proporcionando, porém, uma

formação menos profunda porque mais aligeirada. Outra crítica refere-se ao fato de as equipes gestoras das escolas não assumirem a contento a formação continuada em serviço dos professores. Contribui ainda para exacerbar essas críticas a enorme quantidade de novos temas que adentram os debates educacionais atualmente e que demandam estudo e discussão por parte do magistério.

Estas questões indicam a relevância de estudos que permitam levantar evidências e avançar na análise dos fatores em questão, considerando a perspectiva dos próprios docentes e das equipes gestoras das escolas. Isso porque estudos empíricos sobre o trabalho dos professores e das equipes escolares em geral vêm assumindo cada vez maior centralidade nas pesquisas sobre a escola. No entanto, a voz e o olhar destes atores nem sempre é considerada.

Em um trabalho que pretende trazer a perspectiva dos atores internos à instituição escolar, é relevante lembrar que a estrutura total de uma escola é ampla, compreendendo não só as relações ordenadas conscientemente, mas também todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. Como já alertava Antonio Cândido (1956), o aspecto administrativo de uma escola é apenas um elemento da sua estrutura, pois exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, igual para todas as escolas. Ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da complexa dinâmica social interna.

O conhecimento desta vida interna e de sua cultura, em especial no que tange à formação teórica e prática do corpo docente, é fundamental para o exercício da gestão escolar por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, de modo a que possam liderar a formação dos

professores no sentido de permanente aperfeiçoamento. Caso apreenda a realidade total da escola, o gestor poderá analisá-la não como mero “estabelecimento de ensino”, mas como instituição autônoma e única, com uma dinâmica própria que repercute no processo de ensino e aprendizagem ali desenvolvido.

Considerada a relevância do presente estudo e, com base nos estudos empíricos e nas referências bibliográficas selecionadas, tomei como hipóteses iniciais:

- 1^a. A formação inicial docente é fortalecida pela formação continuada desenvolvida na escola;
- 2^a. Essa formação continuada tem papel fundamental no fortalecimento do grupo como equipe integrada de trabalho, no atingimento de objetivos comuns e no aprimoramento de práticas gestoras e docentes, enfim, na constituição da cultura da escola;
- 3^a. Mudanças impostas pelos sistemas levam a subterfúgios e provocam mais resultados não esperados do que resultados previstos.
- 4^a. À escola, em especial às equipes gestoras, é atribuída mais responsabilidade do que lhe compete e menor autonomia que lhe caberia.

A investigação teve por objetivo geral, além de contribuir para o enriquecimento do conhecimento nas áreas da formação docente e da gestão educacional, levantar indicadores que possibilitassem estudar e estabelecer se há correlação entre a formação inicial docente e práticas gestoras de planejamento e desenvolvimento da formação docente em serviço,

considerada a 1ª etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar junto a docentes que lecionam na 1ª etapa do Ensino Fundamental em escolas públicas, informações sobre sua formação inicial e apreciações sobre a qualidade/adequação do curso realizado;
- b) Identificar a percepção dos docentes sobre a relação entre o que foi estudado na formação inicial, o exercício concreto da docência e a formação continuada desenvolvida na escola;
- c) Identificar a percepção da equipe gestora da escola sobre a formação inicial dos professores e sobre os efeitos dessa formação em seu trabalho;
- d) Levantar dados sobre o processo de formação docente continuada em serviço desenvolvido na escola;
- e) Analisar o trabalho de formação continuada desenvolvido na escola, considerando as informações coletadas e a bibliografia pertinente.

Cabe aqui um esclarecimento. Existem palavras que caem no lugar comum, repetidas à exaustão e pouco explicitadas. Uma delas é “mudança”. De qual ou quais mudanças estamos falando? Em especial, estamos nos referindo às mudanças nas práticas pedagógicas e de gestão da escola que, sem dúvida, são impulsionadas pelas políticas educacionais, influenciadas, por sua vez, por mudanças econômicas e tecnológicas que ocorrem em escala mundial.

A pesquisa desenvolveu-se de 2013 a 2016 conforme as etapas apresentadas no Quadro 1. Os estudos teórico-acadêmicos ocorreram permanentemente.

Quadro 1. Etapas

Ano	Semestre	Atividades
2013	1ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição da linha de estudos e detalhamento do Projeto de Pesquisa. ✓ Estudos bibliográficos. ✓ Estudo exploratório de pesquisas existentes sobre a temática. ✓ Elaboração dos instrumentos de pesquisa: entrevistas e questionários. ✓ Levantamento de escolas para a realização da pesquisa de campo. ✓ Testagem dos instrumentos.
2014	2ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão do perfil das escolas componentes do universo de pesquisa. ✓ Coleta de dados qualitativos nas três escolas selecionadas da capital. ✓ Coleta de dados na escola da região de Araraquara (município de Américo Brasiliense). ✓ Elaboração dos instrumentos para tabulação e organização da pesquisa empírica.
2015	3ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudos preliminares sobre os dados coletados em campo. ✓ Exploração e estudo de referencial teórico de análise. ✓ Elaboração de instrumentos para organização dos resultados da pesquisa. ✓ Organização e inserção dos dados coletados em campo nas escolas participantes da pesquisa.
2016	4ª etapa	Análise dos dados coletados e finalização do relatório de pesquisa.

O **foco** desta investigação foi a relação entre a formação inicial e a formação continuada em serviço de professores. Trata-se de pesquisa com abordagem mista ou combinada (quali-quantitativa), que dá relevância à perspectiva dos atores internos à instituição escolar.

O **universo** da pesquisa foi composto por quatro escolas públicas urbanas de ensino fundamental (uma estadual e três municipais), voltando-se especificamente para o Ciclo I. As quatro escolas, as quais serão identificadas apenas por um nome fantasia por questão de sigilo, se localizam no estado de São Paulo, sendo

três na capital (uma estadual e duas municipais) e uma no interior (municipal).

Os **sujeitos** informantes foram os professores e os componentes das equipes gestoras destas escolas. A **seleção** do universo de pesquisa se deu pelos seguintes critérios:

- ✓ diversidade de localização e de rede de pertencimento;
- ✓ concordância do diretor, demais componentes de equipe gestora (quando existentes) e professores em participar;
- ✓ facilidade de comunicação com as escolas, por se situarem na região onde fica a Uniara (Araraquara e Américo Brasiliense), na região onde reside a pesquisadora (São Paulo) e em regiões onde residem alunos do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, ao qual este projeto é vinculado.

Basicamente, constituíram **fontes** dos dados: os sujeitos acima mencionados e sítios de busca (governamentais e não-governamentais).

Os **procedimentos** envolveram pesquisa de campo, complementada com o levantamento de publicações acadêmicas e de informações quantitativas em meios eletrônicos. Foram **instrumentos** da pesquisa de campo:

- (a) Roteiros de entrevistas semiestruturadas com equipes gestoras de quatro escolas;
- (b) Questionários estruturados aplicados a dez professores de cada escola.

A pesquisa de campo envolveu a elaboração de um perfil de cada escola, considerando-se contexto externo, organização interna, infraestrutura, quadro de pessoal, conforme entrevista realizada com o grupo gestor. Para a composição de tal perfil também concorreu pesquisa em meios digitais voltada à busca de informações sobre os municípios onde se localizam as escolas, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), sobre as próprias escolas e seus indicadores educacionais, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e finalmente, à exploração da legislação pertinente. Assim, a pesquisa digital serviu como apoio à exploração do universo de pesquisa: escolas que foram contatadas e que concordaram na participação.

A entrada em campo foi autorizada previamente e por escrito pelos diretores ou representantes. As entrevistas foram realizadas em horários pré-determinados por eles, que também reservaram espaço no horário de trabalho coletivo para que pudéssemos aplicar o questionário aos professores. Foi-lhes explicado que não eram obrigados a respondê-lo, não havendo constrangimentos da parte do pesquisador. Também não precisavam se identificar. Todos os professores aos quais solicitamos colaboração responderam os questionários. Não colhemos documento de concordância, uma vez que subentendemos que, ao nos devolver os questionários preenchidos, manifestavam seu acordo em participar da pesquisa. Assim, anonimato e sigilo foram assegurados.

Os instrumentos (entrevista e questionário) passaram por uma pré-testagem feita em duas das escolas (uma do questionário para professor, outra para entrevista com gestor), ambas representativas do padrão do universo em tela.

Aos instrumentos de pesquisa de campo foi anexado quadro para avaliação da pesquisa e dos próprios instrumentos.

Os dados coletados foram organizados, categorizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. Para a organização e a categorização foram organizados instrumentos específicos.

A **pesquisa bibliográfica** envolveu a exploração de trabalhos científicos existentes (teses, dissertações, comunicações apresentadas em seminários, congressos e afins). Para a análise dos dados, apelou-se a uma diversidade de autores a título de referência teórica. Também nos valemos da pesquisa bibliográfica para aprofundar e atualizar estudos sobre planejamento de investigações qualitativas e sobre o papel do investigador.

A explicitação teórica feita aqui responde à necessidade de apresentação da investigação de forma objetiva e organizada, mas na verdade, a redação de uma pesquisa no campo das ciências sociais, no nosso caso, das políticas educacionais, é construída dialeticamente nesse vaivém constante entre a recolha, a análise dos dados, o debate e a sua apresentação escrita. (TEODORO, 2013)

Considero que elaborar um projeto não significa “engessar” o trabalho do pesquisador. O desenvolvimento da pesquisa resulta em um relatório que está sujeito a modificações conforme as contingências com que o pesquisador se depara. A realidade não obedece aos ditames do projeto. As etapas da pesquisa são “trilhas” que indicam um caminho, mas podem sofrer mudanças desde que não se perca o foco de onde se quer chegar. Muitas vezes essas etapas não se encadeiam exatamente uma após a outra. Pelo contrário, acontecem concomitantemente. A participação em um congresso, por exemplo, pode ampliar a revisão bibliográfica. Uma greve de professores, por exemplo, pode provocar alteração no cronograma do trabalho de campo. Assim, se havia um esquema de investigação inicial a direcionar meu trabalho, não o tomei

como “camisa de força” que compelissem a uma rigidez de pesquisa. Por outro lado, a flexibilidade que me permitiu não significar opção pela causalidade ou por uma coleta aleatória de dados. Tentei não fugir de meu projeto e ao mesmo tempo garantir certa plasticidade, indispensável à captação da realidade cotidiana em movimento que as escolas apresentam.

Neste trabalho, a pesquisa de campo e a pesquisa em meios digitais sobre dados quantitativos e sobre o perfil dos municípios e das escolas foram executadas conforme o planejado. A pesquisa bibliográfica e outras informações que foram sendo “solicitadas” no seu desenrolar, no entanto, ganharam mais força e amplitude do que o previsto, demandando maior flexibilidade quanto à exploração e, em consequência, mais tempo. ●

ESTUDOS TEÓRICOS

Esta sessão está dividida em três itens, a saber: Revisão da literatura, Referencial teórico de análise e Referencial sobre a metodologia de análise.

C.1. Revisão da literatura

Esta parte inclui conclusões a que cheguei por meio de trabalhos desenvolvidos no campo da formação de profissionais da educação, individuais ou em conjunto com outros pesquisadores, totalizando dez trabalhos (entre 2001 e 2015) que apresentam relação direta com a presente investigação. Acrescentei a eles trabalhos encontrados em portais de busca acadêmica da Internet, tendo por ponto de partida os seguintes descritores relacionados à formação de educadores: “formação inicial”, “formação continuada”, “formação em serviço”, “práticas docentes” e “práticas gestoras”.

Foram explorados: Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), Domínio Público (Biblioteca Digital criada pelo MEC), Sigaa (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), RadarCiência (Artigos científicos, teses e dissertações), ScientiaEstudia (Associação Brasileira de Filosofia e História da Ciência), Openthesis (*Free repository of theses, dissertations, and other academic documents*) e Ibict (Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). Por intermédio do *Google Search*, entrei em repositórios digitais de universidades e sistemas integrados de bibliotecas e outros ambientes digitais.

Com recorte de 2002 a 2012, fiz a leitura de inúmeros resumos, dos quais destaquei os doze trabalhos que mais afinidade temática apresentavam, passando a uma leitura mais detalhada destes. Esclareço que, se tais descritores foram separados para efeito de estudo, na prática é impossível analisar de forma isolada cada um deles. Esclareço, ainda, que as políticas públicas relacionadas a mudanças e/ou reformas e à formação docente formaram o pano de fundo nas buscas encetadas e que todos os trabalhos investigados trazem a perspectiva de atores internos à escola.

Certamente com esses 22 estudos não tenho a pretensão de esgotar conteúdos e concepções contidas no tanto de trabalhos existentes na produção acadêmica sobre formação de professores. Eles compõem uma amostra das ideias e polêmicas em circulação. Por meio destes trabalhos, inúmeros modos de entender a formação continuada foram apresentados e analisados. Com exceção da região Norte, trabalhos das demais regiões brasileiras estão contemplados o que nos dá uma perspectiva mais abrangente em termos de país.

Seguem as principais conclusões desses estudos. Primeiramente apresento os de minha própria lavra e, em seguida, os de outros autores. Não é obedecida a ordem cronológica, mas o encadeamento de ideias necessário à organização do texto. Procurei destacar os acréscimos e as diferenças trazidas pelos diferentes trabalhos, de forma a evitar repetições inúteis.

O primeiro passo nessa direção foi procurar, em minha própria produção, o que já havia sido explorado com relação à formação de profissionais da educação e/ou que exercesse influência sobre ela. No Quadro 2 são apresentados dez trabalhos de minha lavra que selecionei para compor esta revisão em função da afinidade e da complementaridade temática.

Quadro 2. Trabalhos anteriores da pesquisadora

1. Formação continuada e prática de sala de aula. Mestrado em Educação (PUC-SP/2001);
2. Autonomia da escola e elaboração do projeto pedagógico. Doutorado em Educação (PUC-SP/2005);
3. Avaliação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar (Anpae/2011);
4. Formação continuada a distância: o discurso de diretores escolares sobre a função social da escola (SIED/EnPED/2012);
5. As classes populares chegam à universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de pedagogia de uma universidade privada (em conjunto com Adriana T. Reis e Amélia C. Artes);
6. Sobre a reprodução do não saber (Endipe/2012);
7. Curso de pedagogia: a “bola da vez”: uma reflexão sobre a avaliação dos cursos de pedagogia no Brasil (Anpae/2011);
8. Processos de mudança, prática gestora e formação docente (Eide/2013);
9. Formação inicial de professores e práticas gestoras de formação docente em serviço (Anpae/2014);
10. A pressão social sobre a formação e a prática docente (FALSARELLA b, ReLePe/2015).

1o Minha dissertação de mestrado, “Formação continuada e prática de sala de aula” (2001), apresentou os resultados de investigação sobre a formação continuada de professores no Projeto das Classes de Aceleração, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) (período de corte: 1996-1997). Para efetivação do Projeto foi desenvolvido material específico e capacitação de professores para lidar com alunos que apresentavam múltiplas repetências. Busquei repercussões desse processo na atuação docente cotidiana, de modo a compreender se e como o professor se apropria de inovações que lhe são propostas e as incorpora a seu repertório prático. A pesquisa de campo envolveu duas professoras de Ensino Fundamental I de escolas públicas estaduais, três anos após sua participação nos encontros de formação. A principal consideração foi que, entre aquilo que é pensado pelo propositor e o que realmente acontece em sala de aula, vai uma longa distância. Não se deve

esperar mudanças radicais e homogêneas nem rupturas completas com o passado. O destaque foi para o peso das tradições escolares, sedimentadas de longa data e possíveis dentro da estrutura da escola atual, que se contrapõe a orientações que contrariem a socialização docente voltada para a escola de massas e para o ensino de classe inteira. A relação entre formação continuada e prática docente não é linear. Configurações diferentes são possíveis em cada escola, classe e professor.

2^o Pesquisa realizada em uma escola municipal da periferia de São Paulo durante o ano de 2003 resultou em minha tese de doutorado, “Autonomia da escola e elaboração do projeto pedagógico” (2005). O principal aspecto abordado foi a constituição da equipe escolar como grupo de trabalho voltado à elaboração e efetivação do projeto pedagógico da escola dentro do grau de autonomia que é assegurado às escolas pela legislação (LDB/96, art. 15). Constatei que fatores como baixa rotatividade de pessoal, professores que acumulam cargos na própria escola e o fato de o diretor e os coordenadores pedagógicos assumirem efetivamente a coordenação do processo pedagógico, criam condições para a integração da equipe escolar. O grande problema é que nem todos os professores participam das discussões e dos combinados conjuntos em função da jornada parcial de trabalho. Há dificuldade de envolvê-los no trabalho coletivo face à quase impossibilidade de contato em horário que não o de aula. O trabalho coletivo possível acontece por meio do desenvolvimento de projetos com pequenos grupos de professores, geralmente que trabalham no mesmo turno. A existência do horário de trabalho coletivo mostrou-se fundamental para a formação continuada em serviço. Para que não haja um eterno recomeçar, um

mínimo de permanência e estabilidade dos componentes do grupo é um requisito. O querer participar do trabalho conjunto é outro elemento fundamental. Quanto à equipe gestora, destaca-se a relevância da integração entre seus membros, bem como do empenho na criação de um ambiente favorável ao estudo e à discussão de acertos e dificuldades. As tradições escolares mostraram sua influência no cotidiano pedagógico, imiscuindo-se de modo imperceptível na conformação dos trabalhos e instaurando um modo de socialização específico dentro da escola, configurando sua cultura particular. As limitações socioeconômicas locais e globais (renda e cultura familiares, empregabilidade, envolvimento dos pais na vida escolar, equipamentos sociais disponíveis à população, dentre outros), igualmente influenciam o trabalho pedagógico.

3º estudo “Avaliação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar” (2011) buscou detectar repercussões das políticas de avaliação externa nas decisões tomadas pela equipe escolar. As conclusões mostraram que, de fato, é intenção das políticas de avaliação induzir melhor desempenho dos alunos o que, “por tabela”, influencia a formação docente continuada e o trabalho didático-pedagógico da escola como um todo. Pressionadas, as equipes escolares encontraram como forma de entrar no processo competitivo e meritocrático desencadeado pelas avaliações externas o centrar suas atividades no treinamento dos alunos para responder provas.

4º trabalho “Formação continuada a distância: o discurso de diretores escolares sobre a função social da escola” (2012) abordou a formação continuada à

distância de diretores escolares, na busca de compreender as representações que eles têm sobre a função social da escola. A análise dos trabalhos dos diretores cursistas permitiu constatar a dificuldade em mudar a cultura escolar de “culpar as vítimas” pelo fracasso da escola, pois muitos diretores apresentam o discurso de que os alunos não aprendem porque são oriundos de comunidades “carentes”, de famílias “desestruturadas”, de pais pouco escolarizados e que “não se preocupam” com os filhos, estabelecendo juízos que têm como medida valores da classe média. Ao colocar o problema do fracasso dos alunos fora dos domínios da escola, bloqueia-se a emergência de soluções pedagógicas que poderiam levar a melhor aprendizagem.

SEÇÃO C

5^oA pesquisa “As classes populares chegam à universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade privada” (2011) voltou-se à formação inicial de professores. Foi realizada junto a ingressantes no curso de Pedagogia em instituição superior privada. Teve por objetivo levantar perfil socioeconômico, motivações quanto à escolha do curso, aspirações profissionais, hábitos e habilidades de estudo, representações sociais sobre a educação e como esses fatores, conjuntamente, interferem no desenvolvimento acadêmico. A análise permitiu concluir que os alunos apresentam características diferenciais, tais como maior faixa etária à esperada para o ensino superior, que associam o curso à possibilidade de ascensão social e confirmar a dificuldade de leitura e escrita por grande parte deles.

6^oEm continuidade à pesquisa anterior foi desenvolvido o estudo “Sobre a reprodução

do não saber” (2012) com o objetivo de ampliar a discussão sobre os níveis defasados de habilidades e conhecimentos observados na produção escrita desses alunos. Levanta a problemática relacionada às possíveis consequências dessa situação no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo na formação do aluno e à sua futura atuação como docente. Apresenta como conclusões: a) alunos das camadas populares, que passaram a ter acesso ao ensino superior em função das políticas públicas implantadas no Brasil a partir dos anos 1990, oriundos da própria escola pública onde atuarão, carregam deficiências de formação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) suprir esses hiatos é fundamental para que se quebre o círculo vicioso da escola de baixa qualidade para alunos pobres; c) há necessidade de mudanças integradas em todo o *cursus* escolar percorrido pelo aluno e de estudos que busquem compreender o que faz ele com os conhecimentos que desenvolve na universidade.

7o O texto “Curso de Pedagogia, ‘a bola da vez’” (2011) guarda relação com os dois anteriores, tendo por objetivo analisar aspectos da formação inicial docente com base em pesquisa bibliográfica. Conclui que a associação entre a formação para a docência (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) ao preparo para funções técnicas (gestor, coordenador, orientador) prejudica a aprendizagem dos alunos da pedagogia, pois a amplitude e o aligeiramento dos conteúdos de formação profissional tem repercussões nefastas para o ensino.

8o No texto “Processos de mudança, prática gestora e formação docente” (2013) foram analisadas as políticas educacionais que vigoram a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lein.º 9394/96) e apresentam uma série de novas concepções que visam a induzir mudanças na organização dos sistemas educacionais, na formação de novas mentalidades e na reformulação de práticas gestoras e docentes. Essas concepções se deparam com modos de agir e pensar já consolidados entre os profissionais da educação. O objetivo deste estudo foi analisar as decorrências do embate entre a nova política educacional e a cultura educacional vigente nas escolas, formada por crenças e práticas pedagógicas já sedimentadas.

9º “Formação inicial de professores e práticas gestoras de formação docente em serviço” (2014): o que motivou esta pesquisa, que estava em andamento quando apresentada, foi a constatação de que uma das críticas ao mau desempenho escolar dos alunos brasileiros se relaciona à precária formação docente, tanto a inicial quanto a continuada. De um lado, os cursos de pedagogia ofereceriam uma formação aligeirada e pouco profunda. De outro, as equipes gestoras das escolas não se empenhariam o suficiente na formação dos professores em seu lócus de trabalho. Dessa crítica surgiu a curiosidade por investigar se a formação docente inicial tem repercussões na prática gestora de formação continuada em serviço dos professores. A conclusão deste trabalho constitui o relatório da presente pesquisa.

10º Em “A pressão social sobre a formação e a prática docente” (2015) são tecidas considerações sobre o discurso voltado à formação inicial docente, a concretização dessa formação e o exercício da profissão, apontando contradições a

partir da tendência de atribuir a responsabilidade pelo mau desempenho da educação exclusivamente aos professores e aos cursos que os formam, em especial aos cursos de pedagogia, com desconsideração do contexto social e econômico que engendra o trabalho escolar.

O procedimento seguinte foi elaborar a síntese dos 12 trabalhos de outros autores, conforme o Quadro 3. São dissertações, teses, comunicações apresentadas em congressos e eventos semelhantes e artigos publicados em revistas científicas voltadas à área da educação.

Quadro 2. Trabalhos anteriores da pesquisadora

<ol style="list-style-type: none">1. Formação continuada e prática de sala de aula. Mestrado em Educação (PUC-SP/2001);2. Autonomia da escola e elaboração do projeto pedagógico. Doutorado em Educação (PUC-SP/2005);3. Avaliação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar (Anpae/2011);4. Formação continuada a distância: o discurso de diretores escolares sobre a função social da escola (SIED/EnPED/2012);5. As classes populares chegam à universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de pedagogia de uma universidade privada (em conjunto com Adriana T. Reis e Amélia C. Artes);6. Sobre a reprodução do não saber (Endipe/2012);7. Curso de pedagogia: a “bola da vez”: uma reflexão sobre a avaliação dos cursos de pedagogia no Brasil (Anpae/2011);8. Processos de mudança, prática gestora e formação docente (Eide/2013);9. Formação inicial de professores e práticas gestoras de formação docente em serviço (Anpae/2014);10. A pressão social sobre a formação e a prática docente (FALSARELLA b, ReLePe/2015).
--

10“A Prática e os Saberes Docentes na voz de professores do Ensino Fundamental na travessia das reformas educacionais” (BARCELOS, 2001) é uma pesquisa-ação colaborativa e foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental. Buscou desvelar as ações educativas próprias da escola e averiguar se esta consegue ser um espaço de formação na ação, voltado a metas pedagógicas coletivas e integradas. A assessoria

pedagógica interventiva da autora teve por foco o ensino por meio de projetos, sendo observadas as mudanças de postura dos professores durante o desenvolvimento da proposta. A conclusão foi que, no formato adotado, a intervenção possibilitou à escola tornar-se campo de formação na ação e mostrar aos professores e gestores a possibilidade de alterar práticas interagindo na ação coletiva. A formação levou gradativamente à superação de queixas e conflitos, transformando práticas individuais e coletivas. A equipe escolar pode perceber que a solução dos conflitos estava na prática da reflexão sobre crenças, valores, atitudes e ações dos atores escolares, ou seja, na reflexão sobre a cultura escolar. Por outro lado, a identidade do grupo de professores tornou-se mais forte, fazendo emergir lideranças.

SEÇÃO C

2º No artigo “A formação continuada em serviço” (CASADEI SALLES, 2004), o autor destaca a impossibilidade de conceber a formação profissional docente, opondo entre si aspectos que são complementares: prática *versus* teoria; racionalidade técnica *versus* práxis reflexiva, formação inicial *versus* formação continuada, formação do professor *versus* formação do gestor. O autor ressalta a importância da teoria para reflexões sobre o conhecimento e para a análise da própria prática. Para ele, é a sólida formação teórico-epistemológica que possibilita ao professor analisar e entender a profissão docente no macro-contexto das relações sociais e definir seu papel no desenvolvimento social. Ao final, conclui que a educação continuada em serviço constitui uma atividade insubstituível da formação do professor, mas não a única, uma vez que há situações que requerem outro tipo de formação, e que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma

mais ampla de concepção da prática educativa, do papel social do professor e do conhecimento dos contextos socioeconômicos e culturais próximo e amplo.

3^oA partir da observação de duas escolas municipais de ensino fundamental do município (Sapucaia do Sul-RS), o trabalho “Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores” (ELTZ, 2008), focalizou o efeito da formação continuada na transformação da prática pedagógica docente. A autora investigou as descontinuidades e desafios de processos de formação continuada. Concluiu que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; como a formação nunca se conclui, cada momento de formação tem caráter de recomeço, renovação e inovação profissional; na formação continuada, é importante que o professor reflita sobre sua experiência profissional, a ação educativa que desenvolve e os fundamentos que o levam a agir de determinada forma.

4^oNo texto “Gestão e formação: um reencontro com a prática” (FARIAS, 2012), a autora destaca que os termos “gestão”, “formação” e “condições de trabalho” consistem em eixos investigativos e categorias analíticas cujo estudo possibilita compreender a realidade social em que o professor atua bem como as implicações/relações entre formação inicial e formação continuada. Lembra que, na categoria de profissionais da educação, encontram-se não só os professores, mas todos aqueles que apoiam os processos de ensino e aprendizagem, tais como supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos. Espera-se que esses profissionais – para além de uma consistente formação inicial – estejam em um contínuo de

desenvolvimento profissional. Para surtir efeito positivo no fazer docente, a organização e a gestão da formação continuada precisam se pautar em condições de trabalho que incentivem a participação e o debate em torno das questões centrais da prática educativa. Uma gestão eficiente e boas condições de trabalho possibilitam o diálogo entre aspectos teóricos e práticos das formações inicial e continuada dos professores, possibilitando ao docente superar desafios, articular experiências e consolidar saberes.

5o artigo “O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais (FERNANDES, 2012) apresenta os principais resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a função do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) na rede pública estadual paulista. A partir de um estudo bibliográfico-documental, a autora analisou as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) no período de 1996 a 2010. A análise desses documentos permitiu identificar que as políticas desenvolvidas no estado de São Paulo reconhecem as implicações do trabalho do coordenador pedagógico para o exercício dos professores e para a organização da escola e se apropriaram da função para fazê-la mediadora na transmissão e implementação das reformas no sentido de convencimento e controle do fazer docente. Assim, influenciadas por princípios gerencialistas e performáticos, as reformas educacionais promoveram profundas alterações na natureza do trabalho do professor-coordenador pedagógico, o qual, de articulador das ações pedagógicas no âmbito da escola, passou a ser legalmente o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes.

6º Também da função de coordenação pedagógica trata o trabalho “Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental na constante construção de seus papéis” (HORTA, 2007). O estudo, de cunho teórico-analítico, objetivou compreender a forma pela qual se estabeleceram, no Brasil, as identidades profissionais de professoras de primeiras letras e de coordenadoras pedagógicas. A autora buscou entender como essas identidades são produzidas na estrutura hierárquica das instituições escolares da perspectiva teórica. O aporte teórico de Foucault² permitiu melhor compreensão das relações entre saber e poder e como certos saberes são desqualificados nas relações de poder, no caso, entre coordenador pedagógico e professor. Destacou, outrossim, a possibilidade de outras leituras dos discursos pedagógicos, acumulados e veiculados como verdades, que permeiam a construção das identidades desses profissionais, para o que se baseou nas análises sociológicas de Bauman³. Bauman faz uma analogia entre a sociedade moderna e elementos líquidos do mundo físico, que não têm uma forma exata, ou seja, são fluídos que se moldam ao recipiente que os contém, movem-se facilmente, escorrem entre os dedos, preenchem vazios, mas também transbordam, penetrando nos lugares e nas pessoas com leveza, quase imperceptíveis.

Tal aporte sociológico ajudou a elucidar o espaço e o tempo presentes em que os seres humanos estão imersos no que Bauman (1998) chama de modernidade “leve e líquida” e, conseqüentemente, tornou possível entender as redistribuições e realocações dos

2. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

3. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

poderes e os novos padrões de dependência criados na instituição escolar, contrariamente ao discurso pedagógico dominante que apresenta a autonomia como característica central da constituição dessas identidades. A pesquisa estudou como se configuraram as estruturas hierárquicas na escola com a instituição da função supervisora exercida pelo coordenador pedagógico, caracterizando a inspiração empresarial na administração escolar e o surgimento da figura do especialista.

Horta (2007) também analisa quatro volumes da coleção “O Coordenador Pedagógico”, organizada por Placco e Almeida⁴, publicada a partir de 1998, escolhida em função do elevado número de edições, o que demonstraria sua aprovação pelo público. A coleção possibilita o acesso a alguns dos principais discursos que norteiam a constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos. Para a autora, a coleção representa o discurso educacional dominante que, em geral, enfatiza a constituição de profissionais “autônomos, críticos e reflexivos”. Imersos nesse discurso, no entanto, tanto professores como coordenadores paradoxalmente têm limitadas as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades, ao invés de questionar esses lugares idealizados. Os coordenadores pedagógicos, em especial, não percebem que, no discurso dominante, lhes são atribuídas “missões impossíveis”, uma vez que são idealizados como detentores de uma consciência crítica fundamentada em conhecimentos científicos e

4. PLACCO, Vera M.N.de S. e ALMEIDA, Laurinda R. Coleção publicada por Edições Loyola, São Paulo: O coordenador pedagógico e a educação continuada (1998); O coordenador pedagógico e a formação docente (2000); O coordenador pedagógico e o espaço da mudança (2001); O coordenador pedagógico e o cotidiano da escolar (2003). A coleção teve continuidade com outros livros, os quais não foram contemplados no trabalho supra citado.

capazes, por sua vez, de constituir professores nesta mesma direção. Em resumo, não percebem a relação de tutela que se estabelece sobre os professores. O não questionamento impossibilita a busca de outras formas de relação que permitam que os professores possam se desenvolver como profissionais pensantes.

7o texto “Uma experiência de formação continuada de professores no cotidiano escolar” (MABONI, 2004) apresenta um estudo de caso que explorou os resultados de um programa de formação continuada em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Santa Maria (RS). A pesquisa voltou-se à análise das opiniões dos docentes acerca do programa e aos resultados deste na melhoria da prática escolar e da qualidade do ensino. Primeiramente o autor analisou o diagnóstico que a própria escola realizou com base em indicadores de satisfação sobre as atividades de formação que estavam sendo desenvolvidas, as quais, na conclusão da equipe, deixavam a desejar.

Valendo-se desse diagnóstico, o autor realizou entrevistas com o corpo docente e a direção por meio das quais eles manifestaram opiniões sobre a dinâmica do programa de formação, o próprio envolvimento (autoavaliação), a importância do programa para a melhoria da prática escolar, as condições em que realizam seu trabalho e os resultados do diagnóstico dos indicadores de qualidade do ensino e de satisfação do trabalho docente. A principal conclusão foi que envolver os profissionais da escola na análise de sua realidade e de seu papel é fundamental. Nesse sentido, a escola pode ser, de fato, um espaço de reflexão sobre práticas educativas e de produção do saber pedagógico, em que os professores – sujeitos da própria formação, ou, em processo de

autoformação – apresentam suas conquistas aos pares, socializando experiências inovadoras. Recriando suas experiências e divulgando-as, cada professor pesquisa sobre as próprias atividades, reconstrói conceitos e refaz sua prática.

