

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

TATIANA PINHEIRO DE ASSIS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: O OLHAR DO
PROFESSOR**

Presidente Prudente
2014

TATIANA PINHEIRO DE ASSIS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: O OLHAR DO
PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente
2014

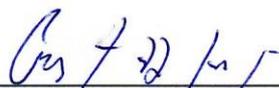
A867f Assis, Tatiana Pinheiro de.
Formação Contínua em Serviço : o olhar do professor / Tatiana Pinheiro de Assis. - Presidente Prudente : [s.n], 2014.
198 f.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

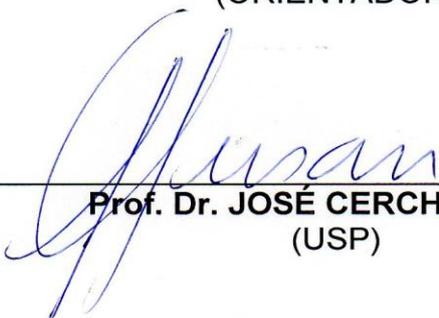
1. Formação de Professores. 2. Formação Contínua em Serviço. 3. Olhar do professor. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI
(USP)



Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(UNESP/FCT)



TATIANA PINHEIRO DE ASSIS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 05 DE FEVEREIRO DE 2014.

RESULTADO: APROVADA

[...] para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.

Paulo Freire

Dedicatória

Àquele que me apresentou ao mundo letrado, ensinou-me a ler antes mesmo que eu soubesse o significado do termo leitura. Àquele que lia e contava histórias com tanto alento que até aquelas noites de tempestades, em que qualquer criança teria medo, tornavam-se doces e alegres...Àquele, que com tanto amor, ensinou-me que era possível conhecer o mundo e a humanidade por meio da leitura de bons livros e do próprio mundo. A ele, meu pai, Onízio Alves de Assis, dedico esta dissertação.

Ao meu filho, Leone, que trouxe um sentido tão intenso a minha vida, dedico todas as minhas conquistas e ofereço infinitamente o meu amor.

Ao meu marido, Maurício, que completou uma parte que faltava em minha vida e constituiu comigo o bem mais de precioso: a nossa família.

Agradeço

A Deus por ter me concedido à graça do seu amor, por me acalmar e me acalantar, soprando aos meus ouvidos que Ele está no controle de tudo.

Ao meu pai (*in memoriam*) por ter guiado os meus passos para que alcançassem à universidade. Aqui estou finalizando mais uma etapa. Uma pena ter partido tão cedo, não ter ficado nem para ver a minha formatura na Pedagogia. Não sabe o quanto gostaria de dividir essas conquistas com você, agradecer-lhe por tudo e contemplar o seu sorriso de admiração.

Ao meu filho, Leone, que tão pequenino compreendeu que eu não poderia “ser sua” em tempo integral. Que me acompanhou às aulas de mestrado desde quando habitava dentro de mim. Acompanhou todas as etapas dessa trajetória. Aprendeu muito cedo que às vezes é necessário fazer um grande sacrifício para se conquistar algo que deseja muito.

Ao meu marido, Maurício, pela paciência, por cuidar do nosso filho, deixando-me tranquila quando estava ausente. Por compartilhar das minhas angústias, ouvir as minhas ideias e me acalmar.

À amiga Andréa Soares, que considero uma irmã, por todo o cuidado e amor demonstrados por mim e pela minha família e, também, pela generosidade inerente ao seu jeito de ser. Agradeço-lhe, muitíssimo, por ter se disponibilizado a ler todo este trabalho, mesmo diante de tantos afazeres. Ajudou-me muito.

Ao meu orientador, professor Cristiano, por respeitar os meus limites e por confirmar que é possível manter a autoridade de profissional competente mantendo a ética, a generosidade, o bom senso e outros bons valores... A você, Cristiano, um agradecimento especial.

Ao professor Fusari pelas contribuições prestadas no exame geral de qualificação, pelas indicações bibliográficas e por todas as “pistas” que me lançou. O seu olhar foi determinante para confirmar aquilo que acredito: vale a pena sonhar um sonho bonito (não ingênuo) na educação, apesar de tantos percalços.

Ao professor Paulo Raboni também pelas contribuições no exame geral de qualificação e por “suavizar” as aulas do mestrado, tornando-as alegres e atrativas.

À professora Yoshie pelas contribuições prestadas no GPFOPE no período de reformulação do meu projeto de pesquisa e pelas sábias orientações que me proporcionou em vários momentos durante essa caminhada.

Às amigas: Lúcia, Roberta e Keila pelo companheirismo, pelas intercessões e, principalmente, pela amizade verdadeira.

À amiga Lúcia, novamente, meu agradecimento especial pelos “ouvidos” e pelas palavras de motivação, que me ajudaram muito.

Às amigas: Andréa, Eliana, Cristina, Deine, Marilene, Neiva, Patrícia e Rosana, da equipe de supervisão de ensino da SME de Araçatuba, por terem torcido e orado por mim. Ainda me emociono quando lembro que, no momento da minha entrevista no processo seletivo deste mestrado, vocês, juntamente com a Roberta e a Lúcia, estiveram de mãos dadas, em corrente de oração. Mesmo que não tivesse sido aprovada, já teria valido à pena.

À, agora, amiga Jucirley (Juh) por compartilhar comigo os momentos mais angustiantes desse processo. Obrigada mesmo.

À querida Priscila Sales por sua doçura e por estar sempre pronta a ajudar. Nem sabe o quanto me ajudou.

À Andréia Militão, outra amizade “nascida” nesse período, obrigada pelas orientações, pelas falas sensatas e por receber a mim e a minha família de uma forma tão carinhosa.

Ao Fábio Perboni que, assim como a Andréia, sempre atendeu a minhas solicitações, orientando-me e me motivando.

Aos colegas do GPFOPE que de maneira tão sensível me acolheram e me ajudaram enormemente no processo de reformulação do projeto de pesquisa.

À Gabi (Gabriela Reginato) por atender a todas as minhas solicitações, que foram muitas. Obrigada, Gabi e me desculpe por incomodá-la tanto.

À professora Maria Isabel de Almeida pelas orientações prestadas no Seminário de Pesquisa, a partir da quais emergiram direcionamentos importantes nesta pesquisa

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP de Presidente Prudente pela disposição em nos ajudar quando surgem as dúvidas pelo caminho.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação pela paciência e pela disponibilidade sempre.

Ao Secretário Municipal de Educação de Araçatuba, o professor Luiz Carlos Custódio, por atender prontamente à solicitação de realização desta pesquisa em uma das escolas municipais vinculadas a esta Secretaria de Educação.

E, especialmente, às professoras participantes desta pesquisa, que contribuíram generosamente para que este estudo fosse realizado de uma forma tão significativa. A vocês, digo: muito obrigada.

RESUMO:

Este relatório apresenta a pesquisa de mestrado vinculada à linha de pesquisa *Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores*, do programa de mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias – FCT – Universidade Estadual Paulista – UNESP de Presidente Prudente. O objeto desta pesquisa consiste em um programa de formação contínua em serviço para os professores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP que tem como nomenclatura: *Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa* (HTPP). Os sujeitos deste estudo são onze professoras de uma escola de Educação Infantil do referido sistema educacional. Esta pesquisa cujo título é *Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor* traz como objetivo geral analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção dos professores sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula. Esse objetivo norteador visa responder uma problemática comum no sistema educacional brasileiro que se refere à seguinte questão: a implantação de programas de formação contínua para professores, muitas vezes, não traduz mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Por isso, fomos até a escola ouvir das professoras como avaliam as contribuições oferecidas pelo programa HTPP para o processo educativo. Um dos pressupostos é que a formação contínua oportuniza a (re) construção do perfil profissional reflexivo e crítico. Outro pressuposto é que essas características, quando congregadas ao exercício de uma Pedagogia da Autonomia, podem favorecer transformações sociais e institucionais na escola em prol da democratização e humanização desse espaço. Para tanto, torna-se fundamental a participação dos professores na organização e no desenvolvimento do projeto educativo escolar. Para efetivarmos esse estudo optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa que busca analisar profundamente os dados coletados. Dentro dessa perspectiva foi desenvolvida uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, pois a interação efetiva entre pesquisadora acadêmica e professores da educação básica viabilizou transformações evidentes nas concepções e nas atitudes dos envolvidos neste estudo. A coleta de dados ocorreu através dos seguintes procedimentos: aplicação de questionário com questões abertas e fechadas, grupo focal e grupo de discussão. Entre as análises, destaca-se que as professoras avaliam o programa HTPP como ação fundamental a ser empreendida nas escolas. Revelaram que os efeitos positivos resultantes desse processo são concretizados, principalmente, pelas discussões coletivas realizadas nos encontros, nos quais as dificuldades enfrentadas em sala de aula são socializadas. No entanto, o grupo enxerga que a organização do programa HTPP poderia ser melhor, pois, a maneira como ocorre nesta escola está interferindo na eficácia da formação. Segundo as professoras, o grande problema nesta organização está no fato de que são destinados trinta minutos diários para esse momento de formação; para o grupo, esse tempo é restrito e, muitas vezes, insuficiente para o desenvolvimento integral da ação formativa. No entanto, verificou-se que o tempo destinado ao programa não tem sido aproveitado de maneira adequada, ou seja, os trinta minutos não são utilizados integralmente para o desenvolvimento das atividades correlatas ao programa de formação contínua em serviço. Verificou-se, ainda, que os problemas encontrados no desenvolvimento do programa HTPP estão diretamente ligados às condições de trabalho dos professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Formação Contínua em Serviço. Olhar do Professor.

ABSTRACT

This report presents the research masters linked of the research line of Public Policy, School Organisation and Teacher Education, on Master's program in Education of the Faculty of Sciences and Technology - FCT - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente . The research's object consists in a continuous training providing for the teachers of the Municipal Education System Araçatuba/SP which is entitled: Working Hours in Project's Development and Research (HTPP). The subjects of this study are eleven teachers of a school for early childhood education of the mentioned education system. This research titled *Training Continuous in Service: the look of the teacher* brings as a general objective the analyze and reflection about the teachers' vision/perception about the effects of HTPP program in the professional performance in the classroom. This guiding objective is deal with the common problem in the Brazil's education system that refers to the following question: provide continuous training for teachers, often does not reflect significant changes in teaching practices and student learning. For this reason, we went to school listening to the teachers about how they evaluate the contributions provide by HTPP program for the educational process. One assumption is that continuous training program promotes the (re) construction of reflective and critical professional profile. Another assumption is that these characteristics when added to the exercise of a Pedagogy of Autonomy can encourage social and institutional transformations in school for democratization and humanization of that space. For this purpose, it's fundamental the participation of teachers in the organization and development of school educational project. To implement this study was chosen the approach of qualitative research that tries to analyze the data collected deeply. Within this perspective has been developed a research of the type "action-research" because the effective interaction between academic researcher and teachers of basic education enabled noticeable transformations in the conceptions and attitudes of those involved in this study. The data collection occurred through the following procedures: application of questionnaire with open and closed questions, focus group and discussion group. Among these analyzes stand out the teachers' evaluation about the HTPP program as essential action to be undertaken inside the schools. It has shown that the positive effects of this process are implemented mainly by group discussions produced in the meetings in which the difficulties faced in the classroom are socialized. However, the group has a vision that the organization of HTPP program could be better, because the way that this has happened in this school is interfering with the effectiveness of training. According to the teachers, the mainly problem in this organization is the fact that are intended thirty minutes daily for this moment in the training this time is limited and often insufficient for the full development of the training activity. Nonetheless, it has been checked that the time for the program has not been adequately exploited, in other words the thirty minutes are not used for the full development of activities correlated to the continuous training program. It was also observed that the problems encountered in the development of HTPP program are directly linked to working conditions of teachers.

Keywords: Training of Teachers. Training Continuous in Service. The point of view of the Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEMFICAs – Centros Municipais de Formação Integral da Criança e do Adolescente
- CF – Constituição Federal
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
- EMP – Escola Municipal Pesquisada
- FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
- GPFOPE – Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
- HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPP – Horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisa
- LC – Lei Complementar
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- P D – Processo Diagnóstico
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- USP – Universidade de São Paulo

Lista de quadros		Página
Quadro 1	Seleção de resumos entre teses e dissertações: contribuições para a nossa análise.....	32
Quadro 2	Organização/divisão do questionário.....	51
Quadro 3	Objetivos referentes à primeira parte do questionário.....	51
Quadro 4	Objetivos referentes à segunda parte do questionário.....	52
Quadro 5	Objetivos referentes à terceira parte do questionário.....	52
Quadro 6	Objetivos referentes à quarta parte do questionário.....	53
Quadro 7	Período de realização do programa HTPP na escola campo da pesquisa.	54
Quadro 8	IDH do Município de Araçatuba.....	85
Quadro 9	Unidades Escolares – 2009.....	92
Quadro 10	Matrículas escolares – 2009.....	93
Quadro 11	Total de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.	96
Quadro 12	Atendimento escolar do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.....	96
Quadro 13	Resultados do Ideb do Brasil referentes ao Ensino Fundamental I.....	99
Quadro 14	Resultados do Ideb do Brasil referentes ao Ensino Fundamental II.....	100
Quadro 15	Resultados do Ideb do Brasil referentes ao Ensino Médio.....	100
Quadro 16	Resultados do Ideb do Estado de São Paulo.....	101
Quadro 17	Resultados do Ideb do Município de Araçatuba.....	101
Quadro 18	Metas e ações para a formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.....	111
Quadro 19	Diretrizes/ações de incentivo e/ou promoção de desenvolvimento de Formação Contínua de educadores do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.....	113
Quadro 20	Programas de Formação Contínua de professores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba.....	113
Quadro 21	Demonstrativo dos alunos – Ano 2013 – Educação Infantil.....	121
Quadro 22	Funcionários da unidade escolar.....	123

Lista de figuras

Página

Figura 1	Localização de Araçatuba no Brasil.....	83
Figura 2	Localização de Araçatuba no Estado de São Paulo.....	84
Figura 3	Abrangência da mesorregião de Araçatuba no Estado de São Paulo.....	84
Figura 4	Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.....	107

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....	12
Figuras.....	13
Apresentação.....	16
Introdução.....	20
Capítulo 1 – Delineamento da pesquisa.....	27
1.1 – Considerações sobre a Formação de Professores no Brasil.....	27
1.2 – Reflexões preliminares sobre a pesquisa acadêmica em Formação Contínua de Professores.....	36
1.3 Passos metodológicos.....	40
1.3.1 O tipo de abordagem.....	41
1.3.2 A seleção da escola.....	45
1.3.3 A decisão dos professores em participar da pesquisa acadêmica.....	47
1.3.4 Procedimentos Metodológicos.....	49
Capítulo 2 – Compartilhando nossas ideias e destacando parceiros.....	58
2.1 Formação Contínua: análises sobre o conceito e a sua função para a vida do professor.....	59
2.2 O professor como sujeito de sua formação: da reflexão à transformação.....	64
2.3 Formação Contínua em Serviço na escola.....	72
2.4 Pressupostos sobre a Formação de professores para a mudança de paradigmas.....	77
Capítulo 3 – Araçatuba: conhecendo um pouco dessa história.....	81
3.1 Como tudo começou.....	81
3.2 O Índice de Desenvolvimento Humano e a qualidade de vida em Araçatuba.....	85
3.3 Delineamento do espaço cultural e principais eventos.....	86
3.4 Políticas Educacionais no contexto araçatubense.....	88
3.4.1 Recorte histórico do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba.....	93
Capítulo 4 – A Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba e o cenário da pesquisa.	105
4.1 Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.....	105
4.2 Objetivos e ações da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba para a melhoria da qualidade do ensino.....	110
4.2.1 O objeto da pesquisa e a sua relação com a pesquisadora.....	114
4.3 Caracterização da escola lócus deste estudo.....	119
4.4 O perfil dos professores: os sujeitos da pesquisa.....	123
4.4.1 O olhar do professor sobre a sua profissão.....	126

Capítulo 5 – A Formação Contínua em Serviço no olhar do professor.....	136
5.1 – Concepções sobre <i>Formação Contínua</i>	136
5.2 – A Formação Contínua em Serviço na escola: relatos das professoras sobre essa ideia e sobre a prática.....	144
Capítulo 6 – O programa HTPP na visão das professoras.....	148
6.1 – A relação entre formação contínua em serviço e a evolução profissional: o olhar do professor.....	148
Considerações finais: Análises, reflexões e resultados possíveis.....	170
Referências bibliográficas.....	179
Apêndices.....	185
Anexos.....	194

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, que traz como título: *Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor*, descreve a pesquisa de mestrado realizada em uma escola de Educação Infantil vinculada ao Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP. Como o nome dessa escola não será publicado neste trabalho nos referiremos a ela como EMP (Escola Municipal Pesquisada). Como sujeitos e coparticipantes deste estudo contamos com a colaboração de onze professoras¹ da referida instituição.

O objeto deste estudo consiste em um programa de formação contínua em serviço oferecido aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, que possuem jornada de trabalho igual ou superior a trinta horas semanais. O programa é regulado por lei municipal e ocorre dentro de todas as unidades escolares desse sistema de ensino em horário incluído na jornada de trabalho dos professores. Seu título é Horas de Trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas (HTPP).

A decisão pela realização desta pesquisa foi suscitada pela observação de um problema muito comum nos sistemas de ensino brasileiros, que se refere ao fato de que, quando presenciamos a promoção de programas de formação contínua para professores, muitas vezes, não notamos mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Esse fato se confirma pelas muitas evidências que presenciamos, inclusive como profissionais atuantes na educação básica, quanto à necessidade de melhorias qualitativas na educação escolar deste país.

Diante disso, entre outros questionamentos cabíveis, no caso do programa HTPP nos ocorreu a seguinte dúvida: como são avaliadas, pelas professoras pesquisadas, as contribuições oferecidas por esse programa de formação para o processo educativo?

Para desenvolvermos esta pesquisa fomos orientados por objetivos, sendo um geral e outros específicos.

Como principal objetivo buscamos analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção das professoras (coparticipantes) sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula.

E para nortear a coleta de dados, utilizamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como os professores concebem a Formação Contínua em Serviço.

¹ A designação do termo *professoras* em gênero feminino se deve ao fato de que o corpo docente da respectiva escola é totalmente constituído por profissionais desse sexo.

- Identificar como as professoras participam do planejamento dos momentos de HTPP, inclusive no que diz respeito à seleção e/ou organização dos materiais teóricos destinados à pesquisa, projetos e estudos.
- Compreender, sob o ponto de vista do professor, o nível de eficácia do programa no que se refere à qualificação profissional em sala de aula.
- Criar espaço de reflexão com o grupo pesquisado sobre o papel do professor como sujeito do seu processo de formação nos momentos de HTPP.

Como base teórica norteadora deste estudo, utilizamos, principalmente, as ideias de Paulo de Freire. Isto porque, em concordância com o autor, compreendemos que a qualidade do desenvolvimento humano, enquanto movimento contínuo de aprendizagens, deve ser cultivado no sentido de propagar os valores essenciais à transformação da sociedade em prol da democracia e da humanização.

Relacionando essa ideia à educação escolar pública, acreditamos que as práticas de formação contínua profissional, quando voltadas para o desenvolvimento do perfil reflexivo, crítico e fundamentado na Pedagogia da Autonomia, pode ser considerada estratégia relevante a favor da mudança social e institucional da escola. Nessa perspectiva, concebemos os programas de formação contínua de professores, especialmente quando desenvolvidos na escola, como recurso extremamente eficaz no processo de desenvolvimento e (re) construção desse modelo de profissional.

Para discutir o significado e a importância do perfil profissional que definimos no parágrafo anterior, partimos da compreensão do significado do conceito *professor reflexivo*, que nos conduziu à análise do termo *reflexivo-crítico* e finalmente *intelectual transformador*. Para essa análise, fundamentamo-nos em alguns teóricos, entre eles: Zeichner (1993, 2008), Pimenta, Ghedin (2005) e Giroux (1997).

Com base nas reflexões sobre o professor reflexivo e transformador, cogitamos que as ações de Formação Contínua para Professores são estratégias com potencial altamente promotor de mudanças. Como suporte teórico dessa hipótese, reportamo-nos a Freire (2002, 1991), Almeida (2005), Gatti (2008) e Nóvoa (1992).

Para falar sobre a importância da escola como espaço de formação do profissional docente, encontramos embasamento teórico nos autores Nóvoa (1992), Freire (2002), Fusari (1992), Fusari; Franco (2005) e Libâneo (2008).

Esta dissertação está organizada na seguinte sequência: introdução, capítulos um, dois, três, quatro, cinco e seis, considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

A introdução apresenta de maneira sucinta a trajetória educacional/profissional da pesquisadora e descreve os caminhos que conduziram ao surgimento desta pesquisa e ao “nascimento” do tema deste trabalho.

O primeiro capítulo retoma de forma sucinta alguns passos da história da formação de professores no Brasil. São expostas considerações relevantes que impulsionaram a propagação de pesquisas sobre a formação contínua de professores, principalmente a partir da década de 1990. Ainda são lançadas questões reflexivas acerca da função e ações de formação contínuas para professores no sistema educacional brasileiro, observando as lacunas deixadas pelas leis que regulam a educação escolar no Brasil. É apresentado o levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES) referente ao desenvolvimento de pesquisas em torno do tema Formação Contínua em Serviço para os professores. E, por fim é feita a justificativa da relevância desta pesquisa.

O capítulo dois apresenta os referenciais teóricos que deram suporte às definições e compreensões de conceitos referentes aos termos *Formação Contínua*, *Professor reflexivo e Crítico*, *Professor como Intelectual Transformador* e *Formação Contínua em Serviço na escola*. Nesse momento, são explanadas as ideias sobre a temática, justificando a escolha pelo uso do termo *Formação Contínua em Serviço*. São apresentadas explicações acerca da essencialidade da escola ser concebida e utilizada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de formação contínua para os professores.

O capítulo três busca aproximar o leitor do contexto do município onde a pesquisa foi realizada. Por isso, foi feito um resumo das principais atividades econômicas, sociais, educacionais e culturais que constituem a identidade da cidade de Araçatuba/SP. É feita uma problematização referente aos indicadores de qualidade da educação no município e, por fim, é apresentado o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, em que se pode observar a abrangência do atendimento oferecido aos alunos araçatubenses.

O capítulo quatro apresenta a organização da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, órgão criador e mantenedor do objeto desta pesquisa. São expostos, nesse momento, os principais objetivos apontados por essa secretaria de educação para com a educação escolar municipal e as ações relacionadas ao tema pesquisado, a Formação Contínua em Serviço de Professores. Ainda, são destacados os momentos e os fatos que impulsionaram a criação do programa HTPP e, nesse momento, são apresentados esclarecimentos quanto à

ligação profissional entre a pesquisadora e o objeto pesquisado e o interesse em estudar sobre o referido objeto. O final do capítulo expõe o perfil da escola onde a pesquisa foi realizada e a caracterização dos professores, sujeitos deste estudo.

O capítulo cinco expõe as reflexões referentes aos discursos das professoras pesquisadas a respeito de suas concepções sobre Formação Contínua e sobre Formação Contínua em Serviço. Para isso, são expostas as falas e as interpretações dos depoimentos prestados pelo grupo no questionário, na atividade como o grupo focal e no momento com o grupo de discussão.

O capítulo seis apresenta os dados referentes ao programa HTPP na visão das professoras participantes desta pesquisa. Ou seja, é verificado como as professoras pesquisadas avaliam o desenvolvimento do programa HTPP. São apresentados os resultados acerca dos efeitos dessa formação contínua em serviço na atuação em sala de aula. São socializados momentos de reflexões criados no desenvolvimento desta pesquisa observando em que medida essa ação de interação entre a universidade e a escola de educação básica contribuiu para a consolidação da reflexividade dessas professoras

Nas considerações finais são retomados os aspectos norteadores desta pesquisa com o propósito de responder às problemáticas inicialmente apontadas. Por fim, são expostas as conclusões e análises possíveis resultantes desta pesquisa.

Nos apêndices constam o roteiro de questões do questionário aplicado aos sujeitos e os guias de questões do grupo focal e do grupo de discussão e a declaração de anuência do secretário municipal de educação autorizando a realização desta pesquisa em uma das unidades escolares do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Nos anexos se encontram o calendário escolar da escola pesquisada e o demonstrativo do total de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, tendo como referência o mês de setembro de 2013.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi sendo concebida ao longo de diversas observações e reflexões possíveis por parte da pesquisadora durante as trajetórias profissional e acadêmica, considerando a importância do desenvolvimento pessoal nesse processo.

Aproveito a ocasião para compartilhar, por meio de um breve memorial, alguns fatos sem os quais tudo teria outro sentido em minha vida. Que bom que não foi diferente!

O gosto pela leitura nasceu quando ainda nem imaginava o significado do termo e nem mesmo sabia decifrar aquelas tantas letras que via diariamente. Devo isso a um pai (o meu) de poucos estudos, mas, que era apaixonado por livros.

Essa paixão se materializava pelas inúmeras coleções de livros e revistas, de diversos gêneros, comprados e trazidos para a nossa casa frequentemente. A curiosidade pela qual era tomada fazia com que eu “lesse” mesmo sem saber ler de fato.

As reproduções das leituras, que imitavam aquelas feitas por esse pai, contribuíram muitíssimo para que a minha habilidade em ler se consolidasse, antes mesmo de ingressar no Ensino Fundamental.

Após esse processo de aquisição da leitura, em 1987, aos seis anos de idade, fui matriculada em uma instituição chamada escola² cuja função, conforme todos diziam, era ensinar a ler e a escrever. Embora já tivesse aprendido essas habilidades, gostava muito da escola, principalmente porque lá existia um espaço cheio de livros (e revistas e outros) diferentes daqueles que tinham em casa.

Não me lembro de alguma vez ter sido “apresentada” a esse espaço, mas, alguns anos depois descobri que se chamava biblioteca e eu a frequentava diariamente.

Essa é a maior e melhor lembrança que tenho do primeiro ciclo escolar.

Não guardo muitas lembranças do ciclo dois do Ensino Fundamental, mas me lembro de que durante esse período não foi possível visitar a biblioteca. Talvez, isso se deva à cultura de pouco incentivo à leitura, que vivemos durante um longo período da história da educação brasileira.

².Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) Profª Seraphina Etelvina Pagliuso localizada na cidade de Rinópolis, interior do estado de São Paulo.

Finalizada a trajetória no Ensino Fundamental, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)³ e essa instituição foi uma das grandes responsáveis pelos caminhos que se abriram no decorrer da minha história com a educação.

Não foi um período fácil, pois, tendo em vista que o projeto CEFAM funcionava em apenas algumas cidades de alguns estados brasileiros, de maneira regionalizada, era necessário sair muito cedo da cidade onde morava, Rinópolis, e seguir até Tupã⁴, onde o curso funcionava e acolhia alunos de diversas cidades do seu entorno. Entre a saída e o retorno, era, em média, doze horas fora de casa de segunda a sexta-feira.

Mas os percalços não foram maiores que as conquistas pessoais e, depois, profissionais. Foi nesse período, por exemplo, que aconteceu o meu primeiro “encontro” com Paulo Freire. Muitas vezes não compreendia os seus pensamentos, mas foi por meio de alguns trechos dos livros *Pedagogia da Autonomia* e *A Importância do Ato de Ler* que, finalmente, compreendi qual era a função da escola ou, mais especificamente, qual era a função da escola para a minha vida: articular conhecimentos e a capacidade de desenvolvimento humano para possíveis transformações da realidade.

Ilustrando essa conclusão, havia uma frase, muito conhecida do autor, que me causava grande incômodo: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”⁵. Buscando saber o seu significado, compreendi que os conhecimentos produzidos no percurso escolar só teriam algum sentido se eles fossem articulados a um processo de reflexão num movimento gerador de evoluções (pessoais, cognitivas, funcionais). Em outras palavras, a capacidade de reflexão em relação à realidade e às múltiplas informações, torna-se um dos princípios básicos para a evolução humana em todas as suas esferas.

Partindo dessa compreensão, diversas análises foram se desdobrando durante o caminhar pela educação, tanto na condição de aluna como de educadora.

Reitero que, essa “descoberta” realmente mudou a minha história e a decisão de não parar mais de buscar conhecimentos tornou-se um objetivo (consciente) de vida.

³.O CEFAM foi um projeto implantado e implementado pelo MEC na década de 1980 em alguns estados brasileiros, chegando ao estado de São Paulo em 1987, na gestão do então governador Orestes Quércia. Esse centro de formação de professores de educação básica, em nível médio, tinha duração de quatro anos e funcionava em período integral. Para o ingresso, era necessária a aprovação em processo seletivo, chamado de Vestibulinho e os alunos recebiam uma bolsa remunerada de um salário mínimo desde o início até o final do curso. No ano de 2005, o Secretário Estadual de Educação, na época, Gabriel Chalita, declarou a extinção do projeto após a conclusão pelas últimas turmas ainda em curso naquele ano, assim, o ano de 2006 foi iniciado com a extinção oficial do projeto. Fonte: <http://www.dgabc.com.br/Noticia/114361/cefam>.

⁴.Rinópolis e Tupã são cidades do interior de São Paulo.