De acordo com o autor, o resultado alcançado por sua pesquisa foi animador, uma vez que foi possível não só significá-la no campo pedagógico, como também entender a escola como um espaço por excelência de reflexão e de formação permanente para a equipe. Dessa forma, reduz-se o perigo de as experiências negativas na carreira gerarem renúncia e desilusão nos docentes, em paralelo à sensação de desqualificação para o trabalho e de degradação da própria imagem social.

SEÇÃO C

8^o Neste outro estudo de caso – “Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria” – a autora (MUNERATO, 2005) analisou parceria estabelecida entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ campus de Aquidauana) e as prefeituras de um grupo de municípios (Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti e Nioaque) para o desenvolvimento do “Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço”, com quatro anos de duração, voltado à formação universitária de docentes que se encontravam em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na zona rural (assentamentos e áreas indígenas), apenas com habilitação em nível médio. A autora buscou estabelecer os limites e as possibilidades desse tipo de parceria no contexto contemporâneo de reformulações legais, em especial no que tange à exigência da LDB de formação docente superior para todos os níveis de

ensino, com vistas a consolidar mudanças em antigos parâmetros de formação inicial de professores.

O curso ocorreu de forma sistemática e presencial, em regime modular, durante as férias escolares dos professores. A principal conclusão foi que a parceria provocou profunda e frutífera reflexão sobre a questão da formação do pessoal do ensino entre todos os participantes, desde os professores até os gestores municipais de educação e os docentes da universidade. Como fatores limitadores desse tipo de oferta foram apontadas, de um lado a necessidade de as secretarias municipais de educação serem ocupadas por profissionais com formação superior (o que nem sempre acontece) para poder apoiar e organizar os professores em seus estudos e práticas e, de outro, a necessidade de redefinição dos planos de cargos e salários. O principal fator relevante observado foi a associação entre teoria e prática. Para a autora, a parceria entre a universidade e as prefeituras foi profícua, contribuindo para o desenvolvimento educacional da região e possibilitando a presença de profissionais comprometidos com a qualidade do ensino nas escolas e que, paulatinamente, foram substituindo históricas práticas pedagógicas ineficazes por outras mais adequadas às circunstâncias locais.

9o “Aprendizagem da docência: formação inicial, experiência docente e comprometimento profissional” (NASCIMENTO, 2002) é um estudo cuja proposta foi entender o modo como professores em exercício no município de Ivinhema (MS), egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), concebiam e analisavam sua formação e os saberes expressos em sua

prática docente, considerando seu papel na inclusão escolar e social dos alunos. Dados foram recolhidos por meio de questionários e entrevistas. A autora aliou a análise da formação e da trajetória pessoal e profissional das professoras à análise dos saberes e concepções expressos em seus relatos, que revelam as representações sobre suas práticas docentes. Conclui destacando a relevância da formação inicial na constituição da identidade, das concepções e da prática docente.

10º Na pesquisa “O gestor no processo de formação de professores para o uso de meios digitais na construção de uma escola de qualidade” (SOARES, 2005), a autora investigou o papel do gestor na formação docente para a transformação pedagógica, física e social de uma escola pública da cidade de Araçatuba-SP, cujo contexto de exclusão social e de alto índice de violência se refletia na depredação do prédio escolar e na indisciplina e desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem. O trabalho voltou-se ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas para a construção de um projeto interdisciplinar.

A análise dos dados mostrou o surgimento de um novo fazer pedagógico e da prática de trocas colaborativas por meio do uso das TICs, possibilitando a emergência de lideranças nos diferentes segmentos (docente, discente e administrativo). Permitiu também destacar a relevância do espaço/tempo destinado às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como possibilidade de formação, aprimoramento e aperfeiçoamento da prática pedagógica docente e de acompanhamento permanente por parte dos gestores escolares, desde que bem planejadas e conduzidas, possibilitando a troca de experiências, o estabelecimento de contatos entre

professores e gestores e uma atitude cooperativa que facilita o processo de interação dentro da escola. Destaca, outrossim, a postura e a atuação dos gestores da escola no incentivo a inovações e na viabilização de condições para a escola se tornar um espaço acolhedor para os alunos e onde os professores sintam-se valorizados, em substituição a posturas autoritárias. O resultado é a formação continuada em serviço de toda a equipe escolar. Gestão, formação e meios digitais são elementos interligados e interdependentes que podem gerar mudanças nas práticas docentes, desde que atendidas certas condições, principalmente desencadeando a consciência de equipe.

11o Nos termos do trabalho “A formação continuada face às suas contribuições para a docência” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012), uma inovação bem sucedida é mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas, pois estimula a compreensão dos professores em relação às mudanças que enfrentam. Portanto, um projeto de formação necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas. A prática pedagógica de um professor abarca a história de como suas experiências e ações foram consolidadas, constituindo uma marca cultural que envolve o saber-fazer ligado a crenças, motivos e valores coletivos. A formação continuada é tida como meio de o professor articular antigos e novos conhecimentos em sua prática cotidiana e analisar as teorias que lhes são subjacentes.

Na literatura pedagógica, ainda de acordo com Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada tornou-se um expoente do conceito de reflexão, mas o

termo “professor reflexivo” é usado de forma vaga, o que impulsionou diferentes propostas de formação com base na ideia de que o que o professor pensa, diz e faz pode ser modificado por propostas de programas externos. Porém, o professor conquista autonomia e assume responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional quando ele próprio busca mudanças em sua prática. Para uma parte dos professores, a reflexão é parte inerente de seu trabalho, relacionada ao sentido que ele atribui ao seu fazer pedagógico e ao contexto em que está inserido. Entretanto, outra parte dos docentes vê a reflexão como algo externo, que acontece mediante um “treinamento” oferecido por outro. Portanto, não se percebem como protagonistas do processo de formação, separando a perspectiva reflexiva da prática de sala de aula.

A concepção aplicacionista de formação continuada (que atende somente as questões práticas de sala de aula e que ocorrem de fora para dentro) tem sido contestada. Para que possam saber com alguma propriedade o que uma mudança significa para seu trabalho, é preciso que os professores entendam como ela ocorre na prática e qual teoria a fundamenta. Por outro lado, compreender o contexto em que atua por meio da reflexão sobre os mecanismos que permeiam sua prática é fundamental para que o docente seja protagonista da atividade educativa e não simples reproduzidor de técnicas que não lhe fazem sentido. As autoras notaram que a aquisição de conhecimentos por parte do professor é condicionada pela organização da instituição e que eles não levam necessariamente a mudanças na atuação docente. Segundo os gestores que participaram da pesquisa, sendo esta uma escola privada, é legítima a concepção de que ela deve formar seus profissionais para atender às demandas da instituição.

Dentro dessa visão, também a fala dos professores apresenta um conceito unilateral de formação continuada – a que é oferecida pela instituição – relacionando-a a palestras, leituras e outras atividades da mesma natureza. Nenhum dos professores citou a sala de aula como espaço que provoca reflexão e formação. Contraditoriamente, atribuem valor à formação oferecida pela escola, mas não concebem a sala de aula como lugar de aplicação prática desta formação. A formação oferecida pela instituição contribui para seu desenvolvimento profissional, pois os atualiza teoricamente. No entanto, os professores não conseguem significá-la no cotidiano da sala de aula.

12^o Em “A formação de professores que atuam na gestão escolar” (ZANOTELLI; ARAÚJO; FONSECA, 2012) trazem para o debate questões relativas a: a) função do pedagogo e seu lugar na escola e na sociedade; b) formação e prática de professores que assumem cargos de diretores de escolas públicas após as reformas trazidas pela Constituição Federal (CF)/88 e pela LDB, n.9394/96, no Estado do Ceará. Quanto à primeira questão, as autoras entendem a Pedagogia como ciência da educação, como prática social e como campo de conhecimento.

Quanto à segunda questão, buscam apoio na legislação. A CF/88 estabelece a adoção do modelo de gestão democrática para o ensino público. A LDB, por sua vez, estabelece que, para dirigir uma escola, o professor tenha uma formação que lhe garanta condições para tal. Essas duas formulações parecem colidir.

As autoras destacam que, em nome da gestão democrática, a regulamentação estadual do Ceará prevê a eleição pela comunidade e a não exigência do curso de Pedagogia para os gestores das escolas e que, apesar da determinação da lei por uma formação

específica do gestor, isso não acontece. Entende-se que o gestor deva ser um profissional com uma visão global dos problemas da escola e estimule o grupo-escola a pensar e a executar o projeto da escola, despertando o interesse e a vontade do grupo, incentivando ações inovadoras, porém viáveis, e apoiando-o na superação das dificuldades. Tudo isso demanda habilidades de compartilhar autoridade, conciliar múltiplos interesses e estabelecer prioridades para melhoria do padrão educacional da escola.

C.2. Referencial teórico de análise

Para analisar os resultados da pesquisa de campo destaco o pensamento de autores nos quais busquei sustentação, além da legislação educacional vigente no país.

A política educacional que vigora a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n.º 9394/96) apresenta uma série de concepções que visam induzir mudanças na formação de novas mentalidades e na reformulação de práticas gestoras e docentes. Tais concepções se deparam com modos de agir e pensar já consolidados entre os profissionais da educação, ou seja, com as tradições e a cultura escolar. Análises fragmentadas e reducionistas sobre a baixa efetividade da educação escolar pública brasileira têm apontado fatores desassociados para essa ocorrência, na verdade, uma porção de “des” (faltas), tais como, descaso dos governos, descompromisso e despreparo dos professores e desinteresse das famílias. Entrando no século XXI, uma das críticas mais contundentes se localiza na má formação do magistério, cuja responsabilidade caberia ao ensino superior no que tange à formação inicial e à equipe gestora da escola no que tange à formação continuada.

Na verdade, dicotomias sempre estiveram presentes no que tange à especificidade dos estudos pedagógicos proporcionados por diferentes matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e têm origem na própria indefinição sobre a identidade profissional (professor e/ou especialista) que esses cursos têm delineado ao longo de sua história. A exigência de formação universitária para o exercício docente em todos os níveis do ensino básico, posta pela LDB, levou instituições de ensino superior a ampliar a oferta de cursos de pedagogia. Este fato, acrescido da entrada na agenda educacional de inúmeros novos temas considerados importantes à formação do educador, teria levado a uma formação inicial aligeirada e pouco consistente, voltada à aquisição fragmentada de informações e/ou ao simples treinamento metodológico em detrimento de uma orientação intelectual direcionada à autonomia de pensamento.

Sem sombra de dúvida, tratar da formação dos profissionais da educação implica levar em conta, para além dos ditames da política educacional, as tradições e a cultura escolar e, ainda, as condições do contexto social e político onde a profissão é exercida, condições essas que têm o poder de ampliar ou limitar as possibilidades dessa formação.

No Brasil, hoje, o diploma de licenciado em pedagogia confere ao seu portador, de uma só vez, a habilitação para lecionar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e, na falta de professores, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sai habilitado também para exercer funções de diretor escolar, coordenador pedagógico e orientador educacional. Ainda pode atuar em empresas ou como educador social em programas e projetos educacionais voltados à participação comunitária e à educação popular, dentre

outras possibilidades. É muito assunto para pouco tempo. Apesar desta multiplicidade, a docência escolar regular continua sendo o foco maior dos cursos de pedagogia. E pesquisas, como a de Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009) e a de Artes, Falsarella e Reis (2011), têm indicado que a maior parte dos ingressantes são mulheres pertencentes às classes sociais de menor renda, nem sempre inclinadas à profissão, que carregam as mazelas da precária formação anterior em escolas públicas e pretendem uma oportunidade de emprego público estável.

Diante deste cenário, a formação continuada em serviço é pouco vista como apoio ao desenvolvimento profissional contínuo; pelo contrário, ganha destaque como compensatória à precária formação docente inicial, assumindo estratégias verticais de “repasse” aos coordenadores pedagógicos de metodologias e/ou de teorias sócio-afetivas que, por sua vez, as “multiplicam” aos professores. Tais estratégias, além de se basear em uma visão enviesada de formação continuada, não têm surtido efeito na alteração das práticas pedagógicas dos professores junto aos alunos. Há que se considerar ainda o fato de que a responsabilidade pela reparação de falhas na formação inicial e pela continuidade da formação docente é atribuída a uma equipe gestora formada por profissionais egressos dos mesmos cursos de pedagogia. Contribuir efetivamente para a ampliação do universo cultural do futuro docente implica, segundo Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009), na inversão do caminho feito até agora pelos cursos de pedagogia, ou seja, que os currículos sejam fortalecidos ao invés de aligeirados.

Para Popkewitz (2001), em uma sociedade econômica e socialmente injusta, o discurso dominante tenta estabelecer um consenso em torno do individualismo

e da meritocracia como alavancas da educação, mascarar as relações de poder e delinear o pensamento dos docentes ao retirar os problemas do âmbito social geral e transferi-los para o domínio específico de ensino nas escolas. A explicação para o confronto que existe entre as disposições e demandas do discurso dominante e os sistemas de raciocínio incorporados no *modus operandi* dos professores tem estreita relação com o exercício do poder na sociedade, proporcionado a alguns grupos e limitado a outros.

Esse mesmo autor destaca que “na reforma educacional contemporânea, os domínios morais da alma são o local de luta” (p.33) e, nessa luta, os espaços discursivos são mais importantes até que os espaços físicos, pois delimitam as discussões e situam os sujeitos, na busca pelo controle da formação da criança por meio do controle do que pensa e faz o professor, não somente no que se refere às regras da conduta em classe, mas também quanto à conformação dos sujeitos aos princípios gerados pela reforma. A pedagogia é, então, “uma prática normalizadora na luta pela mente e pelo corpo” (p.43).

Outro autor que fundamentou a análise dos dados foi Ball (2005). O foco de sua obra é a reforma das relações e das subjetividades no setor público, tendo por medida a empresa privada. O autor destaca as questões do profissionalismo, da performatividade e do gerencialismo.

O profissionalismo atual implica em que a identidade profissional seja reflexo de contingências externas, ou seja, ao profissional importa seguir regras geradas de forma exógena e ter foco no desempenho (*performance*). Circunstâncias locais são vistas como desculpas inaceitáveis para falhas na execução de mudanças, pois ao novo profissional cabe satisfazer julgamentos fixos e impostos.

A performatividade (ao mesmo tempo, tecnologia, cultura e método de regulamentação) emprega comparações como meios de controle, sendo alcançada por intermédio da construção e publicação de informações e indicadores para estimular a competição, julgar e comparar profissionais e organizações quanto a resultados. Mérito e merecimento são parâmetros dentro de determinada área. O êxito é o resultado do alcance de metas de produtividade. Apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, pois atinge profundamente a percepção do eu e do próprio valor.

O mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, atualmente, é o gerencialismo, como forma de remodelar relações de poder e de afetar opções de políticas sociais. É a inserção da cultura empresarial competitiva no setor público, afetando sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas. Os órgãos de gerenciamento central têm como base “sistemas de monitoramento” e “produção de informações”. A performatividade e o gerencialismo não visam apenas mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também reformar a consciência e a identidade social dos profissionais do setor público.

Certeau (2001) desloca a atenção do consumo dos produtos culturais oferecidos pelo sistema dominante, supostamente passivo e uniforme, para o uso que é feito deles. Nesta pesquisa, entendendo as políticas públicas para a educação, em especial as políticas de formação de professores, como os produtos culturais com os quais os profissionais da educação lidam em sua prática cotidiana, busquei avançar na análise de como a equipe escolar “inventa” formas de efetivar tais políticas de formação.

De acordo com Certeau, as instituições e os sujeitos fazem sua própria leitura do que é veiculado e valorizado pela cultura dominante. Pode-se deduzir que a escola, como instituição social, não aceita passivamente as diretrizes emanadas dos centros político-administrativos aos quais se encontra vinculada, mas faz uma mediação entre essas diretrizes, suas possibilidades de implementação e as crenças partilhadas pela comunidade escolar. Assim, cada escola faz sua própria leitura, tem sua própria interpretação das diretrizes que lhe são apresentadas “de fora” por propositores de mudanças, podendo adotá-las, adaptá-las ou bloqueá-las. Normas e diretrizes não são obedecidas e reproduzidas cegamente nos universos escolares.

Ao fazer a inversão de perspectiva na reflexão sobre o que constitui a cultura numa sociedade, deslocando a atenção do consumo supostamente passivo de produtos para a criatividade e a inventividade dos consumidores no uso desses produtos, Certeau (2001) tece uma teoria das práticas cotidianas. No presente estudo, considere-se que as equipes escolares seriam “consumidoras não passivas” das políticas educacionais propostas pelos sistemas.

A meu ver, tal criatividade e inventividade estaria relacionada a discussões feitas pela equipe escolar que, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000), teriam que ser menos voltadas ao ensino tradicional e mais voltadas ao ensino para a reflexão e a compreensão de um mundo em permanente transformação. Nesta acepção, o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das escolas, caminhariam juntos no questionamento de um sistema educacional vinculado à chamada sociedade do conhecimento, altamente especializada, que aparta os que aprendem a manipulá-la daqueles que apenas aprendem a servi-la por meio da mera execução de

tarefas e do consumo de seus produtos. Quebrar esta divisão seria a tarefa essencial da escola, o que demanda muito estudo, reflexão e discussão. Para que isso ocorra, a formação continuada em serviço é fundamental, mas tem que ter um ponto de ancoragem: a formação inicial oferecida pelas instituições formadoras.

Nóvoa (1992, 1999) destaca o caráter positivo da resistência à importação de categorias de análise do mundo econômico, bem como ao esvaziamento das dimensões pessoais, simbólicas e políticas do campo educativo, na medida em que impede “uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar” (NÓVOA, 1999, p.16), frente à especificidade própria da ação educativa.

Com o conceito de configuração, Elias (1999) assinala os padrões mutáveis de interdependência entre indivíduos e sociedade e a repercussão desses padrões dentro dos grupos sociais. Tais padrões, aplicados às questões educacionais, possibilitam ampliar o entendimento sobre a escola. De uma perspectiva ampla das macro-relações sociais, estudar a escola é também estudar os problemas da sociedade. Temos a possibilidade de olhar a escola, não como se tirássemos uma fotografia e a analisássemos como algo paralisado em um instantâneo, mas como instituição social dinâmica, flexível, construída e desconstruída permanentemente pelo movimento de inter-relação entre as pessoas que dela fazem parte. (FALSARELLA, 2013b)

Para Rockwell e Mercado (1986), toda estrutura institucional formula normas com conteúdos próprios que coexistem, na vida diária escolar, com as normas do âmbito social. Ambas as normas definem o cotidiano escolar, muitas vezes de modo conflituoso, já que não há uma clara separação entre elas.

Gimeno Sacristán (1999) destaca o modo de os professores agirem com base nas crenças e mecanismos adquiridos por meio da socialização, o que torna difícil determinar e dimensionar o que mais influencia a prática docente, se a formação acadêmica, se o apoio que o professor recebe durante o exercício docente, se a influência do componente pessoal e se cada situação específica que se apresenta, sendo que o saber pedagógico sistematizado não é claramente considerado pelos docentes em seu contexto imediato de ação.

No âmbito nacional também destaco alguns autores que têm escrito sobre a formação docente. Casadei Salles (2004) aponta que não é possível conceber dicotomicamente a formação profissional do educador a partir de qualquer aspecto isolado. Por sua própria natureza o trabalho de formação do educador (o professor, o gestor e outras funções correlatas) não pode ser feito em uma base binária, o que nos levaria a reconhecer a supremacia da formação teórica sobre a formação prática ou seu contrário. Enaltecer a prática em detrimento da teoria leva a dois tipos de crença. A primeira, de que o exercício docente seria um ofício que dispensa fundamentação, uma vez que aprendido no cotidiano. A segunda, de que as grandes reflexões teóricas seriam reservadas a uns poucos intelectuais profissionais de conhecimento. Enaltecer a teoria em detrimento da prática impossibilita o lidar com os desafios do cotidiano. A teoria é importante para a reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento e para a análise da própria prática. Sem sólida formação teórico-epistemológica é difícil ao educador fazer qualquer análise que lhe possibilite entender a profissão docente e seu papel no macro-contexto das relações socioeconômicas e culturais.

Domingues (2014) discute as necessidades formativas do Coordenador Pedagógico (CP) para que ele possa desempenhar o papel de organizador da formação continuada dos professores na escola pública e da atuação pedagógica da instituição como um todo. A autora defende a possibilidade de trabalho do CP na formação docente centrada na escola, em uma perspectiva emancipadora de todos os atores escolares, inclusive as crianças, adolescentes e jovens que a frequentam. Porém, enredado pelos sistemas, o CP ainda carrega uma identidade difusa que precisa ser superada. Dentre os impedimentos de uma melhor atuação destacam-se: deficiências na própria formação inicial; dificuldade de conciliar as pressões das demandas imediatas da equipe escolar e das determinações oficiais; formação que lhe é oferecida pelo sistema que pretende – na maior parte das vezes – instituí-lo como simples porta-voz de determinações oficiais.

Almeida, Souza e Placco (2016) analisam as atribuições do coordenador pedagógico no que tange aos aspectos formativos dos docentes e destacam que essas atribuições, prescritas na legislação, não estão devidamente dimensionadas. São tantas demandas que impedem que o CP eleja as ações pedagógicas e formativas prioritárias que atendam à realidade de seu contexto escolar. As autoras entendem que este é um modo limitado de interpretar a formação e que os órgãos centrais das secretarias de educação deveriam rever o legislado, enfatizando alternativas de formação, mais de acordo com a literatura educacional atual, que discute o desenvolvimento profissional em contextos de trabalho. As atividades formativas de cada escola dependem do sentido

que o coordenador e os professores derem a elas. As autoras deixam claro que essa transformação não depende somente dos profissionais da escola, mas, principalmente das ações dos sistemas ao criarem condições para que a formação se efetive como atividade prioritária na prática dos CPs. Caso contrário, as tensões e contradições continuarão, impedindo que os CPs superem as dificuldades que encontram nas escolas.

A respeito da formação inicial dos profissionais para a primeira etapa do ensino fundamental, Guarnieri (2015) destaca que a preparação destes tem sido alvo de discussão nos meios educacionais e acadêmicos, haja vista os problemas postos à atuação docente pela realidade escolar. Tais problemas repercutem no trabalho dos formadores de professores nas universidades, pois parte das críticas aos docentes se refere à má preparação dos futuros professores, às questões curriculares e à influência das políticas educacionais de formação docente. O panorama se torna pior porque as políticas de avaliação externa pressionam os professores dos cursos de formação superior tanto quanto os professores do ensino básico, reduzindo todo o trabalho docente ao alcance de pontos e metas a cumprir, “provocando a sensação de que por mais que se faça e se alcance a pontuação desejada, ainda assim, não se atingiu o esperado (...)”. (p. 107).

Marin (2015) trata da relação entre investigação e docência. Professores de cursos de formação inicial formam novos professores que, por sua vez, vão atuar junto a estudantes de idades e estratos sociais diversos e em diferentes instâncias da educação escolar. A autora propõe a reafirmação do materialismo

dialético⁵ como perspectiva crítica e criativa tanto da formação docente quanto da pesquisa na área da educação. Sugere que as distâncias entre a pesquisa e a docência podem ser mais aparentes do que reais porque se desenvolvem em torno do mesmo paradigma: “uma epistemologia pouco crítica e nada dialética, em que as relações ocorrem de modo reprodutivo e funcional, sem compreensão ampliada das possibilidades de reais mediações e refêns das condições objetivas que interdita as relações entre teoria e práxis, seja na docência, seja na investigação”. (p. 33).

C.3. Referencial sobre a metodologia de análise

Os questionários e as entrevistas realizadas em campo levantaram dados quantitativos, que contribuíram para a composição do perfil das escolas, e dados qualitativos, que trouxeram a opinião dos participantes sobre as questões da investigação.

Para análise destes últimos vali-me da teoria das representações sociais, desenvolvida principalmente por Denise Jodelet a partir da década de 1980, para quem as representações sociais tratam de fenômenos sociais diretamente observáveis e se tornaram objeto central das ciências humanas e um domínio de pesquisa dotado de

5. De forma muito reduzida, pode-se entender o materialismo dialético como uma teoria ou concepção filosófica (formulada por Karl Marx e Friedrich Engels) que, opondo-se à ideia de que forças sobrenaturais predeterminam o destino dos seres humanos e a sociedade, entende que esta resulta da permanente relação dialética entre os fatores materiais (ambiente, economia, geografia, biologia, fenômenos físicos, desenvolvimento científico) e os aspectos psicológicos e sociais da vida humana. Essa relação define a sociedade e sua cultura, modelando os seres humanos e sendo por eles modelada. Disponível em <http://www.estudopratico.com.br/materialismo-dialetico-o-que-e-e-sua-relacao-com-a-filosofia/>. Acesso em 06 jul. 2016.

instrumentos conceituais e metodologias próprias, que interessa a muitas disciplinas. As representações sociais não são difíceis de serem observadas em uma escola, pois circulam em discursos, são carregadas por palavras e cristalizadas em condutas.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. (JODELET, 1989, p. 31⁶)

Explorei, então, para análise do que eu pretendia aprofundar, a questão das representações sociais, ou seja, de como o profissional da educação se percebe dentro da profissão, entendendo a representação

6. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. 21 p. Disponível em <http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html>. Acesso em 04 Jul. 2016.

social nos termos de Jodelet (*apud* PEDRA, 1997), como forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, expressando o modo como o sujeito, individual e coletivo, toma consciência, reage e responde aos sistemas social e cultural.

Entendo que os percursos da construção da cultura profissional docente são múltiplos, contraditórios e refletem representações sociais ambíguas. Nesse sentido, há necessidade de ampliar estudos que contribuam para revelar os fatores envolvidos na formação e no exercício das funções do magistério.

Face ao exposto reafirmo que a relevância desta pesquisa está em contribuir para um melhor entendimento da escola pública na cultura construída e vivenciada no cotidiano, que é indissociável da contínua formação da equipe escolar. ●

O CENÁRIO DA PESQUISA

Para compor o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida, esta seção se divide em quatro itens: D.1. Caracterização do universo; D.2. Síntese dos perfis do estado de SP e dos municípios envolvidos; D.3. Sobre o IDH e o IDH-M; D.4. Sobre o Ideb: resultados e metas.

D.1. Caracterização do universo

As quatro escolas investigadas encontram-se listadas no Quadro 4 com respectivos nomes-fantasia.

SEÇÃO D

Quadro 4. Escolas componentes da pesquisa e municípios onde se localizam

- Escola 1.** Escola Estadual de Ensino Fundamental "Reynaldo", São Paulo, capital.
- Escola 2.** Escola Municipal de Ensino Fundamental "Monte Belo", São Paulo, capital.
- Escola 3.** Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cândido", São Paulo, capital.
- Escola 4.** Escola Municipal de Ensino Fundamental "Américo", Américo Brasiliense (região de Araraquara).

As regiões onde se localizam encontram-se destacadas na Figura 1.

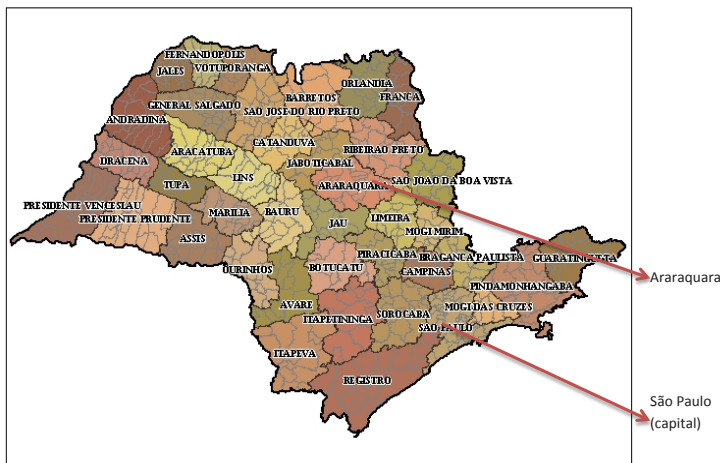


Figura 1. O Estado de São Paulo, com destaque para as regiões de Araraquara e São Paulo (capital).

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+estado+de+sp&espv=2&biw=1280&bih=661&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewI_pN67n5LOAhUGfZAKhb2IAikQsAQHQ#imgrc=YzIbXXICT_NNFm%3A. Acesso em 28 Nov. 2013.

SEÇÃO D

O Quadro 5 apresenta um cenário inicial sobre as escolas: modalidade, dependência administrativa e municípios onde se localizam. Apresenta também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os referenciais quantitativos são apresentados a título de informações preliminares. Entendemos que eles permitem comparar a situação geral das instituições e localidades. No entanto, lembramos que tais indicadores não são isentos de vieses, uma vez que não levam em conta a multifatoriedade dos elementos que influenciam a educação, muitos dos quais são de difícil mensuração quantitativa. Então, os aspectos qualitativos serão trazidos pela coleta de dados in loco.

Quadro 5. Caracterização das escolas por modalidade e dependência administrativa, município onde se localiza, IDH-M e posição no estado de São Paulo e no Brasil

IDH do Brasil: 0,744.				IDH de São Paulo: 0,783		
	Modalidade	Dependência	Município	IDH-M	Posição BR	Posição SP
Esc.1	Ensino Fund.1	estadual	São Paulo	0,805	28° MADH	14° MADH
Esc.2		municipal	São Paulo			
Esc.3		municipal	São Paulo			
Esc.4		municipal	Américo Brasiliense	0,751	526° ADH	219° ADH
ADH: Alto Desenvolvimento Humano. MADH: Muito Alto Desenvolvimento Humano.						

Elaborado pela autora.

D.2. Síntese dos perfis do estado de SP e dos municípios envolvidos

Os quadros que seguem apresentam os perfis anunciados.

Quadro 6. Perfil do Estado de São Paulo

	Área em k ²	(Nº de habitantes Censo/2010)	IDH (PNUD/2010)	IDEB/2013	
				Projetado	Alcançado
SP/Estado	248222,801km ²	44.035.304 hab.	0,783	5.8	6.1

Elaborado pela autora.

Quadro 7. Perfis dos municípios

	Área em k ²	Nº de habitantes (Censo/2010)	IDHM (PNUD/2010)	IDEB/2013	
				Projetado	Alcançado
São Paulo/Município	1 522,986	11.895.893 hab.	0,805	5.2	Não divulgado
Américo Brasiliense	123,429	34.144 hab.	0,751	6.4	5.3
Araraquara	1 003,674	224.304 hab.	0,815	6.0	5.7

Elaborado pela autora.

* O município de Araraquara é apresentado porque o de Américo Brasiliense lhe é conurbado, quase uma continuidade do primeiro.

D.3. Sobre o IDH e o IDH-M

O IDH é uma medida comparativa entre os países, classificando-os pelo grau de desenvolvimento humano que apresentam. Foi criado em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq e vem sendo utilizado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na elaboração de seus relatórios. É uma medida que considera indicadores em três dimensões: IDH- Longevidade, IDH-Educação e IDH-Renda. O índice varia de 0 (grau mínimo) a 1 (grau máximo), ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. (Quadro 8)

Quadro 8. Graus de Desenvolvimento Humano

MUITO ALTO DESENVOLVIMENTO HUMANO	ALTO DESENVOLVIMENTO HUMANO	MÉDIO DESENVOLVIMENTO HUMANO	BAIXO DESENVOLVIMENTO HUMANO	MUITO BAIXO DESENVOLVIMENTO HUMANO
acima de 0,800	de 0,700 até 0,799	de 0,600 até 0,699	de 0,500 até 0,599	de zero até 0,499

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

SEÇÃO D

Segundo os cálculos da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil é um país de Alto Desenvolvimento Humano (ADH) porque registra acima de 0,7 pontos. Quando este trabalho estava sendo realizado, a última divulgação havia sido feita em 2013. Por ela, o Brasil subiu uma posição no *ranking* mundial, chegando a 0,744 pontos e ficando em 79º lugar dentre 187 países. Apesar de a mudança ser muito pequena, registrou uma posição acima da divulgada em 2012, quando obteve 0,742 pontos e ficou em 80º lugar.

O IDH é um índice global médio de cada país e também pode ser calculado para os estados. Esta

pesquisa foi feita em escolas localizadas no estado de São Paulo, o mais rico do Brasil, o que não o livra de problemas, inclusive na área da educação. O IDH calculado para este estado foi de 0,783. Das 100 cidades brasileiras com melhor IDH-M, 55 ficam em São Paulo. Das 50 cidades melhores colocadas no ranking nacional, 28 são do estado de São Paulo.

O IDH-M ajusta o IDH à realidade de cada município, refletindo especificidades e desafios de desenvolvimento humano. O IDH-M considera três indicadores, tal como o IDH: IDHM-R (renda), IDHM-L (longevidade) e IDHM-E (educação). Tomados globalmente, os municípios que abarcam as escolas aqui pesquisadas, podem ser considerados prósperos, pois o de mais baixa posição (Américo Brasiliense) ocupa o 219º lugar dentre 645 municípios do estado de São Paulo. No entanto, há municípios paulistas cujo IDH-M não passa de médio desenvolvimento e, no quesito “educação”, alguns se encontram na situação de baixo desenvolvimento. Assim, as informações numéricas não retratam nem detalham desigualdades regionais, bem como as existentes dentro de cada região ou estado. Lembrando que o IDH-M é um indicador que varia entre zero e um, melhorando em ordem crescente. Não há, no estado de São Paulo, municípios com baixo ou muito baixo IDH-M geral. O que existem são bolsões de pobreza, regiões com população de alta vulnerabilidade, mas localizadas em municípios que, no cômputo geral, têm IDH-M médio, alto ou muito alto. Vejamos a situação dos municípios que abrigam as escolas investigadas dentro do estado de São Paulo (Quadro 9).

Quadro 9. Municípios das escolas pesquisadas: posição no estado de São Paulo quanto às três dimensões do IDH-M

Município	Posição no Estado de SP	IDH-M	IDHM-R	IDHM-L	IDHM-E
Araraquara*	7º	0,815	0,788	0,877	0,782
São Paulo	14º	0,805	0,843	0,855	0,725
Américo Brasiliense	219º	0,751	0,709	0,852	0,701

Elaborado pela autora.

IDH-M : Geral IDHM-R: Renda IDHM-L: Longevidade IDHM-E: Educação

Podemos observar que o município de São Paulo tem IDH-M geral muito alto, assim como Araraquara. Américo Brasiliense tem IDH-M alto. Se analisarmos por dimensão, podemos notar que a mais pontuada em todos os municípios é a longevidade: todos com índice muito alto. A dimensão renda varia: dois têm valor muito alto e dois têm valor alto. Já, na dimensão educação, todos os municípios apresentam índice alto, mas nenhum deles chega ao índice muito alto. O IDHM-E é sempre mais baixo do que os outros dois indicadores (IDHM-L e IDHM-R), mesmo quando a população apresenta muito alta longevidade e tem boa renda.

D.4. Sobre o Ideb: resultados e metas

A partir da década de 1990, a Política Educacional consubstanciada na LDB mostrou a disposição do Governo Federal – seguindo uma onda internacional – de monitorar a qualidade dos sistemas de ensino do país por meio de indicadores numéricos. Para isso foram criados os exames nacionais, primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), posteriormente

a Prova Brasil. Em 2007, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que sintetiza em um só indicador os resultados do Saeb, da Prova Brasil e da medida de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) aferida no Censo Escolar. O indicador criado é calculado para os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, é expresso na escala de zero a 10, para o Brasil, os estados, os municípios e cada escola e estabelece metas a serem alcançadas.

Segundo levantamento feito pelo G1 (portal de notícias Globo/G1.globo.com/ 05 set.2014), com base nos dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 3.244 dos 5.369 municípios brasileiros ficaram aquém das metas calculadas para 2013, o que corresponde a um acréscimo de 22,9 pontos percentuais à edição de 2011, quando a porcentagem de municípios abaixo da meta ficou em 37,5%. Observa-se, assim, que as redes não estão evoluindo no ritmo esperado para atingir em 2021, a meta definida pelo governo federal a partir de 2007 para a educação brasileira. Observa-se melhores resultados nos anos iniciais do ensino fundamental do que nos anos finais e no ensino médio.

De acordo com o “Todos pela Educação”⁷ (05 set.2014), os sistemas públicos e suas escolas (municipais, estaduais e federais) apresentam cada vez

7. Conforme consta na página oficial do Todos pela Educação no Facebook: é um movimento da sociedade brasileira, fundado em 2006, que tem como missão contribuir para que o Brasil assegure a todas as crianças e os jovens Educação Básica de qualidade. É apresentado também como uma instituição que atua como produtora de conhecimento, fomentadora e mobilizadora. Disponível em https://www.facebook.com/todoseducacao/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info. Acesso em 23 jul. 2016.

mais dificuldade de atingir as metas estabelecidas pelo MEC. É verdade que 56% dos municípios melhoraram a nota do Ideb/2013 em relação à edição anterior, mas 60,4% deles ficaram abaixo da meta estabelecida.

Não cabe aqui entrar em detalhes sobre como é feito o cálculo do Ideb, mas, de qualquer forma, os baixos escores obtidos pela maioria dos estados, municípios e escolas confirmam constatações já conhecidas, dentre as quais destacamos:

- ✓ o insuficiente aproveitamento escolar dos alunos das escolas públicas, como já vinham revelando os exames nacionais;
- ✓ o fato de que simplesmente colocar crianças, adolescentes e jovens na escola não assegura educação escolar de boa qualidade;
- ✓ a exclusão do acesso ao conhecimento a que está sujeita a população mais pobre – principal usuária da escola pública;
- ✓ o impacto das ações e mudanças estruturais nos sistemas educacionais que deixaram de ser feitas e que, no entanto, são chaves para que o desempenho das escolas melhore.

Assim, se desfaz a crença de que universalizar o ensino garante aprendizagem. Uma boa educação exige atenção a variáveis multifatoriais e uma política pública que envolva a todas, concomitante e integradamente.

O Ideb, pode-se dizer, é um indicador padronizado que permite localizar focos que demandam maior apoio governamental, nortear políticas educacionais nas

diversas instâncias do poder público e induzir ações voltadas a uma boa escolarização de toda a população. No entanto, indicadores numéricos, como o Ideb, não podem monopolizar a medida de qualidade da educação, o que fortalece raciocínios enviesados com graves repercussões nas práticas escolares: o de que a escola que alcança bons indicadores garante a aprendizagem dos alunos, o de que a aprendizagem se resume ao bom desempenho em provas e o de que produtos são mais relevantes do que processos educativos.

Atitudes e percepções dos atores escolares – que conformam o clima escolar – influenciam os processos de ensino e de aprendizagem. A gestão da escola também. No entanto, tais argumentos raramente se refletem nas análises quantitativas, pois são mais difíceis de serem captados e traduzidos em números e percentuais. “Nesse sentido, vale ressaltar que a dificuldade de detecção quantitativa de um determinado fenômeno não implica, necessariamente, a sua irrelevância” (TORRES ET AL, 2013, p. 5).

Seguem quadros com o Ideb do Brasil, do estado de São Paulo, dos municípios onde ficam as escolas e das próprias escolas investigadas.

Em 2013, o Índice da cidade de São Paulo não foi divulgado a pedido da própria Prefeitura, explicou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (globo.com/educação/14 set.2014). De acordo com o (então) secretário municipal de Educação, Cesar Callegari, o pedido foi feito porque a gestão anterior fez a transição do ensino básico de oito anos para nove anos, o que causou um quinto ano atípico. (<http://www.metrojornal.com.br/nacional/foco/ideb-da-rede-publica-de-sao-paulo-nao-e-divulgado-124841/07 set.2014>).

Quadro 10. Ideb BRASIL: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 11. Ideb Sistema Estadual de Educação de São Paulo: 4ª série / 5º ano

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
SÃO PAULO	4.7	5.0	5.5	5.6	6.1	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
2013 → Alcançado = 6,1						Projetado = 5,8							

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 12. Ideb Sistema Municipal de Educação de São Paulo: 4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
SAO PAULO	4.1	4.3	4.7	4.8	**	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 13. Ideb Sistema Municipal de Educação de Araraquara: 4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ARARAQUARA	5.0	5.4	5.6	5.6	5.7	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
2013 → Alcançado = 5,7						Projetado = 6,0							

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 14. Ideb Sistema Municipal de Educação de Américo Brasiliense – 4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMERICO	5.5	5.5	5.9	5.5	6.6	5.5	5.8	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
2013 → Alcançado = 5,6					Projetado = 6,4								

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 15. Ideb – 4ªsérie/5ºano: escola estadual

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
REYNALDO		5.7	6.1	6.1	6.4	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	
2013 → Alcançado = 6,4					Projetado = 6,4								

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 16. Ideb – 4ªsérie/5ºano: escolas municipais de São Paulo/capital

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MONTE BELO	4.1	3.6	4.3	4.6	***	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2
CANDIDO	4.1	4.4	4.2	5.0	***	4.2	4.5	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3

*** Ideb não divulgado.

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

Quadro 17. Ideb – 4ª série / 5º ano: escola municipal do interior de São Paulo

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMERICO	5.7	5.5	6.1	5.2	5.3	5.8	6.0	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4
2013 → Alcançado = 5,3					Projetado = 6,6								

Fonte: Ideb/Inep_Resultados

No que tange aos indicadores educacionais, ao contrário de outra recente pesquisa de que participamos⁸, as equipes escolares fazem pouca referência a eles, limitando-se a informar que “são bons”, sem especificar o que consideram “bons”. Na busca sobre o Ideb dos municípios e escolas em meios digitais, deparamo-nos com o fato de que a Prefeitura de São Paulo não permite a divulgação dos dados (nem do sistema, nem de cada escola), restando nosso levantamento prejudicado, pois incompleto. O Quadro 18 apresenta as informações conseguidas. Destaca-se grande diferença entre o esperado e o alcançado tanto no município de Américo Brasiliense quanto na escola ali localizada. Nos demais, há pequenas variações para mais ou para menos. ●

Quadro 18. Ideb: Brasil, estado de São Paulo, municípios e escolas

2013	Meta projetada	Ideb observado
Brasil	4,9	5,2
São Paulo - Estado	5,8	6,1
São Paulo – Município	5,2	Não divulgado
Araraquara	6,0	5,7
Américo Brasiliense	6,4	5,6
Escola Estadual Reynaldo	6,4	6,4
Escola Municipal/SP Monte Belo	5,1	Não divulgado
Escola Municipal/SP Cândido	5,2	Não divulgado
Escola Municipal/Amer.Bras. Américo	6,6	5,3

Elaborado pela autora. Fonte: Ideb/Inep_ Resultados

8. Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Sócio-Espaciais: avanços e desafios. Cenpec/Fundação Tide Setúbal, 2015. (SETUBAL E BATISTA, coord.).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

E.1. As escolas segundo os gestores

Tomando por fonte a sistematização das entrevistas realizadas com gestores com os gestores, temos o seguinte retrato.

A composição básica das equipes gestoras no sistema estadual e nos sistemas municipais de ensino de São Paulo é a seguinte: um Diretor, Vice-Diretor ou Assistente (um ou mais, conforme o tamanho da escola), Coordenador Pedagógico (um ou mais, conforme o tamanho da escola).

Quem respondeu às questões da entrevista

Nas quatro escolas, realizar entrevista conjunta com todos os responsáveis pela gestão, por razões diversas, foi tarefa inglória: horários desencontrados, módulos incompletos, aposentadorias, licenças, aguardo de designação parecem levar à falta de integração entre os componentes do grupo gestor. Na primeira, a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP⁹) respondeu à entrevista. A Diretora, embora presente, não aceitou participar, alegando que “coisas pedagógicas” são da alçada da coordenadora. Na segunda escola, a Diretora e um Coordenador Pedagógico (CP) responderam à entrevista, mas separadamente. Este último não aceitou participar em conjunto, alegando que estava coordenando a atividade de

9. No Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, os PCPs não precisam, necessariamente, ser formados em Pedagogia. Podem ter cursado outras licenciaturas. São escolhidos pelos Diretores.

trabalho coletivo (mas, de fato, uma das professoras estava “repassando” um curso do qual havia participado como representante da escola). A escola aguarda designação de outro CP, por motivo de aposentadoria do anterior. Não era horário de trabalho do Assistente de Diretor (AD). Na terceira, a Diretora encontrava-se em licença médica. Respondeu às questões da entrevista por e-mail. Uma das CPs respondeu em presença. Uma AD, embora presente, não participou, não alegou o motivo. Não era horário de trabalho da outra CP nem da outra AD. Na quarta escola, a Diretora autorizou oralmente a aplicação do questionário aos professores, mas nem ela nem a CP responderam à entrevista. As informações que temos sobre esta última escola foram colhidas junto aos professores.

Caracterização geral das escolas

Somente a primeira escola (estadual) trabalha apenas com Ensino Fundamental I (EF)¹⁰. Nas demais escolas, que são municipais, a situação é a seguinte: a segunda, mantém EF I e II e mais Educação de Jovens e Adultos (EJA) I e II; a terceira atende EF I e II; a quarta escola trabalha com EF I e II e mais EJA I. Nenhuma delas atende em período integral. Em todas, os professores podem optar por horas-aula adicionais para trabalho coletivo e/ou individual, de acordo com suas jornadas de trabalho. O nome atribuído a essas horas adicionais varia, mas o mais comum é Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), do qual nem todos os professores participam em função de cumprirem jornada parcial.

10. O que é uma situação atípica, já que a maior parte das escolas estaduais trabalha com Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O número de alunos varia de 620 a 1600 alunos, três das escolas mantém três turnos. O número de professores varia de 27 a 60. A escola menor tem 11 salas de aula e 21 turmas, a maior tem 20 salas e 34 turmas. As equipes gestoras têm de três a cinco membros. Geralmente o diretor, o vice-diretor/assistente e o coordenador pedagógico. Não há orientador educacional nem outros cargos ou funções. Conforme o tamanho da escola, têm mais que um vice e mais que um coordenador. Muitas vezes os cargos estão vagos e/ou a escola está no aguardo de nomeação de novo membro. Todas as escolas têm sala de leitura ou biblioteca e laboratório de informática. A maioria dos professores tem mais de cinco anos de experiência, é efetiva no cargo e participa do horário de trabalho coletivo, mas não todos. Todos os docentes têm formação superior, a maior parte em pedagogia. Grande parte cursou o magistério no ensino médio.

Equipe gestora: experiência e formação

Todos os diretores têm mais de 20 anos na carreira, mais de 15 no cargo/função, o tempo na escola varia de poucos meses a mais de dez anos, todos são formados em pedagogia e uma das diretoras tem mestrado em educação. Todos os vice-diretores têm mais de cinco anos na carreira, de um mês a três anos na escola, são designados como cargos de confiança do diretor, são formados em pedagogia e um deles tem mestrado em educação. Os CPs têm mais de 15 anos na carreira, mais de três no cargo/função, mais de três anos de tempo na escola; na PMSP são efetivos, no Estado de São Paulo o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) exerce cargo de confiança, sendo indicado pelo diretor. Não temos informação sobre a última escola.

Outras funções por acaso existentes referem-se a funções docentes: Professor de Recuperação Paralela, de Sala de Leitura, de Laboratório de Informática etc.

O que pensam os gestores com relação à formação inicial docente

No que diz respeito a esse tema, as opiniões variam, como se pode observar no detalhamento que se segue relativo a cada escola. Há, por exemplo, uma diretora que acha que a formação em pedagogia não é boa porque muito instrumental e uma coordenadora que acha que não dá para avaliar a formação inicial dos professores porque eles já são muito antigos no magistério.

Peculiaridades de cada escola

Escola 1. Reynaldo

Bairro: o bairro onde fica a escola é um bairro “de elite”, zona estritamente residencial (casas), sendo proibida a construção de prédios de apartamentos; é muito arborizado, tem praças e pistas para bicicletas. Há um Centro Educacional e Esportivo ao lado da escola e um grande parque fica próximo.

Alunos e famílias: há heterogeneidade quanto à origem dos alunos, mas oriundos das famílias que moram no bairro mesmo são pouquíssimos. Nas palavras da PCP, “a maioria dos alunos é de classe baixa, mais ou menos metade vem da favela do Ceasa¹¹”. Há alunos de famílias de renda um pouco melhor, geralmente filhos

de trabalhadores do Ceasa¹¹ ou de comércio do entorno deste (lanchonetes, oficinas mecânicas, por exemplo); como os pais trabalham nas imediações, esses alunos vêm de bairros mais pobres de perua escolar particular; há ainda filhos de empregadas domésticas e porteiros que trabalham nas proximidades; a maior parte dos alunos (aproximadamente 80%) frequenta Centros de Juventude no contra-turno (há vários deles por perto). Segundo a PCP que respondeu à entrevista, “uma coisa que se percebe é que o número de alunos aumenta quando os pais passam por dificuldades financeiras”. Quanto ao interesse das famílias, “há mães mais interessadas e outras que não comparecerem às reuniões nem quando são chamadas”, afirma a PCP. A frequência dos alunos é boa, há poucas faltas. A evasão/abandono e a reprovação é quase zero.

Indicadores externos: a entrevistada limitou-se a dizer que são bons.

Rotatividade: não há muita rotatividade de pessoal, a não ser entre os professores OFA (Ocupante de Função Atividade¹²) que, não sendo efetivos, não têm direitos trabalhistas garantidos e seus contratos são renovados ano a ano; não escolhem turma na escola, mas na

11. Ceasa significa “central de abastecimento”. Na cidade de São Paulo, o nome correto é Ceagesp (Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo), mas “Ceasa” continua sendo utilizado popularmente e, apesar de feminino (a central, a companhia), é usado popularmente no masculino (o Ceasa).
12. OFA é uma das categorias do Quadro do Magistério no Sistema Estadual de Ensino Básico de São Paulo. Significa Ocupante de Função Atividade (OFA) e refere-se a professores admitidos com contrato temporário.

Diretoria de Ensino (em substituição a professores efetivos afastados, em licença médica etc).

Formação inicial dos professores: a PCP não tem opinião formada sobre a formação inicial docente no geral, para ela “depende do professor”. Como, na maior parte, os professores desta escola são antigos, não dá para separar o que o que vem da formação inicial daquilo que adquiriram com a prática cotidiana, diz ela.

Formação continuada em serviço: o tempo da ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) é muito pouco, o equivalente a duas horas-aula (1h40m) por semana. O tempo tem que ser usado para dar avisos, resolver problemas de alunos, planejamento de atividades coletivas que têm que acontecer (Páscoa, por ex). Se ela, a CP, propõe alguma leitura, a maior parte dos professores não gosta, são professores “fim de carreira”. As maiores dificuldades quanto à formação continuada: falta de tempo adequado; resistência de alguns professores; heterogeneidade de interesses dos professores, dificuldade de organizar o horário, necessidade de usá-lo por dar avisos e informar resoluções da SEE. Quanto às facilidades, a entrevistada não citou nenhuma.

SEÇÃO E

Trabalho da equipe gestora: quanto às dificuldades, embora a PCP entrevistada não tenha explicitado claramente possíveis entraves, depreende-se que há uma divisão rígida de trabalho: a diretora cuida dos aspectos administrativos; questões pedagógicas são da alçada da PCP, que lida com muitos professores à beira da aposentadoria e que não se interessam por atualizar-se. Facilidades não foram apontadas.

Escola 2. Monte Belo

Bairro: o bairro nasceu por conta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): as ruas, as escolas, tudo foi resultado da atuação política do MST. Além da escola, não há outro equipamento social.

Dependências: tanto o prédio quanto sua conservação são bons, feita com verbas que a escola recebe da PMSF.

Alunos e famílias: os alunos são de famílias de baixa renda e de baixa escolaridade, “mas trabalhadoras”, diz a diretora; há muita valorização do espaço escolar pelas famílias; uma quantidade razoável de pais cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relacionamento da escola com as famílias é positivo, as famílias participam e valorizam bastante a escola. Mas, como sempre, há pais que fazem um bom acompanhamento dos estudos dos filhos e outros que não fazem. A assiduidade dos alunos é boa; à noite, é menor. As taxas de evasão/abandono e retenção são baixas.

Indicadores externos: resposta evasiva da diretora; falou do ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), mas não falou dos resultados.

Rotatividade: a equipe gestora está desfalçada, há muitas licenças médicas e há certa rotatividade dos membros; nada declarado quanto aos demais funcionários.

Formação inicial dos professores: segundo a diretora, todos os professores do EFI têm pedagogia, mas a formação não é boa, “é muito instrumental”; falta a consciência da

situação da educação e compromisso social; os docentes aplicam as determinações legais sem questionar.

Formação continuada em serviço: a diretora afirma não estar conseguindo encaminhar discussões mais críticas devido a resistências dos professores. Por exemplo, eles dizem: “a sociedade é assim mesmo, a escola tem que educar para a competitividade...”. No momento, está sendo discutido o currículo; os professores acompanharam as discussões da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2013, mas no horário coletivo estão acrescentado estudos por meio de pesquisas bibliográficas e na internet, sendo que esses estudos ajudam a interação dos professores entre si.

As dificuldades quanto à formação continuada se devem à falta visão crítica da sociedade por parte dos docentes, não de todos, mas de um grande número. Os professores buscam assuntos que se conectem com a sala de aula, com a prática do dia a dia. A diretora considera que assuntos teóricos são importantes, mas os professores clamam por questões da prática. Facilidades não foram indicadas.

Trabalho da equipe gestora: No que tange ao trabalho da equipe gestora, o que o dificulta, a diretora não respondeu diretamente, mas percebe-se uma dificuldade de integração da equipe gestora e desta com os professores, além de uma discrepância: a diretora considera importante discutir alguns temas mais teóricos e críticos, o que pensa o CP não deu para saber e os professores querem discutir apenas temas da prática cotidiana.

Para o CP, o que dificulta o trabalho da equipe gestora é que não há uma orientação clara da SME, não

há mobilização da rede (como no tempo da Erundina¹³) para discutir os assuntos de seu interesse; tudo é feito via internet, o que deixa os professores inseguros; para ele, ouvir o educador é fundamental; a SME precisa fazer uma ligação com a prática do professor. Por exemplo, a partir do 7º ano, veio a orientação de que os alunos têm que fazer o “Ciclo Autoral”¹⁴ (uma espécie de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC), mas não está muito claro para ninguém o que é isso e a formação dos docentes está precária. O CP entende que o Ciclo Autoral é uma espécie de estudo do meio ou estudo da realidade, de modo que o aluno estuda o meio que o afeta para interagir/intervir nele, dentro da linha cubana (sem maiores explicações). Facilidades não foram indicadas.

Escola 3. Cândido

Bairro: segundo a diretora, no bairro, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo, a população é muito carente. Possui uma Escola Técnica Estadual (Etec), um posto de Assistência Médica Ambulatorial (AMA) da Secretaria de Saúde do Município, Postos de Saúde (mantidos pelo

13. Luiza Erundina foi prefeita do município de São Paulo no período de 1989 a 1992.

14. O Ciclo Autoral – que abarca o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – enfatiza a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Em outras palavras, leitura, escrita, resolução de problemas, análise e produção críticas devem, por meio das múltiplas linguagens, dialogar com a realidade dos estudantes, do ponto de vista espaço-temporal, social,

governo do Estado de São Paulo), Conselho Tutelar, Pronto Socorro, Delegacia de Polícia, posto da Guarda Civil Municipal (GCM), um Centro Educacional Unificado (CEU), outras escolas (estaduais, municipais e particulares), creches municipais e conveniadas. Há linhas de ônibus e de trem para o centro e outros bairros. Também há uma reserva florestal na região. Para a CP, o bairro deixa a desejar quanto a espaços de lazer para as crianças e adolescentes.

Dependências: para a diretora, o prédio é antigo e a manutenção é boa, feita com verbas da SME. O prédio é bonito, bem conservado e sem depredações. A CP concorda. Para ela, apesar de o prédio ser antigo, a escola tenta manter a conservação e tem passado por reformas.

Alunos e famílias: segundo a diretora, é uma população de baixa renda que frequenta a escola; grande parte mora em condomínios populares (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo/CDHU e Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo também/COHAB¹⁵) ou em favelas e vilas residenciais; a maioria dos pais trabalha

SEÇÃO E

cultural e histórico. Ao longo deste ciclo, será desenvolvido pelos educandos o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). Articulando saberes consolidados durante o Ensino Fundamental, o TCA – comprometido com a intervenção social – se pretende fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. A fim de fomentar esse percurso autoral, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo criou o portal Tá na Rede para disseminar e incentivar a construção colaborativa de conhecimento em rede e a troca de experiências dos estudantes do Ciclo Autoral. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ciclo-Autoral>. Acesso em 14 out.2017.

15. CDHU, empresa do Governo Estadual, vinculada à Secretaria da Habitação. COHAB, empresa estatal responsável por executar políticas públicas de habitação na cidade de São Paulo e em sua região metropolitana.

fora e longe do bairro e utiliza o trem como meio de transporte; o nível de escolaridade da maioria dos pais é de ensino fundamental incompleto; as famílias são constituídas, em média, de cinco pessoas.

A CP concorda que as famílias são de baixa renda e afirma que “a maioria das famílias são desestruturadas: pais na cadeia, mães na cadeia, as crianças estão sujeitas ao abandono, à negligência e à convivência com drogas; os pais presentes são em menor número”. De acordo com a diretora, em média 60% dos pais e responsáveis comparecem quando convidados a participar das reuniões de pais e mestres, do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres (APM) e também de mostras culturais e outras atividades. Quando convocados para orientação e esclarecimentos referentes a algum problema disciplinar e/ou faltas e de desenvolvimento escolar, costumam atender ao chamado em 85% em média. A CP, por sua vez, declarou que “os pais são participativos apesar dos problemas, tentam e acreditam que podem mudar e que a escola pode fazer a diferença”. A assiduidade dos alunos é boa, segundo a diretora e a CP. A diretora acredita que os programas Leve-Leite e Bolsa Família contribuem para incentivar o comparecimento. Para a CP, “apesar dos problemas, as famílias incentivam os filhos a comparecerem”. Evasão/abandono e retenção são baixas, a não ser na EJA.

Indicadores externos: como a diretora respondeu por escrito (por encontrar-se em licença médica), escreveu o seguinte: “A escola tem alcançado os índices esperados nas provas institucionais” (o que não conseguimos interpretar). Quanto aos resultados de provas externas, a CP não soube informar,

alegando que “entrou na escola neste ano (2014) em substituição à CP efetiva que está doente, mas, pelo que sabe, o rendimento dos alunos é satisfatório”.

Rotatividade: a equipe gestora está junta há sete anos, com exceção de uma das coordenadoras que foi designada recentemente devido a problemas de saúde da titular, escreveu a diretora. Para a CP, a equipe escolar é relativamente estável, não há muitas mudanças nem da equipe gestora nem de professores. “O pessoal entra aqui na escola e não quer mais sair”, afirma.

Formação inicial dos professores: a diretora apenas respondeu: “magistério”. A CP disse: “Todos têm Pedagogia”.

Formação continuada em serviço: a diretora respondeu que “Os professores dispõem de formação continuada duas vezes na semana, além das reuniões pedagógicas”. De acordo com ela,

“os horários da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – que viabiliza o trabalho coletivo –, são muito produtivos, há uma rotina semanal; hoje, está sendo feita a socialização do curso de matemática que uma das professoras está fazendo USP e repassa para as demais; também tem uma que faz o curso de leitura, dado pela USP em conjunto com o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC) e repassa para as outras professoras”.

As reuniões de JEIF acontecem de 2ª a 5ª feira, no seguinte esquema:

- 2ª feira: preparação da rotina semanal e organização do diário;

- 3ª feira: é tratado o Plano Especial de Ação (PEA), vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP); o PEA é especificamente pedagógico, é a alma da escola;
- 4ª feira: é tratada a parte coletiva dos projetos (hoje, uma professora está repassando o curso de matemática que faz na USP);
- 5ª feira = é retomado o PEA.

Para a diretora, a maior dificuldade da formação em serviço é não atingir todos os professores devido às opções de jornada de trabalho (professores podem optar por jornada parcial em que a hora-atividade não está incluída). Para a CP, “o que emperra a formação continuada são as inovações do atual governo municipal. Por exemplo, criaram o SGP (Sistema de Gestão Pedagógica), em que todas as informações têm que ser colocadas *online*: plano de aula, o que é tratado na JEIF, boletins dos alunos..., o que vai bloqueando as discussões porque os professores acabam usando a hora-atividade para fazer isso”.

Quanto às facilidades da formação em serviço, a diretora não respondeu. Para a CP, “o que facilita a formação continuada é a boa comunicação e apoio que acontece entre a equipe gestora e também a confiança entre toda a equipe escolar”.

Trabalho da equipe gestora: De acordo com a diretora, a principal dificuldade refere-se à necessidade de mais funcionários (apesar de afirmar que a escola possui 21 funcionários terceirizados: dois vigilantes noturnos, sete merendeiras, 12 pessoas para limpeza e conservação). A CP não respondeu a essa questão. Facilidades não foram indicadas por nenhuma das duas.

Escola 4. Américo

A equipe gestora não respondeu à entrevista.

E.2. Perfil e percepções dos professores

Tomando por fonte a sistematização das entrevistas realizadas com professores, temos o seguinte retrato.

Quem respondeu ao questionário

A predominância do sexo feminino no magistério (98%) se confirma nas escolas investigadas. A maior concentração etária está na faixa dos 41 a +50 anos (68%), com ausência de professores muito jovens (-25 anos). Os mais jovens (31-45 anos) encontram-se na escola municipal do interior (Américo). Na escola estadual da capital (Reynaldo, a mais antiga e central), há a maior concentração de docentes com mais de 50 anos (63%) e próximos da aposentadoria. Os professores que têm seis anos ou mais de exercício docente perfazem 90% e 71% destes estão há mais de cinco anos na escola. Quanto à situação funcional, 76% dos professores são efetivos; 19% são temporários (contratados, substitutos, OFAs) e 5 % deixaram a resposta em branco. Mais da metade dos docentes não acumula cargo e 41% sim; as demais respostas vieram em branco.

Formação inicial: percepção quanto ao curso superior

Em relação à formação acadêmica, mais da metade dos professores, no ensino médio, cursou o

magistério, após o qual também cursou pedagogia; 20 % só cursou pedagogia e 24 % tem outra formação, geralmente associada à complementação pedagógica. De qualquer forma, todos têm curso superior: Pedagogia ou Licenciaturas (habilitações em Artes, Educação Física e Língua Portuguesa/Sala de Leitura, disciplinas e atividades que complementam o currículo escolar).

Quanto à duração, 80% dos docentes fizeram curso superior entre três (41%) e quatro (39%) anos; os 7% restantes (3 professoras) fizeram o curso de pedagogia em dois anos devido a convênio do Governo do Estado de SP com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A maior parte é formada há mais de cinco anos, sendo que a maior concentração está entre os formados entre 1990 e 2009 (60%).

É esmagador o predomínio da universidade privada na formação dos professores nestas escolas, todas públicas. Apenas na escola do interior (Américo), há mais formados por universidade pública (mais da metade) do que por privada, talvez pela maior oferta na região de Araraquara. Na maioria dos casos a formação docente se dilui por inúmeras instituições privadas, mais acessíveis quanto ao ingresso e à localização nas proximidades do local de residência; além disso, a oferta de vagas nas universidades públicas – nos moldes atuais – não daria conta da formação superior de todo o professorado¹⁶.

Como esperado, já que três das quatro escolas se localizam na capital, a maior parte dos professores é

16. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdades Campos Salles (FCS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Paulista (Unip), Universidade Nove de Julho (Uninove), Faculdades Integradas Teresa Martin (Fatema), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Outras

formada na cidade de São Paulo ou em cidades conurbadas que formam a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) ou Grande São Paulo. Mais da metade dos professores estudou à noite.

Segue uma síntese das respostas às questões abertas do questionário.

Quando você estava cursando o Ensino Superior, no seu entendimento... Na maioria, os professores consideram que no curso superior: as teorias foram bem exploradas (70%), mas eles se dividem quanto à exploração da parte prática do trabalho docente: 43% consideram que foi bem explorada, 46% acham que não.

Ao terminar o curso superior, você... Um pouco mais da metade dos docentes (54%) sentiu-se preparada tanto quanto à fundamentação teórica quanto à prática; 10% sentiu-se mais preparado para o exercício prático do que da perspectiva teórica e 20% consideram que a fundamentação teórica foi o ponto forte do curso, em detrimento de melhor orientação sobre a prática docente; o restante deixou em branco (15%).

Aspectos positivos do curso: Os principais aspectos positivos apontados pelos professores quanto ao curso superior foram:

(cursadas por apenas um professor): Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas); Centro Universitário Belas Artes de São Paulo; Centro Universitário Fieo (Unifieo; mantido pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco - FIEO; Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP); Centro Universitário Bandeirante de São Paulo (Uniban; atualmente Universidade Anhanguera de São Paulo); Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); Universidade Guarulhos (UNG); Universidade Católica de Salvador (UCSal); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Centro Universitário de Araraquara (Uniar).

- **Teoria:** boa fundamentação teórica;
- **Prática:** ênfase no preparo para a prática pedagógica;
- **Docentes:** professores bem preparados;
- **Relação teoria-prática:** conhecimento acadêmico trabalhado em conexão direta com a prática.

Na escola estadual, a parceria do governo com a PUC-SP para oferecer o curso de pedagogia, em dois anos, para professores que não tinham curso superior mas já estavam em exercício nas escolas, foi considerada muito positiva, pois, segundo os professores, o curso agrupava docentes experientes. Uma professora escreveu: “Ao mesmo tempo em que aprendíamos, também trocávamos experiências vividas em sala de aula, o que enriqueceu bastante o curso”.

Fragilidades do curso: Inversamente, as fragilidades apontadas nos cursos foram:

- **Teoria:** ênfase excessiva nos aspectos teóricos;
- **Prática:** não direcionamento para aspectos práticos da docência em sala de aula;
- **Docentes:** professores sem conhecimentos satisfatórios, que não sabiam trabalhar os conteúdos de forma adequada (metodologia), sem dinamismo e descomprometidos, pois faltavam muito;
- **Relação teoria-prática:** falta de articulação da prática com estudos teóricos.

Ainda foram indicados: **tempo insuficiente** para a formação (no caso de cursos de três anos) e a existência de **disciplinas desnecessárias**.

Os professores valorizam muito o curso de magistério no ensino médio que fizeram antes dos

curso de pedagogia ou licenciaturas. Professores que fizeram magistério, parece que tiveram mais facilidade em acompanhar o curso superior, como declara uma professora: “Minha base principal de formação veio do magistério, cursado no interior de São Paulo e concluído em 1980”.