⁵.Esta citação é parte do livro: *A importância do ato de ler*. (FREIRE, 1981, p.9)

Depois de meu pai, Paulo Freire foi, com certeza, o professor mais próximo e eficiente que tive. Além de tomar ciência sobre a importância do conhecimento para o desenvolvimento humano, aprendi também que a decisão por essa busca constante é complexa e, muitas vezes, desconfortável. O desvelamento da realidade nem sempre é prazeroso, mas é necessário para que se mantenha viva a chance de tornar a realidade mais justa, mais humana.

No último ano de curso do CEFAM, prestes a obter a formação como professora polivalente⁶, decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília. Porém, essa, também, não foi uma decisão fácil. Não encontrei nenhum incentivo que me motivasse a querer ser professora. Todas as pessoas a minha volta diziam que a profissão estava defasada, com salários precários e tantas outras qualidades ruins acerca do magistério.

A falta de “apoio” das pessoas com quem convivia e o olhar negativo que passei a ter sobre a profissão docente quase me afastaram dos caminhos da educação.

Mesmo assim, fiz o vestibular na universidade supramencionada, sem comentar com ninguém, e somente quando foi publicada a minha aprovação tomei por definitivo a decisão de seguir a carreira do magistério.

Em 1999, iniciei o curso de Pedagogia e estranhei muito, pois, em comparação com o CEFAM, era um curso bem distante da realidade escolar. Tratava-se, segundo a minha visão na época, de “consumir” somente teoria.

Felizmente, no primeiro ano de curso (desde o início do ano letivo), participei de atividades coordenadas por um professor que confirmava, com suas atitudes, aquilo que Paulo Freire dizia em “Pedagogia da Autonomia” sobre os saberes necessários ao professor progressista, que inclui, entre outros conhecimentos, o respeito aos alunos, as práticas de reflexão e o diálogo entre educadores e educandos.

Tive a oportunidade de compartilhar com esse professor, cujo nome é José Milton de Lima⁷, algumas angústias e anseios referentes à profissão docente. Ele sempre me acolhia e me confortava com palavras de incentivo e, mais do que isso, com o testemunho do que falava. Eu via nesse professor que era possível ser “feliz” na carreira do magistério.

Concluí o curso de Pedagogia no ano de 2002, marcando o encerramento de uma longa etapa da trajetória educacional.

⁶.O termo *polivalente* empregado se refere ao professor habilitado a lecionar diversas áreas (como por exemplo: linguagem, matemática, ciências naturais) nas séries iniciais.

⁷.O professor José Milton de Lima, atualmente, faz parte do corpo docente da FCT – UNESP – Presidente Prudente – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

Egressa de educação escolar pública⁸, após aprovação em concurso público, em 2003, da condição de aluna, passei a ser professora de educação infantil e, três anos depois, assumi outro cargo, dessa vez como professora do Ensino Fundamental do ciclo I⁹.

Durante os anos de docência participei de vários programas de formação contínua (ada), alguns financiados pelos sistemas de ensino em que atuava, mas a maioria das formações era feita com recurso próprio.

Mesmo diante de várias dificuldades para frequentar os cursos, especializações, e outras formações, sempre tive a convicção de que os processos formativos eram investimentos riquíssimos em minha carreira.

Após alguns concursos prestados para outros cargos (coordenação, direção, supervisão de ensino), tanto na rede estadual como em sistemas municipais, nos quais tive boa aprovação, optei por assumir o cargo de Supervisora de Ensino no município de Araçatuba/SP. Apesar de ter sido convocada para assumir o mesmo cargo na rede estadual de ensino, decidi por ficar no município, acreditando que nessa esfera educacional a atuação ocorre de maneira mais pontual. Além disso, o salário no sistema municipal, comparando editais e planos de carreira, é significativamente superior aos da esfera estadual.

Em 2009, ingressei no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba no referido cargo e lembro-me de que logo no início do exercício tive, nesse sistema, a oportunidade de participar de eventos de formação contínua, realizados por Universidades Públicas e também pelo próprio Sistema de Ensino. Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP financiava essas formações.

Ainda em 2009 aconteceu em Araçatuba a I Conferência Municipal de Educação (I CONAE) e esse evento foi propulsor de diversas ações implantadas e implementadas pelo Sistema Municipal de Ensino, resultando em determinações previstas no plano de carreira dos profissionais da educação desse sistema.

Entre as determinações estabelecidas na lei complementar nº 204/2009¹⁰, destaco a possibilidade de afastamento remunerado por até dezoito meses de cinco profissionais (anualmente) que forem aprovados em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu.

⁸. Todo o meu percurso escolar ocorreu em escolas públicas.

⁹. Ciclo I, naquele período, corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de oito anos.

¹⁰. A Lei Complementar nº 204 - De 22 De Dezembro de 2009. - “Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências”.

Essa ação incentivou e possibilitou condições favoráveis para que eu retornasse à universidade, como aluna, em um programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Destaco que, a opção pelo mestrado foi uma das atividades mais desafiadoras da minha vida.

Antes de prestar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias – FCT/UNESP –Presidente Prudente, cursei, em 2010, uma disciplina como aluna especial na mesma universidade. O principal objetivo desta atitude foi o de (re) conhecer o ambiente acadêmico nesse nível de ensino, afinal, já tinha quase uma década a conclusão da graduação. Além do mais, nos programas e eventos de formação dos quais participava anteriormente, atuava somente como espectadora. Na maioria das vezes dialogava apenas com as minhas próprias reflexões.

Em 2011, participei do processo seletivo para o programa de mestrado mencionado acima e, felizmente, fui aprovada.

Além da aprovação, outro motivo de felicidade nesse ingresso se deu quando tomei conhecimento de quem era o meu orientador, porque, mesmo sem conhecê-lo, sabia que tínhamos em comum um aspecto que, para mim, era importante: a apreciação pelas ideias de Paulo Freire.

A disciplina *A Pedagogia de Paulo Freire*¹¹, ministrada pelo professor Cristiano¹², orientador desta pesquisa, fortaleceu ainda mais o desejo em pesquisar sobre o presente assunto, já que, os estudos empreendidos e os momentos de discussões e de descobertas proporcionados nos encontros resultaram na confirmação quanto à relevância desse estudo.

Além de promover aprofundamento sobre a vida e obras do autor, foi nesse espaço que definimos o objeto e delimitamos o título da pesquisa.

Percebo em várias obras de Paulo Freire a defesa em relação à importância dos processos formativos permanentes para a vida profissional do educador e para a evolução qualitativa da educação.

Reconhecendo a importância da ampliação do repertório teórico quanto ao assunto abordado, buscamos outros parceiros e, nesse sentido, a participação no *Grupo de Pesquisa de*

¹¹. Disciplina do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – FCT – UNESP – Presidente Prudente, ministrada pelo professor Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi no primeiro semestre de 2012.

¹². O professor Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi faz parte do corpo docente da FCT – UNESP – Campus de Presidente Prudente – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. É também o orientador da pesquisa apresentada nesta dissertação.

Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE¹³) foi muito promissora. Por meio dos estudos, discussões, apreciações de outros projetos e a revisão coletiva do meu projeto, feita nesse ambiente, foi possível replanejar, por várias vezes, os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento da pesquisa.

O aprofundamento teórico empregado subsidiou e ampliou as nossas ideias, ratificando a proeminência do tema *Formação Contínua de Professores* como parte de pesquisas científicas.

Destaco que, a disciplina *Delineamento Metodológico*¹⁴, pelas suas características e dimensão, facilitou a reformulação do projeto de pesquisa e a opção pela metodologia a ser utilizada.

Quero ressaltar, ainda, a disciplina *Tópicos Especiais VI: Política Educacional Brasileira*, visto que nos encontros promovidos, pudemos refletir e discutir sobre situações e ideologias presentes em toda a educação escolar na atualidade. Por meio dos estudos empreendidos nessa disciplina, podemos perceber que, muitas vezes, não notamos a complexidade das articulações ideológicas que se encontram no cerne das ações políticas educacionais que movimentam o sistema educacional brasileiro. O trabalho final que produzi como parte avaliativa dessa disciplina foi premiado como o terceiro melhor trabalho apresentado em um dos eventos¹⁵ que participei.

Em minha concepção, a articulação entre disciplinas e a participação em eventos acadêmicos favorece, aos alunos de pós-graduação, desenvolvimento de grandes produções científicas no âmbito da Educação.

No entanto, vale lembrar as colocações feitas por Zeichner (1993) a respeito da importância da comunicação e da interação entre universidades e as escolas de educação básica. O que significa pensar na função social da pesquisa acadêmica em Educação no projeto educativo escolar. Isto é, os conhecimentos teóricos produzidos na universidade precisam alcançar e serem úteis para as escolas de educação básica. Afinal, se não for para promover melhoras qualitativas no ensino, de modo a resultar em aprendizagens válidas aos alunos, para que servirão as pesquisas em Educação?

¹³.O GPFOPE, coordenado pela professora Yoshie Ussami Ferrari Leite, promove reuniões quinzenais nas dependências da FCT – UNESP – para desenvolvimento de atividades como: estudos e discussões de textos correlatos aos temas das pesquisas dos participantes do grupo, revisão, análise e discussões dos projetos dos integrantes, colóquios e demais atividades alusivas às pesquisas.

¹⁴.Disciplina ministrada pelos professores Yoshie Ussami Leite Ferrari e José Luís Sanfelice no primeiro semestre de 2012. Componente curricular obrigatório aos alunos do programa de mestrado em Educação.

¹⁵.O evento mencionado consiste no Congresso de Pesquisas Científicas – CPC – FAI – Faculdades Adamantinenses Integradas. Adamantina. 2012.

Guiados por essa concepção, decidimos realizar uma pesquisa que dialogasse com os professores de uma escola de educação básica pública, no sentido de compreender algumas questões referentes aos efeitos das ações de formação contínua para professores, mas, principalmente, buscamos contribuir para com esse grupo por meio da criação de espaços de reflexões.

Por fim, buscamos por meio desta pesquisa abrir uma possibilidade para o exercício da reflexividade dos professores sobre o seu papel e a sua atuação no projeto educativo escolar. Como início desse processo de reflexividade, utilizamos o programa HTPP para verificar como tem ocorrido a participação e prática avaliativa desse programa pelos professores da escola campo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo busca retomar, de forma sucinta, alguns passos da história da formação de professores no Brasil. São apresentadas considerações relevantes que culminaram na propagação de pesquisas acerca da formação contínua de professores principalmente a partir da década de 1990. São postas em discussão questões vinculadas à função das ações de formação contínua para os professores e as lacunas deixadas pelas principais leis que regulam o sistema educacional brasileiro.

É apresentado o levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES) referente ao desenvolvimento de pesquisas em torno do tema *Formação Contínua em Serviço para professores*.

E, por fim, é feita a justificativa da relevância desta pesquisa.

1.1 Considerações sobre a Formação de Professores no Brasil

Vivemos um período de mudanças sociais profundas. Assistimos ao surgimento de novas formas de organização social, econômica e política. Diante dessas transformações a sociedade ganha nova roupagem e novos termos como, por exemplo, sociedade da informação, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-industrial. (TEDESCO, 2001).

Nesse processo de amplas transformações, a educação escolar tem encontrado dificuldades enormes para (re) descobrir ou redefinir o seu papel diante das indigências desse novo modelo de sociedade. (DI GIORGI, 2004).

No Brasil, o cenário educacional, que já experimentou grandes mudanças, não conseguiu, ainda, suprimir (ou superar) as críticas recorrentes sobre esse modelo educativo vigente que se mostra incapaz de cumprir suas tarefas básicas: a) *democratizar o acesso ao ensino* (nem na esfera da Educação Básica, como é mostrado nesta pesquisa e muito menos no setor universitário), b) *combater a evasão escolar* e c) *promover a equidade educacional*, pelo menos, com a democratização da qualidade do ensino em todas as esferas de atuação (pública e privada, sem distinção). Vale dizer que o último elemento parece ser possível apenas no plano dos idealistas, dos sonhadores.

Em meio às inúmeras tentativas de melhora no *status* da educação escolar brasileira, destacam-se as contribuições das pesquisas acadêmicas em educação, que, bem destaca

Pimenta (2005, p. 31), foram impulsionadas “significativamente com a criação dos cursos de Pós-Graduação¹⁶ na área”.

A temática *Formação de Professores* está presente na história da educação brasileira há um bom tempo, mas encontrou amplas possibilidades de difusão, principalmente, a partir da década de 1980.

A esse respeito, Saviani (2009) relembra que o período mencionado acima foi marcado por profundos conflitos, principalmente porque havia divergentes interpretações acerca do perfil e do papel do professor, em especial do Pedagogo, e ainda sobre que tipo de instituição seria responsável pela formação/habilitação desse profissional. (SAVIANI, 2009).

Segundo Aguiar (2009), a promulgação da Lei Federal nº 9.394/96 (LDB)¹⁷ na década de 1990 fortaleceu esse cenário de impasses, principalmente quando foi removida dos cursos de Pedagogia a incumbência de formar os professores de educação básica I.

No entanto, em seguida, passou a valer, até o presente momento, o que está regido no artigo 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A década de 1990 foi marcada pela expansão de estudos em torno da formação de professores, cabendo destacar que foi nessa época que eclodiram pesquisas e discussões sobre a necessidade de um novo “modelo” de professor a ser formado.

Alguns estudiosos¹⁸ defendiam a necessidade de superação da *racionalidade técnica*, que, grosso modo, significa a atuação pedagógica do professor como executor de conteúdos. Nesse modelo de atuação não é promovida (de maneira legítima) a reflexão articuladora entre o conhecimento teórico e o conhecimento a partir da prática.

Com a perspectiva de contribuir para a “formação” de outro perfil profissional que não apenas executasse o que lhe foi transmitido por uma “inteligência superior”, mas que tivesse autonomia para elaborar, reelaborar, (re) organizar e articular a produção de

¹⁶.A Pós-Graduação foi institucionalizada com a lei da Reforma Universitária, 5540/68.

¹⁷.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

¹⁸.Entre os estudiosos nos apoiamos em: Donald Shön (como o precursor), Kenneth M. Zeichner, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, Evandro Ghedin, Henry A. Giroux.

conhecimentos nos setores educativos, considerando, também, entre outros fatores, as capacidades (inacabadas) do ser humano de aprender, apreender e construir novos saberes, os estudos sobre a necessidade de formação durante a trajetória profissional do professor encontraram campo fértil a partir da década de 1990.

Vale trazer à lembrança que, com o final da ditadura militar, em 1985, entre as diversas reformas educacionais que tivemos no Brasil, a promulgação da Constituição Federal (CF, 1988) abriu possibilidades importantes para a concretização de ações de investimentos na vida profissional do professor.

O artigo 206 (inciso V) da referida lei já apontava (em 1988) necessidades de valorização dos profissionais da educação por meio da implantação de planos de carreira, pagamento de piso salarial, garantia de padrão de qualidade, entre outros.

A promulgação da LDB, em 1996, reiterou os princípios de valorização dos profissionais da educação estabelecidos anteriormente e fixou diretrizes específicas referentes à formação de professores.

O artigo 67 dessa lei estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Nesse contexto de mudanças educacionais e ampliações de estudos na área, diversos termos tomaram conta de pesquisas vinculadas à formação de professores, entre eles, citamos os popularizados: formação permanente, formação continuada, formação contínua, treinamento em serviço, capacitação, aprimoramento.

Antes de “adentrarmos” ao termo por nós aqui adotado, entendemos ser relevante refletir sobre o sentido do termo *formação*. Para isso, recorreremos à Araújo; Moura (2012, p.76 – 77) que explanam:

A palavra formação, no senso comum, é utilizada para designar um período de instrução escolar ao cabo do qual, via de regra, uma pessoa se forma, ou seja, “ganha uma nova capacitação”. Expressões comuns como “sou formada em matemática”, “formei-me no ano passado”, “qual é a sua formação profissional?” manifestam uma das visões, a de certificação, que podemos atribuir ao termo formação. [...] Em nossa compreensão, a formação situa-se no paradigma do não acabado. [...] A formação – compreendida como aprendizagem permanente – afigura-se como um processo próprio dos seres

vivos. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades.

Assim, “no que se refere à formação docente, a utilização do conceito de formação encerra dois momentos, costumeiramente nomeados formação inicial e formação contínua” (ARAÚJO; MOURA, 2008, p.77). Essa concepção demonstra a existência de limitações em cada um deles e, até mesmo, uma ruptura, que, assim como os autores, julgamos não existir.

Ratificando isso, os referidos autores exemplificam que, quando o aluno conclui o Ensino Médio e ingressa na universidade ele carrega consigo todas as experiências de sua trajetória educacional e na universidade dará continuidade à formação já em andamento (e que não terminará jamais). Ao concluir a graduação, esse aluno (egresso) continuará a sua formação profissional (e humana) ao longo da carreira.

Em concordância com esses autores, concebemos a formação do professor como um processo inacabado inerente à condição de inacabamento do ser humano.

Entre os termos citados anteriormente, destacamos que Paulo Freire (1991; 2002) utiliza o termo *formação permanente* para representar a continuação de estudos, os momentos de reflexão ou a reflexão contínua, as pesquisas e toda a formação (sem fim) que se faz necessária ao longo da trajetória profissional do professor.

Concordando com o autor, nos referimos a esse processo de formação como *formação contínua*.

Freire (1991; 2002) defende a essencialidade da *formação permanente de professores* para a evolução profissional e, do mesmo modo, busca convencer que essa prática é indispensável para a evolução de escola. Para o autor, não é possível pensar numa escola competente sem investir em formação permanente dos professores. (FREIRE, 1991).

Concordando com Freire (1991; 2002) e com Araújo; Moura (2008), entendemos que a formação docente não pode ser “encerrada” após a formação inicial, tendo em vista, entre outros fatores, as múltiplas possibilidades de aquisições importantes ao longo da carreira.

Conforme relembra Freire (2002), historicamente, a capacidade de percepção do homem de que era possível aprender, levou-o a inventar métodos e técnicas de aprimoramentos capazes de modificar realidades, que resultaram nas evoluções (sociais, tecnológicas, econômicas, culturais) de que temos conhecimento.

Traduzindo essa lógica para âmbito da prática docente, defendemos que não é possível pensar em evolução, dentro da carreira do magistério, sem pensar e investir em

práticas formadoras que se estendam por todo o período de desenvolvimento pessoal/profissional do professor.

Com a intenção de conhecer as publicações científicas, referentes à questão exposta, realizadas pelas universidades brasileiras nos últimos dez anos realizamos uma consulta junto ao banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES), sobre o tema *Formação Contínua em Serviço de Professores*. Optamos pelo portal da CAPES pela otimização da pesquisa, já que através dessa instituição é possível ter uma boa noção dos trabalhos que são realizados e publicados em todo país, tanto nas instituições públicas como privadas.

A busca foi realizada por assunto; primeiramente foi solicitado o título *Formação Contínua de Professores* e percebemos que essa temática é muito ampla, pois foi aberta a sugestão de mais de quatro mil títulos em que todas as áreas profissionais são contempladas. Então, especificamos um pouco mais e buscamos por *Formação Contínua em Serviço de Professores*, dessa forma foram levantados quatrocentos e trinta títulos, entre teses e dissertações.

Realizando a leitura dos resumos desses títulos, percebemos, ainda, diversos trabalhos referentes à formação inicial de professores (das variadas áreas do conhecimento), vários estudos sobre avaliação institucional e trabalhos realizados fora do período que indicamos, ou seja, dos quatrocentos e trinta títulos lidos, aproximadamente metade das publicações se referem à temática que buscamos.

A partir dos resumos lidos, destacamos no quadro a seguir quatro trabalhos cujas análises, em articulação com esta dissertação, se mostram relevantes.

Quadro 1 – Seleção de resumos entre teses e dissertações: contribuições para a nossa análise.

Ano	Título	Autor	Orientador	Universidade	Programa
2011	Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida	Adriana Bauer	Sandra Maria Zakia Lian Sousa	Universidade de São Paulo	Doutorado
2007	Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica	Andrea de Carvalho Silva	Ilma Passos Alencastro Veiga	Universidade de Brasília	Mestrado
2007	Formação docente em serviço – o curso Ler e Viver, para professores de língua portuguesa	Claudia de Nardi Moraes	Carlos Felipe Moisés	Universidade São Marcos	Mestrado
2006	A escola como lócus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções	Alessandra Corrêa Farago	Miriam Cardoso Utsumi	Centro Universitário Moura Lacerda	Mestrado

Fonte: Levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

Bauer (2011), em sua tese de doutorado intitulada *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida* objetivou avaliar os impactos do curso *Letra e Vida*¹⁹ nos resultados apontados pelos alunos de 1ª séries – ciclo I – do Ensino Fundamental de oito anos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp) realizado no ano de 2007, bem como buscou saber sobre as influências do programa nas concepções e práticas dos professores alfabetizadores que fizeram parte dessa formação.

De acordo com o resumo dessa tese, foram aplicados questionários aos diretores, coordenadores e professores de três escolas estaduais de SP e observados os resultados do desempenho dos alunos na referida avaliação. A saber, a pesquisa possibilitou a seguinte conclusão por parte da pesquisadora,

Concluiu-se que o Letra e Vida influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização, embora nem sempre se tenham percebido, nas visitas às escolas, evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. No que tange aos impactos do Programa sobre o desempenho dos alunos, pode-se afirmar que, em alguns contextos e em conjunto com outras características estudadas, o Letra e Vida se destacou na explicação dos resultados dos alunos, mas, sozinho, não teve impactos significativos. (BAUER, 2011, RESUMO DO BANCO DE DADOS DA CAPES)

¹⁹.Programa de formação continuada Letra e Vida, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a professores alfabetizadores da rede entre 2003 e 2007 (BRANCAGLION, 2010).

Silva (2007), em sua dissertação de mestrado, sob o tema *Formação Continuada em Serviço e Prática pedagógica*, apresenta que o estudo aconteceu em uma escola privada de natureza confessional da cidade de Brasília. O objetivo central do estudo, segundo o resumo, visou analisar a contribuição da formação continuada em serviço para a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para isso, foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados: estudo da proposta pedagógica da escola, observação dos momentos de formação na escola e entrevistas com dois gestores e cinco professores da unidade escolar.

A pesquisadora apresenta algumas conclusões possíveis, conforme se verifica no trecho abaixo:

O estudo revelou que a formação continuada em serviço é de extrema importância para a instituição, tendo em vista o seu caráter confessional aliado aos aspectos pedagógicos. Nesse sentido, o processo de formação observado nesta investigação contribui para melhorar do desempenho do professor na ação em sala de aula, fornecendo subsídios para que o mesmo atue segundo a filosofia educativa marista. Os resultados desse estudo revelam que os professores, na sua maioria, têm apresentado nas suas práticas aspectos relativos à formação fornecida pela instituição; entretanto, ainda predomina a relação professor-aluno verticalizada, o que revela uma ruptura na proposta formativa da instituição. Foi identificado que os professores, embora participem de uma formação que contemple temas diferenciados, apropriam-se particularmente de temas que lhes são mais significativos, principalmente aqueles relativos aos problemas enfrentados na prática pedagógica. [...] Ainda que a proposta de formação continuada da instituição ressalte a importância da reflexão sobre a ação, os temas de estudo são escolhidos sem a participação ativa dos professores, acarretando a falta de envolvimento dos mesmos [...]. (SILVA, 2007, RESUMO DO BANCO DE DADOS DA CAPES).

Na dissertação de mestrado de Moraes (2007), que tem como título *Formação docente em serviço – o curso Ler e Viver para professores de língua portuguesa*, a autora revela que a pesquisa investigou um programa de formação em serviço dedicado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em aulas destinadas à leitura. Na ocasião, o programa de formação foi oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) aos professores da rede oficial de ensino. O objetivo do estudo consistiu em entender em que medida um curso de aperfeiçoamento docente durante o serviço pode ser bem sucedido ou não.

No resumo deste trabalho não consta a metodologia empregada para a coleta de dados, mas, conforme conclusão da autora,

[...] os resultados desta pesquisa indicam que a formação continuada em serviço oferecida pela SEESP não contribui de modo satisfatório para o

desenvolvimento profissional, social ou pessoal dos professores da rede estadual de ensino. (MORAES, 2007, p. RESUMO DO BANCO DE DADOS DA CAPES).

Esse trabalho chama a atenção pelo fato de apresentar uma conclusão negativa acerca da eficácia de um programa de formação oferecido aos professores de um sistema de ensino em que, ao que parece, busca subsidiar a prática pedagógica de uma área específica, no caso, a questão da prática do ensino de leitura.

Isso reforça um dos pressupostos que apontamos neste trabalho: não basta o cumprimento da oferta e do financiamento de programas de formação contínua de professores por parte dos sistemas de ensino. Tão importante se faz a questão da eficácia dos mesmos para a melhoria da vida profissional dos professores.

Por fim, Farago (2006), com a dissertação de mestrado sob o título: *A escola como locus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções*, mostra, em seu resumo, que objetivou evidenciar as percepções dos professores sobre a formação continuada centrada na escola, sistematizada por um Programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Segundo a autora,

Os resultados revelaram que o programa propiciou uma melhor sistematização dos HTPC's e favoreceu uma "reflexão da prática" e "sobre a prática", pautada em um referencial teórico aderente às necessidades dos professores. Esta constatação permitiu corroborar a hipótese inicial de que os programas de capacitação em serviço, que privilegiam a escola como locus de formação continuada, viabilizam um processo de desenvolvimento profissional. (FARAGO, 2006, RESUMO DO BANCO DE DADOS DA CAPES).

É importante revelar que, os trabalhos mencionados acima compartilham de objetivos parecidos com os da nossa pesquisa, que intentam "ouvir" os professores sobre as formações contínuas promovidas pelo Sistema de Ensino do qual fazem parte. No entanto, entre outros, um aspecto os diferencia muito deste estudo: o objeto pesquisado.

Nos trabalhos de Bauer (2001) e Moraes (2007) os objetos das pesquisas configuram cursos de formação promovidos, e já extintos, pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo para tratarem de questões específicas do ensino da linguagem, um abordando a alfabetização de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental do ciclo I e o outro a prática pedagógica do ensino da leitura.

O trabalho de Silva (2007) explicita que o objeto pesquisado se trata de uma formação contínua que busca a difusão da ideologia específica do estabelecimento de ensino, considerando que se trata de uma escola confessional. Assim, dentro das propostas que consideramos relevantes nesta dissertação, essas práticas não favorecem a autonomia para a (re) construção identitária do professor.

O resumo do trabalho de Farago (2006) mostra que a pesquisa se desdobrou a partir de um programa de formação temporário, ocorrido no horário de formação contínua dos professores do estado de São Paulo, o chamado HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Em sua breve conclusão, no resumo, a autora afirma, de maneira genérica, que os programas de capacitação em serviço contribuem para o desenvolvimento profissional, mas a autora não apresenta como isso pode ser evidenciado ou percebido.

Essas publicações representam modelos de formação contínua em serviço para os professores em que eles não participam de sua organização, nem mesmo, da seleção dos conteúdos estudados, ou seja, os professores acabam sendo “consumistas” de conteúdos pré-estabelecidos.

Com outra perspectiva de formação docente, em nossa visão, o professor representa uma figura intelectual (sujeito de sua formação), capaz de definir as suas necessidades e aspirações formativas. Além disso, a LDB, no artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definam normas da gestão democrática, incluindo, e não dispensando, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, que inclui, entre outros, o desenvolvimento da formação contínua em serviço.

Evidentemente, conforme adverte Fusari²⁰: “A Formação Contínua não é a panaceia que resolve todos os problemas graves de ensino e aprendizagem. Ela não produz milagres. Muitas vezes ela serve apenas para “ilustrar” o discurso dos professores”. Ou seja, muitas vezes, esses discursos não alcançam mudanças na sala de aula.

Voltando aos resumos lidos²¹, observamos que, na maioria dos casos, os trabalhos abordam dois aspectos principais, sendo eles: por um lado, a existência e eficácia de programas de formação contínua de professores em serviço, mas que são desenvolvidos fora da escola e/ou não são incluídos na jornada de trabalho do professor e, por outro lado, investigam-se as iniciativas das políticas públicas de educação e seus respectivos sistemas de

²⁰.Comentário feito pelo professor José Cerchi Fusari em relatório do exame de qualificação desta pesquisa.

²¹.Foram lidos aproximadamente duzentos e dez (210) resumos, dentro do universo de quatrocentos e trinta (430) títulos que se relacionavam diretamente com o título da nossa pesquisa. Entretanto, selecionamos apenas aqueles que julgamos trazerem contribuições pertinentes para a nossa temática.

ensino no tocante à oferta/financiamento de programas de formação contínua docente seja no âmbito escolar ou não.

Entendemos e concordamos com a importância de estudos e reflexões em torno do eixo oferta/financiamento de programas de formação contínua em serviço de professores por parte do poder público em corresponsabilidade com os sistemas de ensino. Sabemos, também, da necessidade de haver divulgação do cumprimento (ou não) dos preceitos legais que preconizam sobre essa modalidade de formação.

Entretanto, um fato nos motivou ainda mais a delimitar o tema desta pesquisa: se comparado ao montante de resumos elencados, existe baixo volume de trabalhos que fazem referência ao olhar do professor sobre a sua própria formação.