O Quadro seguinte faz a comparação entre positivities e fragilidades do ensino superior de formação inicial, segundo a percepção dos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 19. Positividades e fragilidades do curso superior, segundo os docentes

	Aspectos positivos do curso	Fragilidades do curso
Teoria	Boa fundamentação teórica.	Ênfase excessiva nos aspectos teóricos.
Prática	Ênfase no preparo para a prática pedagógica.	Não direcionamento para aspectos práticos da docência em sala de aula.
Docentes	Professores bem preparados.	Professores sem conhecimentos satisfatórios, que não sabiam trabalhar os conteúdos de forma adequada (metodologia), sem dinamismo e descomprometidos, pois faltavam muito.
Relação teoria-prática	Conhecimento acadêmico trabalhado em conexão direta com a prática.	Falta de articulação dos estudos teóricos com a prática docente.
Outros		Tempo insuficiente. Disciplinas desnecessárias.

Elaborado pela autora.

Pós-graduação

Deixaram em branco 18 professores (43%), donde se conclui que não têm nenhum tipo de curso de pós-graduação. Extensão universitária e especialização são os mais realizados. Apenas dois mestrados concluídos e um doutorado em andamento. Há um total de 28 professores com algum tipo de pós-graduação concluída

ou em curso (68%)¹⁷, feitas em instituições variadas, a maioria de cunho privado. Quanto aos temas escolhidos para elaboração do trabalhos de pós-graduação¹⁸, pode-se notar que se voltam, na maioria, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente no que tange a problemas de aprendizagem e à inclusão de portadores de necessidades especiais, o que demonstra uma resposta dos professores às novas demandas político-educacionais.

Cursos de formação continuada fora da escola

Declaram fazer cursos fora da escola 61% dos professores; 32% não fazem. O restante deixou em branco. 25 professores (60%) afirmam ser de sua rotina participar desta modalidade de formação continuada,

17. Pós-graduação - Instituições: Instituições citadas mais de uma vez: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), FESP-SP (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo). Instituições que só aparecem uma vez: Faculdade Paulista Arte, Faculdades Campos Salles-SP, Faculdade Porto-Alegrense(FAPA), Universidade Nove de Julho-SP (Uninove), Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional-SP (Ineq), Faculdades Integradas de Santo André-SP (Fefisa), Universidade Federal de São Carlos-SP (UFsCar), Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto-SP), Universidade Metropolitana de Santos-SP (Unimes), Claretiano - Faculdade à Distância (Claretiano-SP), Faculdade São Luiz (Jaboticabal-SP)

18. Temas dos trabalhos de pós-graduação: Relacionados a problemas de aprendizagem: Diagnóstico Clínico, Industrial e Escolar; Dislalia; Hiperatividade; Psicomotricidade = 5 (18%); Relacionados a Artes e Educação Física: Concerto com coral e quarteto de cordas; Jogos na educação infantil; Natação e vôlei; O ensino da geografia através da música = 4 (14%); Relacionados a inclusão de portadores de necessidades especiais: Acessibilidade, Leitura e escrita para aluno DI (Deficiente Intelectual), Inclusão de aluno DA (Deficiente Auditivo) na rede regular = 3 (11%);

o que tem sido facilitado pela oferta de cursos *online*. Embora haja um professor cujo último curso foi em 2008 e outro em 2010, a maior parte deles fez o último curso entre 2013 e 2014, portanto, recentemente. Muitos indicaram cursos à distância e congressos, geralmente promovidos por sindicatos principalmente ligados a professores e funcionários do município de São Paulo: Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem) e Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem)¹⁹. Tudo isso demonstra, a meu ver, um engajamento na dinâmica profissional.

Atuação na escola

Ano/ série em que leciona

Pode-se observar ligeira maioria de professores que lecionam para o 2º ano, mas a distribuição entre as séries é

Relacionados a Língua Portuguesa: Jogos educativos sob a perspectiva do letramento, Leitura e compreensão dos enunciados de Língua Portuguesa = 2 (7%); Relacionados a Matemática: Matemática na Educação Infantil; Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental = 2 (7%). Outros: Desenvolvimento cognitivo da criatividade infantil; Avaliação da aprendizagem; Italiano; Sustentabilidade; Bullying = 5 (18%).

19. Cada professor poderia ter indicado mais que um curso. Os cursos de formação continuada fora da escola mais citados foram: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) = 8 (32%); Relacionados a Matemática: Educação Matemática / Recuperação Paralela em Matemática / Iniciação às Ciências e Matemática = 5 (20%); Relacionados a Língua Portuguesa: Leitura de vida e leitura de escola / Leitura e escrita / Programa Ler e Escrever / Recuperação Paralela em Língua Portuguesa = 5 (20%); Programa Letra e Vida (específico para o Sistema Estadual de SP) = 3 (12%); Outros (apenas uma indicação): Inglês; Língua e Metodologia; Informática Educativa; Inclusão; Educação ambiental; Temas transversais; Prevenção de drogas no ambiente escolar = 8 (32%); Duas indicações de participação em congressos: Congresso de Psicologia Educacional; Congressos do Sinpeem.

relativamente equitativa. Há professores que lecionam em mais que um ano, ou porque dobram período ou porque trabalham com Artes, Educação Física, Sala de Leitura, de Informática, de Recuperação Paralela etc.

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo²⁰

Quanto à participação, 65% dos professores afirmam que o horário de trabalho coletivo existe e que participam ativamente dando opiniões e apresentando seus êxitos e dificuldades; 24% deixou em branco; dos demais, uma parte assiste às reuniões, mas raramente se manifesta porque “cada semana é um assunto e fica-se apenas na reflexão”, outra parte não participa das reuniões coletivas porque são professores eventuais, contratados ou não têm jornada completa. Quanto aos assuntos/temas tratados nas reuniões pedagógicas e de trabalho coletivo (os totais não coincidem com o número de professores porque era possível indicar mais que um tema), o processo de ensino e aprendizagem é efetivamente tratado conforme 51% dos docentes que afirmam participar; em segundo lugar vêm os informes administrativos que, se somados à legislação escolar perfazem 23%²¹.

20.0 Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) refere-se à carga horária de trabalho docente a ser desenvolvida fora de sala de aula, destinada ao trabalho coletivo. No Sistema Estadual de São Paulo, recebe o nome Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). No Sistema Municipal de São Paulo, uma das categorias de trabalho dos profissionais de educação docente é a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), de 40 horas de trabalho semanal, na qual está incluído o trabalho coletivo. Na Escola Cândido, cinco professores afirmaram não existir HTPC na escola porque, como esclarecido, na rede da PMSP, a nomenclatura oficial é JEIF. Por isso, consideramos essas cinco respostas como branco ou nulo.

21. Assuntos tratados nos horários de trabalho coletivo: Ensino e aprendizagem: Processo de ensino e aprendizagem na escola; Projetos; Currículo; Planejamento; Projetos; PEA (Projeto Especial de Ação) da SME-SP; Melhorias

Formas utilizadas para aperfeiçoar a prática docente

Dentre as possibilidades apresentadas²², conversar colegas mais próximos seguida de consultar livros didáticos, internet e outras publicações são as formas mais indicadas pelos docentes para aperfeiçoar sua prática e vêm antes de consultar o coordenador pedagógico ou outra pessoa da equipe gestora.

Fatores que contribuem e empecilhos ao desenvolvimento profissional

Dentre as possibilidades oferecidas no instrumento de coleta no que tange aos fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional, encontrou-se a seguinte distribuição de respostas:

para o ensino (textos); Textos e discussões sobre temas educacionais; Aprendizagem; Planejamento semanal; Troca de experiências; Construção do Conhecimento; Alfabetização; Atividades/práticas pedagógicas; Plataforma Khan; Conteúdos; Programa Mais Educação (MEC) voltado à ampliação da jornada escolar; PNAIC. (27); Informes administrativos (horários, perua escolar, tablets); Cotidiano escolar; Organização da unidade escolar; Rotinas escolares; recados da direção e coordenação/temas gerais administrativos e informativos; Atividades desenvolvidas na unidade escolar; Cursos oferecidos; Melhorias na escola; Festas/datas comemorativas. (9); Docência: Aproveitamento dos professores, união entre educadores, formação continuada, cursos oferecidos (4); Legislação escolar (3); Inclusão (3); Rendimento dos alunos: aproveitamento e faltas; formulação de provas e simulados.

22. Conversa com colegas mais próximos; Consulta com alguém da equipe gestora da escola; Consulta o coordenador pedagógico; Levar suas experiências e dúvidas para debater nas reuniões na escola; Consultar livros didáticos; Buscar informações na Internet; Participar de cursos que a SEE oferece; Participar de cursos em outras instituições não ligadas à SEE-SP; Consultar publicações voltadas à educação (livros, revistas etc).

1º. Empenho individual em pesquisar sobre as dificuldades que encontra (36 = 87%); 2º. Reflexões e trocas de experiência com os colegas (25 = 60%); 3º. Formação acadêmica (23 = 56%); 4º. Cursos de formação de que participa fora da escola (20 = 49%). Apesar de 28 professores terem cursado ou estarem cursando algum tipo de pós-graduação, houve apenas uma única indicação para o curso de pós-graduação como fator de aperfeiçoamento profissional.

Quanto aos empecilhos, a estrutura do sistema escolar e problemas com alunos foram indicados como os maiores problemas. Vejamos a relação completa:

- 1º. Estrutura do sistema escolar: falta de espaço físico, de material e de técnicos para orientar professores no uso de equipamentos; excesso de burocracia (exigências tecnológicas), descaso do governo para com a educação. (10);
- 2º. Alunos: falta motivação, indisciplina, desinteresse, número excessivo de faltas, número excessivo de alunos para poder atender especificidades (8);
- 3º. Custos: falta de recursos/verbas (5);
- 4º. Famílias: falta comprometimento e participação na vida escolar (4);
- 5º. Tempo: falta tempo para fazer cursos, trocar experiências, estudar mais, elaborar projetos (4);
- 6º. Acúmulo/jornada: de cargo, de trabalho (4);
- 7º. Desvalorização da profissão/remuneração baixa (3);

8º. Cursos: falta de cursos, de oportunidade de fazer cursos (2);

9º. Reuniões: faltam discussões mais pertinentes (2):

10º. Progressão continuada (1).

Não são apontadas as porcentagens porque os professores poderiam citar mais que um fator.

Repercussões do trabalho coletivo na prática de sala de aula

Para 73% dos docentes o trabalho coletivo tem repercussões positivas no trabalho desenvolvido em sala de aula, o que é um dado bastante relevante. Tais repercussões se devem sobretudo às trocas de experiências e de pontos de vista, às discussões e reflexões que possibilitam esclarecer dúvidas sobre pontos relevantes do processo de ensino e aprendizagem e repensar a prática docente. Estudos teóricos só têm valor quando articulados à prática, às questões de sala de aula, e permitem analisar e rever posturas. ●

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A primeira dificuldade encontrada em campo, foi realizar entrevista conjunta com todos os responsáveis pela gestão das escolas. Por razões diversas (horários desencontrados, módulos incompletos, aposentadorias, licenças, aguardo de designação), foi um objetivo não alcançado. Tais dificuldades concretas somadas às de relações interpessoais, dificultam, a nosso ver, a integração entre os componentes das equipes gestoras. Aliás, cabe ressaltar que as expressões “equipe gestora” ou “grupo gestor” têm sido muito utilizadas na literatura pedagógica, a nosso ver, mais como idealização, pois o que foi encontrado no “chão da escola” difere bastante. No *site* Significados-Br (<https://www.significadosbr.com.br/equipe>) encontramos a seguinte definição para equipe:

O sentido mais profundo da palavra remete-nos a um grupo de pessoas dedicado a uma realização, sabendo-se que, quando os indivíduos se reúnem em torno de um objetivo, se tornam muito mais eficientes e criativos, produzindo melhor, com mais qualidade, conseguindo o intento com maior autonomia e motivação. (<https://www.significadosbr.com.br/equipe>, s/d, acesso 20 jul. 2016)

O mesmo *site* define grupo como “um conjunto de indivíduos que, reunidos, formam um todo”. E completa que, em Sociologia, a palavra se aplica a “conjuntos diferentes de pessoas, cujas relações se fundem numa série de papeis interligados”, sendo que:

A unidade de ação de um grupo social é fundamental e se produz em virtude da conduta de seus membros, a fim de que a ação do grupo, como um todo, tenha um propósito. Por exemplo: uma equipe de futebol onde os membros ajustam e coordenam de tal modo às atividades de cada um deles, e a equipe inteira atua como se fosse uma máquina em busca de resultados. (<https://www.significadosbr.com.br/grupo> , s/d, acesso 20 jul. 2016)

A não ser na Escola Cândido, em que a CP declarou que “há uma boa comunicação e apoio entre a equipe gestora e também há confiança entre toda a equipe escolar”, não encontramos nenhum indicador de que há de fato um trabalho integrado que permita chamar aos que cuidam da gestão da escola de “equipe” ou “grupo”. Continuamos utilizando esta nomenclatura, porém valendo o alerta.

Embora situadas em municípios de alto e muito alto IDH-M, as escolas são caracterizadas pelos gestores como servindo a uma população de baixa renda, mesmo a que fica em “bairro de elite”. De acordo com os gestores entrevistados, a maioria dos alunos pertence às camadas sociais mais baixas:

“A maioria dos alunos é de classe baixa”. (PCP, Reynaldo)

“O bairro está localizado na zona oeste, a população é muito carente; é uma população de baixa renda que frequenta a escola; grande parte mora em condomínios populares da COHAB ou em favelas e vilas residenciais; a maioria dos pais trabalha fora e longe do bairro e utiliza o trem como meio de transporte; o nível de escolaridade da maioria dos

pais é de ensino fundamental incompleto” (Diretora, Cândido).

“As famílias são de baixa renda e a maioria é desestruturada: pais na cadeia, mães na cadeia, crianças sujeitas ao abandono, negligência e convivência com drogas” (CP, Cândido)

“Os alunos são de famílias de baixa renda e de baixa escolaridade, mas trabalhadoras” (Diretora, Monte Belo)

“Classe social baixa”, “ser de baixa renda”, “ter baixa escolaridade” são expressões associadas a “carência”, palavra que parece ter ganhado o *status* de palavra com aura, de *slogan*, tais como “qualidade”, “inclusão”, “participação”, que de tão citadas e utilizadas, ninguém sabe precisar direito o seu significado, que é variável conforme o entendimento de cada um, o que impede uma reflexão mais profunda. (CONTRERAS, 2002). Assim, o termo “carência”, acabou por servir à explicação de inúmeros problemas intra-escolares. Tornou-se um jargão do discurso dos profissionais da educação.

Também a classificação “baixa renda” é bastante elástica. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a definição de baixa renda, em todo o mundo, apresenta grandes diferenças. Podem ser consideradas como de baixa renda pessoas que vivem com menos de dois dólares por dia; já, quem vive com menos de um dólar por dia é considerado extremamente pobre. Há também uma definição mais abrangente que considera pertencentes a esse grupo quem vive com menos de oito dólares por dia. Pode-se estender essa indefinição ao Brasil, que também apresenta grandes divergências

em relação à do grupo denominado de baixa renda, que, de acordo com diferentes fontes, pode variar entre R\$ 933 e R\$ 4.807. A população com renda inferior a R\$ 768 mensais demarcaria a linha de pobreza no país. (FGV, s/d, acesso em 18 Jul. 2016).

Quanto às relações das escolas com as famílias, as afirmações vão na direção de que “as relações da escola com as famílias são boas e que os pais são participativos”, mas não se estendem sobre como se dão estas relações nem o que entendem por “pais participativos”. De todo modo, o foco continua sendo as mães: “há mães mais interessadas e outras que não comparecerem às reuniões nem quando são chamadas” (PCP, Reynaldo) e o comparecimento dos pais sempre é “a convite” ou por “convocação”, não uma aproximação espontânea.

“Em média 60% dos pais e responsáveis comparecem quando convidados a participar das reuniões de pais e mestres, do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres (APM) e também de mostras culturais e outras atividades. Quando convocados para orientação e esclarecimentos referentes a algum problema disciplinar e/ou faltas e de desenvolvimento escolar, costumam atender ao chamado em 85% em média”. (Diretora, Cândido)

Para os professores, é exatamente a família um dos empecilhos ao desenvolvimento profissional:

“A falta de compromisso da família com os filhos em relação à educação pedagógica. Isso dificulta muito o trabalho em sala de aula, digo isso em relação à escola em que leciono porque é uma instituição bastante

comprometida com o bom desempenho do aluno na escola. É uma escola que tem o aluno como foco principal, que dá abertura aos pais e professores para discutirem sobre prioridades desses alunos, mas nem todos os pais participam ativamente nesse processo". (Professora, Reynaldo)

Observa-se, assim, que gestores e professores se apegam ao discurso de famílias de baixa renda e pouco escolarizadas como fator decisivo ao desenvolvimento do trabalho na escola. Essa visão única pode impedir uma reflexão mais ampla sobre as contingências socioeconômicas que afetam a educação.

As limitações socioeconômicas locais e globais (renda e cultura familiares, empregabilidade, equipamentos sociais disponíveis) associadas à estrutura do sistema educacional ao qual a escola é vinculada, igualmente influenciam o trabalho pedagógico. Lembrando que as normas formuladas nos âmbitos do sistema sócio-educacional, da escola e do contexto imediato coexistem no cotidiano da instituição, com aproximações e conflitos, e definem sua cultura, não havendo uma separação clara e orgânica entre elas.

Nas escolas investigadas, a rotatividade de pessoal é baixa e todas têm horário de trabalho pedagógico, o que cria condições para a união dos professores entre si, mas não a garante. Nem todos os docentes participam (por cumprirem jornada parcial, pelo tipo de contrato temporário e mesmo pelas delicadas relações interpessoais).

Considerando que, ao terminar o curso superior, pouco mais da metade dos docentes (54%) sentiu-se preparada tanto quanto à fundamentação teórica quando à prática, pode-se deduzir que a formação

continuada na escola cresce em relevância. De fato, para 73% dos docentes o trabalho coletivo tem repercussões positivas no trabalho desenvolvido em sala de aula. Tais repercussões se devem sobretudo às trocas de experiências e de pontos de vista, às discussões e reflexões que possibilitam esclarecer dúvidas sobre pontos importantes do processo de ensino e aprendizagem e repensar a prática docente. Interessante é que, ao sentirem alguma dificuldade e/ou para aperfeiçoar sua prática, a maior parte dos docentes busca, primeiramente, ajuda dos colegas, informações na internet, em livros didáticos e em outras publicações. Somente em, quinto lugar é que recorrem à coordenação pedagógica. Além do mais, para os docentes, estudos teóricos só têm valor quando articulados à prática, às questões de sala de aula. No entanto, somente uma sólida formação teórico-epistemológica possibilita ao professor não só rever métodos e avaliar posturas, como também analisar e entender a profissão docente e definir seu papel no macro-contexto das relações sociais. (CASADEI SALLES, 2004)

Quadro 20. Formas utilizadas para aperfeiçoar a prática docente

Ordem	Ação	Nº	%
1º	Conversa com colegas mais próximos	38	92%
2º	Busca informações na Internet	35	85%
3º	Consulta livros didáticos	35	85%
4º	Consulta publicações voltadas à educação (livros, revistas etc)	32	78%
5º	Consulta o coordenador pedagógico	29	70%
6º	Leva suas experiências e dúvidas para debater nas reuniões na escola	26	63%
7º	Consulta alguém da equipe gestora da escola	25	60%
8º	Participa de cursos em outras instituições não ligadas à SEE	25	60%
9º	Participa de cursos que a SEE oferece	24	58%

Elaborado pela autora.

Quanto à formação continuada em serviço, vejamos

alguns depoimentos:

“A maior dificuldade da formação em serviço é não atingir todos os professores devido às opções de jornada de trabalho”. (Diretora, Cândido)

“O que emperra a formação continuada são as ‘inovações’ do atual governo municipal. Por exemplo, criaram o SGP (Sistema de Gestão Pedagógica), em que todas as informações têm que ser colocadas online: plano de aula, o que é tratado na JEIF, boletins dos alunos..., o que vai bloqueando as discussões porque os professores acabam usando a hora-atividade para fazer isso”. (CP, Cândido)

“Não há uma orientação clara da Secretaria de Educação, não há mobilização da rede para discutir os assuntos de seu interesse, os professores não são ouvidos, tudo é feito via internet, o que deixa os professores inseguros; ouvir o educador é fundamental; a SME precisa fazer uma ligação com a prática do professor”. (CP, Monte Belo)

“Claro que sim, as reuniões [de trabalho coletivo] são de extrema importância, me sinto segura, pois sei que posso contar com a equipe escolar, facilitando assim a minha rotina na sala de aula”. (Professora, Cândido)

As dificuldades mais apontadas pelos gestores entrevistados (diretores e CPs) quanto à utilização do horário coletivo foram:

- não atinge a todos os professores, em função de jornadas parciais ou contratação a título precário;

- dificuldade de organizar o horário, devido aos diferentes períodos em que os professores lecionam;
- o tempo é muito pouco, sendo que grande parte dele tem que ser usado para dar avisos administrativos, resolver problemas de alunos, planejar atividades coletivas da escola (Páscoa, Dia das Mães etc);
- a maior parte dos professores não se interessa por leituras de textos de fundamentação; o interesse é voltado somente a questões práticas de sala de aula e os professores não relacionam as práticas com as teorias que as sustentam;
- professores “fim de carreira” não se interessam por atualizar-se;
- resistência a inovações por parte de alguns professores;
- heterogeneidade de interesses dos professores;
- falta de orientação clara e de envolvimento dos professores por parte da Secretaria de Educação.

Na Escola Monte Belo, discordâncias manifestaram-se mais evidentes. De um lado, a diretora propõe estudos sobre educação de uma perspectiva mais ampla. De outro, os professores “clamam por questões da prática”. Apesar disso, a diretora entende que as discussões que ocorrem no horário coletivo sobre o currículo proposto pela SME em 2013, estão levando os professores a desenvolver estudos mais aprofundados por meio de pesquisas bibliográficas e na internet, o que ajuda também a interação dos docentes entre si.

Entendo que, se de um lado, é relevante que os professores se preocupem com a aprendizagem, valorizando discussões sobre a prática didático-pedagógica, de outro lado, discussões mais críticas e abrangentes, bem como estudos sobre o que fundamenta essa prática são fundamentais.

Dar continuidade à formação inicial dos professores é fundamental para que se quebre o círculo vicioso da escola de baixa qualidade para alunos pobres. No entanto, não foram apontados possíveis ligações entre a formação inicial dos docentes e o planejamento da ação gestora para formação continuada na escola. É interessante notar que nenhum dos entrevistados estabeleceu a relação entre formação inicial e formação continuada, e ainda pode-se notar que os principais problemas são colocados fora da alçada da equipe gestora: nos professores e nas secretarias de educação.

Quanto ao planejamento do horário coletivo, apenas uma escola apresentou a rotina semanal a esta pesquisadora. As reuniões compreendem preparação da rotina semanal, elaboração do diário de classe, discussão do Plano Especial de Ação (PEA), “socialização de cursos” (que alguns docentes fazem e “repassam” aos demais). A coordenadora apontou o PEA como a “alma da escola”, por ser “especificamente pedagógico”. (CP, Cândido)

Facilidades na formação continuada, de maneira geral, foram pouco apontadas. Em apenas uma escola a boa comunicação entre a equipe gestora, o apoio mútuo e o clima de confiança reinante entre toda a equipe escolar foram indicados como fatores positivos na formação em serviço de todos os profissionais da escola.

A formação continuada dos profissionais da educação de uma escola é fundamental, mas não a única possibilidade de aperfeiçoamento. Acredito ser complicado

organizar um processo de formação continuada na escola desvinculado de uma forma mais ampla de concepção da prática educativa, do papel social do professor e do conhecimento dos contextos socioeconômicos e culturais próximo e amplo. Lembrando Casadei Salles (2004), além da formação inicial e da formação continuada, na escola ou em outros ambientes, o desempenho docente depende do interesse, experiência e tempo de exercício. Observa-se a impossibilidade de conceber a formação profissional docente, opondo entre si aspectos que são complementares: prática *versus* teoria; racionalidade técnica *versus* práxis reflexiva, formação inicial *versus* formação continuada, formação do professor *versus* formação do gestor.

Finalmente, percebe-se claramente a permanência da divisão do trabalho entre os que tratam da área administrativa e os que tratam da área pedagógica. O desencontro de horários (três das escolas funcionam em três turnos, que têm que ser cobertos pelos gestores) pode ser um dos dificultadores da integração dos componentes da equipe gestora entre si. ●

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo foram levantados junto a docentes que lecionam na 1ª etapa do Ensino que lecionam em quatro escolas públicas, informações sobre sua formação inicial e apreciações sobre a qualidade/adequação do curso realizado. Também foram levantados dados sobre o processo de formação docente continuada em serviço desenvolvido nestas escolas. Buscou-se identificar a percepção dos docentes sobre a relação entre o que foi estudado na formação inicial, o exercício concreto da docência e a formação continuada desenvolvida na escola, bem como a percepção dos gestores escolares sobre a formação inicial dos professores e sobre os efeitos dessa formação no próprio trabalho docente.

A coleta, tabulação e organização dessas informações forneceram indicadores que permitiram estabelecer, neste estudo, a baixa correlação, nas escolas investigadas, entre as práticas gestoras de planejamento da formação docente continuada e a formação inicial docente.

A formação inicial docente é fortalecida pela formação continuada desenvolvida na escola mais pela valorização da troca de experiências entre os professores do que por influência do planejamento por parte da equipe gestora. Essa formação tem papel importante no fortalecimento do grupo-escola, mas também pode levar a resistências frente a novas ideias e inovações. De qualquer modo, são pontos que configuram a cultura da escola.

A cultura escolar carrega o peso das tradições, que foram se constituindo e se consolidando ao longo do tempo na estrutura das instituições educacionais. Esse pode ser um dos motivos da “resistência” dos professores a estudos teóricos desvinculados da prática. Com efeito, a possibilidade de a teoria fundamentar a prática docente é precária, pois é difícil dimensionar a influência da formação e do apoio que o professor recebe e a influência do componente pessoal de cada professor e de cada situação específica. Os professores desconsideram o saber pedagógico sistematizado e agem de acordo com suas convicções ou mecanismos adquiridos por meio da socialização em seu contexto de ação. (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Os sistemas aos quais as escolas pertencem, muitas vezes, emperram e impedem a autonomia das escolas, inclusive no que tange à formação continuada. As escolas municipais de São Paulo, por exemplo, reclamam do excesso de informatização que rouba tempo dos professores da participação nas reuniões coletivas. Assim, às escolas, em especial às equipes gestoras, é atribuída maior responsabilidade do que lhes compete e menor autonomia que lhes caberia.

A respeito dos resultados esperados, minhas metas eram:

1. Obter retorno de 80% dos questionários para professores.
Meta superada, obtendo-se quarenta e um questionários respondidos (o esperado era dez questionários por escola);
2. Realizar entrevistas semiestruturadas com todas as equipes gestoras das escolas.
Meta não atingida. Não consegui realizar as entrevistas

com nenhuma das equipes gestoras completas, em função de diferentes motivos (desencontro de horários, equipes desfalcadas, relações interpessoais esgarçadas, continuidade de padrões de divisão de trabalho que separam os aspectos administrativos dos pedagógicos);

3. Desenvolver estudos teóricos pertinentes que permitam a análise das informações coletadas. Meta atingida, uma vez que foi feita uma varredura na literatura pedagógica sobre os temas abordados, o que deu suporte à interpretação dos dados colhidos em campo.

Os resultados encontrados vêm ao encontro da maior parte das pesquisas citadas na revisão bibliográfica. Observa-se, comparando nosso estudo com os demais, que a relação entre formação inicial, formação continuada e prática docente não é linear e que configurações diferentes são possíveis em cada escola, em cada classe e com cada professor.

A prática do professor é como um amálgama. Mudanças são incorporadas de forma paulatina e parcial, sendo difícil separar o que resulta da formação inicial, o que resulta da formação continuada e o que foi sendo construído pelo professor por meio da socialização com seus pares e de sua experiência. De qualquer forma, ficou visível a incompletude da chamada equipe gestora da escola e sua falta de integração, além da ausência de planejamento da formação docente continuada, inclusive devido a intervenções de outros âmbitos dos sistemas aos quais as escolas pertencem e do próprio formato institucional das escolas. Também, chamou a atenção o fato de que os professores, ao necessitarem de apoio em seu trabalho, apelam mais aos seus pares do que à coordenação pedagógica.

Por fim, esta pesquisa permite concluir que as políticas públicas de formação docente acenam com o discurso de autonomia e atribuem aos gestores e aos próprios professores o encargo por essa formação. A responsabilidade do estado, em qualquer de seus âmbitos, limita-se à oferta de cursos a alguns professores, que devem “socializá-los” com os demais. Muito do horário de trabalho coletivo é tomado pelo “repasso” de informações de ordem administrativa ou pedagógica oriundas das esferas superiores dos sistemas e pelo preenchimento de planilhas, haja vista que o controle externo sobre o professor e a escola está cada vez mais informatizado. E ainda, a escola tem que dar conta de resultados, cobrados por meio de índices elaborados externamente e que desconsideram as condições de funcionamento e a cultura de cada instituição. ●

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V.L.T.; PLACCO, V.M.N.S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.

ARTES, A.C.; REIS, A.T.; FALSARELLA, A.M. As classes populares chegam à universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de pedagogia de uma universidade privada. São Paulo: Anpae, 2011.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARCELOS, N.N.S. A Prática e os Saberes Docentes na voz de professores do Ensino Fundamental na travessia das Reformas Educacionais. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 Dez. 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30 dez.2016.

BRASIL. Inep. Ideb. Disponível em ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 30 dez.2016.

BRASIL. MEC. Resolução n.1/2006 de 15 Mai. 2006. Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1966.(Publicado originalmente no Boletim do CBPE, Rio de Janeiro, 1956).

CASADEI SALLES, F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**, v. 1 – Artes de Fazer. Apresentação GIARD, L. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico** e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

ELIAS, N. O conceito de configuração. In: **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 140-145.

ELTZ, P.T. Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRS, 2008.

FALSARELLA, A.M. Formação continuada e prática de sala de aula. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP/2001.

_____ Autonomia da escola e elaboração do projeto pedagógico. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 2005.

_____ Avaliação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar. São Paulo: Anpae, 2011a.

_____. Curso de pedagogia: a “bola da vez”: uma reflexão sobre a avaliação dos cursos de pedagogia no Brasil. São Paulo: Anpae, 2011b.

_____ Formação continuada a distância: o discurso de diretores escolares sobre a função social da escola. São Carlos-SP: SIED/EnPED/2012a.

_____ Sobre a reprodução do não saber. Campinas-SP: Endipe, 2012b.

_____ Processos de mudança, prática gestora e formação docente. Araraquara-SP: Eide, 2013a.

_____ A organização e a gestão da escolar: um olhar a partir dos estudos de Norbert Elias. **Revista Uniara**, v.16, n.2, dez. 2013b, p. 111-117.

_____ Formação inicial de professores e práticas gestoras de formação docente em serviço. São Paulo: Anpae, 2014 (pesquisa em andamento).

_____ A pressão social sobre a formação e a prática docente. Guarulhos-SP: ReLePe, 2015a.

_____ O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.20, p.703 - 715, 2015b.

FARIAS, M.S. B. B. Gestão e formação: um reencontro com a prática. Zaragoza-ESP: Anpae, 2012.

FERNANDES, M.J.S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Revista Educação e Pesquisa*, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente** – buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. FGV, Disponível em <https://cev.fgv.br/sites/cev.fgv.br/files/Programa%20Baixa%20Renda%20-%20DEFINI%C3%87%C3%83O%20DE%20BAIXA%20RENDA%20-%20FINALx.pdf>. s/d, acesso em 18 set. 2016).

GATTI, B.A.; TARTUCE, G.B.P.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. A atratividade da carreira docente (Relatório Final). São Paulo: Fundação Victor Civita/ Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4atratividadecarreira.shtml>? Acesso em 16.fev.2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUARNIERI, M.R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G. (orgs). **Didática** – teoria e pesquisa. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 99-112.

HILL, M.M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Sílabo, 2012.

HORTA, Patricia R.T. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2007.

IDEB da rede pública de São Paulo não é divulgado. Metro Jornal. Disponível em: <http://www.metrojornal.com.br/nacional/foco/ideb-da-rede-publica-de-sao-paulo-nao-e-divulgado-124841/> Acesso em 07 Set. 2014.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução. 21 pgs. Disponível em <http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html>. Acesso em 04 Jul. 2016.

MABONI, P.L. Uma experiência de formação continuada de professores no cotidiano escolar – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria-RS: UFSM, 2004.

MARIN, A.J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G. (orgs). **Didática** – teoria e pesquisa. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 17-37.

MUNERATO, R.V.S. Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria. Dissertação de Mestrado em Educação. Piracicaba-SP: Unimep, 2005.