Creemos que, promover o espaço para dar “a palavra” aos professores com o propósito de compreender seus pensamentos, anseios e aspirações sobre o tema conduzido nesta dissertação se mostra muito relevante. Ainda mais, se considerarmos que vivemos um período crítico quanto à valorização desses profissionais, especialmente, os que atuam na educação básica dos setores públicos, promover uma pesquisa em que possibilite refletir sobre a sua formação profissional e as possibilidades de mudanças no processo de ensino e aprendizagem pode ser muito promissor para eles e para o sistema em que atuam.

1.2 Reflexões preliminares sobre a pesquisa acadêmica em Formação Contínua de Professores

Quando ouvimos o termo *pesquisa*, comumente, pensamos em trabalhos científicos, publicações acadêmicas e atividades desenvolvidas especificamente pelas instituições de ensino superior. Talvez essa ideia esteja ancorada nos princípios apresentados pela LDB, que em seu artigo 43, define a pesquisa como finalidade da educação superior; indicação que não é feita para a educação básica.

Segundo definição do dicionário Aurélio, o ato de pesquisar significa promover investigação e estudos, minuciosos e sistemáticos, com fim de descobrir fatos de um campo relativo de conhecimento. (FERREIRA, 2004, p. 627).

Bagno (2007) concebe a *pesquisa* como a ação de buscar certo conhecimento ou aprofundamento de um conceito já existente. Esse comportamento, segundo esse autor, está presente em todo instante da vida humana, inclusive nas atividades mais simples ou espontâneas.

No conceito de Minayo (1998) apud Tozoni-Reis (2009, p. 12),

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.

Por essa concepção, conforme reafirma Tozoni-Reis (2009), por mais abstrata que a pesquisa demonstre ser, sua função maior é contribuir para a compreensão ou interpretação de uma determinada realidade que vivemos.

A mesma autora cita Santos (1989) para afirmar que a pesquisa tem um caráter social, ou, conforme define, pesquisa é a prática social do conhecimento, o que implica que o seu objetivo maior é a promoção de conhecimento para a vida social.

Podemos elencar inúmeras definições para o termo *pesquisa*, entretanto, observamos que um aspecto se faz presente em todas as concepções, tratar de pesquisa é lidar com a produção de conhecimento, seja ele novo ou o aprofundamento do conhecimento preexistente, conforme já foi mencionado.

Além do conhecimento externo, o processo de pesquisa, neste caso a pesquisa acadêmica, possibilita ao(s) pesquisador(es) vivenciar(em) fenômenos importantes para o seu desenvolvimento pessoal, como a autoanálise, o autoconhecimento, autoformação. Segundo Peter Woods (apud DI GIORGI, 2004), “Fazemos frequentemente investigação para descobrirmos mais de nós próprios”.

No entanto, mais importante que a interpretação do conceito e que a autoformação, consideramos ser a função social a ser cumprida pela pesquisa acadêmica.

No caso desta pesquisa em Educação, que aborda a temática *formação contínua em serviço*, a função que pretendemos desempenhar é a de possibilitar ou pelo menos impulsionar mudanças no processo educativo (de uma escola) por meio da mudança de concepções e de práticas profissionais das professoras aqui pesquisadas.

Pimenta (2008, p. 12) afirma que “investir em estudos e pesquisas sobre a formação docente implica a escolha de um caminho consistente com vistas à transformação da escola e à democratização da sociedade”.

Obviamente, essa intenção é no mínimo ambiciosa, mas, como educadores politicamente comprometidos com a qualidade do ensino neste país, nos propomos a contribuir, ainda que minimamente, para que a escola (campo desta pesquisa) caminhe no sentido da democratização social.

E, se pretendemos provocar transformações na escola, ou na maneira de concebê-la e de se posicionar diante dela para que melhorias ocorram, significa que existe, entre os diversos problemas escolares, pelo menos um que esteja incomodando a alguém ou a um grupo.

Partindo dessa análise, esta pesquisa foi motivada por um problema que atinge não apenas o campo aqui pesquisado, mas assola o sistema educacional de todo o país. Sendo ele: *Os programas de formação contínua em serviço, ao que tudo indica, muitas vezes não conseguem concretizar mudanças nas práticas profissionais dos professores e, decorrente disso, não promovem melhorias nem nas práticas de ensino e tampouco na aprendizagem dos alunos.*

E, se realmente não promoverem mudanças e melhorias na qualidade da educação escolar, qual é a razão de existirem?

Diante da complexidade desse problema, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: Na visão/percepção dos professores pesquisados, em que medida o programa HTPP tem contribuído para a evolução profissional no que diz respeito às transformações das ações pedagógicas e da educação escolar.

Apoiamo-nos em Paulo Freire para pressupor que as práticas de formação contínua em serviço podem contribuir significativamente para a progressão profissional do professor e para a evolução da escola e, como resultado disso, podemos citar pelo menos dois elementos de extrema importância para o *status* da educação. Sendo eles:

- Quando os professores conquistam ou constroem autonomia para pensarem e se posicionarem, assumindo-se como sujeitos políticos dentro da escola, em consequência disso, vão se revestindo de segurança e autoridade profissional e, cada vez mais, ganhando espaço no cenário educativo/social, o que pode culminar em grandes transformações na imagem e na carreira docente. (FREIRE, 2002). Nas palavras do autor: “É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores”. (FREIRE, 2002 p. 75).
- Recorremos a uma citação de Freire (1991, p. 38) que traduz o exato sentido do segundo elemento a que nos referimos: “Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora”.

Diante desses pressupostos, defendemos neste estudo a relevância da abordagem sobre a formação contínua de professores, especialmente, quando esse processo se desenvolve dentro da escola. Isto porque, mais do que reconhecer a necessidade de transformações no modelo atual da escola, é essencial pensar (e agir) no sentido de como contribuir para a promoção de tais mudanças.

Conforme apresentado anteriormente, as legislações mais importantes para educação (LC e LDB) reconhecem que investir na formação profissional do professor está vinculado aos padrões de qualidade do ensino que se pretendem alcançar.

No entanto, ao atribuírem aos sistemas de ensino a responsabilidade de regular esse processo, notamos (de maneira explícita) a instabilidade ou a ineficácia de ações tanto no que se refere à oferta e financiamento de programas como, e principalmente, no que diz respeito às contribuições dos programas de formação para o enfrentamento das dificuldades no processo educativo.

Sendo assim, percebemos na parceria entre a universidade e a escola uma grande possibilidade de conquistas/avanços para o enfrentamento dos problemas vinculados ao ensino e à aprendizagem.

O documento referência da II Conferência Nacional de Educação (CONAE)²², que trata sobre a Valorização dos Profissionais da Educação, salienta, entre outros aspectos, a questão da formação contínua de professores como parte integrante e indissociável do conceito de valorização profissional. (BRASIL, 2012).

O mesmo documento afirma e reafirma que não é possível pensar em qualidade de ensino sem investir (eficazmente) na formação profissional do professor ao longo de sua carreira. E, ainda, adverte para a necessidade da diminuição das distâncias existentes entre a universidade e a escola.

Em concordância a isso, reiteramos a relevância da pesquisa acadêmica no interior da escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores para que eles se percebam, também, como pesquisadores e sujeitos das transformações ali ocorridas.

Em relação às *Tendências Investigativas na Formação de Professores* pelos pesquisadores acadêmicos, Sacristán (2005, p. 81 – 82) faz três advertências:

²². “CONAE 2014 – Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração” trata-se do documento referência discutido nas Conferências Municipais, Regionais, Estaduais no ano de 2013 e a ser rediscutido na Conferência Nacional de Educação em 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf.

A primeira é de que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos de nossa própria prática mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discursos. [...] **A segunda** advertência é de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes. [...]. **A terceira** advertência: quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre a nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos. [...]. Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação de professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência do problema. (Grifos nossos).

Pensando em uma proposta diferente do que é apresentado por Sacristán (2005), esta pesquisa busca “falar” dos (e para os) professores a partir de sua própria voz. Por isso, propomos-nos a ouvir o que as professoras pensam sobre a sua formação contínua em serviço e como elas percebem (ou não) as contribuições desse processo na sala de aula.

Lembramos que a formação contínua em serviço não é um fim em si mesmo, mas pode ser um fio condutor de mudanças sociais.

Outro esclarecimento pertinente diz respeito à concepção de formação contínua em serviço. Compreendemos que esse processo por si só não é contínuo, mas está condicionado à qualidade de inconclusão do ser humano, ou seja, formação humana é que é contínua e, dentro dessa condição, a formação profissional pode ser considerada contínua porque está atrelada ao desenvolvimento subjetivo da pessoa; qualidade que não se finda jamais.

1.3 Passos Metodológicos

Nos próximos subtítulos apresentaremos os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo e quais instrumentos foram utilizados para coletar os dados a partir do olhar do professor. Logo abaixo descrevemos as orientações metodológicas por nós adotadas.

1.3.1 Tipo de abordagem

O saber humano faz curvas que retrocedem para poder avançar. Os recuos, porém, não são estratégias conscientes que orientam para uma direção que não se quer tomar. Ao contrário, esta é a surpresa que se coloca ao pesquisador: ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de se percorrer outros caminhos. É por essa razão que se afirma que o método de uma investigação somente poderá ser precisamente descrito após sua realização.

Evandro Ghedin

Maria Amélia Santoro Franco

A epígrafe acima traduz exatamente o que ocorreu com esta pesquisa quanto à definição da metodologia utilizada.

Considerando os objetivos aqui propostos, principalmente o objetivo geral que orienta toda a pesquisa e que tem como base a efetivação de análises e reflexões a partir do olhar (percepção, ponto de vista) do professor, tínhamos a certeza de que se tratava de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Afinal, conforme explica Chizzotti, essa abordagem que coloca pesquisador e pesquisados em interação, permite que os dados sejam descritos e interpretados. Ainda, permite ao pesquisador trazer à luz as informações implícitas.

O mesmo autor explana que: “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados invisíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 221).

No entanto, após a coleta de grande parte dos dados e, principalmente, a partir das provocações surtidas no exame geral de qualificação²³ desta pesquisa, percebemos que os direcionamentos que este estudo foi tomando ao longo de seu desenvolvimento atribuíram-lhe características que precisariam ser identificadas e sinalizadas de maneira mais específica. Assim, classificar esse processo somente como *pesquisa qualitativa* passou a ser insuficiente para nós.

²³O exame geral de qualificação é a etapa avaliativa da pesquisa (mestrado ou doutorado) que antecede a defesa. É constituída uma banca examinadora com dois arguidores e o orientador da pesquisa para que sejam discutidas e avaliadas as etapas já concluídas, bem como sejam feitas orientações e/ou indicações para as etapas finais do processo.

Araújo; Moura (2008, p. 75) advertem que:

Temos presenciado no campo acadêmico uma intensa produção classificada como pesquisa qualitativa, termo genérico que comporta diversas estratégias de investigação e, por essa razão, recebe muitas vezes críticas referentes ao rigor e à precisão em relação aos instrumentos e/ou aos resultados.

Diante disso, passamos a nos questionar sobre qual perspectiva metodológica, dentro da abordagem qualitativa, estaríamos de fato utilizando.

O livro *Pesquisa em Educação*²⁴ (dividido em volumes um e dois) organizados por Pimenta; Franco (2008) levou-nos a perceber que esta pesquisa possui várias características próprias da pesquisa-ação.

A obra mencionada acima é constituída por projetos (de vários pesquisadores) que foram organizados em torno de uma abordagem denominada pelo grupo de autores de *prático-interpretativa* e mediados por ações *crítico-colaborativas*.

Pimenta; Franco (2008) explicam que, os projetos expostos no livro apresentam diferentes alternativas investigativas dentro da pesquisa-ação. No entanto, as abordagens se mesclam e todas têm um caráter formativo e emancipatório para os sujeitos participantes de cada pesquisa.

Pelas suas características interativas entre pesquisador (es) e pesquisados, a pesquisa-ação traz contribuições e promove transformações (nas concepções e nas ações) na vida pessoal/profissional de todos os envolvidos. O diálogo e a reflexão no coletivo, características típicas da pesquisa-ação, permitem o (re) conhecimento das ações profissionais, a articulação delas com os conhecimentos teóricos e isso pode favorecer mudanças significativas no projeto educativo de cada um e do coletivo.

A intenção maior da pesquisa-ação é a de oferecer contribuições concretas, passíveis de serem visualizadas e que as mudanças de concepções e ações não se encerrem ao final do processo investigativo, mas que a capacidade de reflexão, aliada à busca constante de aprender e melhorar a prática profissional se tornem características indissociáveis dos profissionais.

Conforme afirmam Almeida; Ghanem; Biccas (2008, p. 82), baseados em Franco e Lisita (2004),

²⁴.Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação foi indicação bibliográfica feita pelo professor José Cerchi Fusari no relatório do exame de qualificação. Além desse, foi consultado o livro *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. (PIMENTA, GHEDIN, FRANCO).

A pesquisa-ação vem sendo utilizada como base metodológica para propostas formadoras que referendam a necessidade e as possibilidades de formação do professor pesquisador, capaz de se colocar como intelectual crítico, de produzir saberes, de se sustentar de maneira autônoma na busca de possibilidades para renovar e inovar sua prática educativa.

No caso desta pesquisa, a princípio a nossa proposta era a de apenas ouvir o que as onze professoras de um determinado programa de formação contínua em serviço pensam sobre a eficácia do mesmo para a sua vida profissional (em sala de aula) e somente ao final do processo de investigação levaríamos os resultados para que o grupo tomasse conhecimento e, a partir disso, pudessem refletir.

No entanto, a interação entre pesquisadora acadêmica e o grupo pesquisado foi se aprofundando a cada encontro realizado e assim, o diálogo, as reflexões e as trocas de informações e de ideias foram se amplificando progressivamente.

Os nossos objetivos também foram tomando outros contornos à medida que a pesquisa se desenvolvia. Assim, mais que oferecer a palavra às professoras, a aprendizagem coletiva passou a ser a maior característica desse processo.

As etapas desse processo investigativo, junto com as professoras, foram organizadas da seguinte maneira: encontro inicial entre a pesquisadora acadêmica e o grupo docente da escola selecionada; encontros para a aplicação de questionário; encontro para atividade com o grupo focal e encontro para atividade com o grupo de discussão. Esses encontros ocorreram respectivamente nos meses de abril, junho e setembro de 2013.

O primeiro encontro ocorreu na escola selecionada no dia nove de abril às dezoito horas com reunião previamente agendada com o grupo docente dessa escola. Essa reunião, com participação da pesquisadora acadêmica e das professoras da escola pesquisada, teve o objetivo de convidar as docentes participantes do programa HTPP a participarem desta pesquisa como sujeitos pesquisados. Esse primeiro encontro se transformou num momento de discussão/reflexão, pois à medida que os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa foram sendo expostos, diversos questionamentos foram apontados pelo grupo docente.

Com o aceite de onze professoras do programa HTPP da escola selecionada, agendamos para a semana seguinte, em horário de HTPC, o segundo encontro para que as professoras respondessem a primeira parte do questionário. A partir desse encontro, agendamos o próximo e, assim, a cada encontro realizado definíamos como seriam as próximas etapas.

Além dos encontros presenciais, houve a comunicação por e-mail referente ao andamento da pesquisa, ou seja, as professoras pesquisadas tomavam conhecimento das etapas já executadas e as próximas a serem realizadas. As tabulações das repostas do questionário com as observações preliminares feitas pela pesquisadora também foram enviadas às professoras por e-mail. Ainda, houve envio de questões a serem pensadas e refletidas pelas professoras antecedendo um encontro presencial.

Observando esses procedimentos e as nossas intenções, percebemos que esta pesquisa pode ser considerada do tipo pesquisa-ação, pois possui um caráter formativo e colaborativo e, de acordo com Almeida; Ghanem; Biccas (2008, p. 76), “essa metodologia traz embutida uma concepção de investigação que pode contribuir para a construção de um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório”. É o que desejamos promover.

No entanto, vale esclarecer que, esses procedimentos foram planejados sem a intenção inicial (consciente) de realizar uma pesquisa-ação. Ocorreu o que foi descrito por Ghedin; Franco na epígrafe, fomos “surpreendidos” por essa estratégia metodológica, a pesquisa-ação. Dizemos, pois, que esta pesquisa é do *tipo* pesquisa-ação por acreditarmos que conseguimos promover, por meio do diálogo, da reflexão participada, uma intervenção significativa no modo de ver e de agir das professoras pesquisadas em relação ao seu papel e à prática no processo de formação contínua em serviço para além do programa HTPP. Do mesmo modo, em relação à pesquisadora acadêmica, ocorreram mudanças importantes na maneira de pensar e (inter) agir sobre a pesquisa acadêmica. Confirmou-se que essa atividade consiste, de fato, em um instrumento eficaz de transformação social e institucional.

Todavia, entendemos que para definir esta pesquisa como objeto integralmente da *pesquisa-ação* haveria a necessidade de continuação do trabalho para a realização de uma ampla avaliação das transformações ocorridas. Nossas avaliações foram baseadas nas falas (escritas e verbalizadas) do grupo pesquisado. Não houve um processo de acompanhamento das práticas formativas dos professores no programa HTPP após a realização dessa pesquisa, mas propomos ao grupo pesquisado que transformem o programa HTPP num espaço de desenvolvimento da pesquisa-ação.

1.3.2 A seleção da escola

A decisão pela realização da pesquisa dentro de uma escola pública já existia mesmo antes da definição do objeto e da delimitação do título desta pesquisa.

A opção pelo desenvolvimento deste estudo em uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba²⁵ se deve principalmente ao fato de a pesquisadora²⁶ ser parte do quadro de funcionários desse sistema. Entendemos que, o compromisso político e social da pesquisa acadêmica se legitima quando ela promove efeitos relevantes, no mínimo, na comunidade envolvida. Sendo assim, o fato de ser servidora no sistema fortaleceu ou ofereceu maior ânimo para que a pesquisa se desdobrasse nesse cenário.

Diante dessas constatações preliminares, entramos em contato com o Secretário Municipal de Educação²⁷, entregamos cópia do projeto de pesquisa, expusemos nossas intenções acadêmicas e, felizmente, encontramos nesse sistema de ensino as portas abertas para o desenvolvimento desta investigação.

Quando definimos o objeto a ser pesquisado fomos remetidos a pensar em vários fatores que nos levassem à seleção de apenas uma das tantas²⁸ escolas do sistema educacional mencionado.

Observando que nem a Lei Complementar (LC) municipal e nem o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba estabelecem critérios específicos para o desenvolvimento do programa HTPP (o objeto), percebemos que esse programa ocorre de acordo com a organização de cada estabelecimento de ensino e isso dificultaria o processo de seleção de uma escola a ser o campo desta pesquisa, já que estávamos diante de um cenário muito diversificado.

Diante disso, optamos por recorrer aos profissionais da SME que acompanham o desenvolvimento desse programa nas escolas.

Assim, pela abrangência da atuação, entendemos que a equipe de Supervisão de Ensino da SME poderia nos orientar e indicar a escola que buscávamos.

²⁵.No capítulo três desta dissertação é feita uma descrição detalhada do município de Araçatuba e de seu Sistema de Ensino.

²⁶.Pesquisadora/mestranda: Tatiana Pinheiro de Assis.

²⁷.Obtivemos por meio de declaração a anuência do Secretário Municipal de Educação de Araçatuba autorizando a realização desta pesquisa em uma das escolas do sistema municipal de ensino. A declaração encontra-se entre os apêndices.

²⁸.Esse Sistema de Ensino possui aproximadamente sessenta (60) escolas.

Com vistas aos nossos objetivos e diante da diversidade que se encontrava o objeto da pesquisa, pensamos na formulação de alguns critérios ou características específicas que pudessem nos indicar qual seria a escola mais adequada.

Decidimos pelo levantamento de características positivas da escola a ser selecionada. Ou seja, gostaríamos que a escola apontada pela equipe de supervisão da SME fizesse essa indicação com base em aspectos positivos, pois, em nosso entendimento, isso facilitaria tanto a “entrada” na escola como a interação entre pesquisadora e grupo pesquisado.

Para “filtrar” as características do perfil da escola que melhor se adequaria em nossas perspectivas, estabelecemos três categorias a serem consideradas no momento da seleção da escola. São elas:

- *Qualidade do ensino* promovida pela escola, tendo como “termômetro” a percepção da comunidade (pais e demais representantes da sociedade civil) e dos profissionais do quadro de funcionários da SME (professores, orientadores pedagógicos, supervisores de ensino). Os representantes da SME, neste caso os supervisores de ensino, são capazes de identificar essa categoria por conhecerem todas as escolas do sistema.
- *Corpo docente com características perceptíveis* (aos “olhos” da equipe de supervisão de ensino da SME) *do perfil profissional que aqui propomos*: o professor reflexivo, crítico e fundamentado em práticas pedagógicas baseadas na ética, na generosidade e demais valores humanizadores.
- Por fim, consideramos *o perfil do corpo docente envolvido e comprometido com as práticas de formação contínua e formação contínua em serviço*, especialmente, com o programa HTPP.

A partir dessas constatações, foi marcada uma reunião²⁹ com a equipe de supervisão de ensino e, na ocasião, explanamos a nossa intenção de desenvolver a pesquisa em uma das escolas.

Diante da concordância da equipe em nos ajudar nesse processo de seleção, solicitamos que, com base nas observações realizadas durante o trabalho de visita/acompanhamento escolar, a indicação fosse feita considerando as categorias mencionadas acima.

²⁹.Embora eu faça parte da equipe de supervisão de ensino da SME de Araçatuba, a necessidade de agendamento para reunião referente a esse assunto se deve, principalmente, ao fato de eu estar afastada das minhas atribuições para dedicação ao mestrado e, portanto, não faço parte (neste momento) da rotina da SME.

Outro critério observado consistiu na indicação de uma escola que não fizesse parte do meu polo de atuação, pois a nossa intenção sempre incidu em “entrar” na escola na figura de pesquisadora e não como supervisora da SME.

Após essas definições marcamos outro momento para tratarmos do assunto e na oportunidade houve um consenso quanto à indicação de uma das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

Em seguida, entramos em contato com a diretora escolar que, ao ouvir nossa proposta de pesquisa, recebeu-nos de maneira muito positiva, concedendo-nos, também, a sua anuência³⁰.

1.3.3 A decisão dos professores em participarem da pesquisa acadêmica

Após a autorização da diretora escolar para a realização da pesquisa na escola, agendamos um momento, em HTPC, para apresentarmos a proposta de pesquisa e, na sequência efetivarmos o convite. Afinal, o nosso objetivo só se manteria legítimo no caso de participação espontânea dos sujeitos. Deixamos bem claro que, embora todo o processo de coleta de dados fosse acontecer dentro da escola e em horário de trabalho das participantes, tratava-se de um convite e não de uma convocação.

Anterior a esse dia, foi disponibilizada por e-mail a todas as professoras da escola participantes das HTPP cópia da nossa proposta de pesquisa. Além disso, no dia do “convite” foram levadas cópias impressas dessa proposta para que pudessem acompanhar toda a apresentação feita pela pesquisadora acadêmica.

Após explanação, questionamentos foram levantados por algumas professoras; o receio pela possível exposição perante a SME de Araçatuba foi o maior gerador de hesitações.

Confesso que fiquei um tanto surpresa diante dessa situação, principalmente, pelo fato de que a escolha dessa escola foi motivada pelas características positivas que o corpo docente apresenta aos olhos dos profissionais da SME. Entre essas características:

- Postura pedagógica ética e compromissada com a educação escolar.
- Capacidade de desenvolvimento da práxis docente, ou seja, capacidade articular a reflexão entre os conhecimentos teóricos e conhecimentos da prática.

³⁰ A declaração de ciência e autorização da diretora escolar não foi publicada junto ao nosso trabalho pelo fato de termos assumido o compromisso de manter sigilo quanto ao nome da escola e dos professores participantes da pesquisa.

Diante das hesitações, reiteramos, por várias vezes, que ficassem bem à vontade quanto à decisão de participarem ou não como os nossos sujeitos (coparticipantes da pesquisa).

Uma das professoras perguntou sobre o impacto que esta pesquisa poderia provocar no sistema municipal de ensino de Araçatuba em relação à imagem do grupo. Argumentou, ainda, sobre a exposição do grupo “em vão”. Isto é, em outras palavras, o questionamento era em relação a qual a função da pesquisa acadêmica para a realidade escolar.

Discutimos sobre a importância da participação da escola na pesquisa acadêmica, especialmente em uma situação como esta, em que o grupo docente tem a palavra e a oportunidade de refletir sobre a realidade e, buscar, modificá-la se for o caso.

Explanei sobre ser inevitável a exposição num processo como esse (de avaliação de certa realidade educacional), mas que a participação, legitimamente política, requer exposição da pessoa/profissional, disponibilidade, comprometimento. Muitas vezes, esse processo é desconfortante, porém, pode render bons frutos.

Por esse momento de reflexão inicial, percebemos algumas pistas de que a relação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar possui estranhamentos, ou melhor, distanciamentos.

Isso confirma o que foi dito por Sacristán (2005) sobre as *Tendências Investigativas na Formação de Professores* em que o autor reconhece as distâncias existentes entre o professor acadêmico e o professor de educação básica.

Em oposição a isso, uma de nossas propostas com esta pesquisa é garantir que ela não fique “aprisionada” ao discurso teorizado de uma dissertação, mas que promova a sua função maior que é a de ser útil socialmente. E, isso só se torna possível se houver a minimização do distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica, conforme recomendou Sacristán (2005).

Outro elemento percebido no primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, na verdade uma confirmação, consiste no fato de ser um grupo que realmente reflete sobre o que acontece na escola e demonstra ter comprometimento com aquilo que faz, pois, pelo simples fato de a pesquisa ocorrer dentro da escola e em horário de trabalho deles, poderiam aceitar participar da coleta de dados e fazerem isso de maneira descompromissada, prestando depoimentos genéricos, neutralizados. No entanto, ao questionarem sobre os impactos da pesquisa e sobre o “preço” da exposição, demonstraram que, se participassem, seria de uma maneira séria, sóbria e comprometida.

Uma última análise sobre o momento de decisão de participação das professoras na pesquisa se refere ao fato de essa reação (de hesitações) por parte delas, ao que parece, estar relacionada à impressão ou ao sentimento de que nada é possível ser feito para intervir ou modificar um (ou em um sistema) pré-determinado. Em outras palavras, os questionamentos pareciam representar a seguinte pergunta: para que realizar uma pesquisa acadêmica se nenhuma modificação é possível?

Se a nossa intenção maior era realizar um trabalho socialmente útil, obviamente, a reflexão sobre as possibilidades de mudanças (melhorias) não podia deixar de ser destaque em nossa pauta de desenvolvimento da pesquisa.

Ao final do momento de discussão inicial, onze professoras³¹ se dispuseram a contribuir e a participar dessa pesquisa.

Entre os esclarecimentos, ficou combinado que em hipótese alguma os nomes das professoras participantes desta pesquisa seriam publicados nesta dissertação, assim como os instrumentos de coleta³² de dados, contendo todas as informações prestadas, não seriam socializados na íntegra.

Dessa forma, para apresentação das informações obtidas serão utilizados, em lugar dos nomes dos professores, símbolos/letras, quando for o caso, com a finalidade de preservar as identidades do grupo que aqui denominamos *sujeitos da pesquisa*³³.

1.3.4 Procedimentos Metodológicos

Utilizamos como fonte de levantamento de dados a “voz” das professoras participantes desta pesquisa, isto é, suas expressões por meio da fala, da escrita, de gestos e do silêncio.

Nesse processo, recorreremos à aplicação de questionário e às atividades realizadas com o grupo focal e com o grupo que chamamos de grupo de discussão³⁴.

Para fins de organização, subdividimos a apresentação deste tópico da seguinte maneira:

³¹.A escola é composta por 14 (quatorze) professoras, sendo que doze (12) estão envolvidas no programa HTPP e duas (2) não são participantes do programa por terem jornada de trabalho semanal inferior à 30 (trinta) horas. Uma professora integrante do programa preferiu não participar da pesquisa.

³².Como, por exemplo, os questionários contendo as informações pessoais ou as gravações das atividades com o grupo focal.

³³.No capítulo três é apresentada a caracterização/perfil dos sujeitos pesquisados.

³⁴.A realização da atividade com o grupo de discussão foi proposta no exame de qualificação.

- a) O questionário.
- b) O grupo focal.
- c) O grupo de discussão.

Segue abaixo a descrição de como esses momentos se desenvolveram.

a) O questionário

O questionário, como instrumento de coleta de dados, é indicado por diversos autores como técnica importante e eficaz na pesquisa qualitativa.

Para definir o conceito de *questionário* que se aplica a esta pesquisa, recorremos a Gil (2008), que assim esclarece:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (p. 121).

A possibilidade de abrangência de um número maior de pessoas é uma das vantagens que enxergamos na utilização do questionário em nossa pesquisa.

Outro aspecto positivo se refere ao fato de que por meio desse instrumento os sujeitos não são influenciados pelas manifestações comportamentais do pesquisador. Assim sendo, cremos que a espontaneidade dos pesquisados é preservada.

Para a aplicação do questionário foi elaborado um roteiro com questões abertas e fechadas. As questões propostas no questionário tinham dois grandes objetivos: I – conhecer um pouco sobre as professoras (por exemplo: formação, trajetória profissional, perspectivas sobre a carreira). II – Colher dados específicos referentes ao tema desta pesquisa.

Primeiramente, elaboramos um “roteiro teste” ou um “teste piloto” para sabermos se as questões estavam bem elaboradas, objetivas e claras.

Esse teste inicial foi aplicado a três professoras, sendo uma delas docente na escola campo da pesquisa e as outras duas são atuantes em outras escolas do mesmo sistema de ensino. A atividade foi realizada individualmente e no horário de HTPP das referidas professoras.

Ao lermos as respostas relatadas nesse pré-teste, observamos a necessidade de reelaboração de algumas questões. E assim foi feito. Reorganizamos o roteiro final³⁵, que ficou dividido em quatro partes.

³⁵.O roteiro final se encontra entre os apêndices.

Quadro 2 – Organização/divisão do questionário.

Partes	Indicadores	Questões
Primeira	Caracterização/perfil do professor.	1 a 13
Segunda	Descrição do professor quanto a sua função/identidade/imagem no desenvolvimento da profissão docente.	14 a 24
Terceira	O pensam os professores sobre os saberes e sobre formação docente.	25 a 30
Quarta	Caracterização e discurso dos professores em relação ao programa de formação contínua em serviço HTPP.	31 a 44

Fonte: Instrumento de pesquisa – 2013.

Os quadros 3, 4, 5 e 6 indicam os nossos objetivos quanto à aplicação do questionário de acordo com cada parte do roteiro de questões.

Quadro 3 – Objetivos referentes à primeira parte do questionário.

Objetivo geral da pesquisa	Objetivos das questões: 1 a 13
Analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção dos professores (coparticipantes) sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos professores. • Colher informações referentes à imagem que os professores têm a respeito da carreira do magistério. • Identificar a importância que os professores atribuem à formação profissional. • Identificar o grau de satisfação dos docentes quanto a sua profissão e formação.

Fonte: Instrumento de pesquisa – 2013.

Quadro 4 – Objetivos referentes à segunda parte do questionário.

Objetivo geral da pesquisa	Objetivos das questões: 14 a 24
Analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção dos professores (coparticipantes) sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar as informações referentes à imagem que os professores têm a respeito da carreira do magistério. • Identificar as concepções ou percepções dos professores em relação a sua função/identidade/imagem no desenvolvimento da profissão docente. • Identificar como os professores concebem a sua imagem diante da comunidade do entorno escolar. • Identificar como os professores concebem a sua imagem diante da equipe escolar e da Secretaria Municipal de Educação. • Identificar se os professores reconhecem aspectos positivos da profissão docente.

Fonte: Instrumento de pesquisa – 2013.

Quadro 5 – Objetivos referentes à terceira parte do questionário.

Objetivo geral da pesquisa: Analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção dos professores (coparticipantes) sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula.	
Objetivo específico da pesquisa	Objetivos das questões: 25 a 30
Compreender, do ponto de vista do professor, o nível de eficácia do programa no que se refere à qualificação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o que pensam e como definem o conceito Formação Contínua e Formação Contínua em Serviço. • Identificar como concebem o termo qualificação profissional. • Perceber se estabelecem relação entre formação contínua (em serviço) e qualificação profissional. • Perceber a existência (ou não) de relação entre as concepções sobre formação contínua em serviço e a prática dessa formação vivenciada nos momentos de HTPP.

Fonte: Instrumento de pesquisa – 2013.

Quadro 6 – Objetivos referentes à quarta parte do questionário.

Objetivo geral da pesquisa: Analisar e refletir sobre qual é a visão/percepção dos professores (coparticipantes) sobre os efeitos do programa HTPP na atuação profissional em sala de aula.	
Objetivos específicos da pesquisa	Objetivos das questões: 31 a 43
<p>Compreender como os professores concebem a Formação Contínua em Serviço.</p> <p>Identificar como os professores participam do planejamento dos momentos de HTPP, inclusive no que diz respeito à seleção e/ou organização dos materiais teóricos destinados à pesquisa, projetos e estudos.</p> <p>Compreender, sob o ponto de vista do professor, o nível de eficácia do programa no que se refere à qualificação profissional em sala de aula.</p> <p>Refletir com o grupo de discussão sobre o papel do professor como sujeito do seu processo de formação nos momentos de HTPP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que pensam os professores sobre o programa de formação contínua em serviço, HTPP, implantado pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. • Verificar/conhecer o desenvolvimento do programa HTPP, segundo relato dos professores. • Compreender as percepções dos professores quanto a sua imagem/identidade/atuação no referido programa. • Identificar como os professores participam do planejamento, seleção e/ou organização dos materiais teóricos destinados à pesquisa no desenvolvimento do programa. • Verificar como são selecionadas as temáticas a serem pesquisadas e estudadas pelos professores no referido espaço de formação. • Compreender, do ponto de vista do professor, o nível de eficácia do programa no que se refere à qualificação profissional. • Identificar qual é a visão (geral) dos professores quanto ao seu papel nesse espaço de formação.

Fonte: Instrumento de pesquisa – 2013.

Quanto à aplicação do questionário, inicialmente, havíamos pensado em realizar a atividade em horário de HTPC, tendo em vista que neste espaço estão reunidos todos os sujeitos e isso otimizaria a utilização desse instrumento, tanto no que se refere ao tempo (cronologicamente falando) como em relação às possíveis dúvidas sobre as questões.

No entanto, tendo por base o pré-teste, percebemos que o roteiro de questões ficou muito longo, assim, se realizado em um único momento, isso poderia provocar exaustão nos participantes e, inclusive, prejudicar os relatos a serem empreendidos por eles. Por isso, conversamos com as gestoras da escola (diretora escolar e coordenadora pedagógica) e organizamos a aplicação do questionário em vários momentos. Ficando assim:

A primeira parte do questionário (questões de um a treze) foi respondida individualmente pelas professoras no horário de HTPC, no dia 16 de abril de 2012, entre dezoito e vinte e horas.

Na ocasião, fui até a escola, expliquei, novamente, sobre a técnica e como se desenvolveria. Em seguida, entreguei um questionário para cada professora.

As outras etapas ocorreram em momentos de HTPP. Foram utilizados entre quatro e cinco dias para a finalização da atividade, conforme o desempenho de cada professora.

Os questionários eram distribuídos e respondidos individualmente e, ao final de cada encontro, eram recolhidos pela pesquisadora.

O quadro abaixo mostra o horário de desenvolvimento do programa HTPP nesta escola:

Quadro 7 – Período de realização do programa HTPP na escola campo da pesquisa.

De segunda-feira a quinta-feira	Início	Término
Período da manhã	11h30	12h00
Período da tarde	17h00	17h30

Fonte: Coleta de dados: questionário, 2013.

b) O grupo Focal

Optamos pela realização da atividade com o grupo focal com a intenção de promover aprofundamentos quanto a nossa compreensão acerca de questões já pontuadas no questionário. Isto porque, além de nos depararmos com questões que não ficaram tão esclarecidas no questionário, quando nos propomos a ouvir as professoras, a intenção era ter um contato direto com elas e possibilitar o discurso pautado na reflexão ou, pelo menos, provocar a reflexividade.

Além disso, essa atividade teve a pretensão de colher informações detalhadas ou, ainda, de buscar a confirmação do coletivo no que se refere ao planejamento e participação dos e nos momentos de formação das HTPP à seleção dos referenciais teóricos destinados à pesquisa, projetos e estudos e, ainda, buscar identificar qual é a visão das professoras quanto ao seu papel/função nesse espaço de formação.

Outro aspecto relevante viabilizado por essa atividade incide nas análises possíveis sobre os discursos desses profissionais no contexto da coletividade, o que implica verificar se as manifestações seriam coerentes com as respostas apresentadas no questionário, que foi respondido individualmente.

Ainda, esse instrumento nos permitiria a coleta de informações novas não percebidas por meio do questionário.

Quanto à relevância desse instrumento, Gatti (2005), destaca que,

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassesuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005, p. 14).

Tendo por base as considerações expostas acima, a elaboração do roteiro³⁶ de questões para essa atividade só foi possível após a leitura, por várias vezes, das respostas apresentadas no questionário.

Antes da aplicação dessa técnica com o grupo, houve a realização do pré-teste com as mesmas professoras que colaboraram no pré-teste de elaboração do questionário.

Esse estudo inicial trouxe contribuições fundamentais para a efetivação da atividade, pois nos permitiu a revisão de todo o conteúdo proposto nas questões, de maneira a possibilitar a melhoria de alguns aspectos, como, por exemplo, expressões/termos utilizados nas perguntas, precisão ou objetividade das questões, dinâmica/interações necessárias entre pesquisadora e sujeitos e tempo estimado para a realização de toda a atividade da forma menos cansativa possível.

Cumpridas as etapas anteriores, no dia 04 de junho de 2013, às dezoito horas, foi realizada a atividade com o grupo focal, com a participação de dez professoras, entre as onze participantes desta pesquisa, ou seja, apenas uma professora participe da etapa anterior não compartilhou dessa atividade.

O desenvolvimento da atividade ocorreu de forma tranquila e objetiva. Isto porque, os contatos mantidos anteriormente com o grupo permitiram que fossem feitos todos os esclarecimentos a respeito da atividade. Além disso, esses mesmos contatos anteriores possibilitaram o replanejamento constante do trabalho, bem como promoveram aproximações entre pesquisadora e o grupo docente pesquisado.

Participaram desse momento as professoras, conforme mencionado anteriormente, e a pesquisadora como mediadora do grupo.

Conforme combinado com as participantes, a atividade foi gravada (em áudio), isto porque os trabalhos de escuta e de transcrição literal dos depoimentos a serem feitos após a realização de uma atividade como essa se torna necessário para lançarmos as interpretações e análises reflexivas referentes aos dados coletados.

³⁶.Esse roteiro é apresentado entre os apêndices.

A atividade foi realizada na sala de professores da escola campo da pesquisa, onde atuam todas as docentes. Na referida sala, nos acomodamos à mesa (redonda) que lá fica disponível para as atividades pedagógicas variadas. O ambiente favoreceu maior aproximação entre a pesquisadora e as professoras.

Antes de iniciarmos a atividade com o grupo focal, registramos os nomes das professoras conforme a disposição dos lugares ocupados por elas na sala. Dessa forma, a pesquisadora foi utilizada como ponto de referência para o registro de localização de cada participante. Por exemplo, foi anotado o nome da primeira professora do lado esquerdo da pesquisadora e depois, o nome verdadeiro foi substituído pelas respectivas letras utilizadas no questionário para se referirem a essa professora. Assim foi feito com as demais professoras do grupo focal. A ocasião dispensou apresentações, visto que, nos encontros anteriores com o grupo já haviam acontecido.

Além da gravação em áudio, como forma de registro, foram feitas anotações quanto às observações tidas como pertinentes pela pesquisadora.

O tempo de realização dessa atividade foi de aproximadamente uma hora.

c) O grupo de discussão

A opção em promover a atividade aqui denominada por nós como *grupo de discussão* nasceu no exame geral de qualificação³⁷, quando analisávamos os depoimentos das professoras (tanto no questionário como no grupo focal).

Por essas análises preliminares percebemos que alguns argumentos postos pelas professoras, tanto individualmente como no contexto coletivo, eram, na verdade sintomas de um problema maior. Explicando melhor, foi apontado por todas as professoras que o programa HTPP só não era excelente por causa do tempo restrito para a sua realização (meia hora por dia num total de quatro dias por semana).

No entanto, entendemos que esse fator (o tempo curto) não poderia ser considerado o culpado pela não excelência de um programa de formação, já que, conforme exemplificou o Professor Fusari no exame de qualificação, pesquisas revelam a existência de programas de formação com duração de mais de uma hora, por encontro, que também não funcionam. Ou seja, estávamos diante de um problema mais complexo que o tempo restrito.

³⁷.Foram membros da banca examinadora do exame geral de qualificação: o professor Dr. Cristiano Amaral Garbiggini Di Giorgi (orientador da pesquisa e docente na FCT – UNESP – Presidente Prudente), o professor Dr. José Cerchi Fusari (USP – São Paulo) e o professor Dr. Paulo César de Almeida Raboni (FCT – UNESP – Presidente Prudente).

Em busca de uma resposta para isso e, também, com a intenção de instigar a reflexão do e no grupo (de cada um e do coletivo), retornamos à escola para conversarmos com as professoras, que passaram a ser os coparticipantes desta pesquisa, pois, neste momento, essas professoras nos ajudariam a, tentar, compreender sobre uma questão que afeta não só a essa escola, mas ao sistema educacional do Brasil, levando-nos a indagar sobre quem é o culpado por algo não dar certo na educação escolar? Neste caso, se algo não vai bem no programa de formação em serviço HTPP, quais são as verdadeiras razões?

A atividade com o grupo de discussão foi realizada no dia 16 de setembro de 2013, às dezoito horas, em horário de HTPC na escola campo da pesquisa. O desenvolvimento se deu de maneira semelhante à atividade com o grupo focal, com a anotação dos nomes conforme os lugares que as professoras ocuparam na sala onde ocorreu a atividade, a sala dos professores. A grande diferença dessa atividade, em comparação ao grupo focal, consiste no fato de a pesquisadora interagir com o grupo, não apenas colocando questões, mas refletindo junto, expondo opiniões e fazendo indicações de leituras e estudos para as participantes.

Uma semana antes desse encontro foram enviadas às professoras duas questões referentes ao *conceito de tempo* e as *possibilidades de aquisição de informações e formações* no tempo diário de meia hora.

Essa atividade também foi gravada em áudio.

Foi um momento muito prazeroso e construtivo, especialmente quando, ao perguntar sobre as possibilidades de mudanças tanto no programa HTPP como no projeto educativo da escola, ouvi do grupo que o fato de terem alguém “de fora” para ouvi-las provocou grandes incômodos, o que poderia promover mudanças importantes no modo de pensarem e de enxergarem as suas práticas dentro da escola.

Percebemos a relevância desse momento principalmente pelas atitudes de comprometimento que demonstraram para com o ensino e pela vontade (também demonstrada) em evoluírem e contribuírem para com o trabalho educativo da escola.

CAPÍTULO 2 – COMPARTILHANDO NOSSAS IDEIAS E DESTACANDO PARCEIROS

Este capítulo apresenta as principais fontes teóricas que fundamentaram as nossas ideias e nos orientaram no processo de análise dos dados e na organização dos resultados da pesquisa.

O capítulo dois é subdividido em quatro partes. Na primeira parte são expostos delineamentos e reflexões a respeito do conceito de *formação contínua* e a sua função para a vida profissional do professor e para a educação escolar.

No segundo momento, fazemos uma análise sobre a construção do perfil profissional docente como sujeito de sua formação. Para tal reflexão, partimos da compreensão do conceito de *professor reflexivo*, tendo por base as contribuições de autores que compartilham de concepções próximas às nossas no que se refere à formação de profissional docente reflexivo, crítico e emancipado, capaz de contribuir direta e indiretamente para a transformação da educação escolar. Entre esses autores, destacamos: Freire (1991, 2002), Zeichner (1993), Giroux (1997), Libâneo (2005), Pimenta; Ghedin (2005). Vale lembrar que, existem outros estudiosos do tema *professor reflexivo*³⁸. No entanto, esta pesquisa não pretende esgotar essa temática e sim expor ideias e propostas a partir de um conceito resultante desse termo.

No terceiro subitem trazemos à luz uma reflexão sobre a importância da escola como espaço privilegiado de formação do professor sujeito desse processo.

Por fim, compartilhamos algumas considerações finais referentes às abordagens feitas neste capítulo, com enfoque sobre as possibilidades da formação contínua em serviço para a mudança de paradigmas.

³⁸.Para aprofundamento do tema Professor Reflexivo, sugerimos a leitura do livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Pimenta, Ghedin (2005).

2.1 Formação Contínua: análises sobre o conceito e a sua função para a vida do professor

O perigo é que o passado se desmanche, sem que surja um futuro para substituí-lo.

Alain Touraine

O cenário educacional brasileiro, ao que se mostra, até hoje não atingiu estabilidade nem quanto às ações políticas para melhorar a qualidade do ensino e nem mesmo quanto às definições de conceitos comuns que fundamentem a qualidade que se pretende.

Vale lembrar que, por meio de leis, decretos, emendas, excetuando-se outros documentos, “desde a década de 1930, o Brasil experimentou cinco grandes reformas ou mudanças na estrutura da oferta de educação escolar, que implicaram, também, a ajustes, a alterações ou a reformas curriculares”. Nessas mudanças legais, “observa-se quase sempre preocupação acentuada em ajustar o sistema às transformações em curso no mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2009, p. 50).

Dentro das reformas ocorridas na educação brasileira, determinados aspectos se destacaram marcando períodos, que, de acordo com Nóvoa (2009, p. 2), dividiram-se da seguinte forma:

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

No entanto, percebemos que as reformas e/ou medidas instituídas, principalmente nas transições de governos, não conseguiram democratizar o ensino público no Brasil, nem em relação ao acesso e, tampouco, no que diz respeito à qualidade.

Um exemplo³⁹ fatídico disso, em relação à ineficácia do ensino público neste país, refere-se ao fato de que, ainda hoje, muitas pessoas concluem o Ensino Médio sem saberem ler e escrever.

A epígrafe⁴⁰ citada no início deste tópico complementa a afirmação de Di Giorgi (2004, p. 154) em análise ao modelo de educação escolar atual: “[...] tudo indica que educar

³⁹.Comentário feito pelo professor José Cerchi Fusari (USP) em relatório do exame geral de qualificação desta pesquisa de mestrado do qual foi parte na banca de arquivadores.

não é apenas difícil, tende a tornar-se impossível”. Isto porque, diante de tantas complexidades, o descompasso entre a escola, tal como é, e o papel formador (integral) que ela deveria promover tem sido concretizado pelo que já se convencionou chamar de fracasso escolar.

Em relação à questão das reformas educacionais, que deveriam ocorrer no sentido de combater os problemas esboçados acima, cumpre-nos lembrar sobre a questão da *formação de professores* em meio a esse cenário de instabilidade educacional.

Relembramos que as discussões sobre esse tema se expandiram nas décadas de 1980 e 1990, destacando-se a *formação inicial de professores*, ou seja, a formação que habilita o professor de educação básica I (PEB I)⁴¹. (SAVIANI, 2009).

Além da questão da formação inicial⁴², no final da década de 1980 e, mais expressivamente, na década de 1990, outra modalidade de formação de professores passou a ser tema fortemente estudado. Tratava-se da formação durante a carreira dos professores: a formação contínua.

Na época, essa formação desenvolvida após a primeira formação ganhou uma multiplicidade de termos e significados que se tornou difícil conferir-lhe uma única definição.

Conforme retomam Fusari; Franco (2005, p. 18):

Um rápido rastreamento na história da concepção da formação contínua permite constatar um emaranhado de terminologias a ela associadas: educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre tantas outras.

Quanto às conceituações em torno da expressão *formação contínua*, Gatti (2008) adverte que se torna difícil atribuir-lhe um único sentido pelas amplas possibilidades que sugere, pois o seu significado está vinculado aos objetivos, intenções e uma série de fatores que o determinam ou o caracterizam.

Com base nas considerações tecidas por Gatti (2008), Silva (2011, p. 57) cogita que em alguns momentos o entendimento sobre o termo reflete às ações como os “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do

⁴⁰.A referida epígrafe é uma citação do livro *Uma outra escola é possível* de Di Giorgi (2004, p.154).

⁴¹.Professor de Educação Básica I corresponde, nesse período, ao professor atuante no ensino de 1ª a 4ª série do Ensino de Fundamental de oito anos. Atualmente, esse professor atua no ensino fundamental de nove anos, do 1º ao 5º ano.

⁴².A Formação inicial corresponde ao ensino escolar e universitário que leva o indivíduo a um nível de formação que determinará a sua profissão, neste caso, a de professor.

magistério” e em outro momento ele é compreendido como as ações que podem auxiliar o profissional no desempenho da profissão.

Diante dessa constatação, a mesma autora cita Gatti (2008) para exemplificar algumas ações que são conceituadas e denominadas formação contínua de professores. São elas:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, **enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer**_(grifos nossos). (GATTI, 2008, , p. 57).

Na concepção de Almeida (2005),

[...] a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros. (ALMEIDA, 2005, p. 11)

De maneira mais detalhada, Fusari; Franco (2005) explicam que:

Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 18).

Notamos que os autores acima concebem a formação contínua como algo que não se interrompe em meio às transições das etapas educacionais/profissionais. Isto é, a formação contínua, mesmo quando é entendida ou definida pela realização de programas ou cursos desenvolvidos durante a carreira, não traz em si uma formação desprovida de vínculos com a formação anterior (ocorrida na vida pregressa da pessoa).

É importante esclarecer que, o termo formação contínua, assim como Gatti (2008) expõe, precisa ser entendido enquanto concepção e enquanto ação, pois o sentido da

expressão se materializa pelas ações implantadas ou implementadas e as ações, quando sistematizadas, são elaboradas conforme a concepção adotada.

No que se refere à concepção de formação contínua, reiteramos a nossa concordância com as ideias de Paulo Freire, pois, quando o autor nos leva a refletir sobre a condição de inconclusão do ser humano, percebemos que não é possível dissociar os processos formativos profissionais da qualidade humana de estar em constante formação. Portanto, compreendendo que a formação humana é contínua e compreendendo, ainda, que o professor antes de tudo é uma pessoa, concluímos que a formação pessoal e a formação profissional do professor ocorrem permanentemente.

Em relação às ações que materializam a formação contínua, no caso dos professores, poderíamos citar inúmeras situações, programas, cursos, encontros. Na verdade, essas ações não materializam a formação contínua e sim promovem espaços para a teorização de conteúdos e/ou estudos, trocas de experiências, discussões e/ou reflexões coletivas (entre outras coisas), conforme Gatti (2008) compartilha. Em outras palavras, podemos traduzir essas ações como a criação de espaços para a aprendizagem constante do profissional (ao longo de toda a sua carreira).

Almeida (2005) e Fusari; Franco (2005) apontam que as ações de formação contínua são essenciais para o desenvolvimento profissional, pois podem favorecer, de forma positiva, a reconstrução do professor durante todo o percurso da sua carreira.

Existem, atualmente, inúmeras possibilidades de ações vinculadas à Formação Contínua “oferecidas por organismos dos sistemas de ensino, especialmente nas escolas; pelas universidades; as modalidades à distância; as realizadas por ONGs, movimentos populares, sindicatos, associações etc.”. (ALMEIDA, 2005, p. 11).

Para Almeida (2005, p. 11),

Essa avalanche de ações formadoras decorre da constatação de que as mudanças sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem tão rapidamente em todo o mundo, colocam novas questões para a escola e, por consequência, para a prática dos professores.

Por isso, e diante disso, torna-se essencial refletir e repensar as ações de formação contínua com os quais os professores estão se deparando, não perdendo de vista uma pergunta vital nesse contexto: qual é a função das ações de formação contínua para vida profissional do professor e para a educação escolar?

Fusari; Franco (2005) lembram alguns dos conceitos atribuídos à formação contínua, principalmente, quando surgiram as inúmeras terminologias:

[...] podemos destacar a formação contínua como compensação de deficiências iniciais, isto é, a ela compete “repor” conhecimentos, atitudes e habilidades que careceram ou não foram trabalhadas na formação inicial. Outra seria a formação contínua como atualização do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo; ou, ainda, a formação contínua como elemento de aperfeiçoamento dos conhecimentos, ou seja, aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas ainda precisa aprofundar. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 19).

Em oposição ao exposto acima, a formação contínua aqui concebida não se caracteriza como atividade compensatória de uma formação inicial mal sucedida, não é tida como repositório de informações e nem se reduz ao aprofundamento de conhecimentos preexistentes. Mas, então, qual é a função da formação contínua?

A nossa hipótese, que está ancorada na perspectiva freireana, é que, em linhas gerais, a formação contínua dos professores seja promotora de mudanças na realidade profissional e na educação escolar.

Acreditamos que, entre as mudanças na vida profissional do professor devem ocorrer aquelas que lhe conferem habilidade para superar o “saber ingênuo” ou, conforme explana Nóvoa (1992), devem “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Cremos que as ações de formação contínua docente podem levar o professor à emancipação tanto no que se refere à capacidade de refletir, pensar e aprofundar a sua visão sobre a realidade como no que se refere à capacidade de provocar mudanças de situações.

Para tanto, compreendemos que agir crítica-reflexivamente não garante à educação escolar professores excelentes. Conforme bem questiona Fusari⁴³, pessoas corruptas não são crítico-reflexivas?

Recorremos a Nóvoa (1992) para corroborar a ideia de que a Formação do professor está atrelada ao seu desenvolvimento pessoal, à produção de sua vida. Citando Nias (1991), o mesmo autor relembra que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

⁴³.Comentário feito pelo Professor José Cerchi Fusari (USP) em relatório do Exame Geral de Qualificação de Mestrado (desta pesquisa).

Sendo o professor uma parte importante de sua pessoa, outras características para além da capacidade de reflexão tornam-se essenciais para que o projeto educativo que ele (o professor) tem em mãos seja socialmente bem desenvolvido. Os valores, as concepções, a maneira como enxerga e se relaciona com o mundo são determinantes no processo de construção identitária do professor e no desenvolvimento de sua profissão.

Recorrendo a Freire (2002), novamente, concordamos que o desenvolvimento de uma pedagogia fundamentada na perspectiva progressista, essencialmente humanizada e humanizadora, reflexiva e crítica, é a opção possível para conquistarmos uma educação mais democrática.

A proposta desta pesquisa é que repensemos as ações de formação contínua dos professores no sentido de concebê-las e pô-las a serviço da construção e da reconstrução constante do profissional docente, visando, sobretudo, melhorias qualitativas no ensino e na aprendizagem escolar.

Creemos que essa é uma possibilidade eficaz para que o passado não se desmanche sem que tenhamos um futuro (melhor) para substituí-lo, conforme alerta Alain Touraine.

2.2 O professor como sujeito de sua formação: da reflexão à transformação

Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

José Carlos Libâneo

Conforme mencionamos anteriormente tão importante como promover ações de formação contínua de professores se faz pensar e agir sobre a função dessas para a escola.

A fala de Libâneo na epígrafe acima dispensa grandes comentários acerca da função dos programas de formação de professores, que, em tese, deve culminar na aprendizagem válida para a vida dos alunos. Mas, essa mesma fala nos leva à profunda reflexão sobre a situação atual em que os processos formativos têm se desenvolvido no sistema educacional brasileiro.

Entendemos que, para alcançar o resultado final de aprendizagem válida ao aluno, a formação do professor, enquanto processo contínuo, precisa estar em sintonia com a realidade desse aluno. Ou seja, o professor, como pessoa que interage diretamente com os seus alunos, precisa ser o autor de sua formação.

Sendo assim, reafirmamos que, ainda, é necessária a superação da racionalidade técnica⁴⁴ quando falamos em práticas de formação contínua docente. Pois, ao que percebemos por esta pesquisa e por estudos teóricos, muitas vezes, o papel do professor em situações de formação contínua se limita ao de receptor de conteúdos e dentro da escola (em sala de aula) ao de transmissor daquilo que conseguiu absorver nos “momentos de formação contínua”. Por essa visão, ancorada na perspectiva da racionalidade técnica, a formação contínua é concebida como uma concessão, ou seja, alguém precisa conceder esses momentos de consumo de conteúdo, caso contrário os processos formativos não ocorrem.

Nesse sentido, cremos que a construção do perfil profissional reflexivo, crítico e emancipado pode contribuir para que o professor assuma a postura de autoformação, proposta por Nóvoa (1992). Mas, afinal, quem é o profissional reflexivo, crítico e emancipado?

Iniciamos essa análise a partir da expressão *professor reflexivo*, pois esse termo, muito difundido na década de 1990, abriu amplas possibilidades para a discussão e para novos estudos acerca do perfil profissional oposto ao modelo formado pela e para a racionalidade técnica.

A expressão *professor reflexivo* ganhou relevo no cenário educacional de diversos países no início da década de 1990, tendo por influência os estudos do norte-americano Donald Schön⁴⁵. (PIMENTA; GHEDIN; 2005).

Inicialmente, o conceito de reflexão da expressão *professor reflexivo* tendeu a ser confundido com a característica que já é própria do ser humano. No entanto, Pimenta; Ghedin (2005) elucidam que os estudos propostos por Schön traduzem uma alternativa ao modelo de formação profissional, notadamente, predominante baseado na sequência: teoria-aplicação-estágio. Em outras palavras, a proposta de Schön incide na valorização da prática na formação de profissionais que teria como resultado uma construção permanente de articulação entre teoria e prática implementada pela reflexão.

Pimenta; Ghedin (2005) expõem que as propostas de Schön são fundamentadas no fato de que, ao ingressar na carreira, as demandas da prática cotidiana exigem dos profissionais⁴⁶ respostas que vão além das teorias adquiridas em sua formação inicial.

⁴⁴.A racionalidade técnica se refere à prática de transferência de informações ou treinamento de pessoas para o desenvolvimento de determinado comportamento. No livro *A Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire problematiza a racionalidade técnica na formação e prática de professores, pois, em sua visão, professores e alunos são produtores de conhecimentos e não apenas executores.

⁴⁵.Donald Schon foi professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA). Suas ideias e propostas foram fortemente influenciadas pelos estudos feitos sobre John Dewey, além de Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kuhn. (GHEDIN, PIMENTA, 2005, p. 19).