NASCIMENTO, N.M.R. Aprendizagem da docência: formação inicial, experiência docente e comprometimento profissional. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos-SP: UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

ORLANDI, E.P. Discurso, imaginário social e conhecimento. Brasília-DF: **Em Aberto**, ano 14, n. 61, jan./mar.1994, p. 52-59. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view>. Acesso em 01.abr.2013.

PEDRA, J.A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

_____ **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escolar**. São Paulo: Loyola, 2003.

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. / Ranking IDHM Municípios 2010**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em 04 jul. 2015.

POPKEWITZ, T.S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL Brasil. Em 14 anos, IDH do Brasil cresce mais de 10%. 15 dez. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/12/>. Acesso em 30 dez. 2015.

PORTAL de notícias da Rede Globo de Notícias. Disponível em: portal de notícias Globo/G1.globo.com/. Acesso em 05 Set. 2014.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: **La escuela, lugar del trabajo docente – descripciones y debates**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional (Mexico), 1986.

SAMPAIO, M.M.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 25, n. 89, set.dez. 2004, p. 1203-1225.

SÃO PAULO. São Paulo é o estado com melhor IDH. 29 jul. 2013. Disponível em: www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=231140. Acesso em 30 dez.2015.

SETUBAL, M.A.; BATISTA, A.A.G. (coord.). Informe de pesquisa – ensino médio, qualidade e equidade – avanços e desafios em quatro estados: CE, GO, PE e SP. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, mar. 2016. [versão preliminar].

SOARES, A.A.S. *O gestor no processo de formação de professores para o uso de meios digitais na construção de uma escola de qualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Presidente Prudente-SP: Unesp, 2005.

TEODORO, A. Políticas educativas ou a transdisciplinaridade de um campo de estudo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologias de Política Educativa**. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Campo das Letras, 2013, p. 485-494.

TODOS pela Educação. Disponível em https://www.facebook.com/todoseducacao/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info. Acesso em 23 jul. 2016.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S.S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. Caxias do Sul-RS: Anped Sul, Caxias do Sul, 2012.

ZANOTELLI G.A.C.; ARAÚJO, R. R.; FONSECA, E. O. A formação de professores que atuam na gestão escolar. Campinas-SP: Endipe, 2012.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 163-187.

ESTÊVÃO, C.A.V. Organizações educativas, justiça e formação. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, M. (1991). **As palavras e as coisas**. Lisboa: Edições 70.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 141-161.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 43-76.

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores** – contribuindo para o estudo organizacional da escola primária. Porto-PT: Porto Ed., 1994.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação** do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, vol. 30, nº 02, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r1.htm>. Acesso em 01.abr.2013.

OUTROS SÍTIOS CONSULTADOS

ATLAS de Desenvolvimento Humano do Brasil. Perguntas frequentes. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/perguntas_frequentes. Acesso em 30 dez.2015.

ESTUDO Prático. Disponível em <http://www.estudopratico.com.br/materialismo-dialetico-o-que-e-e-sua-relacao-com-a-filosofia/>. Acesso em 06 jul. 2016.

GOOGLE Maps. https://www.google.com.br/h?mapa+do+estado+_+sp&espv=2&blw=1280&bih=661&bm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi_pN67n5LOAhUGfZAKH-b2lAikQsAQIHQ#imgrc=YZlbXXICT_NNfM%3A. Acesso em 28 Nov. 2013.

METROJORNAL. Disponível em: <http://www.metrojornal.com.br/nacional/foco/ideb-da-rede-publica-de-sao-paulo-nao-e-divulgado-124841/07> set.2014. Acesso em 10 set.2014.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2016. ●

ANEXO 1.

MODELO DE REQUERIMENTO À DIRETORIA REGIONAL E/OU SECRETARIA MUNICIPAL/ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO /
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO

Prezado Sr (a).....

REQUERIMENTO

Como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA), venho requerer sua autorização para realizar pesquisa de campo em escola(s) da jurisdição desta Secretaria. Para melhor esclarecimento, apresento abaixo um resumo da proposta de pesquisa, cujo projeto foi aprovado e conta com apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

Título da Pesquisa:

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL,
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO
E PRÁTICA GESTORA

Pesquisadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Falsarella

Resumo

A política educacional brasileira destaca a formação docente como fator decisivo para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Após a formação inicial em curso superior, a escola é indicada como o lugar mais apropriado para a formação continuada em serviço dos professores. Nas pesquisas sobre educação, a ação das equipes escolares tem recebido destaque; no entanto, a voz e o olhar dos professores e demais profissionais é pouco considerada.

Objetivos

- ✓ Coletar dados sobre a percepção da equipe escolar sobre sua própria formação na profissão;
- ✓ Buscar relações entre formação inicial, formação em serviço e prática docente de professores do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano);
- ✓ Levantar fatores que facilitam ou dificultam a ação da equipe gestora quanto à formação continuada docente na escola.

Metodologia Pesquisa de campo

Instrumentos (em anexo)

- ✓ Questionário aplicado a professores de EF I (10 por escola);
- ✓ Entrevista com gestores de 05 escolas públicas urbanas do estado de São Paulo (sistemas municipal e/ou

estadual) selecionadas por critério de diversidade de localização e dependência administrativa.

Análise Os dados coletados serão analisados com base em bibliografia pertinente.

Cuidados

- ✓ Nossa estada nas escolas será breve de modo a não interferir na rotina cotidiana;
- ✓ A identidade dos participantes e das escolas será preservada;
- ✓ Ao final, as escolas receberão cópia dos resultados da pesquisa.

No aguardo de resposta e certa de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos. Atenciosamente,

Prof^ª Dr^ª Ana Maria Falsarella

Programa de Pós-Graduação
em Processos de Ensino, Gestão e Inovação/ UNIARA

Telefones:

E-mail:

Entregue em __/__/__

Devolvido em __/__/__

ANEXO 2.

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: _____	E-mail: _____
Endereço: _____	Cidade: _____
Sistema : <input type="checkbox"/> estadual <input type="checkbox"/> municipal	
A escola atende: <input type="checkbox"/> somente 1º a 5º ano <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo <input type="checkbox"/> EF + outros níveis	
Turnos: <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> vespertino <input type="checkbox"/> noturno	
Nº de alunos: []	Nº de professores: []
Nº de funcionários de secretaria: []	Nº de funcionários de apoio: []
Composição da equipe gestora: <input type="checkbox"/> diretor <input type="checkbox"/> assistente de diretor/vice-diretor	
<input type="checkbox"/> coordenador pedagógico quantos? []	
<input type="checkbox"/> orientador educacional quantos? []	
Outros: _____	
COMO VOCÊ CARACTERIZA:	
1. O bairro/região quanto a infraestrutura e equipamentos sociais.	
2. A famílias dos alunos quanto a tipos de constituição familiar, ocupações, escolaridade e renda média.	
3. O envolvimento das famílias nas atividades da escola.	
4. O envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos.	
5. A conservação / manutenção do prédio?	
A ESCOLA	
1. Nº de salas de aula [] Nº de turnos [] Nº turmas []	
2. Salas de apoio: sala de leitura [] laboratório de informática [] outras/quais: _____	

3. Atendimento em período integral: Não há [] Sim, para todos os alunos [] Parcial []

4. Níveis oferecidos: EF I [] EF II [] Outro/qual? _____

5. Nº total de alunos: []

EF I: 1ºano [] 2ºano [] 3ºano [] 4ºano [] 5ºano []

EF II: 6ºano [] 7ºano [] 8ºano [] 9ºano []

Outros níveis:

6. Nº de professores / situação funcional / jornada de trabalho / formação acadêmica

7. Composição da equipe gestora / situação funcional / formação acadêmica

8. Composição da equipe de apoio (secretaria, cozinha, limpeza) / situação funcional

9. Rotatividade e assiduidade da equipe gestora, professores e funcionários

10. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – % de professores participantes

11. Conselho de Escola / APM

Resultados do desempenho escolar: índices de aprovação, retenção e evasão; Ideb, Idesp, Saresp; Prova Brasil.

ANEXO 3.

APRESENTAÇÃO PARA ESCOLAS

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

**Programa de Pós-Graduação em
Processos de Ensino, Gestão e Inovação**

Título da Pesquisa:

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA GESTORA

Pesquisadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Falsarella

Apoio: Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular¹

Resumo

- ✓ A política educacional brasileira destaca a formação docente como fator decisivo para melhorar o desempenho escolar dos alunos;
- ✓ Após a formação inicial em curso superior, a escola é indicada como o lugar mais apropriado para a formação continuada em serviço dos professores;

1. Instituição não estatal de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de fundação por mantenedores de instituições de ensino superior particular.

- ✓ Nas pesquisas sobre educação, a ação das equipes escolares tem recebido destaque; no entanto, a voz e o olhar dos professores e demais profissionais é pouco considerada.

Objetivos

- ✓ Coletar dados sobre a percepção da equipe escolar sobre sua própria formação na profissão;
- ✓ Buscar relações entre formação inicial, formação em serviço e prática docente de professores do EF I (1° a 5° ano);
- ✓ Levantar fatores que facilitam ou dificultam a ação da equipe gestora quanto à formação continuada docente na escola.

Metodologia e instrumentos

- ✓ Pesquisa de campo desenvolvida por meio de questionário aplicado a professores (10 por escola) e entrevista com equipes gestoras (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientador educacional – se houver) de 05 escolas públicas urbanas do estado de São Paulo (sistemas municipal e/ou estadual) selecionadas aleatoriamente por critério de diversidade de localização. Os dados coletados serão analisados com base em bibliografia pertinente.

Cuidados: A identidade dos participantes e das escolas será preservada. Ao final, as escolas receberão cópia dos resultados da pesquisa.

Prof^ª Dr^a Ana Maria Falsarella

Entregue em __/__/__

Autorizado em __/__/__

ANEXO 4.

APRESENTAÇÃO PARA GESTORES

À ESCOLA _____

Prezado Sr (ª) Diretor _____

REQUERIMENTO

Como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA), venho requerer sua autorização para realizar pesquisa de campo nesta escola, da jurisdição da Diretoria/Secretaria _____. Para melhor esclarecimento, apresento abaixo um resumo da proposta de pesquisa, cujo projeto foi aprovado e conta com apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp).

Título da Pesquisa:

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA GESTORA

Pesquisadora: Profª Drª Ana Maria Falsarella

Resumo

A política educacional brasileira destaca a formação docente como fator decisivo para melhorar o

desempenho escolar dos alunos. Após a formação inicial em curso superior, a escola é indicada como o lugar mais apropriado para a formação continuada em serviço dos professores. Nas pesquisas sobre educação, a ação das equipes escolares tem recebido destaque; no entanto, a voz e o olhar dos professores e demais profissionais é pouco considerada.

Objetivos

- ✓ Coletar dados sobre a percepção da equipe escolar sobre sua própria formação na profissão;
- ✓ Buscar relações entre formação inicial, formação em serviço e prática docente de professores do Ensino Fundamental I (1° a 5° ano);
- ✓ Levantar fatores que facilitam ou dificultam a ação da equipe gestora quanto à formação continuada docente na escola.

Metodologia Pesquisa de campo

Instrumentos

- ✓ Questionário aplicado a professores de EF I (10 por escola);
- ✓ Entrevista com gestores de 05 escolas públicas urbanas do estado de São Paulo (sistemas municipal e/ou estadual) selecionadas por critério de diversidade de localização e dependência administrativa.

Análise Os dados coletados serão analisados com base em bibliografia pertinente.

Cuidados

- ✓ Nossa estada nas escolas será breve de modo a não interferir na rotina cotidiana;
- ✓ A identidade dos participantes e das escolas será preservada;
- ✓ Ao final, as escolas receberão cópia dos resultados da pesquisa.

Certa de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos. Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Ana Maria Falsarella

Mestrado Profissional Processos de Ensino,
Gestão e Inovação/UNIARA

Telefones: (11) 3621.4663

(11) 9.8133.5703

E-mail: anamariafal@uol.com.br / anafalsarella@gmail.com

Entregue em ___/___/___ Devolvido e autorizado em ___/___/___

INSTRUMENTO PARA GESTORES - ENTREVISTA

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA					
1. Nome da escola: _____		Cidade: _____			
2. Sistema: [] estadual [] municipal					
3. Clientela: [] somente 1º a 5º ano [] Ensino Fundamental completo [] EF + outros níveis					
4. Turnos: [] matutino [] vespertino [] noturno					
5. Organização: ciclos [] seriação []					
6. Nº de alunos: [] Nº de professores: [] Nº de componentes da equipe gestora: []					
Nº de funcionários de secretaria/auxiliares: [] Nº de funcionários de apoio: []					
7. Nº de salas de aula [] Nº de turnos [] Nº turmas []					
8. Salas de apoio: sala de leitura [] laboratório de informática [] outras/quais: _____					
9. Atendimento em período integral: Não há [] Sim, para todos os alunos [] Sim, parcial para alguns alunos []					
10. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo: Não há [] Sim, todos os professores participam [] Sim, mas nem todos os professores participam []					
11. Como é composta a equipe gestora? _____					
12. No quadro abaixo, descreva a EQUIPE GESTORA quanto a:					
	Tempo na carreira	Tempo no cargo/função	Situação funcional	Formação acadêmica	Tem pós-graduação? De que tipo? Em qual área?
DIRETOR					
VICE-DIRETOR /ASSISTENTE	1.				
	2.				
COORDENADOR(es) PEDAGÓGICO(s)	1.				
	2.				
ORIENTADOR(es)	1.				
EDUCACIONAL(is)	2.				

OUTROS	1.				
	2.				

13. No quadro abaixo, complete os dados referentes à EQUIPE DOCENTE do Ensino Fundamental I:

Nº total de professores	Nº de professores com 5 anos ou mais de experiência no magistério	Nº de professores efetivos	Nº de professores com formação superior: Pedagogia/Magistério	Nº de professores que participam do HTPC

PARTE II – A PERSPECTIVA DO GESTOR

Considerando seu ponto de vista, faça comentários sobre:

1. O bairro/região quanto a infraestrutura e equipamentos sociais.
2. A famílias dos alunos quanto a tipos de constituição familiar, ocupações, escolaridade e renda média.
3. O envolvimento das famílias nas atividades da escola e na vida escolar dos filhos.
4. A conservação / manutenção do prédio escolar.
5. A assiduidade dos alunos.
6. A evasão/abandono e retenção de alunos.
7. Os resultados de indicadores externos (Ideb, Idesp, Saresp, Prova Brasil e outros, se houver).
8. A rotatividade e a assiduidade da equipe gestora, dos professores e funcionários.
9. A formação inicial dos professores de Ensino Fundamental I.
10. A formação continuada em serviço que acontece dentro da escola (HTPC, reunião pedagógica etc).

QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES, QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE A EQUIPE GESTORA ENFRENTA?

COM RELAÇÃO À EQUIPE GESTORA,
FAÇA UMA RELAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE:

1. MAIS FACILITAM A ATUAÇÃO
2. MAIS DIFICULTAM A ATUAÇÃO

Agradeço muito sua colaboração.

Profª Drª Ana Maria Falsarella
Universidade de Araraquara/UNIARA

ANEXO 6.

APRESENTAÇÃO PARA PROFESSORES

Prezado PROFESSOR/PROFESSORA

SOLICITO SUA COLABORAÇÃO para a pesquisa que estou desenvolvendo com o título “Formação docente inicial, formação continuada em serviço e prática gestora”, que tem por **objetivos**:

- ✓ Coletar dados sobre a percepção da equipe escolar sobre sua própria formação na profissão;
- ✓ Buscar relações entre formação inicial, formação em serviço e prática docente de professores do EF I (1º a 5º ano);
- ✓ Levantar fatores que facilitam ou dificultam a ação da equipe gestora quanto à formação continuada docente na escola.

Resumo

A política educacional brasileira destaca a formação docente como fator decisivo para melhorar o desempenho escolar dos alunos. A escola tem sido indicada como o lugar mais apropriado para a formação continuada dos professores. Neste sentido, existem muitas pesquisas em educação que destacam a ação das equipes escolares. No entanto, o olhar desses profissionais é pouco considerada. Nesta pesquisa pretendemos trazer a perspectiva dos profissionais da escola sobre sua própria formação profissional.

Público, metodologia e instrumentos

Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida por meio de questionário aplicado a professores de Ensino Fundamental I e entrevista com equipes gestoras de 05 escolas públicas urbanas do estado de São Paulo (sistemas municipal e/ou estadual). Os dados coletados serão analisados com base em bibliografia pertinente.

Observação: a identidade dos participantes e das escolas será preservada.

Prof^a Dr^a Ana Maria Falsarella

Programa de Pós-Graduação
em Processos de Ensino, Gestão e Inovação
Universidade de Araraquara (UNIARA)

Duração do Curso: [] anos

Ano em que se formou []

Formou-se em instituição: [1] pública [2] particular

Nome da instituição: _____ Cidade
_____ Estado _____

Tipo de curso: [1] presencial diurno [2] presencial
noturno [3] à distância [4] semipresencial

No caso de semipresencial, qual era a periodicidade das aulas presenciais? _____

4) Quando você estava cursando o Ensino Superior, no seu entendimento...	SIM	NÃO
1. As teorias eram muito bem exploradas o que facilitava sua compreensão		
2. As teorias eram abordadas muito superficialmente o que dificultava sua compreensão		
3. Na maior parte das vezes, os estudos teóricos eram associados à prática educacional		
4. Raramente era feita a correlação entre os estudos teóricos e a prática educacional		
5. A parte prática do trabalho educacional foi muito bem explorada		

5) Ao terminar o curso, você...	
1. Sentiu-se preparado exercer a profissão quanto à fundamentação teórica e quanto à prática	
2. Sentiu-se preparado para o exercício prático da profissão, mas sem a devida fundamentação teórica	
3. Sentiu-se fundamentado teoricamente, mas despreparado para o exercício prático da profissão	
4. Não se sentiu preparado para exercer a profissão, nem quanto às teorias nem quanto às práticas	

6) Aponte aspectos positivos do curso	7) Aponte fragilidades do curso

8) Tem pós-graduação? [] Concluída [] Cursando

Trata-se de: [1] Extensão universitária [2] Especialização
[3] Mestrado [4] Doutorado

Instituição: _____

Área: _____

Tema: _____

9) Você na escola

Ano/série para a qual leciona: [1°] [2°] [3°] [4°] [5°]

Quanto ao **Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo**
(HTPC)

[1] Você não participa porque não existe HTPC na escola

[2] Existe HTPC, mas você não participa
porque _____

[2] Existe HTPC e você participa ativamente dando
opiniões e apresentando seus êxitos e dificuldades

[3] Existe HTPC, você assiste às reuniões, mas raramente
me manifesto porque _____

[4] Assuntos/temas que geralmente são

tratados _____

O aperfeiçoamento na profissão

Não se deve pretender que a formação inicial do professo ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. [...] A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada. (Carlos Marcelo Garcia)

10. Considerando verdadeira a afirmação desse autor, quais formas você utiliza para aperfeiçoar sua prática?	SIM	NÃO
1. Conversa com colegas mais próximos		
2. Consulta alguém da equipe gestora da escola		
3. Consulta o coordenador pedagógico		
4. Leva suas experiências e dúvidas para debater nas reuniões na escola		
5. Consulta livros didáticos		
6. Busca informações na Internet		
7. Participa de cursos que a Secretaria de Educação oferece		
8. Participa de cursos em outras instituições não ligadas à Secretaria		
9. Consulta publicações teóricas voltadas à educação (livros, revistas etc)		
10. Outro/Qual?		

Numere de 1 a 4, em ordem crescente de importância, os fatores que mais contribuem para seu aperfeiçoamento:

- [] seu empenho individual em pesquisar sobre as dificuldades que encontra
- [] sua formação acadêmica
- [] as reflexões e trocas de experiências realizadas na escola junto aos colegas (formação continuada em serviço)

[] os cursos de formação de que participa fora da escola

**Na sua opinião, quais os principais empecilhos
ao seu desenvolvimento profissional
permanente?**_____

**Tomando por base sua experiência como docente,
o HTPC tem repercussões no trabalho que você
desenvolve em sala de aula?**_____

Obs: em todas as escolas o questionário foi aplicado durante horário de atividade coletiva pré-agendado com os gestores.

ANEXO 8.

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO

Atribua uma nota de 1 a 4 a este instrumento nos quesitos abaixo, considerando 1 (nota mais baixa) e 4 (nota mais alta):

Quesito	Nota
a. Organização e formatação do instrumento	1 2 3 4
b. Tempo necessário para responder	1 2 3 4
c. Tamanho do instrumento	1 2 3 4
d. Clareza de linguagem	1 2 3 4
e. Legibilidade das questões	1 2 3 4
f. Compreensão dos termos utilizados	1 2 3 4

Muito obrigada por sua colaboração!
Prof^a Ana Maria Falsarella

ANEXO 9.

TABULAÇÃO GESTORES ENSINO FUNDAMENTAL I

Escola	Quem respondeu às questões da entrevista
A	A entrevista foi feita somente com a PCP, a Diretora, embora presente, não quis participar, alegando que "essas coisas pedagógicas são com a coordenadora".
B	A diretora e o CP, mas em momentos distintos.
C	Diretora estava em licença médica, mas respondeu por escrito, via e-mail; uma CP respondeu pessoalmente.
D	Não foram respondidas.

Nas quatro escolas, não se conseguiu entrevista com a equipe gestora conjuntamente. Na primeira, a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) respondeu à entrevista. A Diretora, embora presente não aceitou participar, alegando que "coisas pedagógicas" são com a coordenadora. Na segunda escola, a Diretora e o Coordenador Pedagógico (CP) responderam à entrevista, mas separadamente. Na terceira, a Diretora encontrava-se em licença médica. Respondeu às questões da entrevista por e-mail. Uma das CPs respondeu em presença da pesquisadora. Na quarta escola, a Diretora autorizou oralmente a aplicação do questionário aos professores, mas nem ela nem a PCP responderam à entrevista. As informações que temos foram colhidas junto aos professores.

PARTE I – Caracterização Geral

Escola	Cidade	Sistema	Níveis	Nº Turnos	Quais turnos	Nº de Alunos ±	Nº Profs ±	Nº Comp. Equip. Gestora	Nº Funcionária Secretária	Nº Funcionário Limp./Cozinha	Nº Salas Aula	Nº Turmas	Período Integral	Horário Coletivo
A	SP	E	EF I	2	M + V	620	27	3	10	5	11	21	N	S
B	SP	M	EF I e II EJA I e II	3	M+V+	800	60	3	5	4	10	28/11 de EFI	N	S
C	SP	M	EF I e II	3	M+V+	1200	60	5	5	5	20	34	N	S
D	Am-Br.	M	EF I e II	3	M+V+	1600	Sem informação	4	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	N	S

1. No Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, os PCPs não precisam, necessariamente, ser formados em Pedagogia. São escolhidos pelos Diretores. Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, UNIARA (Araraquara-SP). Financiamento: Funadesp.

Duas escolas atendem ao ensino fundamental ciclos I e II, duas delas também mantêm EJA; somente a escola estadual só atende ensino fundamental I. Nenhuma delas atende em período integral. Todas têm horário de trabalho pedagógico coletivo. O número de alunos varia de 620 a 1600 alunos, três delas ainda mantêm três turnos. O número de professores varia de 27 a 60. A escola menor tem 11 salas de aula e 21 turmas, a maior tem 20 salas e 34 turmas (exceto a escola que não respondeu). As equipes gestoras têm de três a cinco membros. Geralmente o diretor, o vice-diretor/assistente e o coordenador pedagógico. Conforme o tamanho da escola, têm mais que um vice e um coordenador. Muitas vezes os cargos estão vagos e/ou aguardando nomeação.

Turnos: M (Matutino) V (Vespertino) N (Noturno)

II – Salas de Apoio

Escola	Sala de leitura/Biblioteca	Laboratório de Informática	Sala de recursos (alunos com defic.)	Sala de vídeo	Outras
A	S	S	S	S	
B	S	S	N	N	
C	S	S	S	S	Arte, Recuperação Paralela, SAAL (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), Laboratório de Ciências. Há 2 salas disponíveis para SAAL, mas só uma funciona por falta de professor.
D	s/inf.	s/inf.	s/inf.	s/inf.	

Todas as escolas têm sala de leitura ou biblioteca e laboratório de informática.

III – Atendimento em Período Integral

Escol	Não	Sim/todos os	Sim/parte dos	Se sim, critério de seleção
a		alunos	alunos	
A	X			
B	X			
C	X			
D	X			

Não há em nenhuma escola.

IV – Horário de Trabalho Coletivo de Professores

Escol	Não	Sim/todos	Sim/nem todos	Se nem todos participam, por quê?
a		participam	participam	
A		X		
B			X	Alguns professores têm jornada parcial por acúmulo de cargo, não incluso o horário coletivo.
C			X	Alguns professores têm jornada parcial por acúmulo de cargo, não incluso o horário coletivo
D			X	<i>Sem informação sobre se todos participam.</i>

O horário de trabalho coletivo existe em todas as escolas, mas nem todos os professores participam em função de jornada parcial de trabalho.

V – Composição da Equipe Gestora

<i>Escola</i>	<i>Diretor</i>	<i>Vice-Diretor/Assistente</i>	<i>Coordenador Pedagógico</i>	<i>Orientador Educacional</i>	<i>Outro</i>	<i>Total</i>
<i>A</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>			<i>3</i>
<i>B</i>	<i>1</i>	<i>1(outra)</i>	<i>1(outra)</i>			<i>3</i>
		<i>aguarda publicação</i>	<i>aposentou</i>			
<i>C</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>			<i>5</i>
<i>D</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>			<i>4</i>

Equipes gestoras têm entre três a cinco membros: Diretor, Vice-diretor(es), Coordenador(es) Pedagógico(s). Nenhuma tem orientador educacional nem outro cargo ou função

VI – O Diretor

<i>Escola</i>	<i>Tempo na carreira</i>	<i>Tempo no cargo/função</i>	<i>Tempo na escola</i>	<i>Situação funcional</i>	<i>Formação acadêmica</i>	<i>Pós-Graduação</i>	<i>Se sim, qual?</i>	<i>Observações</i>
A	22	15	10	Efetivo	Pedagogia	Não		
B	22	19	3 meses	Efetivo	Pedagogia	Sim	Mestrado em Educação	Habilitação em Superiores
C	36	s/inf.	s/inf.	Efetivo	Pedagogia	Não		
D	s/infor.	s/infor.	s/infor.	s/infor.	s/infor.	s/infor.	s/infor.	s/infor.

Todos os diretores têm mais de 20 anos na carreira, mais de 15 no cargo/função, o tempo na escola varia de poucos meses a mais de dez anos, todos são formados em pedagogia e uma delas tem mestrado em educação.

VII – O Vice-Diretor/Assistente de Direção

Escola	Tempo na carreira	Tempo no cargo/função	Tempo na escola	Situação funcional	Formação acadêmica	Pós-Graduação	Se sim, qual?	Observações
A	24	3	3	Designado [¶]	Pedagogia	N		
B	5	1 mês	5	Designado [¶]	Pedagogia	S	Mestrado em Educação	
C	20 cada	s/inf.	s/inf.	Designado [¶]	Pedagogia	N		
D	s/inf.	s/inf.	s/inf.	s/inf.	s/inf.	s/inf.	s/inf.	

Todos os vice-diretores têm mais de cinco anos na carreira, de um mês a três anos na função, de três a cinco anos na escola, são designados como cargos de confiança do diretor, são formados em pedagogia e um deles tem mestrado em educação.

¶Cargo de confiança do diretor, não eleito pelo Conselho ou Comunidade Escolar; já foi diretor em outra escola.

VIII – O(s) Coordenadores Pedagógico(s)

Escola	Tempo na carreira		Tempo no cargo/função		Tempo na escola		Situação funcional		Formação acadêmica		Pós-Graduação		Se sim, qual?		Observações
	CP	CP	CP1	CP	CP	CP	CP1	CP	CP1	CP	CP1	CP	CP1		
A	15	3	3	3	2	2	CP1	CP	CP1	CP	CP1	CP	CP1	CP2	
B	25	11	s/r	s/r			Efe	Ped	Ped	Ped	S		Extensão		Habilit. em supe
C	s/l	s/in	7	7 ^{º2}	7	7	Efe	Efe	Ped	Ped	N	N			
D	nf	f					t.	t.	.	.					
	s/l	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in	s/in
	nf	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f

Os CPs têm mais de 15 anos na carreira, mais de três no cargo/função, mais de três anos de tempo na escola; na PMSP são efetivos, no Estado de São Paulo o CP exerce ¹Cargo de confiança do diretor, não eleito pelo Conselho ou Comunidade Escolar. Não temos informação sobre a última escola.

¹Cargo de confiança do diretor, não eleito pelo Conselho ou Comunidade Escolar.

² A CP2 está afastada por licença médica, sendo substituída por uma professora designada.

VIII – O Orientador Educacional

<i>Escola</i>	<i>Tempo na carreira</i>	<i>Tempo no cargo/função</i>	<i>Tempo na escola</i>	<i>Situação funcional</i>	<i>Formação acadêmica</i>	<i>Pós-Graduação</i>	<i>Se sim, qual?</i>
A							
B							
C							
D							
<i>Não há orientador educacional em nenhuma das escolas.</i>							

IX – Outro

<i>Escola</i>	<i>Tempo na carreira</i>	<i>Tempo no cargo/função</i>	<i>Tempo na escola</i>	<i>Situação funcional</i>	<i>Formação acadêmica</i>	<i>Pós-Graduação</i>	<i>Se sim, qual?</i>
A							

B								
C	<i>Existe a função de PRP (Professor de Recuperação Paralela) – sem mais informações. *2</i>							
D								
<p>Outras funções por acaso existentes são docentes: <i>Professor de Recuperação Paralela, de Sala de Leitura, de Laboratório de Informática etc</i></p>								

* Cargo de confiança do diretor, não eleito pelo Conselho ou Comunidade Escolar; já foi diretor em outra escola.

*2 O PRP atende várias turmas no contraturno; cada turma tem em média 12 alunos. Está funcionando uma turma de Língua Portuguesa. Vão abrir turmas de matemática;
a escola está esperando designação de professor.

X – Equipe Docente (EF I)

Escola	Nº total de professores	Nº de professores com 5 ou + anos de experiência	Nº de professores efetivos	Nº de professores com formação superior	Nº de professores participantes do horário coletivo de trabalho
A	27	27	13	26	27
B	±60 no total 11 de EF I	n/r	n/r	Todos os 11 de EF I têm pedagogia	n/r
C	60	45	52	60	43
D	s/inf	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação

A maior parte dos professores tem mais de cinco anos de experiência e são efetivos. Todos têm formação superior, a maior parte em pedagogia e participa do horário de trabalho coletivo, mas não todos.

XI – Formação do Corpo Docente

Escola	Nº total de profs	Nº profs sem curso superior	Nº profs com Pedagog.	Nº profs outras licenciati.	Outras licenciati. Letras	Outras licenciati. Ed.Física	Outras licenciati. Artes	Outras licenciati.	Outras licenciati.	Outras licenciati.
A	27	1	20	6	1	3	2			
B	± 60	0	11	n/r	n/r	n/r	n/r			
C	60	0	s/resp.	s/resp.	s/resp.	s/resp.	s/resp.	s/resp.	s/resp.	s/resp.
D	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf	s/inf

Todos têm formação superior, a maior parte em pedagogia.

PARTE II – A PERSPECTIVA DO GESTOR

Considerando seu ponto de vista, faça comentários sobre:

Escola	1. O bairro/região quanto a infraestrutura e equipamentos sociais.
A	Bairro de elite, zona estritamente residencial, proibida a construção de prédios de apartamento, tem praças, pista de bicicleta, o Centro Educacional e Esportivo (Pelezão) fica ao lado da escola, o Parque Villa Lobos fica próximo, muito arborizado.
B	O bairro Id Monte Belo nasceu por conta do MST: as ruas, as escolas, tudo foi resultado da atuação política do MST. Além da escola, não há outro equipamento social.
C	Diretora: O distrito de Perus está localizado na zona oeste, a população é muito carente. Possui uma Etec, um AMA, Postos de Saúde, Conselho Tutelar, Pronto Socorro, Delegacia de Polícia, GCM, CEU, escolas estaduais, municipais, particulares, creches municipais e conveniadas. Há linhas de ônibus e trem. Há uma reserva florestal na região: o Parque Anhanguera.
D	CP: O bairro deixa a desejar quanto a espaços de lazer para as crianças e adolescentes.
	Gestor não respondeu à entrevista.