⁴⁶.Os estudos iniciais de Schön fazem referência à formação de profissionais de modo geral. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Dentro dessa ideia, defendem que:

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da **reflexão, análise e problematização** desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presentes nas soluções que os profissionais encontram em ato [...]. (PIMNETA; GHEDIN, 2005, p. 19). Grifos nossos.

Para Shön (1992), segundo Pimenta; Ghedin (2005), os processos formativos dos profissionais, especialmente no caso dos professores, podem ser caracterizados basicamente a partir de três eixos centrais. São eles: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

- *O conhecimento na ação*: “é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.”. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 20).
- *A reflexão na ação*: como o conhecimento na ação não é suficiente frente às novas situações postas, os profissionais criam outros caminhos e outras soluções, transformam os conhecimentos da prática em novas ações.
- *A reflexão sobre a reflexão na ação*: visto que os conhecimentos acima não dão conta das complexidades postas pelas novas situações e dos problemas decorrentes delas, o profissional (aqui o professor) é levado a buscar outras alternativas, que incluem: análise, problematização, contextualização, diálogo com outras perspectivas, apropriação de teorias sobre o problema, enfim, o professor é deparado com um processo de investigação. Seria este o nível *reflexivo*. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Em uma das conclusões possíveis, Pimenta; Ghedin (2005, p. 36) esclarecem que,

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, **trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática**. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica. (Grifos nossos).

Os mesmos autores ressaltam que,

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 20).

Vale destacar que a partir dos conceitos de *profissional reflexivo* fundamentados nas ideias de Schön, que resultaram em estudos do conceito de *professor reflexivo*, abriram-se “perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar *o professor pesquisador de sua prática*”. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, P. 20). Grifos dos autores.

As ideias lançadas por Schön sobre a valorização da reflexão na prática e sobre a prática suscitaram reformas curriculares em diversos países.

Embora tenha recebido críticas quanto as possíveis lacunas deixadas em suas teorias, muitos autores reconhecem as contribuições, notoriamente, disseminadas a partir dos conceitos de Schön acerca da reflexão ou reflexividade na formação profissional. Tardif (2002) revela que numerosos pesquisadores voltaram a se interessar pelo tema *professor reflexivo* nos últimos quinze anos a partir da concepção de Schön.

No Brasil essas ideias ganharam prestígio e se disseminaram, principalmente, por influência de Nóvoa (1992) com a publicação do livro *Os professores e sua Formação*⁴⁷ e, também, de Izabel Alarcão que coordenou o I Congresso sobre Formação de Professores em 1993, ocorrido em Portugal, na cidade de Aveiro. O evento contou com a participação de um número significativo de pesquisadores brasileiros, o que favoreceu a rápida difusão das ideias de *professor reflexivo* neste país. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 28).

Buscando saber mais sobre as possibilidades de entendimento e de utilização do conceito *professor reflexivo*, vários autores, de diferentes países, inclinaram as suas pesquisas no sentido de interpretar que reflexão é essa considerada a base para formação profissional e quais mudanças são geradas a partir dessa prática reflexiva.

Nesse contexto de pesquisas e questionamentos decorrentes, as ideias Schön sobre a valorização da prática reflexiva do professor receberam algumas críticas por parte de diversos estudiosos que temiam a banalização e/ou uso inadequado do termo.

Entre as críticas, destacamos Pimenta; Ghedin (2005, p. 22), que expõem:

⁴⁷.O livro *Os professores e sua formação* (NÓVOA, 1992) é constituído por textos de autores de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, o que evidencia a rápida apropriação e a difusão do conceito. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Os autores complementam esses apontamentos enfatizando que somente a reflexão da prática e/ou sobre ela não basta para configurar mudanças nas ações docentes e na diminuição dos problemas presentes em todo o contexto escolar, visto que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 24).

Outra crítica pertinente refere-se à advertência feita por Zeichner (1993) ao ressaltar que se a reflexão da (e na) prática profissional for entendida (e desenvolvida) como um processo puramente individual a sua função se torna limitada e limitante.

A reflexão (com caráter de formação) proposta por Zeichner (1993) é aquela fundamentada na perspectiva de prática social, ou seja, trata-se de um processo de formação vinculado ao contexto coletivo, à realidade institucional/social, num movimento de formação uns dos outros. Isto é, colocar a prática de reflexão a serviço da formação da identidade profissional não descolando esse processo da realidade institucional/social.

Outra crítica apontada por Zeichner (1993) se refere à generalização que o termo *professor reflexivo* pode sugerir de um modelo de formação de professores reflexivos treinados para essa “reflexividade”. O autor observa que os resultados de pesquisas recentes revelam que, muitas vezes, os professores “pensam” o que foi programado por outras pessoas e, nesse contexto, são esses professores tecnocratas e não professores reflexivos (visão da racionalidade técnica).

Sobre isso, Pimenta; Ghedin (2005, p.23) declaram que:

Zeichner (1992) entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente.

No entanto, Zeichner (1993) compartilha das ideias de Shön no que diz respeito à superação dos modelos de formação profissional tecnicistas, pois, para ele, a reflexividade medeia a articulação entre o conhecimento da teoria e o conhecimento da prática. Todavia, essa ação se torna emancipadora quando extrapola a individualidade e se caracteriza como uma atividade social ou, ainda, um projeto de mudança social e institucional.

Para Zeichner (1993), o professor reflexivo é aquele capaz de compreender o mundo que o cerca e dialogar com e sobre a realidade social. É, por exemplo, discutir sobre os problemas de desigualdades sociais que assolam a humanidade e afetam a sala de aula também. É vestir-se da democracia e da emancipação humana para além do discurso. É assumir que o seu papel é político. É conceber a educação escolar como uma prática social.

Relacionado a isso, Ghedin (2005) explica que, para além do aperfeiçoamento profissional, a reflexividade do professor deve ser um projeto de emancipação humana, uma forma de ser resgatado da alienação e da manipulação. Afinal,

O processo da reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos a nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele nos damos conta de nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância dessas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. É quando ignoramos a totalidade de nosso ser e as partes por ele compostas que surgem os enganos e as ideologias como forma de manipulação da consciência. (GHEDIN, 2005, p. 145).

Ainda, salienta o autor que, quando a pessoa, neste caso, o professor, consegue atingir o patamar a reflexividade, tal como é apresentada acima, a sua postura não é somente reflexiva, mas também crítica.

Com base nas contribuições de Zeichner (1993) e Ghedin (2005), compreendemos a essencialidade do processo de reflexão no fazer docente como projeto de mudança social, institucional e emancipação humana. Destacamos, pois, a relevância da flexibilidade como projeto e ação a serem desenvolvidos e reconstruídos na escola em comunhão uns com os outros.

Nessa perspectiva, o papel a ser desempenhado pelo professor *reflexivo* no desenvolvimento do trabalho escolar é extremamente relevante e deve alcançar de maneira legítima a participação tanto na organização como na gestão do fazer educativo na escola. Afinal, conforme afirma Libâneo (2005),

[...] o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimento sobre o ensino. (LIBÂNEO, 2005, p. 65).

A fala do autor acima nos remete à Zeichner (1993), novamente, quando este adverte que é preciso esclarecer que os conhecimentos teóricos não são patrimônios exclusivos das universidades (nem dos dirigentes educacionais) a serem executados pelos professores nas escolas públicas. Os professores (da educação básica) precisam ser vistos e “utilizados” como seres capazes de contribuir para a produção e para a difusão do conhecimento teórico referente a todas as questões concernentes à realidade social. Esclarece, ainda, o autor, sobre a importância da universidade para as reformas educacionais. Porém, em sua visão, os conhecimentos produzidos pelas instituições de ensino superior precisam alcançar as escolas públicas. Os professores podem ser os meios para que isso ocorra.

Relacionado a isso, ao tratar das concepções de educação escolar e as possibilidades de democratização social da escola e a partir dela, Giroux (1997) nos lembra que o papel dos professores nos processos de reformas educacionais, na maioria das vezes, se restringe ao de objetos das reformas, isto é, são ignorados a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam trazer para o debate.

Ao propor o exercício de uma Pedagogia crítica para a efetivação da transformação do mundo em um espaço mais democrático, Giroux (1997, p. 28) problematiza o papel do professor e argumenta que, do ponto de vista ideal, os professores (e administradores) poderiam desempenhar o papel de “*intelectuais transformadores* que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas [...]”. Isto significa educar os alunos “para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla”. (GIROUX, 1997, p. 29).

Pela obra de Giroux (1997), notamos que a proposta da Pedagogia crítica é fortemente influenciada pela proposta da Pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Reportando-se a Freire, sobre a concepção do professor como *intelectual*, Giroux (1997, p. 154) expõe que “[...] Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais ao constantemente interpretarem e atribuírem significado ao seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular”.

Giroux (1997) complementa o conceito dessa categoria afirmando que, para além de técnicos, transmissores de ideias, “Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e

produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.” (GIROUX, 1997, p.186). O professor precisa ser visto (e participar) como um ser intelectual e transformador da realidade, só assim legitimará a sua natureza política.

O autor expõe os aspectos positivos que a categoria intelectual pode oferecer,

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

O mesmo autor ressalta que, ao perceber os professores como intelectuais pode-se assim elucidar “a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”. (GIROUX, 1997, p.161). Em sua visão, nenhuma atividade humana, por mais rotinizada que possa ser, é desprovida de esquemas resultantes do funcionamento da mente. O uso da mente “é uma parte geral de toda atividade humana”, e por essa capacidade de articular o pensamento e a prática, destaca-se “a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos”. (GIROUX, 1997, p. 161).

Notamos que tanto Zeichner (1993) como Giroux (1997), além de Paulo Freire, concebem a educação escolar como uma prática social. Ou seja, a escola não está descolada da realidade social, ao contrário, ela se constitui em um amplo espaço social que, em concordância com os autores, precisa se democratizado, humanizado.

Quanto ao professor, é impossível a esse passar pela escola despercebidamente; seu papel é integralmente político, mesmo quando não assumido como tal. Já advertiu Freire (2002) que até mesmo a neutralidade é política, é formadora.

Para Giroux (1997), para que alcancemos a transformação social da educação escolar, é essencial que o professor intelectual torne o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa, em linhas gerais, por a escola frente à realidade social e às relações de poder. É desenvolver (juntamente com os alunos) ideologias e contra-hegemonias em busca de superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. É optar pela vida, pelo bom caráter, pela democracia e engajar-se na luta por esses ideais.

Tornar o político mais pedagógico

[...] significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratam os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 1997).

Para que os professores desenvolvam a Pedagogia da Crítica proposta por Giroux (1997) é essencial que ele tenha a sua identidade profissional (que é boa parte da pessoal) estruturada nos princípios fundamentais a ela, sejam eles: autonomia para a reflexão, para a crítica e para a intervenção. Ademais, para que a Pedagogia da Autonomia (de Freire) se consolide, além da autonomia para pensar e intervir torna-se fundamental ao professor ter suas bases identitárias firmadas em valores produzidos a partir dos princípios de humanização em detrimento às formas de opressão.

2.3 Formação Contínua em Serviço na escola

[...] a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.

[...] Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos.

Paulo Freire

Apresentamos anteriormente os conceitos e definições de acerca da expressão Formação Contínua para professores e ressaltamos os benefícios que as ações para o seu desenvolvimento podem trazer para o âmbito educacional. Reafirmamos que se traduzem em resultados positivos quando efetivamente revertem em benefícios para as práticas profissionais e, sobretudo, apresentam concretamente melhoras na educação escolar.

Quando falamos em Formação Contínua em Serviço nos referimos às ações de formação profissional que ocorrem dentro da jornada de trabalho do professor.

Como já mencionamos, a LDB estabelece que os sistemas de ensino promovam para os professores formações contínuas em serviço, inclusive mediante a capacitação em serviço. No entanto, não fica definida nesta lei a questão do tempo a ser destinado para que esses momentos de formação ocorram.

Em relação a isso, atualmente, temos presenciado discussões recorrentes acerca da aprovação da Lei nº 11.738 (de 16/07/2008) que institui o piso salarial⁴⁸ profissional nacional

⁴⁸.A título de informação, no dia 27/02/2013, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a Lei 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, passou a ter

para os profissionais do magistério público da educação básica. Podemos considerar que a promulgação dessa lei foi um avanço para a carreira do magistério, pois, além de regulamentar o fator salário, determina as proporções a serem equacionadas no que se refere à jornada de trabalho dos profissionais, em especial, o caso dos professores, isto é, ela regula o tempo a ser destinado para a atuação com alunos e o tempo para desenvolvimento de atividades pedagógicas fora da sala de aula, mas na escola.

Em seu artigo 2º (§ 4º), a referida lei estabelece que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

No entanto, o descumprimento desta lei, tanto no que se refere ao salário como na questão da divisão da jornada de trabalho do professor, ainda é uma triste realidade neste país.

Ao estabelecer que 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor seja destinada ao desenvolvimento de atividades fora da sala de aula podemos considerar aqui um importante argumento para que as ações de desenvolvimento de formação contínua (em serviço) ocorram de maneira efetiva e apresentem resultados eficazes.

Antes de prosseguirmos com essa reflexão, é importante lembrar (e refletir) que as ações comumente desenvolvidas pelos sistemas de ensino, como propostas de formação contínua em serviço para os professores, restringem-se à participação em cursos, palestras, seminários, oficinas, reuniões, encontros e tantos outros eventos que normalmente são realizados fora do local de trabalho e nem sempre permitem a participação de todo o corpo docente de uma escola. Seriam essas ações modelos de formações contínuas por representação, em que um (ou mais) professor (res) da escola participa (m) da formação para depois repassar (em) as experiências aos demais professores.

No entanto, com base na concepção de formação contínua que adotamos, esses momentos de formação não se enquadram no que entendemos por contínuo, pois são fragmentados e podemos encontrar nessas ações pelo menos dois aspectos que precisam ser considerados:

validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. A decisão tem efeito *erga omnes*, isto é, obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei. O piso salarial do magistério deve ser reajustado em 7,97268% e eleva a remuneração mínima do professor de nível médio com jornada de 40 horas semanais a R\$ 1.567. Conforme a legislação vigente, a correção reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2012, em relação ao valor de 2011. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=382&id=12253&option=com_content . Acesso em 24 de setembro de 2013.

- Sabemos que cada pessoa possui uma maneira subjetiva de absorver informações para transformá-las em conhecimento, não sendo possível produzir o conhecimento pelo outro.
- Se um professor é selecionado para representar os demais colegas em um evento de formação a sua experiência de formação é influenciada pela concepção da racionalidade técnica, pois, neste caso, o professor representante é o receptor e transmissor de informações e/ou orientações e os outros professores são os reprodutores desse processo.

Lembremos-nos de alguns elementos considerados indispensáveis no desenvolvimento da formação contínua de professores: a socialização de ideias, discussões, reflexões coletivas, planejamento (coletivo) de ações que visam melhorias na escola (FREIRE, 2002; ZEICHNER, 2008). Tais elementos são determinantes no processo de construção e reconstrução da identidade profissional do professor.

Neste sentido, cabe retomar as contribuições de Pimenta, Ghedin (2005) reportando-se à Shön e, ainda, as ideias Zeichner (2008) quando criticam o distanciamento entre os conteúdos teóricos e a realidade apresentada à prática profissional.

Não significa que ações dessa natureza (externas à escola) não tenham o seu valor. Conforme elucida Gatti (2008), fica difícil dizer que um determinado modelo de formação contínua ou outro é o mais eficaz, pois a adequação ou eficácia é um fator variável, isto é, depende de diversos elementos para ser determinado, como, por exemplo, os objetivos, o envolvimento dos participantes, as ideologias que movem o processo formativo, entre tantos outros. Porém, em nosso entendimento, ações como essas não são em si formações contínuas, embora possam contribuir para o desenvolvimento (contínuo) da formação do professor.

A nossa proposta de formação contínua para a vida profissional do professor é que ela esteja vinculada às realidades da escola e a serviço dessa instituição, visando a sua transformação em um espaço de efetiva produção de conhecimentos válidos aos alunos. Diante disso, concebemos a escola como principal espaço de formação contínua dos professores.

Vale recorrer a Nóvoa (1992) quando diz que os saberes produzidos pela experiência, as possibilidades de questionar-se a si mesmo (reflexão da prática), as contextualizações institucionais e sociais (reflexões sobre a pedagogia e o seu papel político), entre tantas possibilidades de reflexão e de aprendizagem, são saberes privilegiadamente produzidos na

escola. Tais saberes, nutridos pela Pedagogia da autonomia, devem permear todo o processo de ressignificação da prática profissional, num movimento de autoformação permanente.

Fusari; Franco (2005) acreditam que a formação contínua de professores centrada na escola seja um dos elementos essenciais para a organização do Projeto Político Pedagógico dessa instituição. Diante dessa abordagem, esses autores mostram que em pesquisas realizadas a partir de 1970 os dados revelaram que:

[...] mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. Ou seja, permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade, construindo um outro olhar possível sobre o processo ensino-aprendizagem. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 19-20)

Ainda de acordo com os autores:

[...] concebemos formação contínua em serviço como aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação. Garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável para a construção de uma escola realmente democrática, idealizada propositalmente no projeto político-pedagógico. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 20).

No entanto, não se trata apenas de demarcar o tempo e o espaço e sim de estabelecer as intenções do que se pretende desenvolver nesses momentos, pois as transformações almejadas em relação às práticas profissionais (e por meio delas) só terão algum sentido, ou ainda, só efetivarão se os contextos ou as instituições em que trabalham os professores estiverem, do mesmo modo, suscetíveis às mudanças. (NÓVOA, 2002).

Assim, Nóvoa (2002) concebe a formação contínua como um dos elementos para a mudança, mas adverte que não se resume a ser uma condição para tal.

Anteriormente, discutimos que a formação contínua de professores se efetiva com o desenvolvimento de ações formativas que se desdobram por toda a carreira do professor e que esse amplo sentido abre outras perspectivas para o referido termo. No caso da *formação contínua em serviço* podemos defini-la como uma das ações específicas que se processa

dentro do contexto da formação contínua. Descrevendo sucintamente, podemos compreender a formação contínua em serviço como uma modalidade dentro da formação contínua.

Com base nos princípios de transformações que também apontamos anteriormente, concordamos com os autores deste estudo para sugerir que a escola seja considerada e utilizada como o espaço adequado e privilegiado para as mudanças que se buscam.

Sobre isso, Libâneo (2008, p.35) afirma que:

[...] colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

O mesmo autor enfatiza a indispensável participação dos professores na construção e no desenvolvimento do projeto educativo, ou seja, o envolvimento na organização e na gestão da escola.

Para tanto, torna-se essencial aos professores (e demais profissionais) conhecerem a identidade de sua escola, saber como ela se organiza e como funciona. O ideal seria que os profissionais (de cada escola) participassem da sua organização e da gestão do trabalho educacional.

Uma das características determinantes na organização da escola se refere ao aspecto cultural. Nas palavras de Libâneo (2008),

A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir. Portanto, não conhecemos a escola apenas pelo que se vê, pelo que aparece mais diretamente à nossa observação (as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola, etc). É preciso captar aqueles significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, frequentemente ocultos invisíveis, que vão definindo uma cultura própria de cada escola. (LIBÂNEO, 2008, p.32).

O autor ressalta, ainda, a inter-relação existente entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula. Conforme declara, “[...] as práticas e os comportamentos das pessoas manifestos na convivência diária influenciam as práticas e o comportamento dos professores nas salas de aula”. (LIBÂNEO, 2008, p.32)

Por isso, vale lembrar as orientações de Paulo Freire (2002) sobre os valores, a ética, a “boniteza” da profissão docente como saberes essenciais ao desenvolvimento da profissional professor.

Cabe, ainda, resgatar as contribuições de Zeichner (1993; 2008) sobre o argumento de que a reflexividade como prática docente auxilia na resolução dos problemas enfrentados pela escola. A ação reflexiva empregada em relação ao ensino precisa ser guiada pela reflexão das situações sociais que o influenciam. (ZEICHNER, 2008; GIROUX, 1997).

Além do potencial para se tornar um profissional reflexivo e crítico, vale lembrar a advertência posta por Alarcão (1996): é preciso querer mudar.

Cabe lembrar, ainda, e sempre, das palavras de Paulo Freire quando diz que: mesmo não podendo tudo, a educação pode alguma coisa. Cabe a cada um de nós e a todos “por a sua força a serviço de sonhos”.

2.4 Pressupostos sobre a Formação Contínua de Professores para a mudança de paradigmas

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só na historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir a ser. [...] Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser.

Evandro Ghedin

Sabemos que o professor faz parte desse grupo de seres inconclusos, conforme a epígrafe, e no mesmo movimento contínuo, segundo Freire (2010, p.28), “a educação tem caráter permanente, que não existem seres educados ou não educados, mas sujeitos que estão se educando”. Sabemos, do mesmo modo, que a formação de professores jamais consegue ser promotora de todo o saber necessário aos professores e por isso mesmo não pode ser considerada finalizada nem após a conclusão da graduação e nem tampouco quando são promovidos cursos de formação contínua, que se dão após à formação inicial.

Um dos princípios básicos para a construção do “sucesso” da prática profissional do professor é o reconhecimento da sua incompletude e a superação do pensamento de que o professor é o detentor de todo o saber necessário e que os alunos nada ou pouco conhecimento possuem. (FREIRE, 2002).

Com base nessa questão, entre tantas outras, Freire (2002) adverte que a consciência da imprescindível busca da evolução profissional se torna um dos saberes indispensáveis ao docente. Para o autor, saberes como esse, entre muitos outros, deveriam ser fortalecidos nos

currículos de todos os programas de formação de professores tanto no âmbito inicial como na formação contínua.

O autor caracteriza a competência profissional como a peça essencial às mudanças que se esperam no universo que envolve a escola. (FREIRE, 2002).

Enfatiza Freire (2002) a importância da postura reflexiva do professor, que precisa se assumir como um professor/pesquisador. Isto é, torna-se fundamental à profissão docente o desenvolvimento da habilidade e da prática de articular a reflexão e a pesquisa. Para ele, a pesquisa é uma característica inerente à profissão professor, pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *que-fazer*es se encontram um no corpo do outro”. (FREIRE, 2002, p. 32). No entanto, os professores precisam tomar ciência disso e se assumirem como seres pesquisadores de conhecimentos do mundo e de sua prática docente.

Entendemos, portanto, que o professor é um ser reflexivo como aponta Zeichner (1993), é um ser intelectual com potencial transformador como define Giroux (1997), um pesquisador constante como salienta Freire (2002), mas somente a partir de sua competência profissional é que conseguirá transformar os paradigmas que entrelaçam a carreira do magistério e a educação na escola pública.

Giroux (1997) problematiza (ou desmistifica) a teoria de que a escola é um veículo de transformação social; propõe, assim como Freire (2002), que esse espaço, amplamente social, seja utilizado para que a transformação social em prol da democracia se materialize. E isso depende muito da atuação dos profissionais da educação.

No entanto, como ressalta Di Giorgi (2004), diante das complexidades que a escola vive, as mudanças são muito difíceis (não impossíveis) e mudar não implica eliminar os problemas educacionais da noite para o dia.

Precisamos, pois, de profissionais competentes, que se engajem em lutas que buscam a superação dos problemas que afetam a escola e enfraquecem a dignidade profissional do professor.

Mas, é preciso refletir sobre o que é *competência profissional* do professor.

Fusari (1992, p. 27) aponta pelo menos cinco características essenciais ao *professor competente*. São elas:

- domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
- clareza dos objetivos a serem atingidos;
- domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;
- visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;

- percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Além dessas qualidades, não podemos deixar de citar a participação na gestão do trabalho escolar, a atuação com o e no coletivo da escola, a intervenção para tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico e o envolvimento com a sua formação profissional.

Lembrando, conforme orienta Fusari (1992), “[...] a competência docente não é inata ("dom") e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço [...]”. (FUSARI, 1992, p. 27).

Trata-se de:

[...] uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência ("saber fazer bem"), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão - profissional - educador. (FUSARI, 1992, p. 27-28).

Compartilhando dessa concepção, Freire (2002) justifica a validade da competência docente destacando que através dela, do “saber fazer bem”, o professor vai conquistando a segurança necessária para assumir posturas e autoridade que lhe conferem respeito tanto por parte do aluno como da comunidade. Para o autor, “A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. (FREIRE, 2002, p.103).

Entendemos, dessa forma, que, a competência docente é inerente ao conceito de valorização profissional do professor. Daí a importância de uma prática competente.

Vale lembrar que, temos vivido uma situação cada vez mais complexa no Brasil em relação à desvalorização do magistério. Vemos por um lado o poder público, com o forte apoio da mídia, apontando o fracasso da escola pública e do outro lado observamos uma classe (do magistério) insatisfeita com os salários, com gestões autoritárias e com as políticas empregadas para responsabilizar os “culpados” pelos índices insatisfatórios revelados pelas avaliações externas.

Concordamos com Freire (2002) quando adverte que cabe ao professor desempenhar a sua função com excelência, com compromisso, com competência, mas concordamos também com Fusari (1992, p. 26) quando afirma que “Educadores competentes necessitam,

sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro.”

Esclarecemos que a fala de Freire (2002) não é de responsabilização do professor pela desvalorização de sua categoria profissional, trata-se de uma provocação no sentido de mostrar as necessidades e possibilidades de mudanças.

Diante desse cenário educacional (e profissional) repleto de adversidades, consideramos relevante trazer à luz a discussão de que é possível fazer algo para transformar essa realidade.

Se voltarmos na história da educação escolar do Brasil, perceberemos que há alguns anos atrás as possibilidades de participação popular em ações políticas educacionais eram quase inexistentes. Hoje, a título de exemplo, podemos citar a Conferência Nacional de Educação (CONAE) como o maior espaço democrático para tratar da educação deste país.

Todavia, ainda precisamos avançar muito; é necessário o legítimo compromisso dos profissionais no engajamento de mobilizações promotoras de conquistas como a que citamos.

Vale nos reportar mais uma vez a Zeichner (2008) que esclarece a importância do papel do professor reflexivo e chama a atenção para cuidado que se deve ter na utilização desse termo, pois esse “modelo” profissional precisa, realmente, extrapolar o jargão ou *slogan* que acabou se tornando diante dos discursos dos reformadores e profissionais da educação.

CAPÍTULO 3 – ARAÇATUBA: CONHECENDO UM POUCO DESSA HISTÓRIA

Considerando o fato de que a pesquisa ocorreu no município de Araçatuba, torna-se relevante conhecer as principais características que o delineiam e por isso, faz-se necessário tomar conhecimento de alguns eventos históricos e atuais que foram constituindo esse município ao longo de sua história. Sendo assim, este capítulo busca aproximar o leitor do contexto histórico da cidade de Araçatuba/SP.

Em linhas gerais, são relatados e descritos os passos de desenvolvimento da cidade, ressaltando as suas origens, o seu desenvolvimento econômico, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁹ atual e algumas das principais opções culturais oferecidas pela cidade.

Na sequência, procuramos contextualizar a realidade escolar do município, articulando alguns fatos como o desenvolvimento educacional no município nas últimas décadas, a questão da ampliação do setor universitário, resultados dos IDEB em níveis nacional, estadual e municipal.

Por fim, é apresentado o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, em que se pode observar a abrangência do atendimento oferecido aos alunos araçatubenses.

3.1 Como tudo começou...

Araçatuba⁵⁰ foi fundada em dois de dezembro de 1908. Os primeiros habitantes desse território foram os indígenas Coroados ou Caingangues. No vocabulário indígena o nome que batiza a cidade tem o significado de Terra dos Araçás.

A história de Araçatuba está diretamente vinculada à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB)⁵¹, que, no início do século passado, fez parte de uma política que pretendia a exploração do interior do país e a sua ligação com outros países da América do Sul. (FRANCO, 2008).

⁴⁹.O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é o indicador criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir a qualidade de vida das populações, composto por uma série de indicadores econômicos e sociais. Além da renda per capita, são ainda considerados os índices de analfabetismo, a taxa de escolaridade e a expectativa de vida das pessoas. Os valores vão de zero a um, sendo que, quanto mais próximo de um maior é o desenvolvimento do município ou da região aferida. (ARAÇATUBA, 2010).

⁵⁰.Adjetivo pátrio: araçatubense.

⁵¹.A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil foi aberta em 1906, seguindo a partir de Bauru/SP, onde a Sorocabana havia chegado em 1905, até Presidente Alves/SP, em setembro de 1906. Em janeiro de 1907, atingia Lauro Muller; em 1908, Araçatuba e, em 1910, chegava às margens do Rio Paraná, em Jupiá, de onde atravessaria o rio, de início com balsas, para chegar a Corumbá/MS, na divisa com a Bolívia. (FRANCO, 2008).

A lavoura de café e a forte produção de arroz promoveram o rápido, intenso e diversificado crescimento econômico dessa região na década de 1920. Em decorrência disso, em 1921, Araçatuba ganha emancipação política, e, a partir de então, o setor industrial se expande e, como resultado, o município obtém crescimento urbano considerável.

Além da lavoura, outra atividade econômica que marca a história de Araçatuba é a pecuária, tanto que, na década de 1960, a cidade ganha o nome de *Terra do Boi Gordo* por ser, no período, o maior centro produtivo de gado de corte do Estado de São Paulo. Até hoje, Araçatuba é uma das principais cidades da pecuária de corte do Brasil.

Embora o município tenha suas bases econômicas na criação de gado, atualmente, o setor econômico predominante é o sucroalcooleiro, passando a ser considerada a *Capital do Agronegócio*. A região Noroeste é grande produtora de álcool. Este setor se expandiu e ganhou destaque nessa região por ser uma das últimas áreas viáveis e disponíveis no estado de São Paulo para a necessidade que o setor demanda. (ARAÇATUBA, 2010, p. 14).

De acordo com os registros, “a previsão para os próximos anos é de que a região receba aproximadamente um bilhão em novos aportes, com a instalação de dez novas usinas, as quais gerarão cerca de 40 mil empregos”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 14).

Além da cana-de-açúcar, Araçatuba conta, ainda, com o cultivo de algodão, arroz, milho, em menores proporções, e soja com tendência de crescimento de produção. Há, também, muitas pessoas sobrevivendo do desenvolvimento de trabalhos informais, como por exemplo: camelôs, moto-taxistas, vendedores de variados produtos, jardineiros, entre outros.

Ademais, esse município possui “grande potencial para o turismo, em função dos lagos formados por ocasião do represamento de águas pela usina de Urubupungá, em Pereira Barreto/SP, na bacia hidrográfica do Rio Tietê”, que é considerado limpo nessa região. (ARAÇATUBA, 2010, p. 10).

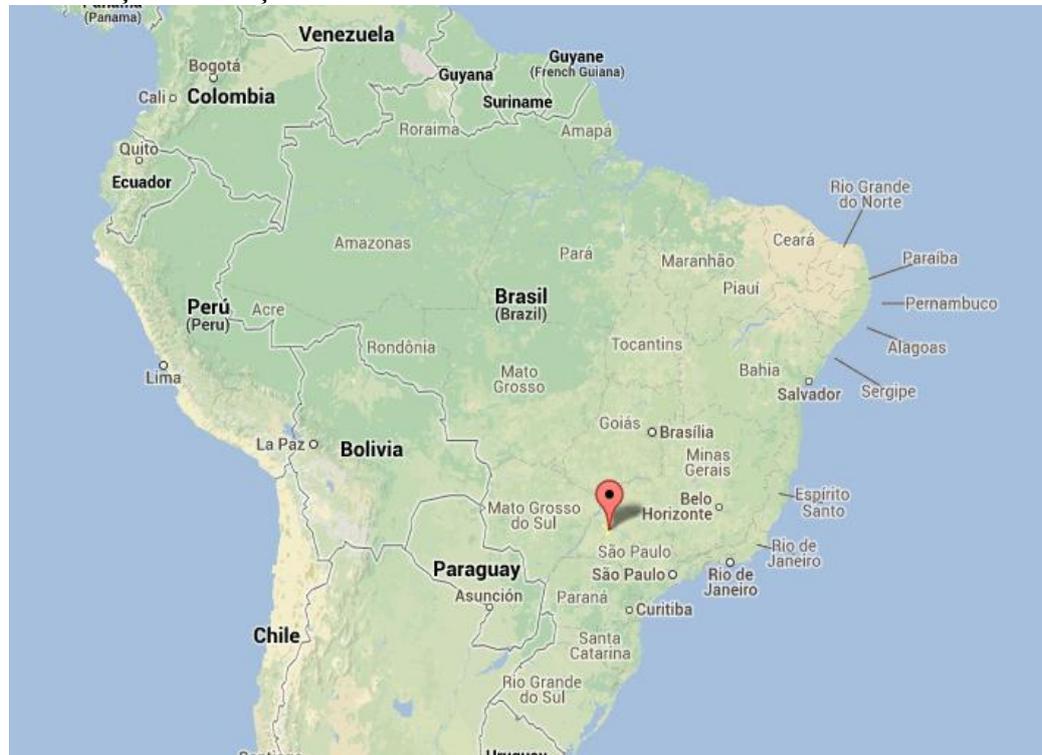
Com aproximadamente 182.204 habitantes⁵², Araçatuba está a quinhentos e trinta quilômetros (530 km) da capital paulista, localizando-se ao Noroeste do Estado do São Paulo, estando à margem esquerda do Rio Tietê, “possui área de 1.168 km², à 21°12’ 32” de latitude Sul e 50° 25’ 58” de longitude Oeste, estando a uma altitude de 390 metros. Está portanto, na zona tropical, possui um clima muito quente e semi-úmido”. (ARAÇATUBA, 2010, p. 11).

As figuras abaixo mostram a localização do município de Araçatuba nos mapas do Brasil e do Estado de São Paulo.

⁵² Dados do IBGE 2009.

Na figura 1 é possível identificar a mesorregião de Araçatuba, a qual congrega uma área geográfica criada pelo Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE).

Figura 1 – Localização de Araçatuba no Brasil



Fonte: IBGE⁵³

A área em destaque, na figura 2, exposta na página seguinte, demonstra a disposição de Araçatuba dentro da região paulista.

⁵³.Figura do Mapa localização geográfica de Araçatuba, SP. disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=350280&search=S%C3%A3o%20Paulo|Ara%C3%A7atuba#historico> acesso em: 13 de setembro de 2013.

Figura 2 – Localização de Araçatuba no Estado de São Paulo.



Fonte: IBGE⁵⁴

A figura 3 apresenta o exato alcance do município na mesorregião de Araçatuba dentro do Estado de São Paulo, possibilitando a visualização de sua abrangência territorial perante os demais municípios paulistanos.

Figura 3 – Abrangência da mesorregião de Araçatuba no Estado de São Paulo



Fonte: IBGE⁵⁵

⁵⁴.Figura do Mapa disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ara%C3%A7atuba> acesso em: 13 de setembro de 2013.

3.2 O Índice de Desenvolvimento Humano e a qualidade de vida em Araçatuba

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Araçatuba é considerado maior que o IDH do estado de São Paulo, conforme demonstração do quadro abaixo.

Quadro 8 – IDH do Município de Araçatuba.

	Ano	Município	Estado
<u>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM</u>	2000	0,848	0,814
EDUCAÇÃO (dado geral em termos educacionais)	2000	0,909	
LONGEVIDADE (dado geral em termos de expectativa de vida)	2000	0,758	
RENDA (dado geral em termos de custo de vida)	2000	0,749	

Fonte: SEADE, (situação referente ao último censo de 2000)

Conforme dados do Plano Municipal de Educação⁵⁶,

Araçatuba saiu de um IDHM de 0,787 em 1991 para 0,848 em 2000. A dimensão que mais contribuiu para o crescimento foi a longevidade, com 36,4%, seguido pela renda, com 33,7% e pela educação, com 29,9%, de acordo com critérios de avaliação utilizados para se chegar ao IDHM. Nos indicadores sobre Educação, o município aumentou a média de anos de estudo da população. Em 1991, a média era de 5,9 anos; em 2000 saltou para 7,2 anos. A taxa de analfabetismo caiu de 11,3% para 7,9% no mesmo período. (ARAÇATUBA, 2010, p. 12).

O município possui uma das menores taxas de analfabetismo da população adulta, entre as cidades da região administrativa do Oeste paulista.

Em relação aos demais municípios do estado de São Paulo, Araçatuba é considerada uma das doze (12) melhores cidades com alto desenvolvimento e qualidade de vida e, em comparação aos municípios do Brasil, ocupa a posição 30^a, conforme dados divulgados pela revista Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (FRANCO, 2008, p. 71).

⁵⁵. Figura do Mapa disponível em:
http://wiki.nosdigitais.teia.org.br/Divis%C3%B5es_do_estado_de_S%C3%A3o_Paulo
 acesso em: 21 de jan. de 2013

⁵⁶. O Plano Municipal de Educação consiste em documento obrigatório aos Sistemas Municipais de Ensino com duração plurianual. Tem como propósito articular metas e ações, de curto, médio e longo prazo, para o desenvolvimento do ensino escolar no respectivo sistema. Plano Municipal de Educação de Araçatuba foi atualizado no ano de 2010, porém, ainda, encontra-se na pauta do poder legislativo para aprovação. (ARAÇATUBA, 2010, p.7).

Entretanto, de acordo com os dados do Plano Municipal de Educação,

[...] 44,42% das pessoas responsáveis pelos domicílios em Araçatuba têm rendimento de até três salários mínimos, enquanto a média no Estado é 38,02%; 31,17% dessas pessoas têm rendimento maior que cinco salários mínimos, enquanto no estado este índice é de 34,07%. (ARAÇATUBA, 2010, p.16).

Em observação a esses dados, o mesmo documento relata e aponta a necessidade do desenvolvimento de medidas que venham realmente garantir melhores condições de vida da população para que, de fato, possa ser dito que essa é uma das melhores cidades do país para se viver.

3.3 Delineamento do espaço cultural e os principais eventos

Todos os anos, são realizados vários eventos culturais e festivos na cidade de Araçatuba de modo a reunir pessoas de diversas localidades.

Araçarraia é uma típica festa junina realizada no Centro Cultural Ferroviário da cidade. Já a Feicana/Feibio é umas das maiores feiras internacionais do setor de bioenergia, em que são reunidos vários segmentos do setor sucroalcooleiro. A feira é realizada no Recinto de Exposições Clibas de Almeida Prado e, hoje, é considerada uma das principais vitrines desse setor.

Há também, o Folcloaraçá, evento aberto à população, realizado no mês de agosto, com apresentações de danças, shows de violeiros, capoeiras e outras atrações.

Além da Culturaça, evento em que as escolas do Sistema Municipal de Ensino, representantes de vários bairros da cidade, organizam atividades de educação, cultura e lazer, com a disposição de bibliotecas móveis, jogos coletivos e apresentações de danças, músicas e teatros. O evento é realizado uma vez por ano em praças, dos bairros contemplados, e conta com a parceria entre as secretarias municipais de educação, cultura, assistência social e saúde e com a participação de toda a comunidade.

Outro evento que vem ganhando espaço e o reconhecimento da população araçatubense é a Virada Cultural Paulista⁵⁷, onde são promovidas diversas atrações culturais, oferecidas em diferentes espaços da cidade dentro do período de vinte de quatro horas.

⁵⁷.Evento anual promovido em várias cidades do Estado de São Paulo como 24 horas ininterruptas de espetáculos culturais dos mais variados tipos. Teve início na capital paulista em 2005 e, posteriormente, foi estendido a outras cidades. Fonte: www.viradacultural.sp.gov.br

Mas, o evento araçatubense de maior repercussão é representado pela Exposição Agropecuária, popularmente chamada de “Expô Araçatuba”⁵⁸, uma das maiores do país, que reúne, anualmente, cerca de trezentas mil pessoas. A exposição é realizada no recinto de exposições Clibas de Almeida Prado, onde são promovidos shows com cantores famosos e outras possibilidades de diversão.

Além de eventos, existe o desenvolvimento de projetos de incentivo à cultura, promovidos por algumas secretarias municipais e secretaria de educação estadual. A título de exemplo, podemos citar o projeto Guri, que representa um programa social com o objetivo de propiciar a crianças e jovens, o acesso à cultura musical. Outro exemplo, podemos mencionar os projetos de danças desenvolvidos por algumas escolas públicas municipais.

A cidade araçatubense conta com apenas uma biblioteca pública municipal, mas, em todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino há bibliotecas, que são organizadas pelos gestores escolares com o apoio e o incentivo da SME.

Em relação à oferta de Teatro, segundo Franco (2008),

Atualmente, a produção de peças encontra espaço em grupo amador. Com a participação de sete grupos da cidade, que surgiram nos últimos anos, os ensaios são realizados nas casas dos atores, que fazem promoções e rifas para produzir as peças. (FRANCO, 2008, p. 103).

Idealizado pela Federação de Teatro Amador da Região de Araçatuba, em 1996, foi criado o Festival de Teatro de Araçatuba, que ganhou o nome de FESTARA⁵⁹. O evento, que tem por objetivo promover intercâmbio cultural, técnico e social por meio da arte teatral, é realizado anualmente pela Associação dos Artistas Teatrais da região de Araçatuba – ASSOCIATA, com co-realização da Prefeitura Municipal de Araçatuba, por meio da Secretaria de Cultura, apoio do SENAC Araçatuba, SESC - SP e Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. As peças de teatro são apresentadas em algumas praças da cidade e, também, no Teatro Municipal Castro Alves.

No que se refere ao incentivo e à oferta da arte de cinematografia, infelizmente, não existem em Araçatuba, em situação oficial⁶⁰, cinemas gratuitos e nem eventos abertos à população araçatubense como se tem para a arte teatral, por exemplo. Segundo Franco (2008),

⁵⁸ Além das atrações musicais e várias possibilidades de diversão, como parques, bares, entre outros, a feira reúne um número enorme de comerciantes, que oferecem produtos dos mais variados tipos, sendo os artigos em couros (botas, jaquetas, bolsas) considerados os maiores atrativos aos consumidores. A entrada na feira não é gratuita.

⁵⁹ Informações mais detalhadas sobre o evento estão disponíveis no site <http://www.festara.com.br/>.

⁶⁰ Existe a possibilidade de desenvolvimento de eventuais projetos de incentivo ao cinema, mas não há cinemas públicos à disposição da população Araçatubense.

podemos contar, atualmente, com a disposição de três salas de cinema, que estão instaladas dentro do único Shopping⁶¹ da cidade.

3.4 Políticas Educacionais no contexto araçatubense

A cidade de Araçatuba é considerada centro de referência de ensino (FRANCO, 2008). Um de seus destaques fica por conta do recebimento, em 2003⁶², do *Prêmio Internacional Latino-Americano* conferido pela Câmara Internacional de Pesquisas e Integração Social – CIPIS⁶³.

De acordo com Franco (2008), Araçatuba foi a única cidade do Estado de São Paulo a receber, em 2003, esse prêmio.

Conforme explica,

O prêmio é concedido a empresas, pessoas e municípios que se destacam nas áreas-tema debatidas em cada encontro promovido pela câmara. No caso de Araçatuba, a CIPIS considerou que o município desenvolve um trabalho de destaque na área de educação. Em nível nacional, recebeu mais dois troféus e uma medalha pelos investimentos e melhoria da qualidade educacional em 2004 e 2005. (FRANCO, 2008, p. 125).

Outro fato apontado pela autora Franco (2008) como destaque educacional de Araçatuba diz respeito à expansão do setor universitário, em especial, na esfera privada. Ocorre que entre os anos 1992 e 2003, “a região de Araçatuba assistiu a uma rápida expansão das faculdades. No início da década de 1990, existiam 35 cursos superiores, e o número saltou para 90 cursos em 2008”, final da gestão do prefeito Maluly Netto (FRANCO, 2008, p. 115).

A autora ressalta que,

[...] o aumento do número de cursos superiores é um reflexo do desenvolvimento universitário pelo qual a cidade vem passando. Araçatuba possui nove unidades de ensino superior, que, juntas, reúnem mais de 9 mil alunos”. (FRANCO, 2008, p. 115).

⁶¹O nome do referido shopping é Araçatuba Shopping Center. Há previsão de novas construções de shoppings na cidade. Fonte: Jornal Folha da Região. Disponível em: <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=290700>

⁶²Na época, o prefeito da cidade era o Sr Jorge Maluly Netto, filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), que, posteriormente, foi substituído pelo Partido Democratas (DEM). Falecido em 2012, Maluly foi um dos políticos com maior número de mandatos consecutivos no Brasil, com o total de 12. Em Araçatuba, Maluly Neto foi prefeito de 2001 a setembro de 2008, tendo o final do mandato interrompido pela cassação dos direitos políticos, por cinco anos, pelo Supremo Tribunal Federal.

⁶³Câmara Internacional de Pesquisas e Integração Social – CIPIS é uma Organização não Governamental de incentivo ao desenvolvimento da Integração econômica-cultural e político-social entre líderes, empresas, autarquias públicas ou privadas, na América Latina em todas as suas formas e plenitudes. Fonte: <http://www.cipis.com.br/> acesso em 20 de setembro de 2013.

Cabe lembrar que, na década de 1990, em meio aos embates e conflitos vivenciados pelas instituições de ensino superior, públicas, em oposição às medidas de controle da autonomia universitária, o Brasil passou por um processo expansionista do setor universitário privado. Isto porque, de acordo com Dourado (2009), o movimento pode ser sido impulsionado por influência da hegemonia de natureza neoliberal, em articulação com o projeto societário mundial denominado Terceira Via, em desenvolvimento no país no mesmo período.

A saber,

Denominado Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso – partem das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. (LIMA; MARTINS In NEVES, p. 43).

Os autores reunidos no livro *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias para educar o consenso*, organizado por Neves (2005), concordam que o principal objetivo do projeto da Terceira Via consiste em redefinir o papel do Estado de maneira que os interesses do capitalismo sejam mantidos e incorporados pela sociedade civil.

Em concordância a isso, Dourado (2009) revela que os investimentos feitos no setor universitário privado, a partir da década de 1990, com destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁶⁴, que promoveu o fortalecimento de bolsas e financiamentos⁶⁵, contribuíram muito para a ampliação de vagas nessa esfera educacional.

É importante destacar também que, durante os mandatos do referido presidente, houve a diminuição contínua de recursos⁶⁶ no que se refere ao financiamento de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (Ifes).

⁶⁴Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi 34º presidente do Brasil, com mandatos que foram de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

⁶⁵No governo FHC foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) com a possibilidade de alunos começarem a pagar pelo curso universitário após a sua conclusão.

⁶⁶Em relação às Ifes, nos períodos de 1995 a 2002, os recursos financeiros para pagamento de pessoal docente e técnico-administrativo (incluindo inativos, pensionistas e precatórios) foram reduzidos de 14,7 bilhões (0,65% do PIB) para 11,93 bilhões (0,50% do PIB), sendo que, em 1994, esses recursos eram de 12,93 bilhões (que representavam 0,69% do PIB). (DOURADO, 2009, p. 172).

É igualmente importante analisar esse cenário no período do governo que sucedeu a gestão FHC, por isso lembra Dourado (2009) que, a posse do presidente Lula⁶⁷ provocou muitas expectativas de que grandes mudanças e melhorias aconteceriam no setor público da Educação Superior, tendo em vista que o programa de governo petista, proposto em campanha, para a Educação, que carrega o nome “Uma escola do tamanho do Brasil”, prometia uma revolução na Educação Superior no Brasil.

Tal proposta de campanha do Partido dos Trabalhadores (PT) prometia, entre outras,

a) A promoção da autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos constitucionais (art. 207 da CF). b) **A ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de bolsas universitária com recursos não vinculados à educação.** (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002 apud DOURADO, 2009, p. 175-176). (grifos nossos).

Entretanto, apesar de o setor público ser prioridade no plano da proposta, no plano das ações do governo Lula a realidade foi a seguinte: em relação ao financiamento, a primeira ação foi a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) “com o objetivo de financiar os estudos de estudantes nas instituições privadas”. (AMARAL, 2009, p. 176). Essa medida dirigiu recursos públicos ao setor privado.

No setor público, houve ampliação de vagas, criação de novas instituições federais no interior do país e faculdades transformadas em instituições universitárias. Porém, tais ações no setor público foram tardias, aconteceram somente em 2006, último ano do primeiro mandato de Lula. Além disso, apesar da ampliação das IFes não houve reposição adequada de recursos financeiros a esse setor. Esses fatos causaram certo “ressentimento” na comunidade universitária pública.

Em linhas gerais, Dourado (2009) conclui que, nos governos dos dois partidos, ou seja, durante os dezesseis anos desses governos, houve grande investimento na privatização do ensino superior no Brasil; todavia, na visão de Dourado et al (2009), essas intervenções do Estado se concretizam como ações de política micro⁶⁸, que, no caso do ensino superior, embora promovam condições de acesso, não garantem a democratização da educação escolar no Brasil.

⁶⁷Luís Inácio Lula da Silva, filiado e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), governou o Brasil no período de 1 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010.

⁶⁸Política micro, segundo Dourado (2009) e Neves (2005), consiste intervenção mínima do Estado em problemas de ampla abrangência, sendo os grandes problemas considerados macro políticos. Ilustrando isso, podemos citar a criação de diversos programas assistenciais de transferência de renda, como as bolsas remuneradas repassadas a famílias de baixa renda.

No entanto, a facilidade do acesso ao ensino superior gerada por essas ações dificulta a percepção da maioria da população civil quanto às reais intenções dos governantes. Segundo os mesmos autores, essa política fortalece e mantém os interesses das classes dominantes e dos ideais do neoliberalismo.

Decorrente disso, muitas vezes, presenciamos uma evolução quantitativa no quadro educacional, o que não significa, necessariamente, a obtenção de melhoras qualitativas.

Dessa forma podemos inferir questionamentos, como por exemplo: presenciamos o aumento substancial na oferta de cursos superiores no Brasil, mas, será que podemos dizer, seguramente, que esse fenômeno se traduz em melhoras efetivas na educação desse país, em especial no âmbito público?

Trazendo esse contexto para o município de Araçatuba, cabe registrar que, devemos “olhar” para os números e premiações mostrados com “olhos críticos” e contextualizados, superando a ingenuidade de que alcançamos o ideal. Percebemos que o fenômeno da expansão do ensino superior (privado) em Araçatuba não foi resultado de medidas locais e sim, consequência de um processo político educacional e social de alcance nacional.

Voltando à história do percurso educacional de Araçatuba, além das instituições de ensino superior, o município conta com as escolas profissionalizantes como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, o que demonstra que na cidade estão disponibilizadas varias possibilidades de formação profissional, inclusive em nível médio, conforme descrito no Plano Municipal de Educação (p.17). O município contava, ainda, com CEFAM, que, infelizmente foi extinto em 2005.

O quadro a seguir mostra a configuração geral das escolas e dos diferentes níveis e modalidades de atendimento educacional de Araçatuba no ano de 2009.

Quadro 9 – Unidades Escolares - 2009

	Ed. Infantil	Ensino Fundamental			Ens. Médio	Ens. Superior	Educação de Jovens e Adultos (salas)			Ed. Profissional	Ed. Especial salas	Salas de recursos
		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	*CEMFICA			1ª à 4ª	5ª à 8ª	Ens. Médio			
Munic.	33	26**	-	03	-	-	18 Clas ses	-	-	-	***	04
Est.	-	-	22	-	19	01		06	08	01		-
União	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Partic.	22	20	19	-	13	06	-	01	01	12	-	-

Fonte: Plano Municipal de Educação

* CEMFICA – Centro de Formação Integral da Criança e do Adolescente. Integra o Sistema Municipal de Educação. Atende crianças de 6 a 14 anos, no horário inverso ao da escola regular; oferece reforço escolar, atividades esportivas, oficinas de pintura, cabeleireiro e manicura, corte e costura, informática, tricô e crochê, bordado, artes plásticas, artesanato, marcenaria, violão, flauta, teclado, horta, jardinagem e curso de garçom.

**Dessas, 02 atenderam também à Educação Infantil.

*** Atualmente o Sistema Municipal abrange da Educação Inclusiva, oferecendo atendimento educacional especializado no contra turno das aulas regulares.

O quadro a seguir mostra o total de alunos matriculados na educação básica em Araçatuba no ano de 2009.

Quadro 10 – Matrículas escolares - 2009

	Ed. Infantil	Ensino Fundamental 08 anos e 9 anos			Ens. Médio	Ens. Superior	Educação de Jovens e Adultos (salas)			Ed. Profissional	Ed. Especial
		2ª à 4ª/ 1º e 2º ano	5ª à 8ª	CEMFICA			1ª à 4ª	5ª à 8ª	Ens. Médio		
Município	5.106	9591	-	503	-	-	511	-	-		387*
Estado	-	-	7718	-	5449	726	-	374	754	0	160
União	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	1446	4782	869	-	1852	14206	-	11	91	2454	-
Particular	-	1ºano	09anos 2ºano	9ºano	-	-	-	-	-	-	-
		380	436	3746							

Fontes: Plano Municipal de Educação de Araçatuba.

*387 alunos em atendimento na Educação Especial

3.4.1 Recorte histórico do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba

O uso difuso do termo *sistema* corresponde a um “conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo”. (SAVIANI, 2008, p. 2).

Por assimilação, no campo educacional comumente é designado ao “conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino” a nomenclatura *sistema educacional*. (SAVIANI, 2008, p. 2).

No entanto, Saviani (2008) alerta para a necessidade de análise mais aprofundada do conceito *sistema educacional*, já que, segundo o autor, seria um equívoco simplificar o seu significado sem levar em conta os diferentes aspectos e ou partes que podem constituir-lo.

Conforme sinaliza,

- do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular, etc.;
- do ponto de vista do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;

- c) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
- d) do ponto de vista da natureza do ensino, em: comum ou especial;
- e) do ponto de vista do tipo de preparação, em: geral, semi-especializado, ou especializado;
- f) do ponto de vista dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola, etc. (SAVIANI, 2008, p. 3).

O autor conclui que;

[...] é preciso considerar que, para lá dessas acepções, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, **sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)**. (SAVIANI, 2008, p. 3). (grifo nosso)

De acordo com o artigo 18 da LDB, os sistemas municipais de ensino, compreendem:

- I.
- II. as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;
- III. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV. os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996, p 18).

Partindo dessas informações, descreveremos a seguir o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP.

O referido Sistema Municipal de Ensino teve início em 1954 com a instalação da primeira Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) chamada “Leonísia de Castro”.

Além da Educação Infantil, essa unidade atendeu até 1997 a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, em consideração às determinações legais e à destinação de verbas, a partir de 1998 o atendimento escolar nessa escola ficou restrito à Educação Infantil, o que resultou em aumento em relação ao número de crianças atendidas. (ARAÇATUBA, 2009b).

Lembrando que, naquele período, o estado de São Paulo (SP), passava por um processo de municipalização, que teve início em 1995⁶⁹, com um amplo levantamento promovido pela Secretaria Estadual de Educação de SP – SEE/SP junto às prefeituras

⁶⁹Em 1995, Mário Covas, do PSDB, assumiu o governo do estado de São Paulo, nomeando como Secretária da Educação da Rede Estadual Teresa Roserly Neubauer da Silva (Rose Neubauer).

municipais do Estado sobre o trabalho educacional que vinham realizando na educação infantil e abrindo o debate para o início da municipalização do Ensino Fundamental.

Segundo a SEE/SP, o processo de municipalização⁷⁰ deveria ser incorporado pelos municípios para assegurar os preceitos definidos na Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 211, parágrafo 2º, define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Em atendimento às orientações da SEE/SP, em 1999, quando outras EMEIs já haviam sido instaladas, a prefeitura de Araçatuba passou pelo processo de municipalização do Ensino Fundamental e, nesse momento, doze EMEIs foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs) com a instalação somente das primeiras (1ª) séries do Ensino Fundamental⁷¹. (ARAÇATUBA, 2009b).

Em 2001 Maluly Netto (PFL) assume a prefeitura municipal de Araçatuba e dá continuidade ao processo de municipalização, sendo que, em 2007 o município cumpre a terceira etapa desse processo com a absorção das cinco últimas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino. Dessa forma, passou a atender o Ensino Fundamental do ciclo I⁷² em sua totalidade. (ARAÇATUBA, 2009b).

Conforme demonstrado no quadro 9, o Ensino Fundamental II⁷³ e o ensino médio⁷⁴ estão sob a responsabilidade da SEE/SP e o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba responde pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I, inclusive com atendimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quadro a seguir demonstra o número total de alunos matriculados até o dia vinte e quatro de setembro de 2013.

⁷⁰.A SEE/SP respondia, até o início de 1995, por 87,5% do Ensino Fundamental, “sendo que em 1994 dos 645 Municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental, mesmo Municípios ricos com muitos recursos não cumpriam o dever constitucional” Fonte: <http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 20 de setembro.

⁷¹.As instalações dessas 1ª séries, do Ensino Fundamental de oito anos, originaram, nos anos seguintes, as três séries subsequentes, constituindo o ciclo I do Ensino Fundamental: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

⁷².O Ensino Fundamental do ciclo I (de oito anos) corresponde ao ensino destinado aos alunos de 1ª a 4ª séries. Com a mudança de nomenclatura de série para ano e a extensão de oito para nove anos, o Ensino Fundamental corresponde ao seguinte conjunto de séries/anos 1ª série = 2º ano, 2ª série = 3º ano, 3ª série = 4º ano, 4ª série = 5º ano, 5ª série = 6º ano, 6ª série = 7º ano, 7ª série = 8º ano, 8ª série = 9º ano.

⁷³.Ensino Fundamental II corresponde ao conjunto de séries/anos que seguem da 5ª série/ 6ºano a 8ª série/9º ano.

⁷⁴.O Ensino Médio, com duração mínima de três anos, é a última etapa da educação básica.

Quadro 11 – Total⁷⁵ de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba

Educação Infantil	Creche	3365
	Pré – escola	3042
Ensino Fundamental I	1º/1ª ao 5º/4ª ano/série	7525
	EJA	309
Total de alunos atendidos		14241

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba – SME

Quadro 12 – Atendimento escolar do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba

Divisão quanto aos níveis de ensino oferecidos pelo sistema		
Educação Infantil	Creche 0 a 3 anos	Berçário 1
		Berçário 2
		Maternal 1
		Maternal 2
	Pré-escola 4 e 5 anos de idade	Etapa 1
		Etapa 2
Ensino Fundamental I	1º ao 5º ano* e EJA – ciclo I	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba – SME

*Ensino Fundamental de nove anos.