Escola	2. A famílias dos alunos quanto a tipos de constituição familiar, ocupações, escolaridade e renda média.
A	Tem todo tipo de aluno, mas das famílias que moram no bairro mesmo, são pouquíssimos alunos. A maioria é de classe baixa (\pm metade vem da favela do Ceasa); há alunos de famílias de renda um pouco melhor, geralmente filhos de trabalhadores do Ceasa ou de comércio do entorno do deste (lançhonetes, oficinas mecânicas, por ex); como os pais trabalham nas imediações, estes alunos vêm de bairros + pobres (Morro Doce, por ex) de perua escolar particular; há ainda filhos de empregadas domésticas e porteiros que trabalham na região; a maior parte dos alunos (\pm 80%) no contraturno, frequentam Centros de Juventude (há vários deles por perto). Uma coisa que se percebe é que o n° de alunos aumenta quando os pais passam por dificuldades financeiras.
B	Os alunos são de famílias de baixa renda e de baixa escolaridade, mas trabalhadoras; há muita valorização do espaço escolar pelas famílias; uma quantidade razoável de pais cursam a EJA.
C	Diretora: É uma população de baixa renda; grande parte mora em condomínios populares (CDHU e COHAB) ou em favelas e vilas residenciais; a maioria dos pais trabalha fora e longe do bairro e utiliza o trem como meio de transporte; o nível de escolaridade da maioria é de EF incompleto; as famílias são constituídas, em média, de 5 pessoas. CP: As famílias são de baixa renda, a maioria das famílias são “desestruturadas” (pai na cadeia, mãe na cadeia, abandono, drogas); os pais presentes são em menor número.
D	Gestor não respondeu à entrevista.
Escola	3. O envolvimento das famílias nas atividades da escola e na vida escolar dos filhos.
A	Depende da família; há mães mais interessadas e outras que não comparecerem às reuniões quando são chamadas.
B	É bem positivo, as famílias participam e valorizam bastante a escola. Mas, como sempre, há pais que fazem um bom acompanhamento dos estudos dos filhos e outros que não fazem.
C	Diretora: Em média 60% dos pais e responsáveis comparecem quando convidados a participar das Reuniões de Pais e Mestres, do Conselho Escolar, da APM e também de mostras culturais e outras atividades. Quando convocados para orientação e esclarecimentos referentes a algum problema disciplinar e/ou faltas e de desenvolvimento escolar, costumam atender ao chamado em 85% em média. CP: Os pais são participativos apesar dos problemas, tentam e acreditam que podem mudar e que a escola pode fazer a diferença. Gestor não respondeu à entrevista.
Escola	4. A conservação / manutenção do prédio escolar.
A	O prédio já tem 50 anos, mas é muito bem conservado, está sempre sendo arrumado, a diretora cuida muito disso.
B	É boa, feita com verbas que a escola recebe da PMSF.
C	Diretora: O prédio é antigo e a manutenção é feita com verbas da SME. O prédio é bonito, bem conservado e sem depreciações. CP: Apesar de o prédio ser antigo, a escola tenta manter a conservação e tem passado por reformas.
D	Gestor não respondeu à entrevista.

Escola	5. A assiduidade dos alunos
A	É boa, os alunos faltam pouco.
B	É boa; à noite, é menor.
C	Diretora: É boa; os programas Leve-Leite e Bolsa Família contribuem para incentivar o comparecimento. CP: Os alunos são frequentes; apesar dos problemas, as famílias incentivam os filhos a comparecerem. Gestor não respondeu à entrevista.
D	
Escola	6. A evasão/abandono e retenção dos alunos
A	Difícilmente ocorre; quase zero.
B	Essas taxas são baixas.
C	Diretora: São baixas. CP: São baixas, a não ser na EJA. Gestor não respondeu à entrevista.
D	
Escola	7. Os resultados de indicadores externos (Ideb, Idesp, Saresp, Prova Brasil e outros, se houver).
A	Apenas afirmou que os índices são bons.
B	Resposta evasiva; falou do ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), mas não falou dos resultados.
C	Diretora: “A escola tem alcançado os índices esperados nas provas institucionais” (???) CP: Quanto aos resultados de provas externas, a CP não soube informar porque entrou na escola neste ano (2014) em substituição à CP efetiva que está doente, mas, pelo que sabe, o rendimento dos alunos é satisfatório. Gestor não respondeu à entrevista.
D	
Escola	8. A rotatividade e a assiduidade da equipe gestora, dos professores e funcionários.
A	Não há muita rotatividade, a não ser entre os professores OFA (Occupante de Função Atividade); não efetivos todo ano têm que renovar o contrato e escolhem classe na Diretoria de Ensino – sem direitos trabalhistas.
B	A equipe gestora está desfalcada, há muitas licenças médicas; nada declarado quanto aos demais funcionários.
C	Diretora: A equipe gestora está junta há 7 anos, com exceção de uma das coordenadoras que é designada devido a problemas de saúde da titular. CP: A equipe escolar é relativamente estável, não há muitas mudanças nem da equipe gestora nem de professores. “O pessoal entra aqui na escola e não quer mais sair”. Gestor não respondeu à entrevista.
D	

Escola	9. A formação inicial dos professores de Ensino Fundamental I.
A	Não tem opinião geral formada; depende do professor. A maioria dos professores desta escola são antigos, não dá para separar o que aprendeu com a formação inicial do que aprendeu com a prática. Alguns se interessam mais, são mais informados; outros não querem saber de nada; talvez a faculdade tenha algo a ver com isso.
B	Todos os professores do EF I têm pedagogia, mas a formação não é boa, é muito instrumental, falta a consciência da situação da educação, compromisso social; aplicam as determinações legais sem questionar.
C	Diretora: Apenas respondeu: “magistério”.
CP:	Todos têm Pedagogia.
D	Gestor não respondeu à entrevista.
Escola	10. A formação continuada em serviço que acontece dentro da escola (ATPC, reunião pedagógica etc).
A	O tempo da ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) é muito pouco = 2 horas-aula (1h40m) por semana. O tempo tem que ser usado para dar avisos, resolver problemas de alunos, planejamento de atividades coletivas que têm que acontecer (Páscoa, por ex). Se ela, a CP propõe alguma leitura, a maior parte dos professores não gosta, são professores “fim de carreira”.
B	A diretora afirma não estar conseguindo encaminhar discussões mais críticas devido a resistências dos professores. Por exemplo, eles dizem: “a sociedade é assim mesmo, a escola tem que educar para a competitividade...”. No momento, está sendo discutido o currículo; os professores acompanharam as discussões da SME em 2013, mas no horário coletivo estão acrescentado estudos via pesquisas bibliográficas e internet. Esses estudos ajudam os professores a interagir. (sobremos posteriormente que a diretora pediu remoção para outra escola no final do ano e que o CP que complementou a entrevista faleceu).
C	Diretora: Os professores dispõem de formação continuada 2 vezes na semana, além das reuniões pedagógicas. CP: Os horários da JEIF (Jornada Integral = horário coletivo de trabalho) são muito produtivos, há uma rotina semanal; hoje, está sendo feita a “socialização” do curso de matemática que uma das professoras está fazendo na USP e passa para as demais; também tem uma que faz o curso de leitura, que a USP dá em conjunto com o PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa), do MEC. A JEIF acontece de 2ª a 5ª feira: 2ª feira = preparação da rotina semanal e organização do diário; 3ª feira = é tratado o PEA (Plano Especial de Ação), vinculado ao PPP; o PEA é especificamente pedagógico, é a alma da escola; 4ª feira = é tratada a parte coletiva dos projetos (hoje, uma professora está repassando o curso matemática que ela faz na USP); 5ª feira = é retomado o PEA.
D	Gestor não respondeu à entrevista.

Escola	QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇOS DOS PROFESSORES, QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE A EQUIPE GESTORA ENFRENTA?
A	Falta de tempo adequado; resistência de alguns professores; heterogeneidade de interesses dos professores. A maior dificuldade de organizar o horário: a 1ª turma (11-12.40) e a 2ª (12-13.40). No período comum (12-12.40), a CP usa para dar avisos e informar resoluções importantes da SEE; no período em que os dois grupos ficam separados, ela faz oficinas e passa DVDs com documentários.
Escola	QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES, O QUE FACILITA O TRABALHO DA EQUIPE GESTORA?
A	Não respondeu.
B	Não respondeu.
C	Diretora: não respondeu. CP: O que facilita a formação continuada é a boa comunicação e apoio que acontece entre a equipe gestora e também a confiança entre toda a equipe escolar.
D	Gestor não respondeu à entrevista.
Escola	COM RELAÇÃO À EQUIPE GESTORA, FAÇA UMA RELAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE MAIS DIFICULTAM A ATUAÇÃO
A	Não respondeu, mas percebe-se uma divisão rígida de trabalho: a diretora é do administrativo; questões pedagógicas são com a PCP, além de professores à beira da aposentadoria e que não se interessam por atualizar-se.
B	A diretora não respondeu diretamente, mas percebe-se uma dificuldade de integração da equipe gestora e desta com os professores, além de uma discrepância: a diretora considera importante discutir alguns temas mais teóricos e críticos, o que o CP não deu para saber e os professores querem discutir apenas temas da prática cotidiana. Para o CP, o que dificulta é que não há uma orientação clara da SME, não há mobilização da rede (como no tempo da Erundina) para discutir os assuntos de seu interesse, tudo é feito via internet, o que deixa os professores inseguros; para ele, ouvir o educador é fundamental; a SME precisa fazer uma ligação com a prática do professor. Por exemplo, a partir do 7º ano, veio a orientação de que os alunos têm que fazer o "Ciclo autorai" (uma espécie de TCC), mas não está muito claro para ninguém o que é isso e a formação dos docentes está precária (é ± um estudo do meio/estudo da realidade, de modo que o aluno estudo o meio que o afeta para interagir/intervir nele (linha cubana)).
C	Diretora: acrescentar mais funcionários (apesar de afirmar que a escola possui 21 funcionários terceirizados: 2 vigilantes noturnos, 7 merendeiras, 12 pessoas para limpeza e conservação). Gestor não respondeu à entrevista.
D	Gestor não respondeu à entrevista.

Escola	COM RELAÇÃO À EQUIPE GESTORA, FAÇA UMA RELAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE MAIS FACILITAM A ATUAÇÃO
A	Não apontou.
B	Não apontou.
C	Não apontou.
D	Gestor não respondeu à entrevista.
Escola	HÁ ALGO MAIS QUE QUEIRA ACRESCENTAR? ALGUMA OBSERVAÇÃO QUE QUEIRA FAZER?
A	Não
B	A escola desenvolve projetos no contraturno: pingue-pongue, “muay thai” (arte marcial de origem tailandesa), xadrez, teatro, percussão. São 2 hs de cada projeto para cada turma; a participação dos alunos é por inscrição; ± 400 alunos participam.
C	N
D	Gestor não respondeu à entrevista.

ANEXO 10.

TABULAÇÃO DOCENTES

Quadro I. SEXO	Feminino	Masculino	Total
Reynaldo	11	0	11
Monte Belo	09	1	10
Cândido	11	0	11
Américo	09	0	09
Total EF	40	1	41
Dominação feminina: 98 %			

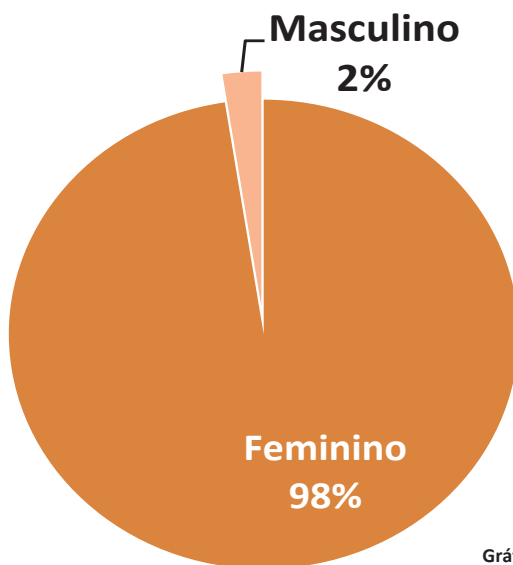


Gráfico 1. Docentes por sexo

Quadro II. IDADE	Até 20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	+ 50	Br/Nulo	Total
Reynaldo	0	0	0	0	0	0	1	7	3	11
MonteBelo	0	0	1	0	2	3	4	0	0	10
Cândido	0	0	0	0	0	3	4	4	0	11
Américo	0	0	0	4	3	2	0	0	0	09
Total EF	0	0	1	4	5	8	9	11	3	41

Maior concentração na faixa 41- +50 anos (68%). Ausência de professores muito jovens (-25 anos).
 Apenas 1 entre 26-30 anos (Monte Belo, municipal de São Paulo). Na escola municipal do interior
 (Américo) encontram-se os professores mais jovens (31-45 anos). Na escola estadual da capital
 (Reynaldo, a mais antiga e central), grande concentração de docentes com mais de 50 anos (63%).

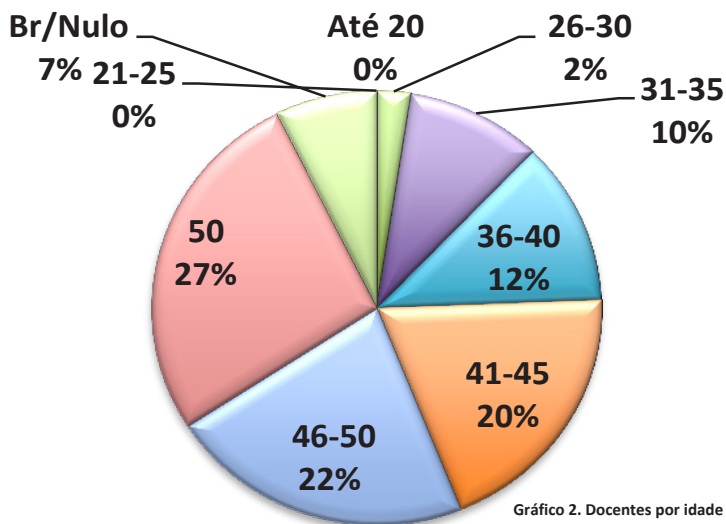
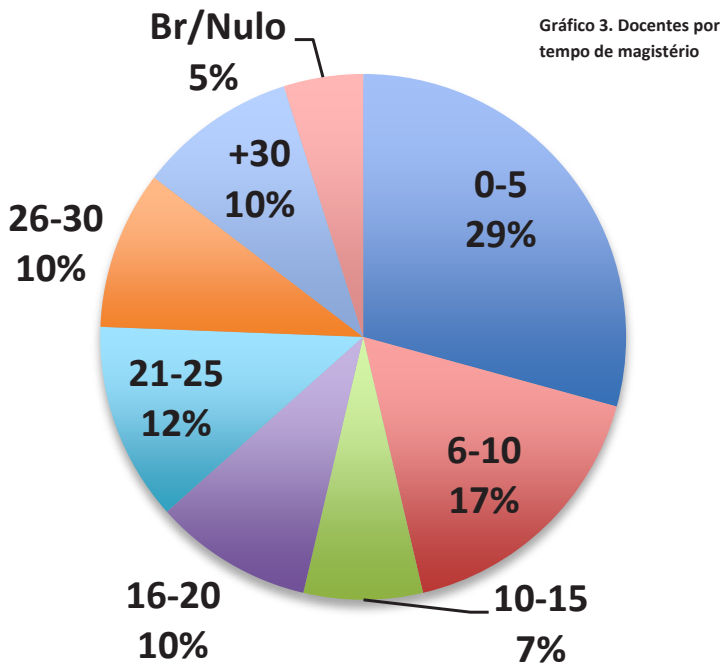


Gráfico 2. Docentes por idade

QUADRO III. TEMPO DE MAGISTÉRIO	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ 30	Br/Nulo	Total
Reynaldo	0	0	0	0	4	3	3	1	11
Monte Belo	2	1	3	4	0	0	0	0	10
Cândido	0	0	0	2	2	4	3	0	11
Américo	1	5	1	0	1	1	0	0	09
Total EF	3	6	4	6	7	8	6	1	41

A distribuição é relativamente equilibrada, mas a maioria (90 %) tem 6 anos ou mais de exercício docente.



QUADRO IV. TEMPO NA ESCOLA	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ 30	Br/Nulo	Total
Reynaldo	0	0	0	0	4	3	3	1	11
Monte Belo	5	2	2	0	0	0	0	1	10
Cândido	2	3	1	2	1	1	1	0	11
Américo	5	2	0	2	0	0	0	0	09
Total EF	12	7	3	4	5	4	4	2	41

29 % dos professores estão de menos de 1 a 5 anos na escola. A divisão entre os restantes é relativamente proporcional.

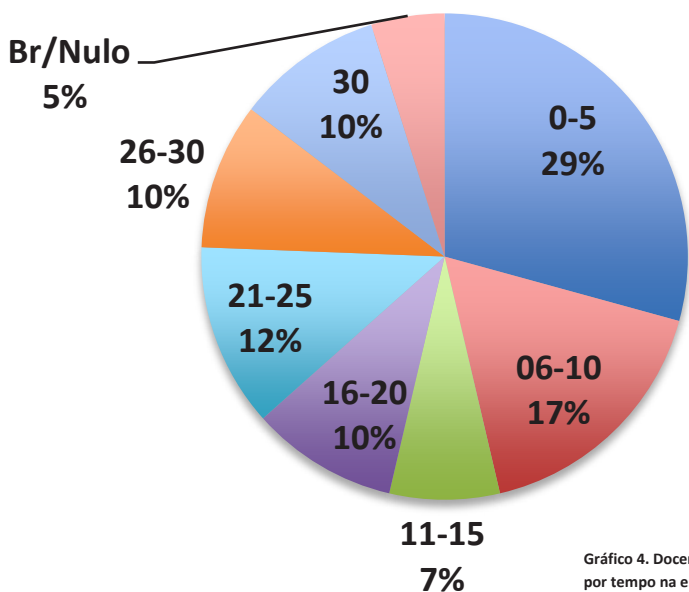


Gráfico 4. Docentes por tempo na escola

Quadro V. SITUAÇÃO FUNCIONAL	Efetivo	Nomeado	Temporário	Outro. Qual?	Branco/ Nulos	Total
Reynaldo	4	0	6 (OFA)*	0	1	11
Monte Belo	10	0	0	0	0	10
Cândido	10	0	1 contratado	0	0	11
Américo	07	0	1 substituto	0	1	09
Total EF	31	0	8	0	2	41

76 % dos professores são efetivos; 19 % são temporários (contratados, substitutos, OFAs). 5 % deixaram a resposta em branco.

* É uma das categorias do Quadro do Magistério no Sistema Estadual de Ensino Básico de São Paulo. Significa Ocupante de Função Atividade (OFA) e refere-se a professores admitidos com contrato temporário.

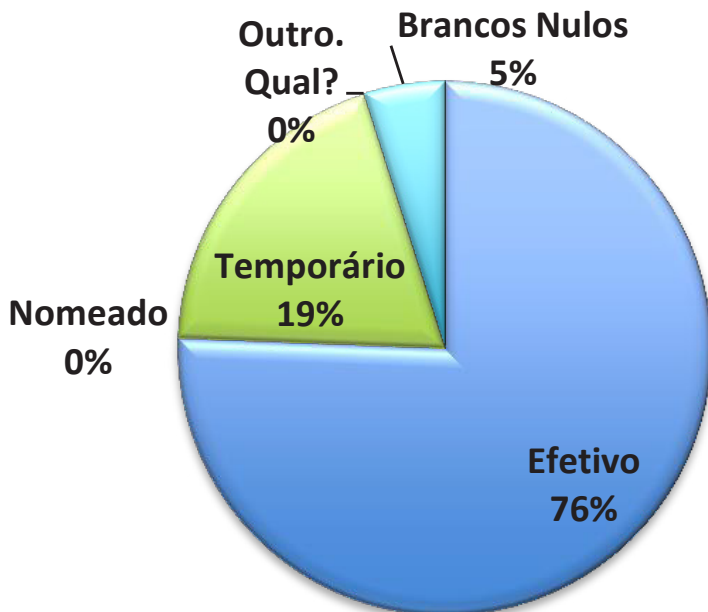
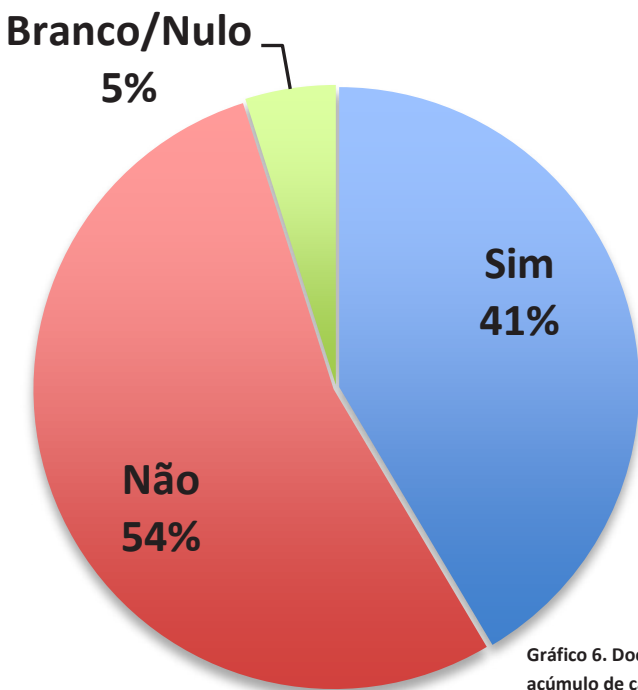


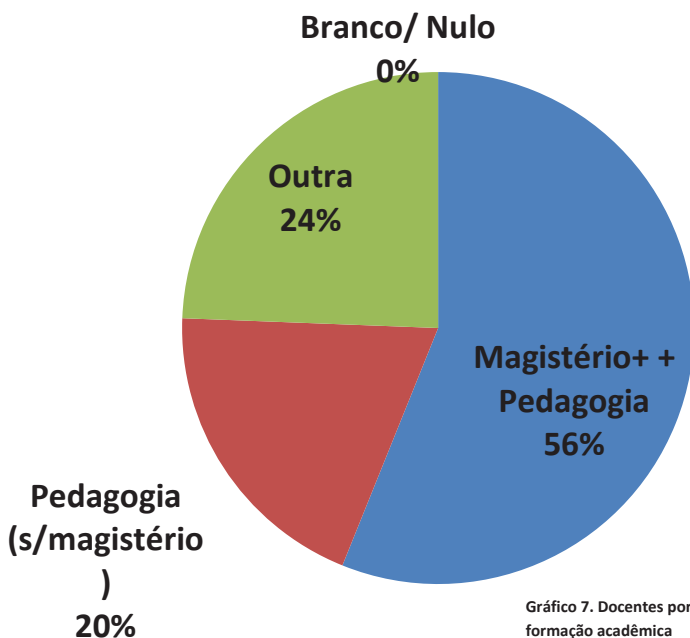
Gráfico 5. Docentes por situação funcional

Quadro VI. ACÚMULO DE CARGO	Sim	Não	Branco/Nulo	Total
Reynaldo	4	6	1	11
Monte Belo	3	7	0	10
Cândido	5	5	1	11
Américo	5	4	0	09
Total EF	17	22	2	41
Mais de 50% dos docentes não acumulam cargo; 41 % sim; 5% em branco.				



Quadro VII FORMAÇÃO ACADÊMICA	Magistério+ Pedagogia	Pedagogia (s/magistério)	Outra	Branco/ Nulo	Total
Reynaldo	9	0	2	0	11
Monte Belo	4	2	4	0	10
Cândido	6	1	4	0	11
Américo	4	5	0	0	09
Total EF	23	8	10	0	41

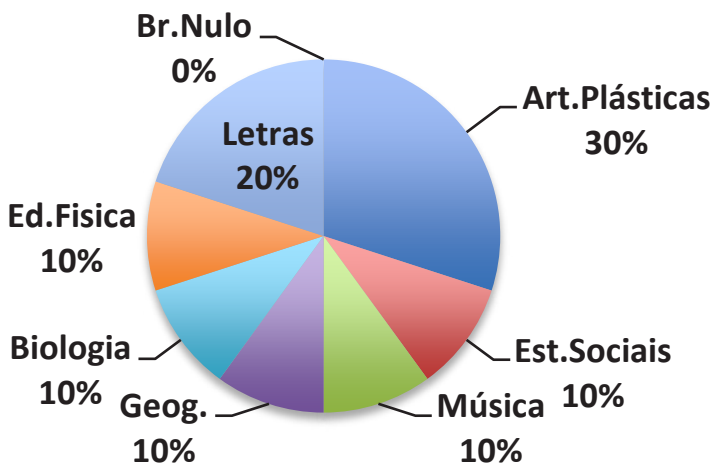
Mais da metade dos professores cursaram Magistério (no Ensino Médio) e mais o curso de Pedagogia; 20 % só cursaram Pedagogia e 24 % tem outra formação, geralmente associada à complementação pedagógica. De qualquer forma, todos têm curso superior (Pedagogia ou Licenciaturas).



Quadro VIII. FORMAÇÃO Outros cursos	Artes Plásticas	Estudos Sociais	Música	Geogra fia	Biologia	Educação Física	Letras	Branco/ Nulo	Total
Reynaldo	1	1							2
Monte Belo	1						1		1
Cândido	1		1	1	1		1	0	6
Américo						1			1
Total EF	3	1	1	1	1	1	2	0	10

Outras habilitações geralmente se referem a professores de Artes, Educação Física e Sala de Leitura que lecionam para o Ensino Fundamental I complementando o currículo.

Gráfico 8. Docentes –
cursos



Quadro IX. CURSO SUPERIOR Duração	2 anos	3 anos	4 anos	+4anos	Br.Nulo	Total
Reynaldo	3	3	2	0	3	11
Monte Belo	0	4	5	1	0	10
Cândido	0	7	3	0	1	11
Américo	0	3	6	0	0	09
Total EF	3	17	16	1	4	41

80% dos docentes fizeram curso superior entre 3 (41%) e 4 (39%) anos; os 7% (3 professoras) fizeram o curso de Pedagogia devido a convênio do Governo do Estado de SP com a PUC-SP.

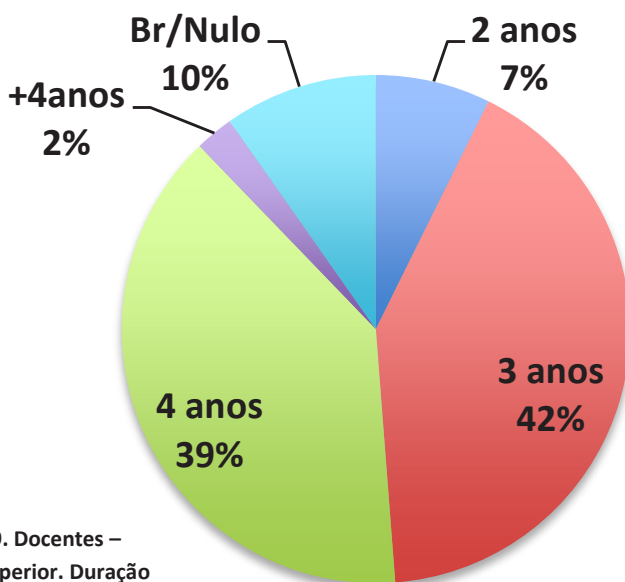
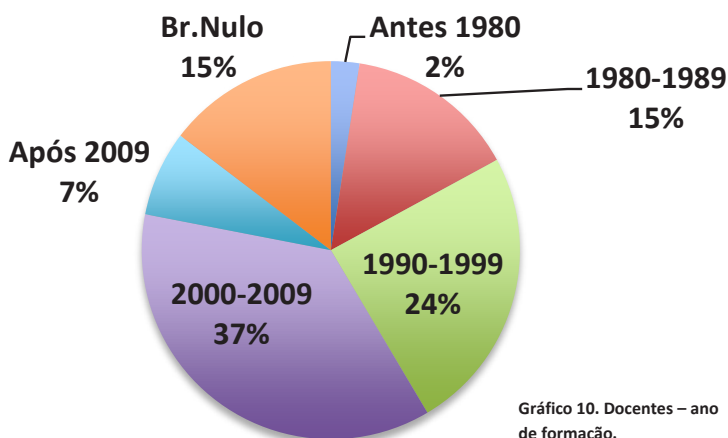


Gráfico 9. Docentes –
Curso Superior. Duração

QuadroX. CURSOSUPERIOR Anoformatura	Antes de 1980	1980- 1989	1990- 1999	2000- 2009	Após 2009	Branco/ Nulo	Total
Reynaldo	1	2	3	3	0	2	11
Monte Belo	0	0	3	5	2	0	10
Cândido	0	4	3	2	0	2	11
Américo	0	0	1	5	1	2	09
Total EF	1	6	10	15	3	6	41

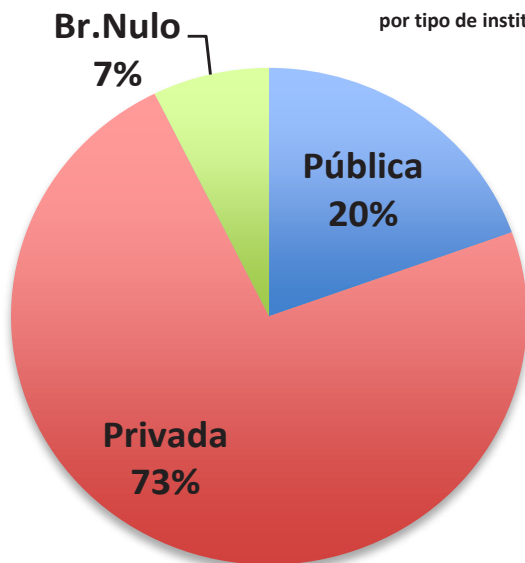
Como se observa, a maior parte dos professores é formada há mais de 5 anos. A maior concentração está entre os formados entre 1990 e 2009 (60%).



Quadro XI. Curso Superior Tipo instituição	Pública	Privada	Branco/ Nulo	Total
Reynaldo	1	8	2	11
Monte Belo	0	10	0	10
Cândido	1	9	1	11
Américo	6	3	0	09
Total EF	8	30	3	41

É acachapante o domínio da universidade privada na formação dos professores nestas escolas, todas públicas. Apenas na escola do interior, há mais formados por universidade pública, talvez pela maior oferta na região de Araraquara.

Gráfico 11. Docentes – curso superior por tipo de instituição

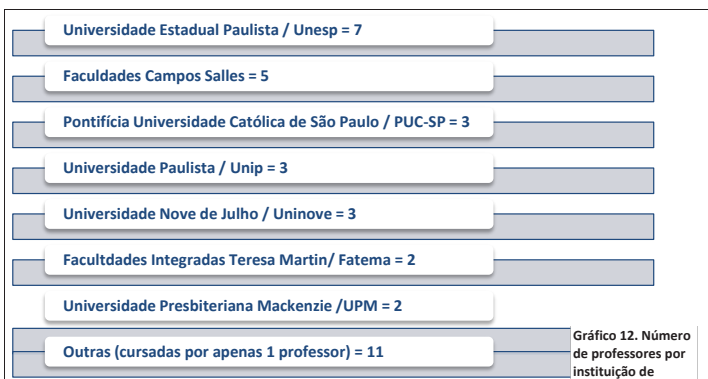


Quadro XII. Nome, localização, tipo de instituição				
Reynaldo	Nº de respostas	Localização	Tipo de Instituição	SP Capital = 7 RMSP = 0 SP Interior = 1 Privada = 8 Pública = 0 Branco/Nulo = 3
Fac. Belas Artes	1	SP Capital	Privada	
Fac. Tereza Martin	1	SP Capital	Privada	
Uniararas	1	Araras-SP	Privada	
Fac. Campos Salles	2	SP Capital	Privada	
Unip	1	SP Capital	Privada	
PUC/Convênio Gov.SP	2	SP Capital	Privada	
Branco/Nulo	3			
Monte Belo	Nº	Localização	Tipo de Instituição	SP Capital = 7 RMSP = 2 SP Interior = 1 Privada = 10 Pública = 0 Branco/Nulo = 0
Unifio	1	Osasco	privada	
Mackenzie	2	São Paulo	privada	
FAAP	1	São Paulo	privada	
Uniban	1	São Paulo	privada	
PUC	1	São Paulo	privada	
Unicid	1	São Paulo	privada	
Univ.Guarulhos	1	Guarulhos	privada	

Fac. Campos Salles	1	São Paulo	privada	
Uninove	1	São Paulo	privada	
Branco/Nulo	0			
Monte Belo	Nº	Localização	Tipo de Instituição	
Unifieo	1	Osasco	privada	SP Capital = 7
Mackenzie	2	São Paulo	privada	RMSP = 2
FAAP	1	São Paulo	privada	SP Interior = 1
Uniban	1	São Paulo	privada	
PUC	1	São Paulo	privada	Privada = 10
Unicid	1	São Paulo	privada	Pública = 0
Univ.Guarulhos	1	Guarulhos	privada	Branco/Nulo = 0
Fac. Campos Salles	1	São Paulo	privada	
Uninove	1	São Paulo	privada	
Branco/Nulo	0			

Cândido	Nº	Localização	Tipo de Instituição	
Campos Salles	2	São Paulo	privada	SP Capital = 9
Nove de Julho/Uninove	2	São Paulo	privada	SP Interior = 1
Unesp	1	São Paulo	Pública	Outro Estado = 1
Unip	1	São Paulo	privada	
Esc.Sup.Eduç.Jundiaí	1	Jundiaí	privada	Privada = 9
Teresa Martin	1	São Paulo	privada	Pública = 1
Univ.Cat.de.Salvador	1	Salvador/BA	privada	Branco/Nulo = 1
Branco/Nulo	1	1		
Américo	Nº	Localização	Tipo de Instituição	
Unesp	6	Araraquara	pública	SP Capital = 0
Ufscar	1	São Carlos	Pública	SP Interior = 9
Uniará	1	Araraquara	Privada	Privada = 2
Unip	1	Araraquara	Privada	Pública = 7
Branco/Nulo	0			Branco/Nulo = 0

Na escola do interior, mais da metade dos professores é formada em universidade pública, o que é uma exceção; na maioria, a formação docente se dilui por inúmeras instituições privadas, mais acessíveis quanto ao ingresso e à localização nas proximidades do local de residência; além disso, a oferta de vagas nas universidades públicas – nos moldes atuais – não daria conta da formação superior de todo o professorado.