De acordo com Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)⁷⁶ da Secretaria Municipal de Educação (SME), esse sistema conta com vinte e quatro escolas de Ensino Fundamental I, trinta e duas escolas de educação infantil e duas escolas que atendem aos dois níveis de ensino. O documento ressalta a existência de projetos de ampliação do número de escolas municipais com início de funcionamento no ano de 2010⁷⁷.

Além das escolas municipais, que, após o processo de municipalização, passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs⁷⁸; esse sistema de ensino, sob convênio com a Secretaria Municipal de Ação Social, mantém o funcionamento de

⁷⁵.Segue, em anexo, planilha demonstrativa da configuração geral dos alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba conforme cada escola e o nível/modalidade de ensino.

⁷⁶.Documento referência elaborado em 2009 pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, para o desenvolvimento do ensino do referido sistema (Brasil, 2009).

⁷⁷.O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da SME vigente consiste em documento elaborado no ano de 2009 com previsão de validade por quatro anos, porém, até o momento não foi disponibilizada nova versão. Em consulta à SME foi informado que, apesar de o documento ter sido construído em 2009, o mesmo passou a vigorar somente em 2010 e, sendo assim, sua validade ficou estendida até o final de 2013.

⁷⁸.Os documentos oficiais do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba não explicitam o período de mudança da nomenclatura de EMEIF para EMEB.

classes de educação infantil em outras instituições⁷⁹ e, ainda, desenvolve projetos de incentivo à educação. Entre esses projetos, destacam-se os Centros Municipais de Formação Integral da Criança e do Adolescente (CEMFICAs).

De acordo com a SME, o Sistema Municipal de Ensino atende ao menos em período parcial, a todas as crianças em idade escolar obrigatória, ou seja, existe a oferta de atendimento para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. Todavia, a procura por vagas em creches (berçários e maternais), para crianças com idades entre zero e três anos, principalmente para o período integral, ainda é uma realidade preocupante.

De acordo com o jornal Folha da Região⁸⁰, estima-se que aproximadamente setecentas (700) crianças araçatubenses aguardam, em listas de espera, por vaga em creche.

Em observância às publicações da imprensa local sobre a falta de vagas em creches, nota-se que essa questão está presente em grande parte dessa região. Isso mostra que o eixo democratização de ensino, neste caso, referente ao acesso escola, não é um fato concretizado; afinal, de acordo com o artigo 54 do Estatuto da Criança e o do Adolescente (ECA), entre outros, “É dever do Estado assegurar [...]: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis⁸¹ anos de idade”.

Vale registrar que, o direito ao acesso à educação escolar é da criança, não cabendo ao Poder Público a decisão do início da oferta somente a partir dos quatro anos de idade. A lei federal nº 12.796/2013, que altera a LDB, estabelece, em seu artigo 4º, a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro (4) aos dezessete (17) anos de idade. Todavia, entende-se que essa idade estabelecida para o ingresso escolar é a opção para a família, que deve se atentar para a idade inicial obrigatória; não se trata, portanto, de opção para o Poder Público promover a oferta a partir dos quatro anos de idade.

Mas, o que presenciamos é que os municípios não têm conseguido democratizar o acesso dessa primeira etapa da educação básica.

Com relação à democratização da qualidade do ensino, é sabido que, a situação no Brasil é muito complexa. Inúmeros são os fatores geradores de conflitos, contradições e ausências de soluções.

⁷⁹.As instituições referidas no PPPI são: Creche Santa Clara e Nosso Lar.

⁸⁰.Edição do dia 02 de agosto de 2013. Edição online disponível em <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=316986> acesso em 24/9/2013.

⁸¹.Com a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos são matriculadas na última etapa da educação infantil as crianças que completarem seis anos de idade após o dia 31 de março do ano da matrícula. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

A promulgação da LDB possibilitou algumas conquistas, pois foram fixadas diretrizes a serem cumpridas (algumas com prazos pré-estabelecidos) pelos Sistemas de Ensino, que se tornaram responsáveis pela garantia de vagas, pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e pela sua permanência na escola.

A articulação/comunicação, prevista em legislação, entre as responsabilidades das instituições de ensino e de outros órgãos vinculados à vida da criança e do adolescente (como os Conselhos Tutelares, por exemplo) também pode ser considerada uma grande conquista para o eixo democratização do ensino. No entanto, é evidente que há muito, ainda, a ser feito.

Di Giorgi (2004) elucida que há a necessidade urgente de redefinição da escola para que ela se torne uma instituição integralmente formadora e alcance os patamares de qualidade que se esperam dela.

Retomando ideias de Tedesco e complementando-as, o autor expõe que:

[...] a escola precisará se tornar uma instituição, por assim dizer, “pan-educativa” e assumir, ou por ela própria ou através de convênios extremamente próximos com outras instituições, uma gama muito maior de atividades que as que exerce atualmente [...]. [...] O certo é que a escola adquirirá outro sentido quando vier aliar às suas tarefas instrutivas e formativas a participação dos educandos em projetos que tenham sentido predominantemente cultural, mas também, em muitos casos, social ou até econômico para o entorno social em que vivem. (DI GIORGI, 2004, p. 141).

Diante da busca pela qualidade escolar, presenciamos, em meio às transições de governos nas últimas décadas, diversas reformas no cenário educacional. No entanto, é evidente que a “escola ideal”, pelo menos na esfera pública, está, ainda, muito, mas muito, distante da realidade brasileira.

Entre essas reformas, medidas e ações implantadas e implementadas na educação escolar do Brasil, surgiram os mecanismos de avaliações externas, que têm como propósito verificar, acompanhar e divulgar os índices de desempenho dos alunos.

Por meio dos resultados dessas avaliações externas seria (ou é) possível mapear o nível de desempenho dos alunos nas áreas avaliadas, o que pode (ria) contribuir para o processo de replanejamento das ações referentes à melhoria qualitativa do ensino.

Entre esses mecanismos, destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸², que foi criado em 2007 como o objetivo de “medir” a qualidade do ensino

⁸².O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep em 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb> durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

nas escolas brasileiras. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho das avaliações do INEP, do SAEB⁸³ e da Prova Brasil⁸⁴.

A seguir, os próximos quadros apresentam os resultados do IDEB em níveis: nacional, estadual e municipal, sendo que o quadro logo abaixo representa os índices, em nível nacional, levantados junto às avaliações feitas no Ensino Fundamental I.

Quadro 13 – Resultados do Ideb do Brasil referentes ao Ensino Fundamental I.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>

Os resultados destacados em azul se referem ao IDEB que atingiu a meta

⁸³. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANAB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

⁸⁴. A Prova Brasil, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). É uma avaliação do sistema público de ensino do país e é realizada por amostragem com alunos de 4^a/ 5^o e 8^a/9^o séries/anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais que tenham pelo menos 20 alunos por série. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324

Quadro 14 – Resultados do IDEB do Brasil referentes ao Ensino Fundamental II.**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa									
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>

Os resultados destacados em azul se referem ao IDEB que atingiu a meta.

Quadro 15 – Resultados do IDEB do Brasil referentes ao Ensino Médio.**Ensino Médio**

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>

Os resultados destacados em azul se referem ao IDEB que atingiu a meta.

Analisando os indicadores acima, percebemos a larga diferença entre os índices dos setores privado e público.

Diante disso, questiono-me sempre: como podemos falar em democratização e equidade do ensino brasileiro se continuamos a presenciar essa defasagem na escola pública, até mesmo no que se referem às previsões (metas) estabelecidas?

Nesse tocante, retomo os questionamentos apontados por Neves (2005) e Dourado (2009) sobre às micropolíticas criadas pelos governantes na esfera universitária, quando, ao

invés de promoverem reformas eficazes na educação básica para legitimar a democratização do ensino, são criados programas que facilitam o ingresso de alunos em instituições universitárias, em sua maioria, privadas. Assim, a educação básica pública é repudiada pelos que conseguem financiar, com recursos próprios, o ensino privado, pois, conforme apontam os índices, as escolas públicas não apresentam a mesma qualidade da educação que as escolas particulares e, por outro lado, quando os alunos egressos das escolas públicas chegam ao ensino superior são atraídos pelas facilidades e amplas possibilidades que o setor privado oferece. Muitas vezes, para esse perfil de aluno, essa é a única possibilidade de acesso ao ensino superior.

No próximo quadro, podemos observar o IDEB geral do estado de SP, ou seja, a média dos resultados de todos os segmentos da educação escolar referentes aos 4^a/5^o séries/anos do Ensino Fundamental I.

Quadro 16 – Resultados do IDEB referente ao ensino, em todas as redes e dependências administrativas do Estado de São Paulo.

IDEB observado					Metas projetadas						
Estado de São Paulo 4 ^a série/5 ^o ano	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	4.7	5.0	5.5	5.6	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.7

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>

Os resultados destacados em azul se referem ao IDEB que atingiu a meta

Por fim, apresentamos abaixo o IDEB geral do município de Araçatuba, observando que, nos anos iniciais das avaliações externas, o município apresentou médias superiores aos índices do estado de São Paulo, porém, a partir de 2009 a diferença se extinguiu.

Quadro 17 – Resultados do IDEB referente ao ensino municipal de Araçatuba.

IDEB observado					Metas projetadas						
Município de Araçatuba 4 ^a série/5 ^o ano	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	5.1	5.3	5.5	5.6	5.2	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>

Os resultados destacados em azul se referem ao IDEB que atingiu a meta.

Comparando os resultados do IDEB do município de Araçatuba com os resultados gerais do IDEB no estado de São Paulo, observamos que, enquanto o indicador, em nível estadual, subiu 0.9 no período de 2005 a 2011, no ensino municipal de Araçatuba o aumento foi de 0.4. Isto demonstra que, embora tenham apresentado os mesmos resultados nos anos de

2009 e 2011, nas séries/anos acima analisados, os dados do IDEB revelam que a educação em Araçatuba apresentou desenvolvimento menor em relação ao desenvolvimento da educação escolar no contexto do estado de São Paulo no período mencionado. Pois, até o ano de 2007 o IDEB municipal de Araçatuba era superior em relação ao resultado em nível estadual, conforme demonstrado no quadro 17.

No estado de São Paulo, além do IDEB, foi criado em 2006, na transição do governo Geraldo Alckmin (PSDB) para o governo José Serra (PSDB), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, que é um indicador de qualidade das séries/anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para o cálculo do IDESP são considerados dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – SARESP⁸⁵ e o fluxo escolar (evasão e repetência).

Assim como o IDEB, o IDESP estabelece metas a serem cumpridas pelas escolas, de acordo com os ciclos de ensino mencionados anteriormente. No entanto, além de aferir o desenvolvimento da educação escolar, o indicador está vinculado à política de bonificação por rendimentos, o que, em linhas gerais, significa que, se a escola ou os ciclos de ensino avaliados atingirem a meta, os servidores lotados ou vinculados à escola (professores, diretores, diretoria de ensino) recebem um bônus⁸⁶.

Embora tenha sido criado para acompanhar a qualidade do ensino das escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os sistemas municipais de ensino e escolas particulares podem aderir e participar anualmente do SARESP e, assim, conseqüentemente, serem incluídos no IDESP. Entretanto, o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba não tem participado das avaliações do SARESP e por isso não conta com IDESP.

A SME de Araçatuba criou, em 2010, uma avaliação externa denominada Processo Diagnóstico⁸⁷ (PD), que tem por objetivo disponibilizar aos professores e gestores escolares um instrumento que possibilite acompanhar e melhorar a qualidade do ensino, por meio de metas e ações a serem planejadas a partir dos resultados apontados nos diagnósticos.

⁸⁵.O SARESP foi criado em 1996 pelo então governador Mario Covas. Trata-se de uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, aplicada a cada ano pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O SARESP avalia os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/saresp-2011>. Acesso em 23/09/2013.

⁸⁶.Outros fatores, como, por exemplo, assiduidade do funcionário, são considerados no processo de transferência do bônus, que é um valor em dinheiro repassado aos respectivos servidores.

⁸⁷.Além do Processo Diagnóstico, as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba participam da Provinha Brasil, que é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental I e da Prova Brasil, aplicada aos alunos dos 5º anos do mesmo ciclo escolar.

O PD é constituído por questões de alfabetização e de letramento e é aplicado aos alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Fundamental I. De acordo com a SME, o instrumento possibilita diagnosticar as habilidades de leitura e escrita e o grau de autonomia dos alunos no ciclo de alfabetização.

As questões desse processo avaliativo são elaboradas pela equipe de Orientação Pedagógica (O.P)⁸⁸ da SME, tendo como base as expectativas de aprendizagem do ano, considerando, ainda, a avaliação da alfabetização e o nível de letramento apresentado pelos alunos.

As avaliações são aplicadas pelos professores da escola, que trocam de sala. O processo é realizado em duas etapas, sendo uma no início e a outra ao final do ano letivo. Os períodos de aplicação do PD são acompanhados por funcionários da SME e pelos pais de alunos que se disponibilizarem.

Os dados são analisados e organizados pela Equipe de OP da SME, que elabora tabelas e gráficos, em que são considerados os erros e acertos dos alunos nas questões relativas ao letramento e à alfabetização (leitura e escrita) e os resultados do mapeamento das hipóteses de escrita dos alunos.

Após o processo de tratamento de dados, são encaminhados às escolas os resultados obtidos, as considerações levantadas e as orientações prestadas pela equipe de O.P.

Em relação à Educação Infantil, não existe no sistema municipal de ensino de Araçatuba um sistema de avaliação externa. A avaliação do desenvolvimento das crianças ocorre somente dentro das escolas e têm o caráter de acompanhamento e não de aprovação/classificação.

A SME de Araçatuba segue as orientações propostas pelos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil e pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Os documentos indicam que a avaliação deve ser contínua, processual e visar o desenvolvimento integral da criança. (ARAÇATUBA, 2009b).

A sistematização desse processo avaliativo se faz, principalmente, por meio da observação e dos registros (das atividades organizadas em portfólios e dos relatos descritivos do desenvolvimento das crianças). (ARAÇATUBA, 2009b).

⁸⁸.Orientação Pedagógica é a equipe composta por orientadores pedagógicos (OP), professores pedagogos de cargo efetivo do sistema municipal nomeados para a função referida por processo seletivo de provas e projetos, sendo esse processo organizado por comissão da SME instituída pela lei complementar municipal (204/13) e com validade de dois anos, podendo ser prorrogado por igual período. À equipe de OP compete acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que inclui, entre outras, orientar e promover formações contínuas aos profissionais da educação. (ARAÇATUBA, 2009).

A equipe de OP, do núcleo de Educação Infantil da SME de Araçatuba, é a parte responsável pelo desenvolvimento de grupos de estudos junto aos profissionais da educação infantil, bem como pelas orientações necessárias a serem prestadas aos professores e aos outros educadores, no que diz respeito ao ensino e ao processo de avaliação nessa etapa educacional.

CAPÍTULO 4 – A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA E O CENÁRIO DA PESQUISA

Este capítulo procura definir e descrever a organização da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba que é o órgão criador e mantenedor do objeto desta pesquisa.

Aqui, são expostos os seus principais objetivos para com a educação escolar municipal e as ações relacionadas ao tema pesquisado, a Formação Contínua em Serviço de Professores. São apontados momentos e fatos que marcaram ou contribuíram para a criação do programa HTPP e a relação desse objeto com a autora da pesquisa.

O final deste capítulo apresenta o perfil da escola onde a pesquisa foi realizada e a caracterização dos professores, sujeitos deste estudo.

4.1 Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba/SP é um órgão da administração municipal responsável pela formulação e implementação de políticas públicas de educação do Município. Sua atuação deve estar em consonância com os princípios da Lei Federal n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais dispositivos legais que orientam e/ou normatizam o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino.

A SME é representada por Secretário Municipal de Educação⁸⁹, que deve assistir e assessorar o prefeito da cidade na formulação de políticas educacionais, programas, planos, projetos, diretrizes e metas referentes ao Sistema Municipal de Ensino, além de coordenar e supervisionar todas as atividades previstas no campo de atuação da Secretaria Municipal de Educação. (ARAÇATUBA, 2010).

A pasta da SME é composta por Conselhos Municipais, Departamentos e Serviços de Assessoria e/ou apoio ao órgão.

Os Conselhos Municipais vinculados a essa SME são: Conselho Municipal de Educação – CME, Conselho do FUNDEB e Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

O **Conselho Municipal de Educação – CME** – com sede no município de Araçatuba, foi criado pela lei municipal n° 5.067, de 24 de julho de 1997, essa, por sua vez, fundamentada na lei estadual n° 9.143, de março de 1995, que estabelece: “Os Conselhos Municipais de Educação são órgãos normativos, consultivos e deliberativos dos sistemas

⁸⁹.Atualmente, o Secretário Municipal de Educação é o professor Luiz Carlos Custódio.

municipais de ensino e serão criados e instalados por iniciativa do Poder Executivo municipal”. (BRASIL, 1995, art.1º).

Conforme descrito na lei municipal nº 5.067/97, o CME é constituído por vinte seis (26) membros efetivos, representantes de diversas entidades⁹⁰. Os conselheiros são nomeados por decreto do executivo (prefeito) para exercerem o mandato de três anos, podendo ser reconduzidos por mais um mandato.

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – foi criado por meio da lei municipal nº 6.842/2007, esse Conselho é constituído por onze membros⁹¹ efetivos, acompanhados de seus respectivos suplentes e nomeados por decreto do executivo. O mandato dos conselheiros corresponde à duração de dois anos, podendo haver a recondução por mais um mandato.

O Conselho Municipal de Alimentação Escolar – foi criado pela lei municipal nº 7.139 de 03 de julho de 2009, o órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento denominado Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Araçatuba é provido da incumbência de acompanhar a aplicação dos recursos na alimentação escolar, fiscalizar e sugerir mudanças no setor, apoiando à Secretaria Municipal de Educação no que se refere à qualidade da merenda escolar.

A comissão é formada por sete titulares, representantes do poder Executivo municipal, entidades de trabalhadores da educação (professores, pais de alunos, entre outros) e de outros segmentos da sociedade civil, a serem escolhidos por meio de assembleias

⁹⁰.O CME é composto por um representante das seguintes instituições: Secretaria Municipal de Educação, Câmara Municipal, Diretoria de Ensino, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP – Subsede de Araçatuba), Centro do Professorado Paulista (CPP – Subsede de Araçatuba), Associação do Paulista do Supervisores de Ensino – APASE (com representação legal no município), Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO (com representação legal em Araçatuba), Sindicato dos Professores e Auxiliares administrativo da rede particular (SIMPROATA), Sindicato dos Estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), Diretores das Escolas Municipais de Araçatuba, Professores das Escolas Municipais de Araçatuba, Ensino Superior Oficial, Ensino Superior Particular, Área de Educação Especial, Alunos do Ensino Público (fundamental e médio) da zona rural, Pais de alunos do ensino público de Educação Infantil, Pais de alunos do ensino público dos Ensino Fundamental e Médio, Pais de alunos do ensino particular dos Ensinos Fundamental e Médio, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONDICA, Conselhos de Sociedades Amigas de Bairros (CONSABS), Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Diretórios Acadêmicos, Grêmios Estudantis de Ensinos Fundamental e Médio, Associação de Funcionários da Secretaria de Educação (AFUSE), Secretaria Municipal de Negócios Jurídicos, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (SESI/SENAI/SENAC). (ARAÇATUBA, 1997, art.2º).

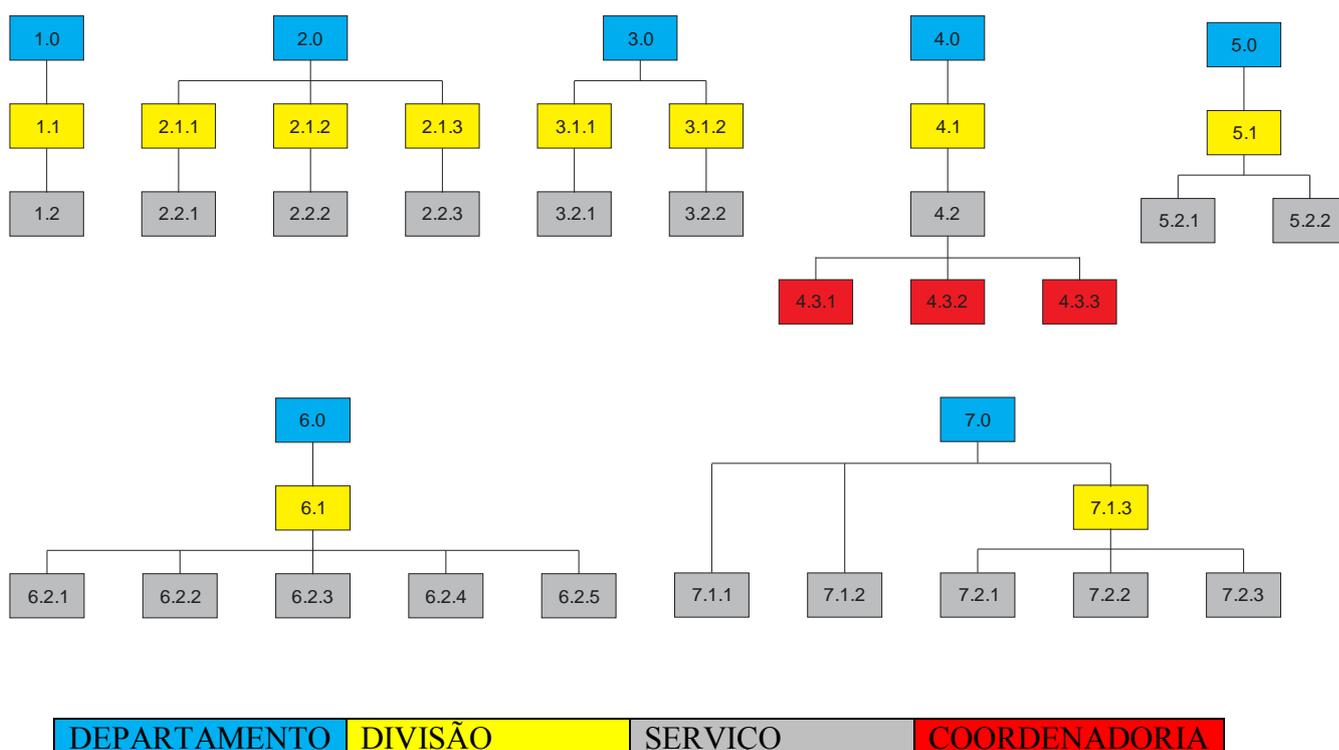
⁹¹.Os membros do Conselho do FUNDEB são representantes (podendo ser mais de um) das seguintes instituições: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal da Fazenda, Professores das escolas públicas municipais, Diretores das escolas públicas municipais, Servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais, Pais de alunos das escolas públicas municipais, Estudantes da Educação Básica, Conselho Municipal de Educação e Conselho Tutelar.

específicas. Os membros do conselho são indicados pelas instituições e nomeados por decreto do executivo.

Dando sequência à descrição dos demais serviços vinculados à SME destaca-se o *Gabinete da Secretaria Municipal de Educação*, que é a unidade da Administração Municipal responsável por assessorar o Secretário Municipal de Educação em suas atividades políticas e gerenciais, bem como coordenar as atividades do chefe da Pasta.

A seguir, apresentamos o organograma⁹² da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba com a composição de todos os cargos, funções e serviços desse órgão.

Figura 4 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba



⁹²No Organograma da SME, todos os Departamentos possuem um diretor e eles ocupam a mesma posição hierárquica na SME, estando acima de todos eles o chefe da pasta, o Secretário Municipal de Educação. Ressalta-se que, entre todos os cargos e funções apresentados no organograma da SME, somente os Supervisores de Ensino (Departamento de Supervisão de Ensino) e os Terapeutas Ocupacionais e Psicólogos (Assessoria Multidisciplinar) ocupam cargos efetivos, com nomeação por concurso público. Orientadores Pedagógicos (Serviço de Coordenadoria), conforme mencionado anteriormente, ocupam funções resultantes de processo seletivo de provas e projetos. Os demais profissionais do organograma (efetivos ou não na rede municipal) ocupam cargos comissionados ou funções gratificadas provenientes de nomeações feitas pelo prefeito municipal de Araçatuba.

1.0 Ouvidoria da Secretaria Municipal de Educação

A Ouvidoria da Secretaria da Educação é unidade da Administração Municipal responsável pelo aprimoramento dos serviços prestados à comunidade na área da educação, ao atuar como canal de comunicação entre os munícipes, valorizando a participação popular no processo de gestão pública, realizando suas atribuições com autonomia e independência.

1.1 Assessoria Planejamento e Elaboração de Projetos de Educação.

1.2 Serviço de Avaliação e Controle.

2.0 Departamento de Educação Municipal

O Departamento de Educação Municipal é unidade da SME responsável pela formulação de políticas, estratégias e planos para o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

Constituem esse departamento:

2.1.1 Divisão de Educação Infantil.

2.2.1 Serviço de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil.

2.1.2 Divisão de Ensino Fundamental.

2.2.2 Serviço de Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental.

2.1.3 Divisão de Educação Especial Inclusiva.

2.2.3 Serviço de Coordenação Pedagógica da Educação Especial e Inclusão.

3.0 Departamento de Supervisão do Ensino

O Departamento de Supervisão de Ensino é a unidade da Secretaria Municipal de Educação responsável pela supervisão no Sistema Municipal de Ensino, assim entendido o acompanhamento, o assessoramento, a avaliação e a pesquisa do processo administrativo e pedagógico das unidades educacionais do sistema. Além do diretor desse setor, o departamento conta com a equipe de supervisores de ensino.

Vinculados a esse departamento estão:

3.1.1 Assessoria Multidisciplinar.

3.2.1 Divisão de Avaliação.

3.1.2 Serviço de Avaliação Institucional.

3.2.2 Serviço de Avaliação Pedagógico.

4.0 Departamento de Educação Complementar

O Departamento de Educação Complementar é a unidade da Secretaria de Educação encarregado de desenvolver a qualificação para o trabalho, a educação complementar e os cursos profissionalizantes.

Constituem esse departamento:

- 4.1 Divisão de Educação para o Trabalho
- 4.2 Divisão de Educação de Jovens e Adultos
- 4.3.1 CEMFICA – TV
- 4.3.2 CEMFICA C SU
- 4.3.3 CEMFICA SOLAR

5.0 Departamento de Formação Contínua de Professores e Funcionários e de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais

Trata-se de uma unidade da Secretaria Municipal de Educação responsável pela formação dos docentes e demais servidores da educação de forma contínua e no desenvolvimento do uso de novas tecnologias na educação.

Fazem parte desse departamento:

- 5.1 Divisão de Coordenação e Pesquisa de Novas Tecnologias na Educação da Secretaria de Educação
 - 5.2.1 Serviço de Formação Continuada de Professores
 - 5.2.2 Serviço de Capacitação em Novas Tecnologias em Educação

6.0 Departamento de Serviços de Apoio à Educação

O Departamento de Serviços de Apoio à Educação é unidade da Secretaria Municipal da Educação responsável por formular e avaliar os serviços de apoio ao aluno e à comunidade escolar na área de alimentação e transporte.

Constituem esse departamento:

- 6.1 Divisão de Assistência Técnica na Secretaria de Educação
 - 6.2.1 Serviço de Alimentação Escolar
 - 6.2.2 Serviço de Armazenagem, Distribuição e Controle
 - 6.2.3 Serviço de Manutenção e Fiscalização do Transporte Escolar
 - 6.2.4 Serviço do Controle de Frota e do Transporte
 - 6.2.5 Serviço Expediente e Apoio Administrativo

7.0 Departamento de Apoio Administrativo e Financeiro

O Departamento de Administração e Finanças é órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável por prover os recursos materiais, humanos e financeiros, necessários à prestação dos serviços municipais de educação.

Constituem esse departamento:

- 7.1.1 Serviço de Arquivo, Imagem e Som
- 7.1.2 Serviço de Informática
- 7.1.3 Divisão de Gestão

7.2.1 Serviço de Gestão dos Recursos Humanos

7.2.2 Serviço de Controles Contábeis e Financeiros

7.2.3 Serviço de Gestão de Recursos Materiais, Equipamentos Mobiliários e de Manutenção Física da Rede.

4.2 Objetivos e ações da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba para a melhoria da qualidade do ensino

De acordo com o PPPI, são objetivos gerais da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba:

- Atingir as finalidades do ensino municipal com uma estrutura organizacional democrática e uma gestão que situe o homem, enquanto ser pessoal e social, como centro e prioridade dos processos educativos.
- Valorizar as ações concretas dos profissionais da educação, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em função do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem com isso, desobrigar o Município de suas responsabilidades.
- Unificar o Sistema de Educação Municipal, a partir de concepções e princípios norteadores do processo educativo. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 82).

Entre os objetivos específicos da SME apontados no mesmo documento, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, destacamos aquele que se refere ao assunto abordado nesta pesquisa, a formação contínua de professores. Sendo ele:

- Abrir espaços para a formação continuada de professores, compreendendo que a melhor formação do docente se dá quando ele conhece a sua práxis pelo processo da ação-reflexão-ação, aliado à pesquisa e investigação constantes. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 82).

Complementando os objetivos fixados, o referido documento apresenta propostas de ações articuladas às metas específicas para cada objetivo. Vinculadas ao objetivo explicitado acima, compartilhamos no quadro abaixo as ações indicadas no documento para o desenvolvimento de práticas de formação para os profissionais do magistério.