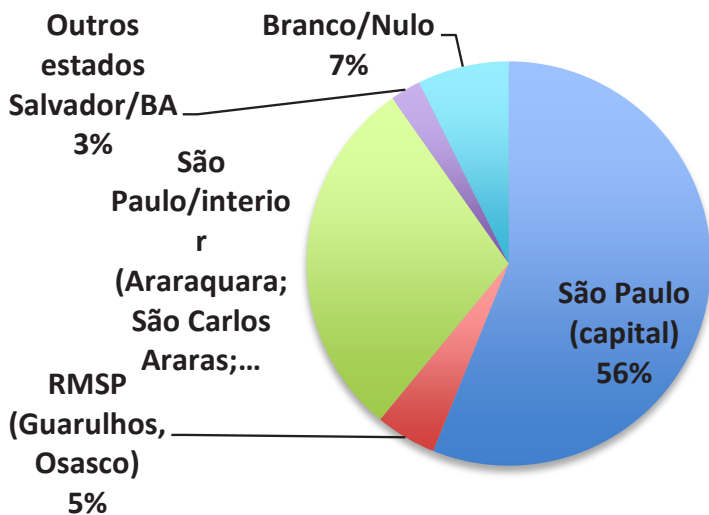
Outras: Centro Universitário Herminio Ometto (Uniararas); Centro Universitário Belas Artes de São Paulo; Centro Universitário Fieo (Unifieo; mantido pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco - FIEO; Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP); Centro Universitário Bandeirante de São Paulo (Uniban; atualmente Universidade Anhanguera); Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); Universidade Guarulhos (UNG); Universidade Católica de Salvador (UCSal); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Centro Universitário de Araraquara (Uniara).

Obs: os nulos ou deixados em branco não foram computados no gráfico.

Quadro XIII. Localização dos cursos superiores	n°	Onde
São Paulo/capital	23	Cidade de São Paulo
São Paulo/Região Met.	02	Guarulhos; Osasco
São Paulo/interior	12	Araraquara; São Carlos; Araras; Jundiá
Outros estados	01	Salvador/BA
Branco/Nulo	03	
Total	41	

Como esperado, já que três das quatro escolas se localizam na capital, a maior parte dos professores é formada na cidade de São Paulo ou em cidades conturbadas que formam a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) ou Grande São Paulo.

Gráfico 13. Áreas de localização das instituições superiores



Quadro XIV. Tipo de curso	Presencial diurno	Presencial Noturno	À distância	Semi-presencial	Branco/Nulo	Total
Reynaldo	3	5	0	0	3	11
Monte Belo	6	3	1	0	0	10
Cândido	4	7	0	0	0	11
Américo	1	8	0	0	0	09
Total EF	14	23	1	0	3	41
Mais da metade dos professores estudaram à noite.						

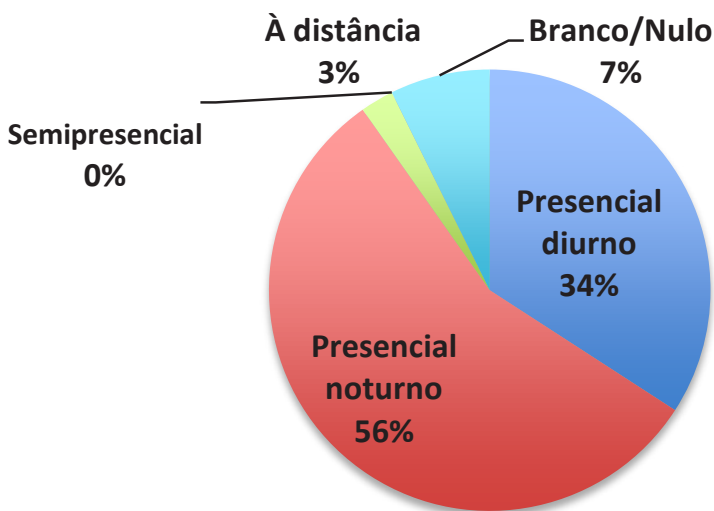


Gráfico 14. Tipo de curso realizado

Quadro XV. Quando você estava cursando o Ensino Superior, no seu entendimento. (só uma alternativa)	1 As teorias eram bem exploradas o que facilitava a compreensão		2 As teorias eram abordadas superficialmente o que dificultava a compreensão		3 Na maior parte das vezes, os estudos teóricos eram associados à prática educacional		4 Raramente era feita a correlação entre os estudos teóricos e a prática educacional		5 A parte prática do trabalho educacional foi muito bem explorada				
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
Reynaldo	8	3	1	10	6	5	3	7	6	5			
Monte Belo	6	2	1	7	7	2	1	0	1	6			
Cândido	7	3	5	5	8	3	0	6	7	3			
Américo	8	1	3	6	5	4	0	4	4	5			
Total EF	29	9	10	28	26	14	1	11	25	5	18	19	4

Na maioria, os professores consideram que no curso superior: as teorias foram bem exploradas (70%), mas dividem-se quanto à exploração da parte prática do trabalho docente: 43% consideram que foi bem explorada, 46% acham que não.

Gráfico 15-A. As teorias eram bem exploradas

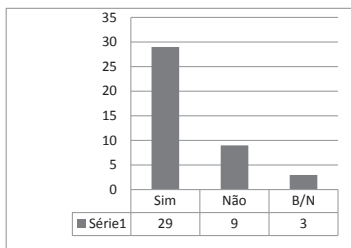


Gráfico 15-B. As teorias eram abordadas superficialmente

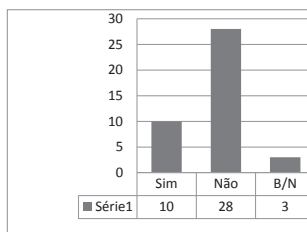


Gráfico 15-C. Estudos teóricos eram associados à prática na maior parte das vezes

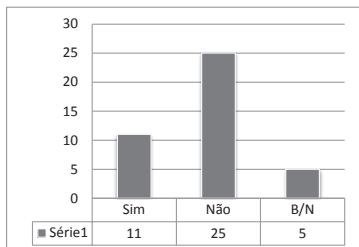


Gráfico 15-D. Raramente era feita correlação teoria-prática

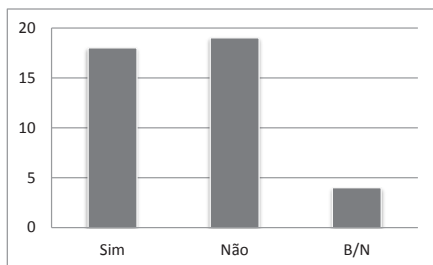
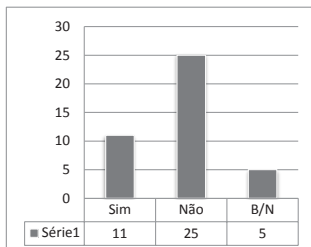


Gráfico 15-E. Exploração da parte prática do trabalho escolar.

Quadro XVI. Ao terminar o curso superior, você...	1 Sentiu-se preparado para exercer a profissão quanto à fundamentação teórica e quanto à prática	2 Sentiu-se preparado para o exercício prático da profissão, mas sem a devida fundamentação teórica	3 Sentiu-se fundamentado teoricamente, mas despreparado para o exercício prático da profissão	4 Não se sentiu preparado para exercer a profissão, nem quanto às teorias nem quanto às práticas	5 Branco/ Nulo	Total
Reynaldo	8		1		2	11
Monte Belo	5		4		1	10
Cândido	6	3	0	0	2	11
Américo	4	1	3	0	1	09
Total EF	23	4	8	0	6	41

Um pouco mais da metade dos docentes (54%) sentiram-se preparados ao terminar o curso tanto quanto à fundamentação teórica quanto à prática, portanto; 10% sentiu-se mais preparado para o exercício prático do que teoricamente e 20% consideraram que a fundamentação teórica foi o ponto forte do curso; o restante deixou em branco (15%) não respondeu.

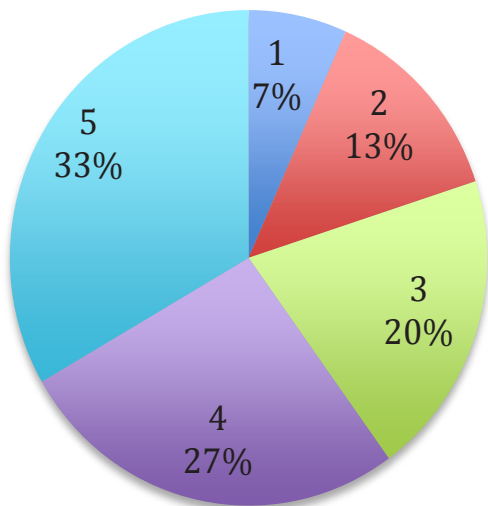


Gráfico 16. Docente: como se sentia ao terminar o curso superior

Quadro XVII. Aspectos positivos do curso (possibilidade de mais que uma resposta)		B/N
Reynaldo	<ul style="list-style-type: none"> • o curso foi bom na teoria e na prática; • muitas teorias; • foi um projeto do governo para professores já em exercício, agrupava docentes experientes e a troca de experiências enriqueceu o curso; • foi um curso que reuniu professores que já atuavam em escolas estaduais e não 	7

Monte Belo	<p>tinham curso superior; foi muito positivo no sentido que, ao mesmo tempo que aprendíamos, também trocávamos experiências vividas em sala de aula, o que enriqueceu bastante o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa fundamentação teórica; aprofundar muito bem a teoria; conhecimento aprofundado da teoria; textos pertinentes e atuais; preparo teórico (6 respostas) • “algumas teorias eram bem exploradas; na maior parte das vezes as práticas correlacionavam-se às teorias”. • Infraestrutura satisfatória da universidade • Grande ênfase na prática (curso de Artes), abordagens amplas, liberdade e autonomia valorizadas • Estágio participativo • Professores bem preparados; a universidade oferecia recursos didáticos para os alunos 	0
Cândido	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas aulas práticas; práticas na sala de aula • Cursos optativos • Boa biblioteca • Conhecimento das disciplinas • Leituras • Conhecimento acadêmico com relação direta com a prática • Trabalhos de campo importantes para o conhecimento das disciplinas • Bons professores 	5

Américo	<ul style="list-style-type: none"> • Boa fundamentação • Utilização de dinâmicas de grupo • Ótima teoria, formava pesquisadores • Ótimos professores • Teoria preparou para concursos e para pensar a própria prática • Possibilitar adquirir o certificado • Relação teoria-prática • Trabalho com a prática pedagógica durante todo o curso 	
<p>Os principais aspectos positivos apontados pelos professores quanto ao curso superior foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria: boa fundamentação teórica; • Prática: ênfase no preparo para a prática pedagógica; • Docentes: professores bem preparados; • Relação teoria-prática: conhecimento acadêmico trabalhado em conexão direta com a prática. <p>Na escola estadual, a parceria do governo com a PUC-SP para oferecer o curso de pedagogia, em dois anos, para professores que não tinham curso superior mas já estavam em exercício nas escolas foi considerada muito positiva, pois, segundo os professores, o curso agrupava docentes experientes. Uma professora escreveu: “Ao mesmo tempo em que aprendíamos, também trocávamos experiências vividas em sala de aula, o que enriqueceu bastante o curso”.</p>		



Gráfico 17. Aspectos positivos do curso superior

Quadro XVIII. Fragilidades do curso (possibilidade de mais que uma resposta)		B/N
Reynaldo	<ul style="list-style-type: none"> • a maneira como foram feitos os estágios; • curso só com teoria, sem prática; • pouca prática, mas foi o problema foi superado porque tinha cursado magistério; • pouco tempo para o desenvolvimento do TCC; 	6
Monte Belo	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco preparo prático; parte prática deixa a desejar (o curso de magistério foi o que explorava muito essa parte); parte prática (3 respostas) • Professores não eram dinâmicos: para alguns professores “tudo era meio jogado”, outros não sabiam transmitir com clareza o conteúdo • Tempo curto de formação; não suficiente para o amadurecimento do aluno (cursos de 3 anos) • Superficialidade do exercício voltado à prática • Disciplinas desnecessárias • Outras teorias não eram exploradas • Alguns professores não tinham conhecimento satisfatório 	1
Cândido	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns professores faltavam muito • Pouco enfoque na sala de aula • Legislação pouco explorada • 3 anos é pouco tempo de curso • Falta de articulação da prática com estudos teóricos • “Minha base principal de formação veio do magistério, cursado no interior de São Paulo e concluído em 1980”. 	7

<p>Américo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de ligação com a prática • Não direcionamento para a prática • Nem todos os professores eram comprometidos e alguns faltavam muito • Falta de união entre teoria e prática (só vista no estágio) • Falta de integração das especialidades (antigas habilitações) • Muita teoria
<p>Inversamente, as fragilidades apontadas nos cursos foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria: ênfase excessiva nos aspectos teóricos; • Prática: não direcionamento para aspectos práticos da docência em sala de aula; • Docentes: professores sem conhecimentos satisfatórios, que não sabiam trabalhar os conteúdos de forma adequada (metodologia), sem dinamismo e descomprometidos, pois faltavam muito. • Relação teoria-prática: falta de articulação da prática com estudos teóricos <p>Ainda foram indicados: tempo insuficiente para a formação (no caso de cursos de três anos) e a existência de disciplinas desnecessárias.</p> <p>Parece que os professores que, antes da pedagogia ou licenciatura, fizeram o curso de magistério no ensino médio, tiveram mais facilidade em acompanhar o curso superior, como declara uma professora: “Minha base principal de formação veio do magistério, cursado no interior de São Paulo e concluído em 1980”.</p>	



Gráfico 18.
Fragilidades do curso superior

Quadro XIX. Pós-Graduação	Concluída				Cursando				Branco/Nulo
	Ex	Es	M	D	Ex	Es	M	D	
Reynaldo	1	2	0	0	0	0	0	0	8
Monte Belo	2	3	1	0	0	1	0	0	8
Cândido	1	5	0	0	4	0	0	0	1
Américo	0	4	1	0	0	4	0	1	1
Total EF	4	13	2	0	4	4	0	1	18

Legenda: Ex – Extensão Universitária; Es – Especialização; M – Mestrado; D – Doutorado

Deixaram em branco 18 professores (43%), donde se conclui que não têm nenhum tipo de curso de pós-graduação. Extensão universitária e especialização são os mais realizados. Apenas dois mestrados concluídos e um doutorando.

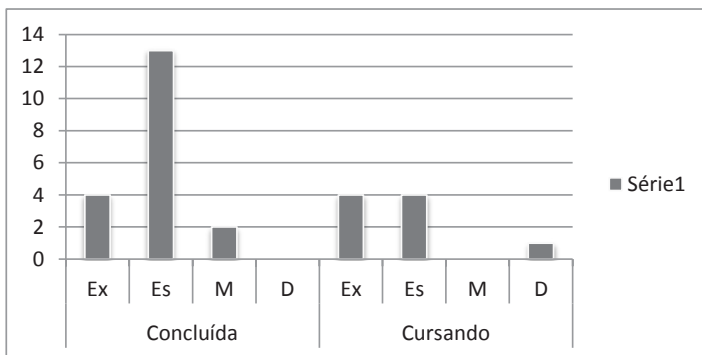


Gráfico 19. Pós-Graduação

Quadro XX. Pós-Graduação Instituições	Instituição	Área	Nº	Tipo	Tema		
Reynaldo	• Fac. Paulista Arte	• Arte Educação	1	Esp	Desenvolvimento cognitivo da criatividade infantil Em branco Avaliação da aprendizagem		
	• USP	• Educação	1	Ext			
	• PUC-SP	• Educação	1	Esp			
Monte Belo	• FAPA	• Inclusão Def. Fís	1	Esp	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade • Diag. Clínico, Industrial e Escolar • Leitura e compreensão dos enunciados de Ling,Port. • Dislalia • Políticas neoliberais aplicadas à educação 		
	• Unesp	• Psicologia	1	Esp			
	• PUC-SP**	• Ling. Port.	1	Esp			
	• PUC-SP**	• Ling.Port.	1	M			
	• FacCampos Salles	• PsicPed.C/Inst	1	Esp			
	• FESP-SP***	• Ciências Sociais	1	Ext			
	• FESP-SP***	• Ciências Sociais	1	Esp			
	Cândido	• USP	• Língua Estrang.	1		Ext	<ul style="list-style-type: none"> • Italiano • O ensino da geografia através da música • Sustentabilidade • Não Indicado • Concerto com coral e quarteto de cordas • Jogos educativos sob a perspectiva do letramento • Jogos na educação infantil • Educação matemática nos anos iniciais • Natação, volei • Não indicado
		• Uninove	• Psicopedagogia	2		Esp	
		• Em branco	• Psicopedagogia	1		Ext	
• Música			1	Esp			
• Ineq		• Alf. e letram.	1	Esp			
• USP		• Alf. e letram.	1	Ext			
• Fefisa		• Matemática	1	Ext			
		• Educação Física	1	Ext			
		• Fe-USP	• Edç em Ciên.	1	Ext		

Américo	<ul style="list-style-type: none"> • UFsCar • Barão de Mauá • Unesp • Unimes • Claretiano • São Luiz (Jaboticabal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Edç Especial • Pedag. Empresarial • Gestão • Psicopedagogia • Psicopedagogia • Edç Infantil • Educação • Edç Especial 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1 1 1 1 1 1 	<ul style="list-style-type: none"> Dout Esp Esp Esp Esp Esp Esp Esp 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de leit.esc. para aluno DI • Tema não escolhido • Tema não escolhido • Hiperatividade • Psicomotricidade • Matemática na Edç Infantil • Bullying • Inclusão de aluno DA na rede regular 		
Total EF							
28 = 1 dout., 1 mest., 18 esp., 8 ext.							
Legenda: Ex – Extensão Universitária; Es – Especialização; M – Mestrado; D – Doutorado							
Total de 28 professores com algum tipo de pós-graduação concluída ou em curso.							
Instituições onde foi feita a pós-graduação							
<p>Instituições citadas mais de uma vez: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), FESP-SP (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo).</p> <p>Instituições que só aparecem uma vez: Faculdade Paulista Arte, Faculdades Campos Salles-SP, Faculdade Porto-Alegrense(FAPA), Universidade Nove de Julho-SP (Uninove), Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional-SP (Ineq), Faculdades Integradas de Santo André-SP (Fefisa), Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar), Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto-SP), Universidade Metropolitana de Santos-SP (Unimes), Claretiano – Faculdade à Distância (Claretiano-SP), Faculdade São Luiz (Jaboticabal-SP)</p>							

Temas dos trabalhos de pós-graduação

- Relacionados a problemas de aprendizagem: Diagnóstico Clínico, Industrial e Escolar; Dislalia; Hiperatividade; Psicomotricidade = 5
- Relacionados a Artes e Educação Física: Concerto com coral e quarteto de cordas; Jogos na educação infantil; Natação e vôlei; O ensino da geografia através da música = 4
- Relacionados a inclusão de portadores de necessidades especiais: Acessibilidade, Leitura e escrita para aluno DI (Deficiente Intelectual), Inclusão de aluno DA (Deficiente Auditivo) na rede regular = 3
- Relacionados a Língua Portuguesa: Jogos educativos sob a perspectiva do letramento, Leitura e compreensão dos enunciados de Língua Portuguesa = 2
- Relacionados a Matemática: Matemática na Educação Infantil; Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental = 2
- Outros: Desenvolvimento cognitivo da criatividade infantil; Avaliação da aprendizagem; Italiano; Sustentabilidade; Bullying = 5

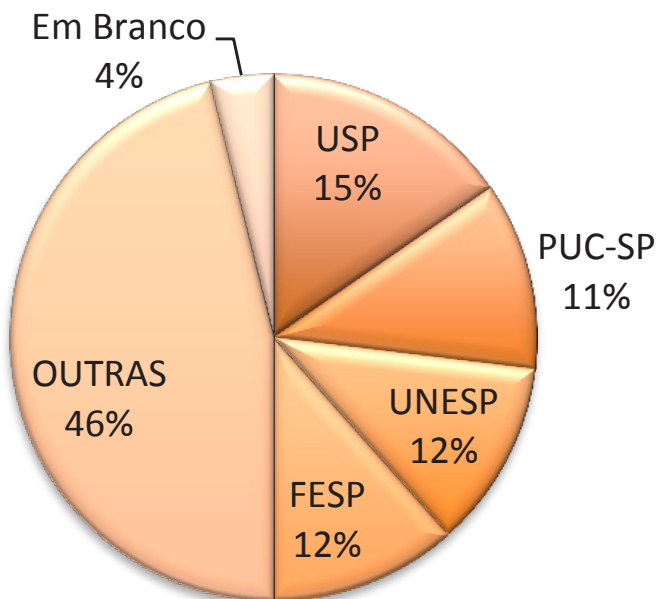


Gráfico 20-A. Pós-Graduação:
instituições

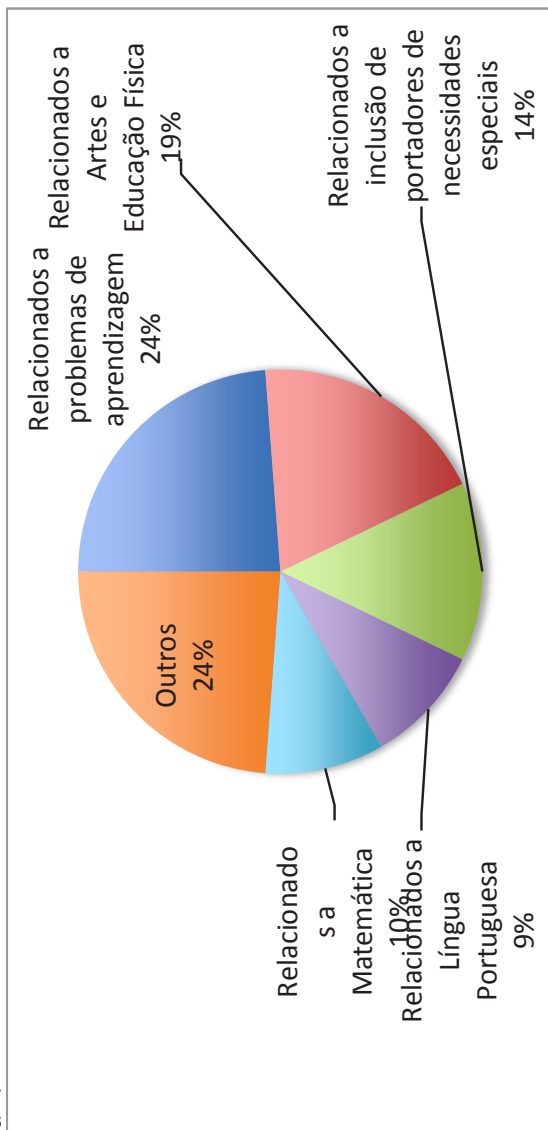


Gráfico 20-B. Pós-graduação: temas

Quadro XXI. Costuma participar de cursos de formação continuada fora da escola?	Sim	Não	Branco/Nulo
Reynaldo	5	6	0
Monte Belo	6	3	1
Cândido	5	4	2
Américo	9	0	0
Total EF	25	13	3

61% dos professores afirmam fazer cursos fora da escola; 32% não fazem. Os demais deixaram em branco.

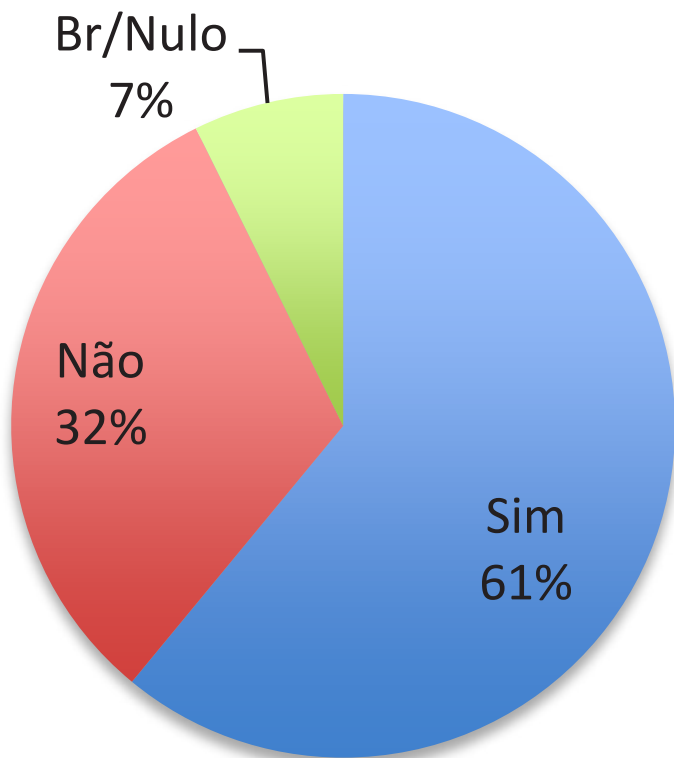


Gráfico 21. Participação docente em cursos fora da escola.

Quadro XXII. Cursos de formação continuada fora da escola: último curso/ano	
	Último curso
	Ano
Reynaldo	<ul style="list-style-type: none"> • 5 professores afirmaram ter participado de cursos de formação continuada fora da escola, sendo que: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 deixaram o nome do curso em branco; destes 1 fez o último curso em 2010; outro deixou o ano em branco; ○ 3 professores fizeram o curso “Letra e Vida” (da SEE-SP); um professor o fez em 2012, os outros 2 deixaram o ano em branco.
Monte Belo	<ul style="list-style-type: none"> • 6 professores afirmaram ter participado de cursos de formação continuada fora da escola, sendo que: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 = PNAIC (2013) ○ 1 = Congresso de Psicologia Educacional (2008) ○ 1 = Ler e Escrever, Mat, Congressos do Sinpeem (não colocou datas) ○ 1 = Curso de Inglês, Língua e Metodologia (2014) ○ 1 = Recuperação Paralela de Português e Matemática (sem data) ○ 1 = Não colocou nome do curso, em realização

Cândido	<ul style="list-style-type: none"> • 5 professores afirmaram ter participado de cursos de formação continuada fora da escola, sendo que: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 = Informática Educativa (2013) ○ 1 = Iniciação às Ciências e Matemática (ano em branco) ○ 1 = Inclusão, Educação ambiental, temas transversais (2013/Aprofem/à distância) ○ 1 = Pacto de alfabetização na idade certa (ano em branco) ○ 1 = Leitura de vida e leitura de escola (ano e instituição em branco) ○ 1 = Prevenção de drogas no ambiente escolar ○ 1 = Phaic (2013)
Américo	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os 9 professores afirmaram participar de cursos de formação continuada fora da escola, sendo que: <ul style="list-style-type: none"> ○ 5 = Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2014) ○ 2 = Educação Matemática (2014) ○ 1 = Leitura e Escrita (2014) ○ 1 = Em branco (2014)
Total EF	25

Afirmam ter por costume fazer cursos de formação continuada fora da escola 25 professores (60%): Embora haja um professor cujo último curso foi em 2008 e outro em 2010, a maior parte deles fez o último curso entre 2013 e 2014. Muitos deixaram em branco tanto o nome do curso quanto o ano. Cada professor poderia ter indicado mais que um curso. Muitos indicaram cursos à distância e congressos, geralmente promovidos por sindicatos principalmente ligados a professores e funcionários do município de São Paulo: Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem) e Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem).

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC*) = 8

Relacionados a Matemática: Educação Matemática / Recuperação Paralela em Matemática / Iniciação às Ciências e Matemática = 5

Relacionados a Matemática: Educação Matemática / Recuperação Paralela em Matemática / Iniciação às Ciências e Matemática = 5

Relacionados a Língua Portuguesa: Leitura de vida e leitura de escola / Leitura e escrita / Programa Ler e Escrever / Recuperação Paralela em Língua Portuguesa = 5

Programa Letra e Vida (específico para o Sistema Estadual de SP) = 3

Outros (apenas uma indicação) = 8

Gráfico 22. Cursos de formação continuada realizados fora da escola

* O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa integrado, proposto pelo MEC em 2012, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras. (Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 11 jun.2016).

Outros cursos indicados: Inglês: Língua e Metodologia; Informática Educativa; Inclusão; Educação ambiental; Temas transversais; Prevenção de drogas no ambiente escolar.

Duas indicações de participação em congressos: Congresso de Psicologia Educacional; Congressos do Sinpeem.

Quadro XXIII. Ano/série em que leciona	1º	2º	3º	4º	5º	Sala de Leitura	Recup. Paralela	Branco/Nulo
Reynaldo	2	4	2	3	3	0	0	0
Monte Belo	4	4	4	4	3	0	0	Módulo (?)
Cândido	2	3	1	0	0	1	1	3
Américo	2	2	1	2	2	0	0	0
Total EF	10	13	8	9	8	1	1	4

Pode-se observar ligeira maioria de professores que lecionam para o 2º ano, mas a distribuição entre as séries é relativamente equitativa. Há professores que lecionam em mais que um ano, ou porque dobram período ou porque trabalham com Artes ou Educação Física.

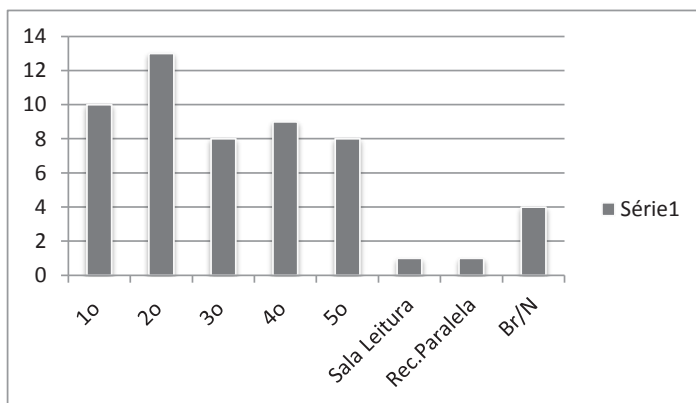


Gráfico 23. Docentes – séries em que lecionam

Quadro XXIV. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	Não existe na escola	Existe e você participa ativamente dando opiniões e apresentando seus êxitos e dificuldades	Existe, você assiste às reuniões, mas raramente se manifesta porque...	Branco/Nulo
Reynaldo	0	9	1 – é professora “eventual” (sic)	1
Monte Belo	0	6 (um professor diz que só às vezes participa)	1 – Como JB, não tem direito; 1 – Cada semana é 1 assunto; ficam apenas na reflexão	2
Cândido	0	4	0	2 + 5*
Américo	0	8	1 – é nova na unidade escolar	0
Total	0	27	4	10

* O Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) refere-se à carga horária de trabalho docente a ser desenvolvida fora de sala de aula, destinada ao trabalho coletivo. No Sistema Estadual de São Paulo, recebe o nome Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). No Sistema Municipal de São Paulo, uma das categorias de trabalho dos profissionais de educação docente é a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), de 40 horas de trabalho semanal, na qual está incluído o trabalho coletivo. Na Escola Cândido, cinco professores afirmaram não existir HTPC na escola porque, como esclarecido, na da PMSP, a nomenclatura oficial é JEIF. Por isso, consideramos essas cinco respostas como branco ou nulo.

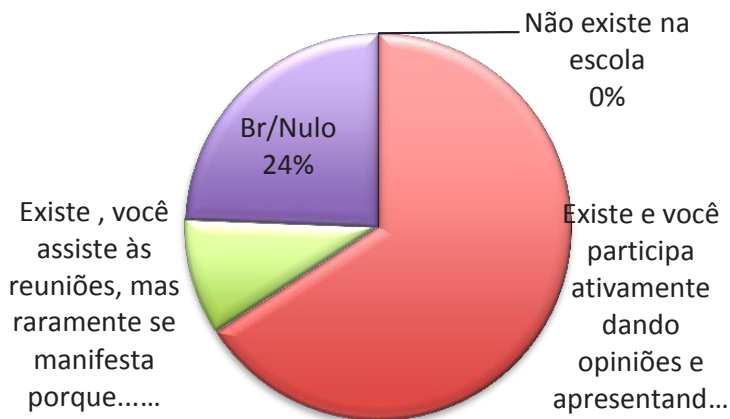


Gráfico 24. Horário de Trabalho Coletivo

Quadro XXV-A. Assuntos/temas tratados nas reuniões pedagógicas e de trabalho coletivo *		Br/Nulo	
Reynaldo	Processo de ensino e aprendizagem na escola	2	
	Alunos com dificuldades de aprendizagem	2	
	Busca de soluções para essas dificuldades	2	
	Rendimento dos alunos	1	
	Projetos	1	
	Comportamento dos alunos	1	
	Legislação escolar	1	
Monte Belo	Currículo	2	
	Alfabetização	1	
	Dificuldades de aprendizagem	2	
	Inclusão	2	
	Legislação	2	
	Formação continuada	1	
	Projetos	2	
	Informes (horários, perua escolar, tablets)	2	
	Planejamento	2	
	Cotidiano escolar	1	
	Organização da unidade escolar	1	
			8
			professores deixaram em branco
		2	
		professores deixaram em branco	

	Textos e discussões sobre temas educacionais	1	
Cândido	Aprendizagem (2)	2	5 professores deixaram em branco
	Indisciplina (3)	3	
	Rotinas escolares	1	
	Construção do Conhecimento	1	
	Projetos	1	
	PEA	1	
	Programa Mais Educação	1	
	Aproveitamento dos professores	1	
	Planejamento semanal	1	
	Troca de experiências	1	
Américo	Recados da direção e coordenação/temas gerais administrativos e informativos	2	Nenhum professor deixou em branco
	Atividades / práticas pedagógicas	2	
	Plataforma Khan	1	
	Conteúdos	2	
	União entre educadores	1	
	Rendimento e faltas dos alunos	1	
	Cursos oferecidos	1	
	Projetos da escola	1	
	Atividades desenvolvidas na unidade escolar	1	

Formulação de provas e simulados	1
Indisciplina	1
Melhorias na escola	1
Festas/datas comemorativas	1
PNAIC	1
Melhorias para o ensino (textos)	1
Inclusão	1
Alfabetização	1

Os totais não coincidem com o número de professores porque era possível indicar mais que um tema

Quadro XXV-B. Assuntos/temas tratados nas reuniões pedagógicas e de trabalho coletivo organizados em categorias

1.ª Ensino e aprendizagem 27

Processo de ensino e aprendizagem na escola; Projetos; Currículo; Planejamento; Projetos; PEA (Projeto Especial de Ação) da SME-SP; Melhorias para o ensino (textos); Textos e discussões sobre temas educacionais; Aprendizagem; Planejamento semanal; Troca de experiências; Construção do Conhecimento; Alfabetização; Atividades/práticas pedagógicas; Plataforma Khan; Conteúdos; Programa Mais Educação (MEC) voltado à ampliação da jornada escolar; PNAIC.

2ª. Informes administrativos	9
<p>Informes (horários, perua escolar, tablets); Cotidiano escolar; Organização da unidade escolar; Rotinas escolares; Recados da direção e coordenação/temas gerais administrativos e informativos; Atividades desenvolvidas na unidade escolar; Cursos oferecidos; Melhorias na escola; Festas/datas comemorativas</p>	
3ª. Docência	4
<p>Aproveitamento dos professores, união entre educadores, formação continuada, cursos oferecidos</p>	
4ª. Legislação escolar	3
5ª. Inclusão	3
6ª. Rendimento dos alunos	2
<p>Rendimento e faltas dos alunos; Formulação de provas e simulados</p> <p>O processo de ensino e aprendizagem é efetivamente tratado conforme 51% dos docentes; em segundo lugar vem os informes administrativos que, se somados à legislação escolar perfazem 23%.</p>	

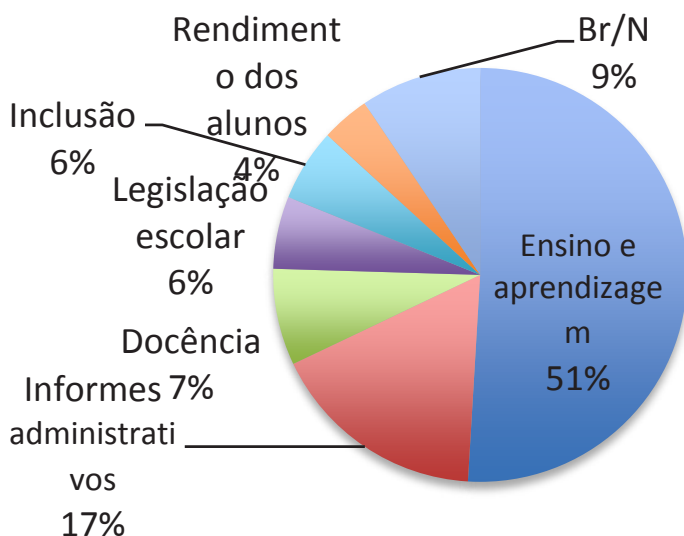


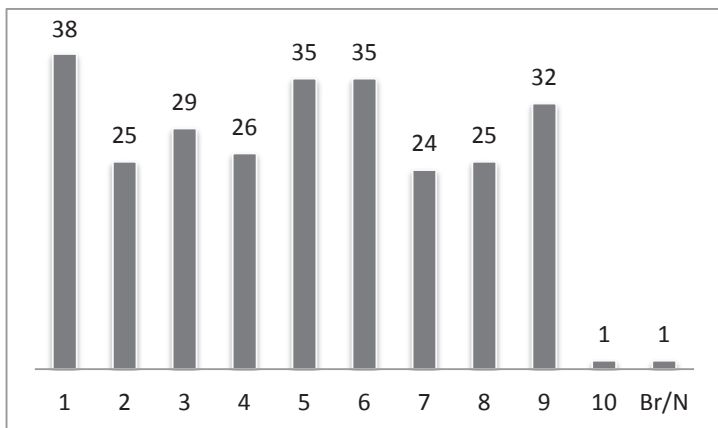
Gráfico 25. Assuntos/temas das reuniões pedagógicas e horários coletivos de trabalho

Quadro XXVI. Formas utilizadas para aperfeiçoar a prática docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Br/N
Reynaldo	9	5	9	7	11	8	6	6	8		0
Monte Belo	10	8	6	6	9	9	4	8	10	1	0
Cândido	10	8	10	10	9	10	8	7	10		1
Américo	9	4	4	3	6	8	6	4	4		0
Total	38	25	29	26	35	35	24	25	32	1	1

Legenda

1. Conversa com colegas mais próximos
2. Consulta alguém da equipe gestora da escola
3. Consulta o coordenador pedagógico
4. Leva suas experiências e dúvidas para debater nas reuniões na escola
5. Consulta livros didáticos
6. Busca informações na Internet
7. Participa de cursos que a SEE oferece
8. Participa de cursos em outras instituições não ligadas à SEE
9. Consulta publicações voltadas à educação (livros, revistas etc)
10. Outras: Congressos e Seminários
11. Branco/Nulo

Conversar colegas mais próximos seguida de consultar livros didáticos e internet, consultar outras publicações são formas mais indicadas pelos docentes para aperfeiçoar sua prática e vem antes de consultar o coordenador pedagógica.



**Gráfico 26. Formas utilizadas para
aperfeiçoar a prática docente**

Quadro XXVII-A. Fatores que contribuem para o aperfeiçoamento profissional (ordem crescente)	Empenho individual em pesquisar sobre as dificuldades que encontra				Formação acadêmica				Reflexões e trocas de experiência com os colegas (formação continuada em serviço).				Cursos de formação de que participa fora da escola				Outro. Qual?							
	1	2	3	4	BN	1	2	3	4	BN	1	2	3	4	BN	1	2	3	4					
Reynaldo	0	0	0	11	0	0	0	4	6	1	0	3	2	5	1	2	0	4	4	1	0	0	1	0
Monte Belo	0	0	4	6	0	3	2	4	1	0	2	2	6	0	2	3	1	4	0	0	0	0	1*	1
Cândido	0	0	1	10	0	3	0	8	0	0	1	2	8	0	2	0	8	1	0	0	0	0	0	0
Américo	0	0	0	9	0	1	2	5	0	0	0	3	6	0	1	2	4	0	0	0	0	0	1**	1
Total	0	0	5	36	0	1	7	8	23	2	0	6	9	25	1	5	7	20	2	0	0	0	3	2

* Uma professora apontou como outros: leituras

** Uma professora apontou como outros: dedicação e seriedade

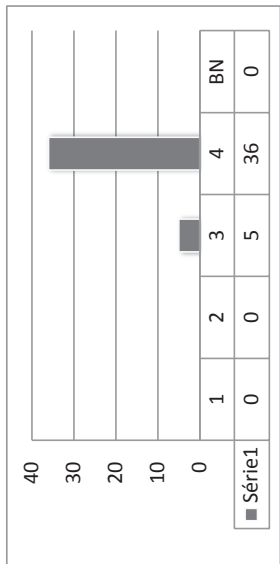


Gráfico 27-A-A. Empenho individual

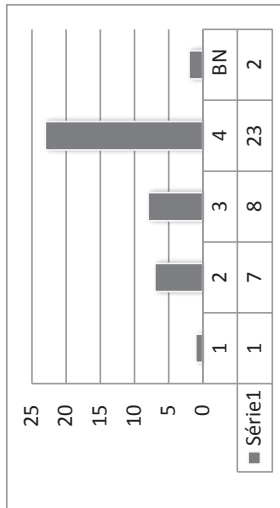


Gráfico 27-A-B. Formação acadêmica

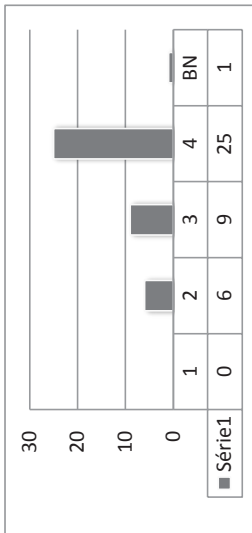


Gráfico 27-A-C. Reflexões e trocas de experiências
(formação continuada em serviço)

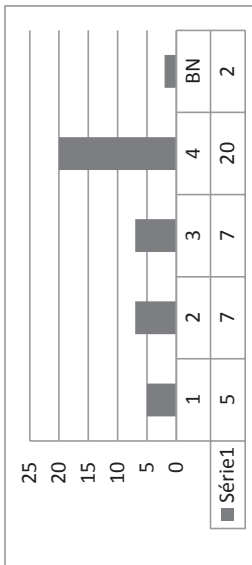


Gráfico 27-A-D. Cursos de formação fora da escola

Quadro XXVII-B. Outros fatores que contribuem para o aperfeiçoamento profissional		B/N
Reynaldo	<ul style="list-style-type: none"> • pós-graduação 	1
Monte Belo	<ul style="list-style-type: none"> • sem declarações 	0
Cândido	<ul style="list-style-type: none"> • não apontados 	0
Américo	<ul style="list-style-type: none"> • dedicação 	
Apenas uma professora indicou o curso de pós-graduação como outro fator de aperfeiçoamento profissional.		

Quadro XXVIII-A. Maiores empecilhos ao desenvolvimento profissional		Nº	B/N
Reynaldo	<ul style="list-style-type: none"> • tempo e dinheiro para pagar cursos 	1	3
	<ul style="list-style-type: none"> • indisciplina dos alunos 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> • desinteresse dos alunos 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quem quer ter um bom desenvolvimento profissional deve superar qualquer empecilho 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta dos pais com as lições dos filhos / Falta de comprometimento da família em relação ao processo de ensino e aprendizagem, transferem toda a responsabilidade que é deles para a escola e não participam como deveriam do aprendizado efetivo dos filhos. / “Famílias que largam a educação total para os professores” 	4	

Monte Belo	• Falta de cursos para professores de jornada básica	1	0
	• Falta de cursos presenciais	1	
	• Reuniões de polo (não tem tido)	1	
	• Tempo maior para troca de experiências	1	
	• Nas reuniões pedagógicas, faltam discussões + pertinentes e focadas nas dificuldades “latentes”	1	
	• Falta espaço físico, infraestrutura insatisfatória e insuficiente	2	
	• Falta tempo e oportunidade para formação continuada	1	
	• Excesso de burocracia	1	
	• A implementação do “tablet”, um objeto desnecessário, toma muito tempo da rotina diária	1	
	• Práticas (pedagógicas?) não são unanimidade	1	
• Falta de interesse de alguns alunos	1		
• Acúmulo de cargo	3		
• Custo alto	1		
• Falta disponibilidade de técnicos e de verbas para o professor conhecer e usufruir os equipamentos educacionais e de pesquisas de institutos e faculdades	1		
• N° excessivo de alunos em classe	1		

Cândido	• Frequência dos alunos (aulas no contraturno para recuperação)	1	2	
	• Burocracia: aumento de documentos a preencher via site da Prefeitura, preencher diversas vezes o mesmo plano de aula	2		
	• A estrutura (?)	1		
	• Falta de tempo para estudar mais	1		
	• Jornada extensiva de trabalho	2		
	• Muitos alunos para atender em suas especificidades	1		
	• Desvalorização da profissão	1		
	• Falta de tempo	1		0
	• Falta de tempo para fazer mais cursos para aprimoramento	1		
	• Necessidade de mais tempo para preparar projetos	1		
• Falta de material	1			
• Falta de recursos disponíveis para sanar dúvidas	1			
• Quando o professor se sente “sozinho” no meio escolar	1			
• Falta de recursos, de investimento	1			
• Descaso dos governos para com a educação	1			
• Falta de remuneração melhor	1			
• falta de motivação	1			
• Não há reconhecimento nem valorização do professor	1			
• A progressão continuada (promoção automática) faz com que o aluno não se sinta motivado a aprender	1			
Américo				

A estrutura do sistema escolar e problemas com alunos são os maiores empecilhos indicados pelos professores ao seu aperfeiçoamento profissional. O Quadro 28-B, que segue, apresenta os dados organizados em categorias.

Quadro XXVIII-B. Maiores empecilhos ao desenvolvimento profissional organizado em categorias	
1º. Estrutura do sistema escolar: falta de espaço físico, de material e de técnicos para orientar professores no uso de equipamentos; excesso de burocracia (exigências tecnológicas), descaso do governo para com a educação.	10
2º. Alunos: falta motivação, indisciplina, desinteresse, número excessivo de faltas, número excessivo de alunos para poder atender especificidades	8
3º. Custos: falta de recursos/verbas	5
4º. Famílias: falta comprometimento e participação na vida escolar	4
5º. Tempo: falta tempo para fazer cursos, trocar experiências, estudar mais, elaborar projetos	4
6º. Acúmulo/jornada: de cargo, de trabalho	4
7º. Desvalorização da profissão/remuneração baixa	3
8º. Cursos: falta de cursos, de oportunidade de fazer cursos	2
9º. Reuniões: faltam discussões mais pertinentes	2
10º. Progressão continuada	1

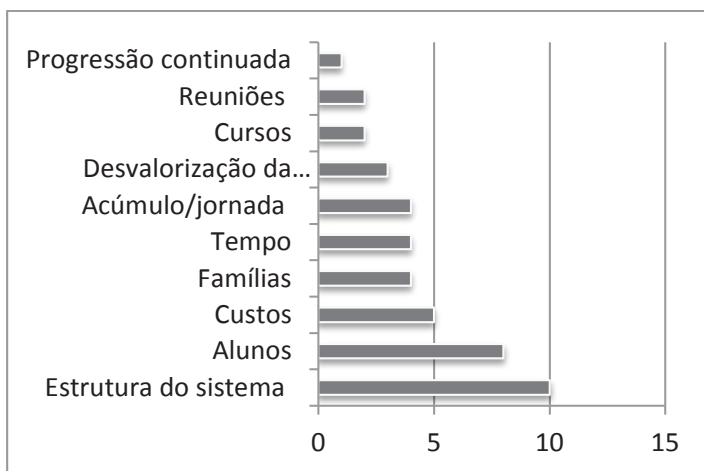


Gráfico 28. Empecilhos ao desenvolvimento profissional

Quadro XXIX-A. Repercussões das reuniões pedagógicas e do horário de trabalho coletivo no trabalho de sala de aula	Nº	B/N
Reynaldo	1	2
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. São tomadas decisões sobre o planejamento anual 	3	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Proporciona troca de experiências 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Há discussões sobre o que trabalhar durante a semana ● SIM. Discussões e trocas e pontos de vista, com esclarecimento de dúvidas e soluções de problemas de aprendizagem detectados em sala de aula / discussões de temas relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que qualifica o trabalho em sala de aula 	3	
<ul style="list-style-type: none"> ● EM TERMOS: “As repercussões são pequenas. Não consigo extrair dessas reuniões uma ajuda efetiva para meu trabalho”. 	1	
Monte Belo	1	1
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Contribuem com reflexões sobre a prática de sala de aula e um novo olhar sobre o grupo-classe 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Procura adaptar o discutido à sala de aula e avalia de foi positivo ou não. 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Professores levam dúvidas para debater nesses momentos 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Recebeu formação sobre violência entre os alunos e uso de drogas e desenvolveu projetos com os alunos 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Dúvidas e questionamentos muitas vezes são sanados 	1	
<ul style="list-style-type: none"> ● SIM. Me posiciona no meu percurso. Conversamos, avallamos, comparamos e expandimos nossas percepções 	1	

	<ul style="list-style-type: none"> • SIM. A troca de informações e de experiências contribuem para a reflexão sobre a prática docente • SIM. Temos que repensar sempre a nossa prática; as reuniões dão oportunidade de compartilhar experiências • NÃO. Porque os assuntos são alheios à alfabetização 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • SIM. Discussões a respeito de impasses em sala de aula • SIM. Articulação dos estudos em grupo com a prática • SIM. Todo conhecimento enriquece, sempre há algo válido e proveitoso • SIM. Troca de experiências, tirar dúvidas, “afogar mágoas • SIM. Há leituras e trocas de experiências • ÀS VEZES SIM, quando o tema das aulas estão integrados ao PEA • SIM. Após as discussões podem rever posturas e analisar questões de sala de aula • SIM. São momentos em que se fala sobre o desempenho e o progresso (ou não dos alunos) • SIM. Há reflexão e reflexão e retomada de conteúdos e estratégias para melhor encaminhamento das atividades de sala de aula 	1 1 1 1 1 1 1 1 1	2
Cândido			

Américo	SIM. Troca de experiências e planejamento facilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.	1	0
	SIM. Tudo o que é tratado tem relação com a realidade da escola e da sala de aula.	1	
	SIM. Sempre está aberta às ideias sugeridas nas reuniões.	1	
	SIM. Possibilita saber o que os outros professores estão trabalhando, o que acontece na escola e o que, segundo a gestão, precisam melhorar.	1	
	SIM. Ajuda a ter um parâmetro em relação às outras turmas, fornece ideias e sugestões para resolver problemas.	1	
	SIM. As reuniões são importantes pois dão segurança, pois pode contar com a equipe escolar, facilitando a rotina na sala de aula.	1	
	EM TERMOS. Sim, quando há troca de experiências positivas entre os profissionais, mas às vezes não acrescenta nada.	1	
	NÃO. Não são discutidos assuntos que contribuem para o trabalho didático.	1	
	NÃO. Geralmente não.	1	
	Para 73% dos docentes o trabalho coletivo tem repercussões positivas no trabalho de sala de aula desenvolvido em sala de aula, como observado no Gráfico 29, dado bastante relevante.		
SIM	NÃO	EM TERMOS	BR/NULO
30	3	3	5

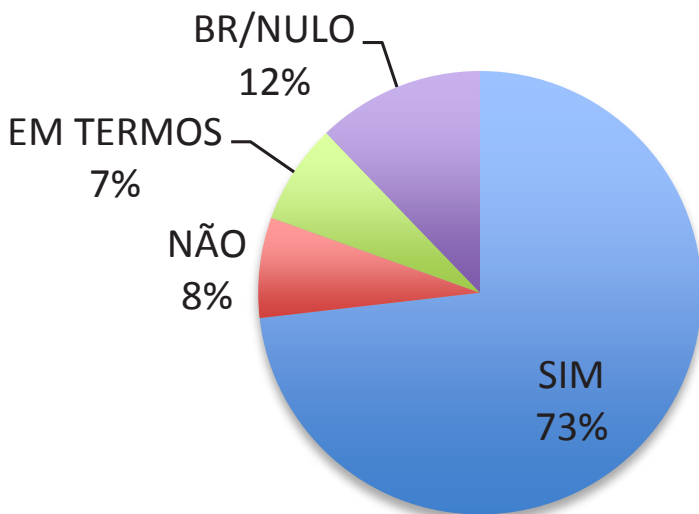


Gráfico 29. Repercussões do trabalho coletivo na prática de sala de aula

Quadro XXIX-B. Repercussões das reuniões pedagógicas e do horário de trabalho coletivo no trabalho de sala de aula – principais justificativas	
SIM	<ul style="list-style-type: none">✓ São tomadas decisões sobre o planejamento anual✓ Proporciona troca de experiências✓ Há discussões sobre o que trabalhar durante a semana✓ Discussões e trocas e pontos de vista, com esclarecimento de dúvidas e soluções de problemas de aprendizagem detectados em sala de aula /✓ discussões de temas relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que qualifica o trabalho em sala de aula✓ Contribuem com reflexões sobre a prática de sala de aula e um novo olhar sobre o grupo-classe✓ Procura adaptar o discutido à sala de aula e avalia de foi positivo ou não.✓ Professores levam dúvidas para debater nesses momentos✓ Recebeu formação sobre violência entre os alunos e uso de drogas e desenvolveu projetos com os alunos✓ Dúvidas e questionamentos muitas vezes são sanados✓ Me posiciona no meu percurso. Conversamos, avaliamos, comparamos e expandimos nossas percepções✓ A troca de informações e de experiências contribuem para a reflexão sobre a

	<p>prática docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Temos que repensar sempre a nossa prática; as reuniões dão oportunidade de compartilhar experiências SIM. Há reflexão e reflexão e retomada de conteúdos e estratégias para melhor encaminhamento das atividades de sala de aula ✓ São momentos em que se fala sobre o desempenho e o progresso (ou não dos alunos) ✓ Após as discussões podem rever posturas e analisar questões de sala de aula ✓ Há leituras e trocas de experiências ✓ Troca de experiências, tirar dúvidas, “afogar mágoas ✓ Todo conhecimento enriquece, sempre há algo válido e proveitoso ✓ Articulação dos estudos em grupo com a prática ✓ Discussões a respeito de impasses em sala de aula SIM. Troca de experiências e planejamento facilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula. ✓ Tudo o que é tratado tem relação com a realidade da escola e da sala de aula. ✓ Sempre está aberta às ideias sugeridas nas reuniões. ✓ Possibilita saber o que os outros professores estão trabalhando, o que acontece na escola e o que, segundo a gestão, precisam melhorar. ✓ As reuniões são importantes pois dão segurança, pois pode contar com a equipe escolar, facilitando a rotina na sala de aula.
--	--

<p>✓ Ajuda a ter um parâmetro em relação às outras turmas, fornece ideias e sugestões para resolver problemas.</p>	
<p>✓ Não são discutidos assuntos que contribuem para o trabalho didático. ✓ Geralmente não. ✓ Porque os assuntos são alheios à alfabetização</p>	NÃO
<p>✓ Sim, quando há troca de experiências positivas entre os profissionais, mas às vezes não acrescenta nada. ✓ Sim, quando os temas das aulas estão integrados ao PEA; não, quando não se integra ✓ As repercussões são pequenas, pois não dá para extrair dessas reuniões uma ajuda efetiva para o trabalho.</p>	EM TERMOS
<p>A repercussões positivas do trabalho coletivo, apontada por $\frac{3}{4}$ dos professores, estão organizadas no Quadro XXIX-C, no qual pode-se observar que se referem sobretudo às trocas de experiências e de pontos de vista, às discussões e reflexões que possibilitam esclarecer dúvidas sobre pontos relevantes do processo de ensino e aprendizagem e repensar a prática docente. Estudos teóricos só têm valor quando articulados à prática, às questões de sala de aula, e permitem analisar e rever posturas.</p>	

Quadro XXIX-C. Repercussões das reuniões pedagógicas e do horário de trabalho coletivo no trabalho de sala de aula organizadas em categorias	
SIM	<p><u>Troca de experiências e discussões</u></p> <p>Troca de experiências; discussões e trocas e pontos de vista; esclarecimento de dúvidas e soluções de problemas de aprendizagem detectados em sala de aula; discussões de temas relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem (o que qualifica o trabalho em sala de aula); reflexões sobre a prática de sala de aula (o que possibilita um novo olhar sobre o grupo-classe); posicionamento no percurso pedagógico; formação sobre temas relevantes (violência entre alunos, uso de drogas) e desenvolvimento de projetos com os alunos; reuniões dão oportunidade de compartilhar experiências e repensar a prática docente; reflexão e retomada de conteúdos e estratégias para melhor encaminhamento das atividades de sala de aula; possibilitam “chorar as mágoas”; conhecimento enriquece; discussões a respeito de impasses em sala de aula; troca de experiências facilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula; reuniões são importantes pois dão segurança, pois pode contar com a equipe escolar, facilitando a rotina na sala de aula; Ajuda a ter um parâmetro em relação às outras turmas; Discussões sobre o desempenho e o progresso (ou não) dos alunos; possibilita saber o que os outros professores estão trabalhando; após as discussões podem rever posturas e analisar questões de sala de</p>

	<p>aula.</p> <p><u>Relação entre teoria e prática</u> Articulação dos estudos em grupo com a prática.</p> <p><u>Planejamento</u> Tomada de decisões sobre o planejamento, o que facilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.</p> <p><u>Informes</u> Possibilita saber o que acontece na escola e o que, segundo a gestão, precisam melhorar.</p>
NÃO	<p>Não são discutidos assuntos que contribuem para o trabalho didático específico de cada professor (alfabetização, por exemplo); não dá para extrair dessas reuniões uma ajuda efetiva para o trabalho.</p>
EM TERMOS	<p>Sim, quando há troca de experiências positivas entre os profissionais e quando os temas das aulas estão integrados ao PEA, mas às vezes não acrescenta nada.</p>

Falas em destaque	
Reynaldo	<p><u>Sobre os empecilhos ao desenvolvimento profissional</u>: “A falta de compromisso da família com os filhos em relação à educação pedagógica. Isso dificulta muito o trabalho em sala de aula, digo isso em relação à escola em que leciono porque é uma instituição bastante comprometida com o bom desempenho do aluno na escola. É uma escola que tem o aluno como foco principal, que dá abertura aos pais e professores para discutirem sobre prioridades desses alunos, mas nem todos os pais participam ativamente nesse processo”.</p> <p>“Famílias que largam a educação total para os professores”.</p> <p>“Quem quer ter um bom desenvolvimento profissional deve superar qualquer empecilho”.</p> <p>“As repercussões são pequenas. Não consigo extrair dessas reuniões uma ajuda efetiva para meu trabalho”.</p>
Monte Belo	Não há
Cândido	<p><u>Sobre a formação profissional</u>: “Minha base principal de formação veio do magistério, cursado no interior de São Paulo e concluído em 1980”.</p> <p><u>Sobre a importância do trabalho coletivo</u>: “Conversamos, avaliamos, comparamos e expandimos nossas percepções”</p> <p>“A troca de informações e de experiências contribuem para a reflexão sobre a prática docente”</p>

Américo	<p>Sobre as reuniões de trabalho coletivo: “Como estou perto de me aposentar, acredito bastante na competência do meu trabalho, mas sempre estou aberta às ideias sugeridas na sociedade”.</p> <p>“Claro que sim, as reuniões são de extrema importância, me sinto segura pois sei que posso contar com a equipe escolar, facilitando assim a minha rotina na sala de aula”.</p>
---------	--

ANEXO 11.

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO – CONSIDERAÇÕES

Nota de 1 a 4, considerando 1 (nota mais baixa) e 4 (nota mais alta).

Obs: As porcentagens foram arredondadas.

GESTORES

Com exceção da Escola D (Américo), todos os entrevistados atribuíram pontuação máxima (4) a todos os quesitos do instrumento (entrevista):

- a. Organização e formatação do instrumento;
- b. Tempo necessário para responder;
- c. Tamanho do instrumento;
- d. Clareza de linguagem;
- e. Legibilidade das questões;
- f. Compreensão dos termos utilizados.

Sendo assim, consideramos que o instrumento foi satisfatório e atendeu ao esperado.

DOCENTES

Quesito a. Organização e formatação do instrumento

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	1	2	10	28
Porcentagem	2%	4%	25%	69%

Questão b. Tempo necessário para responder

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	1	6	6	28
Porcentagem	2%	14,5%	14,5%	69%

Questão c. Tamanho do instrumento

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	0	0	9	32
Porcentagem	0%	0%	21%	79%

Questão d. Clareza de linguagem

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	1	1	7	32
Porcentagem	2%	2%	17%	79%

Questão e. Legibilidade das questões

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	1	2	6	32
Porcentagem	2%	4%	15%	79%

Questão f. Compreensão dos termos utilizados

Valor atribuído	1	2	3	4
Quantidade de respostas	0	1	4	36
Porcentagem	0%	2%	10%	88%

Total das questões

Valor atribuído	1	2	3	4
Porcentagem	1,34%	4,42%	17,08%	77,16%

Quanto aos docentes, houve variação na pontuação dos quesitos de um mínimo de 69% (a. Organização e formatação do instrumento; b. Tempo necessário para responder) ao máximo de 88% (f. Compreensão dos termos utilizados). A pontuação média máxima do conjunto de quesitos foi de 77,16%. Sendo assim, também consideramos que o instrumento para docentes foi satisfatório e atendeu ao esperado (mais de 75% de pontuação satisfatória).

CÓPIA DO RELATÓRIO ENVIADO À FUNADESP

AGO.2016

Objetivos:
(específicos da investigação em foco)

1. Levantar junto a docentes que lecionam na 1ª etapa do Ensino Fundamental em escolas públicas, informações sobre sua formação inicial e apreciações sobre a qualidade/adequação do curso realizado; 2. Identificar a percepção dos docentes sobre a relação entre o que foi estudado na formação inicial, o exercício concreto da docência e a formação continuada desenvolvida na escola; 3. Identificar a percepção da equipe gestora da escola sobre a formação inicial dos professores e os efeitos dessa formação no trabalho; 4. Levantar dados sobre o processo de formação docente continuada desenvolvido na escola; 5. Analisar o trabalho de formação continuada desenvolvido na escola.

Tipo de pesquisa (abordagem): quali-quantitativa (mista ou combinada). Foco: relação entre a formação inicial e a formação continuada em serviço de professores.

Amostragem: quatro escolas públicas que oferecem ensino fundamental II no estado de São Paulo (uma estadual e três municipais). Procedimentos: pesquisa de campo, complementada com pesquisa bibliográfica e levantamento de informações quantitativas em meios eletrônicos.

Metodologia:
(tipo da pesquisa, amostragem, procedimentos e instrumentos de coleta de dados, organização, tratamento e análise de dados)

Instrumentos de coleta de dados: roteiros para entrevistas semiestruturadas com equipes gestoras; questionários estruturados aplicados 10 professores de cada escola. Envolveu a elaboração de um perfil de cada escola, considerando-se contexto externo, organização interna, infraestrutura, quadro de pessoal (conforme entrevista realizada com a equipe gestora) e o levantamento do Ideb. Para organização e tratamento dos dados (categorização) foi elaborado instrumento específico. A análise dos dados: realizada com base no referencial teórico: Certeau (2001), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992, 1999), Elias

(1999), Rockwell e Mercado (1986), Gimeno Sacristán (1999), Jodelet (1989) e outros. A análise tomou por base a teoria das representações sociais, desenvolvida principalmente por Denise Jodelet.

Resultados:
(obtidos em relação aos objetivos do projeto)

Objetivos 1 e 2. Atingidos. Obteve-se retorno de 100% dos questionários para professores, o que permitiu identificar informações, apreciações e percepções dos docentes sobre a relação entre o que foi estudado na formação inicial, o exercício concreto da docência e a formação continuada desenvolvida na escola. Objetivo 3. Parcialmente atingido. Identificar a percepção da equipe gestora da escola sobre a formação inicial dos professores e os efeitos dessa formação no trabalho foi prejudicado pela dificuldade de reunir todos os componentes das equipes gestoras num mesmo horário. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com um ou mais deles. Objetivo 4. Atingido. Os dados sobre o processo de formação docente continuada dentro da escola foram levantados e sua análise foi feita. 5. Atingido. Estudos teóricos pertinentes permitiram a análise e interpretação dos dados colhidos em campo.

Produtos:
(Artigos/publicações, apresentações em eventos técnico-científicos, softwares, patentes e outros)

1. O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. Rev. da Aval. da Educ. Sup., 2015. 2. A organização e a gestão da escola: um olhar a partir dos estudos de Norbert Elias. Revista Uniara, 2014. 3. Formação inicial de professores e práticas gestoras de formação docente em serviço. In: Gestão de sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas profissionais. SP: Cruz do Sul Educ., 2014; 4. Profissão Docente, In: Dicionário Crítico da Educação. BH: Dimensão, 2014. E outras.

SOBRE A AUTORA

ANA MARIA FALSARELLA

Pedagoga formada pela USP, com especialização em Psicopedagogia pela Cogea/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da PUC/SP. Foi professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), professora dos cursos de graduação em Pedagogia e Letras e de complementação em Gestão e Supervisão Escolar na Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban-SP) e professora orientadora de monografias dos cursos de especialização Gestão para o Sucesso Escolar e Master em Gestão Escolar: Administração e Supervisão, na Universidade Anhembi-Morumbi (UAM/SP). Foi formadora e pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec/SP). Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade de Araraquara (Uniara/SP): Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI/área da Educação). Líder do Grupo de Pesquisa: Organização e Gestão de Instituições Educacionais (PPGPEGI/-Uniara/SP). Linha de pesquisa: políticas educacionais, gestão educacional, formação docente, avaliação educacional. E-mail: anafalsarella@gmail.com. ●



ISBN 978-85-8203-102-5

PUBLICAÇÕES PARA OS QUE PENSAM E FAZEM EDUCAÇÃO