Quadro 18 – Metas e ações para a formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.

Meta: Capacitar todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação, por meio de formação continuada, garantindo que o processo se desenvolva anualmente.		Cronograma de execução			
		2009	2010	2011	2012
Ações	Formação continuada dos gestores, supervisores, coordenadores, diretores de divisão de ensino e técnicos educacionais.	X	X	X	X
	Qualificação adequada aos profissionais da Educação Infantil, por meio do acesso ao nível superior e da capacitação em serviço.	X	X	X	X
	Capacitação dos docentes do Ensino Fundamental com aprofundamento de estudos atualizados que possibilitem o atendimento, sem traumas, da criança de 06 anos ingressante neste nível de ensino e das demais, em seus processos de aprendizagem.	X	X	X	X
	Colocação nas escolas de acervo de literatura infantil e infanto-juvenil, de obras e textos científicos, de livros indicados como referenciais teóricos para a prática docente, com objetivo de auxiliar nos estudos e escolha de temas para as atividades de HTPC, proporcionando aos professores um ambiente de leitura e formação contínua.	X	X	X	X
	Capacitação de todos os funcionários da Secretaria Municipal de Educação e das unidades escolares que prestam serviços no atendimento ao público, visando o fortalecimento da identidade institucional e da proposta de uma cidade educadora.	X	X	X	X
	Previsão de realização e participação de/em Seminários, Congressos, Encontros, Palestras, cursos e outros movimentos/ações destinados à atualização de conhecimentos voltados para a área da Educação.	X	X	X	X

Fonte: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. (ARAÇATUBA, 2009, p. 102-103).

As ações apresentadas no quadro acima, promovidas para a formação dos profissionais da educação de Araçatuba são realizadas em diferentes espaços e momentos. Existem programas desenvolvidos na sede da SME tendo como formadores os profissionais da própria secretaria. Há, também, atividades de formação realizadas nas escolas pelas equipes de orientação pedagógica, bem como, eventos de formações contínuas (adas) realizadas por meio da parceria da SME com as faculdades e/ou universidades. (ARAÇATUBA, 2009b).

Esses objetivos e ações, implantados pela SME, conforme consta no PPPI, estão pautados na “[...] preocupação com a formação dos educadores que devem passar por inúmeras mudanças, pois são eles os grandes mediadores críticos nos debates sobre a realidade social”. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 107).

A saber,

A formação de profissionais da educação é, sem dúvida, uma das principais metas Secretaria de Educação. No intuito de se elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes, valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional e pessoal do professor [...], [...] o município desenvolve ações voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério [...]. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 32).

E ainda,

Nesta intervenção, procede ao compromisso da Secretaria da Educação Municipal de Araçatuba em analisar a importância do papel da prática profissional na formação dos professores. Entende-se esta como um processo de formação permanente não só da práxis, mas também, como espaço para a prática da cidadania que integra, de modo articulado, a formação inicial e contínua. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 107).

Conforme apresentam as citações acima, entre outras menções disponibilizadas no PPPI, a SME de Araçatuba, ao que demonstra, concebe os processos de formação dos profissionais, e em especial dos professores, como fatores indispensáveis para o fortalecimento qualitativo da educação.

Os quadros a seguir apresentam amostras das ações empreendidas e diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba com vistas ao desenvolvimento de formação contínua dos profissionais da educação básica.

Quadro 19 – Diretrizes/ações de incentivo e/ou promoção de desenvolvimento de Formação Contínua de educadores do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba

Diretrizes/ações para o desenvolvimento de Formação Contínua dos profissionais do magistério do Sistema Municipal de Araçatuba, estabelecidas na Lei Complementar nº 204/2009.			
Artigo da Lei	Ações/Diretrizes	Contemplados	Finalidade
58	Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do quadro dos profissionais da educação básica, promovido pela Secretaria Municipal da Educação ou realizada por universidades ou instituições de ensino de nível superior.	Todos os profissionais do quadro do magistério do sistema municipal.	Garantir a valorização dos profissionais da educação básica.
59	Ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional, condicionado ao interesse da administração municipal.	Todos os profissionais do quadro do magistério do sistema municipal.	Garantir o direito à formação/capacitação contínua.
65	5 (cinco) profissionais efetivos da educação básica que tenham sido aprovados em processo seletivo específico terão direito, anual e concomitantemente, a afastamento sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, para frequentar cursos de pós-graduação stricto-sensu no prazo máximo de 18 (dezoito) meses.	Todos os profissionais do quadro do magistério do sistema municipal.	Incentivar/oportunizar a formação em nível de pós-graduação.

Fonte: Lei Complementar nº 204/2009. "Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências". (ARAÇATUBA, 2009a).

Quadro 20 – Programas de Formação Contínua de professores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba.

Programas de Formação Contínua dos profissionais do magistério do Sistema Municipal de Araçatuba, estabelecidas na Lei Complementar nº 204/2009.					
Programa	Artigo da Lei	Contemplados	Dedicação em horas semanais	Local de realização	Finalidade
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo <u>HTPC</u>	33	Todos os professores do sistema.	2	Unidade Escolar	Formação contínua em serviço.
Horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar - <u>HPPP</u>	33	Professores com jornada de trabalho semanal de 30 horas ou mais	2	Unidade Escolar	[...] elaboração e efetivação de projetos e pesquisas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional [...].
Horas de trabalho de formação contínua - <u>HTFC</u>	34	Professores de Educação Básica II – Educação Especial	6	Unidade Escolar e Secretaria Municipal de Educação	[...] formação contínua e capacitação, em serviço, do profissional.

Fonte: Lei Complementar nº 204/2009. "Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências". (ARAÇATUBA, 2009a).

É notória a existência de ações empregadas pela SME vinculadas à formação contínua dos profissionais da educação desse sistema de ensino, o que pode ser visto como aspecto positivo, já que, sabemos sobre a importância dos processos formativos para a evolução profissional e, conseqüentemente, para a educação escolar. No entanto, não é dispensada a necessidade de analisar em que medida essas ações são implementadas para que sejam revertidas melhorias do ensino.

Buscando algumas respostas em relação a isso, decidimos realizar esta pesquisa tendo como objeto de investigação um dos programas de formação contínua para professores implantados pela SME.

No próximo tópico, será descrito o “nascimento” do programa HTPP e a sua relação com esta pesquisa.

4.2.1 O objeto da pesquisa e a sua relação com a pesquisadora

O ano de 2009 foi um período de modificações importantes na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, a começar pela mudança na gestão do município⁹³, que após quase oito anos sob o governo do PFL⁹⁴ passou a ser governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Com a posse do prefeito Cido Sérgio⁹⁵ houve a substituição de diversos profissionais ocupantes de funções⁹⁶ e cargos comissionados⁹⁷ na SME, o que resultou em mudanças e/ou alterações tanto no plano dos objetivos quanto nas ações implantadas e implementadas.

⁹³.Foram prefeitos de Araçatuba entre os períodos de 1922 a 2013 respectivamente: Joaquim Pompeu de Toledo, Hermílio de Magalhães Pinto, Gaspar Prado de Souza, José Gomes do Amaral, Telmo Jardim Coelho, José Teodoro de Lima, Claudemiro Walsh Costa, Álvaro Cerqueira Leite, Edgar Jardim Bastos, João Arruda Brasil, Rogaciano Nolasco, Joaquim Camargo Ferraz, Aureliano Valadão Furquim, Célio Rodrigues de Araújo Cintra, José Coelho Júnior, Renato Prado, Joaquim Geraldo Corrêa, Waldemar Alves, João Batista Botelho, Adelino Moreira Marques, Floriano Camargo de Arruda Brasil, Sylvio José Venturolli, Alfredo Yarid Filho, Waldir Felizola de Moraes, Oscar Luiz Ribeiro Gurjão Cotrim, Antônio Saraiva, Sidney Cinti, Valter Tinti, Germínia Dolce Venturolli, Nelson Pires, Domingos Martin Andorfato, Antônio Barreto dos Santos, Jorge Maluly Netto, Marilene Magri Marques, Antônio Edwaldo Costa (Dunga) e Cido Sérgio.

⁹⁴.Com a cassação dos direitos políticos de Maluly Netto, em 06 de setembro de 2008, a prefeitura municipal de Araçatuba foi ocupada pela, até então, vice-prefeita, Sra. Marilene Magri Marques (PSDB). No dia 18 de novembro do mesmo ano Antônio Edwaldo Costa (Dunga) assumiu do lugar da prefeita, no entanto, no dia seguinte, 19/11/2008, Marilene M. Marques reassumiu o comando da cidade, ficando no mandato até o dia 31/12/2008.

⁹⁵.parecido Sérgio da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a prefeitura da cidade de Araçatuba/SP em 2009 e foi reeleito para a gestão atual (2013 – 2016).

⁹⁶.Funções correspondem às designações de professores pedagogos do quadro de funcionários efetivo da SME para coordenador pedagógico das escolas e para orientador pedagógico da SME. As designações são realizadas por meio de processos seletivos organizados por equipe da SME e tem validade de dois anos, podendo ser prorrogável por igual período (BRASIL, LC, 2009).

⁹⁷.Cargos comissionados correspondem à nomeação de profissionais do quadro efetivo de funcionários ou não. As nomeações são feitas pelo prefeito na pessoa dos Secretários Municipais, no caso da SME, através do Secretário Municipal de Educação.

Entre as proeminentes mudanças ocorridas após a posse do referido prefeito destaca-se a reelaboração do estatuto/plano de carreira dos funcionários públicos municipais de educação com a publicação da nova Lei Complementar (LC) nº 204/2009, normatizando vencimentos/salários e a valorização dos profissionais do magistério, com o objetivo, entre outros, de aprimorar a qualidade do ensino público municipal. (ARAÇATUBA, 2009a, art. 2º, I).

Outra ação relevante promovida no mesmo ano diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que buscava articulação com o Plano Nacional de Educação além de aspirar a “implantação do Plano Municipal de Educação, gerado na produção e organização das ideias da comunidade escolar”. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 78).

De acordo com o PPPI, a concepção de educação escolar almejada pela equipe da SME desse município versa sobre os princípios apontados na Constituição Federal (CF) de 1988 e ratificados pela atual LDB (art. 2º) quando tratam que a educação neste país tem por finalidade promover “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 8).

Analisando o PPPI, percebemos que a visão ideológica de educação proposta pela SME de Araçatuba está em conformidade com a concepção de educação progressista, aquela indicada como necessária por Freire (2002), que, em síntese, consiste na educação formadora da pessoa crítica, capaz de refletir, dialogar e se posicionar diante das diversas situações de sua realidade e do seu entorno. Essa educação, segundo Freire (2002) está baseada nos princípios da humanização, em detrimento às práticas opressoras.

Conforme redação do PPPI da SME de Araçatuba,

A Educação que se pretende, então, diz respeito à formação do Homem, visto como um sujeito reflexivo, crítico, participativo, histórico, criativo, construtivo, sensível, dialógico e indiviso, que ensina e aprende mediante suas interações com outros indivíduos e com o próprio ambiente, e quando consciente de seus direitos e deveres, capaz de atuar na construção de seu próprio conhecimento e na transformação e inovação da sociedade. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 8).

O PPPI foi construído por meio de estudos e pela colaboração de todos os profissionais que atuam na sede da SME. (ARAÇATUBA, 2009b).

Por meio do trabalho das equipes compostas e apresentadas no organograma da SME, foram levantados dados, junto às unidades escolares, sobre o nível de desenvolvimento do ensino promovido por esse sistema. Na sequência, foram realizados diversos encontros

entre todas as equipes da SME para a discussão dos estudos realizados pelos setores, tendo por base os dados referentes à realidade escolar apresentada e a realidade almejada.

A redação do PPPI foi elaborada paulatinamente, durante o ano de 2009, de maneira coletiva, nos encontros ocorridos.

A versão final do documento passou por revisão de profissional especializado, contratado pela SME.

A partir do PPPI da SME, entre os objetivos, metas e ações fixados e planejados para a educação municipal, cada escola, respeitando a sua identidade, passou a elaborar o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP).

A saber,

[...] este projeto institucional da Secretaria Municipal da Educação de Araçatuba pretende ser um fio condutor tão objetivo quanto possível para que o próprio órgão e as escolas do município, sob sua responsabilidade, possam buscar a sua própria identidade e autonomia, por meio da construção do seu projeto político-pedagógico. Suas bases filosóficas, objetivos e diretrizes para ação estão em consonância com a perspectiva de atendimento, baseada nos eixos do Plano Nacional de Educação – PNE. (ARAÇATUBA, 2009b, p. 8).

De acordo com o PPPI, para viabilizar a construção do PPP das escolas, bem como tornar esse documento um instrumento vivo e a serviço das unidades escolares, foram incluídas no calendário escolar⁹⁸ reuniões coletivas bimestrais, ou seja, uma vez por bimestre, todos os funcionários da escola se reúnem, na própria unidade, em horário de trabalho, para discutirem o funcionamento da instituição, suas propostas pedagógicas, dificuldades, (re) planejamento de ações e demais atividades correlatas.

Observa-se que, essa atividade se caracteriza como um processo de formação contínua em serviço de todos os profissionais da escola e, embora não esteja prevista na LC, merece ser destacada pela importância que representa para as escolas municipais de Araçatuba.

Retomando ações empreendidas e/ou empenhadas pela SME, ainda em 2009, aconteceu a I Conferência Municipal de Educação. Esse espaço foi promotor de alterações e ações significativas no âmbito da educação municipal de Araçatuba. Vale destacar que, as discussões sobre a necessidade de ações concretas voltadas para a formação contínua dos

⁹⁸.O calendário escolar geral é elaborado pela SME, enviado às EMEBs para adequações e especificações de cada unidade e, por fim, homologado e publicado pelo Secretário Municipal de Educação.

profissionais da educação foram recorrentes nesse espaço, principalmente, quando discutida a urgência de implantações de políticas de valorização profissional.

Diante desse contexto de (re) construções, entre outras ações, nasceu o programa HTPP, com a finalidade de cumprir algumas das metas e ações estabelecidas no PPPI da SME de Araçatuba quando abordam os processos formativos dos profissionais do magistério.

Para concretizar a ação, esse programa foi incluído no plano de carreira dos profissionais do quadro do magistério público municipal de Araçatuba.

Resultante disso, ficou estabelecido que os professores com jornada de trabalho semanal de trinta horas ou mais, devem cumprir duas horas semanais de HTPP. (ARAÇATUBA, 2009, art. 34), cuja finalidade incide em:

As horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas – HTPP - destinam-se à elaboração e efetivação de projetos e pesquisas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola. (ARAÇATUBA, 2009a, art. 34, inciso V, parágrafo 4º).

Além das ações mencionadas acima, outro fato provocou alterações no desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba a partir do ano de 2009. Ocorre que se constituiu a primeira equipe de supervisão de ensino em caráter efetivo com ingresso por concurso público⁹⁹. E foi nesse momento que ingressei nesse sistema de ensino com provimento no referido cargo¹⁰⁰.

Aos supervisores de ensino desse sistema cabe acompanhar, orientar, zelar pelo cumprimento dos dispositivos legais, avaliar os trabalhos administrativos e pedagógicos das escolas, bem como participar e decidir sobre todo o processo escolar das unidades públicas pertencentes ao sistema municipal e também das instituições privadas que oferecem apenas a Educação Infantil. (ARAÇATUBA, 2009a).

⁹⁹.O concurso para o cargo de supervisor de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba ocorreu no ano de 2008 com ingresso de cinco dos profissionais no ano de 2009. O quadro foi ampliado para dez supervisores de ensino (no ano de 2011) em virtude do cumprimento à LC que estabelece o número de oito escolas para cada supervisor.

¹⁰⁰.Cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades representadas por um lugar, instituído no quadro do funcionalismo, criado por lei com denominação própria e atribuições específicas. A nomeação para um cargo se dá por meio de aprovação em concurso público de provas e títulos. (BRASIL, LC, art. 3, V.).

Entre as diversas atribuições do cargo, é incumbência do supervisor de ensino promover e/ou contribuir para formação contínua dos profissionais da educação¹⁰¹ da SME de Araçatuba, assim como estar em constante formação.

São realizados variados trabalhos, programas e projetos promotores de formação contínua dos profissionais da educação da SME, sob o acompanhamento dos supervisores de ensino.

Em relação ao HTPP, o programa chamou a minha atenção desde a sua implantação, no ano de 2009, por se diferenciar dos modelos de formações contínuas que, até então, eu tinha conhecimento.

Sabemos que, o comum é que as formações de professores realizadas após a formação inicial aconteçam fora do ambiente escolar e do horário de trabalho do professor. É comum, também, que sejam promovidos por formadores que não atuam na mesma instituição que os professores e, na maioria dos casos, ao que se pode notar, os conteúdos estudados são preestabelecidos, dispensando a participação dos professores para esse processo.

No caso do programa HTPP, suas especificidades sugerem algumas características que o diferencia dos modelos de formação continuada mencionados acima. Uma dessas particularidades diz respeito ao fato de ser um programa incluído na jornada e no horário de trabalho regular dos professores contemplados.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que também é um programa de formação contínua, já está incluído na jornada de trabalho do professor. Porém, como o próprio nome indica, este é um espaço destinado às atividades vinculadas aos interesses pedagógicos de toda a equipe escolar. Já no caso do HTPP, buscou-se implementar momentos de estudos específicos e de acordo com as necessidades/aspirações de cada professor. Assim, mesmo com a possibilidade de realização coletiva, os assuntos devem contemplar as áreas de interesse pedagógico e de atuação dos professores, como forma de promover a articulação entre teoria e prática.

Outra diferença entre um programa e o outro diz respeito ao cumprimento do tempo de realização de cada um. No caso do HTPC a LC determina que sejam realizadas em duas horas semanais ininterruptas e de maneira coletiva, ficando a critério das escolas apenas a definição do dia da semana para a sua realização. (ARAÇATUBA, 2009a).

¹⁰¹. Profissionais de educação, de acordo com a Lei Complementar nº 204/2009 são todos os servidores que atuam direta e/ou indiretamente no processo de educação escolar das Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) de Araçatuba.

Em relação ao programa HTPP não constam na LC, e nem no PPPI da SME, critérios tão específicos para o seu desenvolvimento, ficando estabelecido, somente, que cabe ao coordenador pedagógico, com a supervisão do diretor escolar, organizar esse espaço, com vistas ao cumprimento das atividades correlatas dentro das duas horas semanais destinadas a essas. (ARAÇATUBA, 2009b).

Como parte da equipe de supervisão de ensino da SME de Araçatuba, posso confirmar que as gestoras das Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) são orientadas quanto à importância dos registros referentes a esses momentos. Porém, por meio dessa documentação não tem sido possível saber em que medida o programa tem contribuído para a formação profissional do professor, nem tampouco, é possível identificar o que, de fato, pensam os professores a respeito dessa prática de formação.

É importante registrar que, desde a implantação do programa até o momento, não foi realizada nenhuma avaliação sistemática ou de ordem coletiva/participativa entre os profissionais atuantes na sede na SME e nem entre a SME e as escolas.

Essa constatação foi possível tendo em vista que, ao consultar a SME, no processo de levantamento de informações documentadas a respeito do programa HTPP, não foram encontrados documentos constando registros sobre a realização, pela SME de avaliação específica desse processo formativo. Além disso, os dados levantados tanto, no questionário como no grupo focal, revelaram o desconhecimento dessa prática avaliativa a que nos referimos. Existem apenas registros documentados na SME quanto aos horários de funcionamento definidos por cada escola.

Por acreditar que a avaliação é um processo de reflexão indispensável, tanto na vida pessoal como profissional, essa situação se tornou um “incômodo” profissional e por isso decidi recorrer à universidade, tendo nela uma parceira, promotora de conhecimentos acerca do tema e, ainda, uma orientadora dos melhores caminhos a serem percorridos para a coleta de dados.

O maior objetivo em ter buscado o programa de mestrado, além dos conhecimentos significativos, está ligado às contribuições possíveis para com o sistema municipal de ensino no qual atuo.

4.3 Caracterização da escola campo da pesquisa

Conforme descrito anteriormente, o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP responde por escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dentro desse universo, tínhamos a tarefa de selecionar apenas uma das escolas municipais para a efetivação do nosso estudo. O que não foi fácil, já que, considerando o fato de que nos propomos a ouvir professores (as), qual seria o melhor critério a seguir para que nossos objetivos fossem alcançados?

Diante disso, conforme descrito no capítulo um (seleção da escola), a EMEB campo desta pesquisa foi selecionada pelas características positivas percebidas pelos profissionais do sistema municipal de ensino e reafirmadas pela apreciação da comunidade araçatubense.

Apresentamos a seguir a instituição de realização da pesquisa, a qual nos referiremos como Escola Municipal Pesquisada – EMP¹⁰².

A EMP é uma EMEB de educação infantil, que foi inaugurada em dois de setembro de 1962, no regime do prefeito Floriano Arruda Camargo Brasil.

Foi uma das primeiras creches construídas na cidade e atendia, em período integral, crianças de dois a seis anos de idade, de mães que trabalhavam no horário das 7h00 às 18h00. (ARAÇATUBA, 2012)

De acordo com o PPP dessa escola, nessa época a visão a respeito da Educação Infantil era assistencialista, tanto que, não contavam com professores, não havia aulas, as crianças eram cuidadas por quatro funcionárias.

As atividades com aulas começaram a ocorrer a partir de 1965, de maneira que as crianças foram organizadas em turmas, sendo elas: Maternal, Jardim I, Jardim II e Pré-escola.

Como rotina das atividades curriculares dessa época, as crianças brincavam no parque, faziam atividades em sala de aula e toda quarta feira era hasteada a bandeira e cantado o Hino Nacional, prática que ocorre até os dias de hoje. (ARAÇATUBA, 2012).

De acordo com o PPP escolar, em relação às demais escolas do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, a EMP atende crianças de famílias com nível sócio econômico considerado favorável ao desenvolvimento das atividades propostas pela escola, já que, segundo dados de pesquisas realizadas internamente, a maioria das crianças possui acesso a diferentes meios de comunicação, inclusive TV por assinatura e internet, além de terem familiaridade com diferentes tipos de leituras, como revistas e jornais.

O quadro a seguir representa a configuração geral do atendimento da EMEB aos alunos.

¹⁰².Em cumprimento ao acordo feito no momento de aceite dos professores participantes desta pesquisa, não serão publicados os nomes dos mesmos e nem o nome da escola. Por isso, utilizaremos a sigla EMP para nos referir à escola de realizada desta pesquisa.

Quadro 21 – demonstrativo dos alunos – Ano 2013 – Educação Infantil

Classes	Período	Nº de classes	Período Integral	Período Parcial	Total de alunos
Berçário	Integral	--	--	--	--
Maternal 1	Manhã	01	--	16	16
Maternal 1	Tarde	01	--	16	16
Maternal 2	Manhã	02	4	32	36
Maternal 2	Tarde	02	4	34	38
Etapa 1	Manhã	02	4	40	44
Etapa 1	Tarde	02	6	39	45
Etapa 2	Manhã	02	7	39	46
Etapa 2	Tarde	02	5	41	46
		14	30	257	287

O critério utilizado para a formação de classes é a faixa-etária das crianças, respeitando as datas fixadas pelas *Diretrizes Curriculares*¹⁰³.

Assim, conforme o PPP escolar, anualmente, as turmas são organizadas da seguinte maneira:

Maternal 1 – crianças que dois anos até 31 de março.

Maternal 2 – crianças que completarem três anos até 31 de março.

Etapa 1 – crianças que completarem quatro anos até 31 de março.

Etapa 2 – crianças que completarem cinco anos até 31 de março.

O limite de alunos por sala de aula é seguido de acordo com as orientações propostas nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*¹⁰⁴.

A Proposta Pedagógica da EMP é a Pedagogia de projetos, que, neste caso, implica no desenvolvimento do trabalho curricular interdisciplinar¹⁰⁵, em que as práticas positivistas de transmissão de conteúdos descontextualizados, bem como o trabalho isolado do professor, foram superados. (BRASIL, 2012).

¹⁰³. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

¹⁰⁴. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1, fazem a seguinte orientação: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos ; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos. (BRASIL, 2006).

¹⁰⁵. O termo *interdisciplinar*, neste contexto, refere-se ao desenvolvimento inter-relacionado do trabalho pedagógico envolvendo as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil. (BRASIL, 2012).

Para a organização do trabalho escolar, são elaborados, anualmente, planos de ensino, que, segundo o PPP, consiste em documento a ser “elaborado por toda equipe docente, em todo início de ano, após conhecer a clientela e análise da necessidade das crianças pequenas recebidas através de sondagens aplicadas”. (ARAÇATUBA, 2012, p. 42).

De acordo com o mesmo documento, são objetivos gerais da escola:

Garantir e promover o direito da criança de ser feliz em um ambiente agradável e propício ao Ensino-aprendizagem, formando um cidadão crítico, autônomo, apreciador da Arte e de outras culturas, por acreditarmos na ideia de que a criança é um ser em constante transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva, e que isso dá a ela um contínuo estado de experimentação, buscas e descobertas. (ARAÇATUBA, 2012, p. 37).

Como estratégias avaliativas do desenvolvimento dos alunos, são utilizados, principalmente, os instrumentos de observação e registros. Por meio dessas ferramentas torna-se possível perceber “os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento sobre as experiências das crianças na escola”. (ARAÇATUBA, 2012, p. 49).

Segundo o PPP escolar, a popularidade e a apreciação da comunidade pelo trabalho desenvolvido por essa escola é resultado do comprometimento dos profissionais que ali atuam e pela concepção de educação que a equipe busca difundir, que concerne em “Uma escola comprometida com o bem estar e o desenvolvimento global da criança pequena, oportunizando um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, adequado às funções de zelar e educar”. (ARAÇATUBA, 2012, p. 29).

O próximo quadro demonstra a organização de funcionários que atuam na EMP.

Quadro 22 – Funcionários da unidade escolar.

Cargo/função	Quantidade de profissionais
Diretor escolar	1
Professore Coordenador Pedagógico	1
Professores	14
Secretário escolar	1
Educador Adjunto Infantil – EAI	1
Auxiliar de Serviços Gerais – ASG	1
Estagiária	1
Serviço de Alimentação*	2
Serviço de Limpeza*	2

Fonte: PPP escolar

*Funcionários de empresa terceirizada

Vale lembrar que, entre os catorze (14) professores atuantes na EMP, doze (12) são integrantes do programa HTPP e, desses, onze (11) participam desta pesquisa. Apenas uma professora participante do programa não aceitou fazer parte deste estudo.

Outra observação pertinente consiste no seguinte fato, 100% do corpo docente dessa escola são do sexo feminino e, em relação ao quadro geral de profissionais ali atuantes, apenas o secretário escolar é do sexo masculino. Isto confirma a feminização do magistério, especialmente no universo do professorado das séries iniciais Ensino Fundamental, conforme revelam pesquisas científicas (NÓVOA, 1995). Além das confirmações apresentadas pelos dados divulgados pela UNESCO (2004).

4.4 O perfil dos professores: os sujeitos da pesquisa

No processo de seleção da escola, além de buscarmos uma instituição bem conceituada no município, levamos em conta o perfil do profissional atuante nela, já que, em nosso entendimento, esta pesquisa só seria relevante se os sujeitos participassem efetivamente dos processos de coleta dos dados.

Olhando por esse prisma, quando a escola foi indicada e, por fim, selecionada, arriscamos-nos a acreditar que teríamos como colaboradoras professoras politicamente comprometidas com a educação, que fossem capazes de enfrentar a exposição para contribuir

para com o sistema de ensino em que atuam. Afinal, nossa intenção sempre incidiu em promover uma função social significativa, por meio da pesquisa científica.

Felizmente, nossas expectativas foram confirmadas, pois o grupo pesquisado contribuiu e enriqueceu grandemente para a consolidação deste estudo.

Descreveremos nos próximos parágrafos as características profissionais das professoras coparticipantes desta pesquisa. Ressaltamos que, todas concederam um termo de consentimento, manifestando que a participação se deu de maneira voluntária.

O *Corpo docente* pesquisado é composto por profissionais com nível superior em Pedagogia, sendo que 90,9% possuem formação em Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização, mas nenhuma dessas professoras possui formação em Pós-Graduação Stricto Sensu. Desse grupo, 45,5% cursou outra licenciatura e 90,9 % tem formação pelo, extinto, curso de magistério¹⁰⁶.

Em se tratando de *nível de formação*, pode-se considerar que o grupo pesquisado atende a um dos pré-requisitos apontados pela LDB (artigo 62) e discutidos sistematicamente, por exemplo, em conferências de educação, que se refere à habilitação profissional do professor ocorrer em nível universitário. O que não significa que a formação universitária seja sinônimo de formação de professores competentes.

Mas, considerando a universidade como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas e demais estudos aprofundados, neste caso, no campo da educação, é relevante salientarmos essa característica presente no professorado aqui em questão.

Em relação à situação funcional, todas as professoras pesquisadas são funcionárias efetivas no sistema municipal de ensino de Araçatuba, com ingresso na carreira por concurso público. Entre as onze docentes, dez são efetivas na unidade escolar e uma professora não possui o cargo na escola, mas é efetiva no sistema. Esse tipo de nomeação ocorre quando não existe o cargo livre¹⁰⁷ em nenhuma escola do sistema municipal, mas existem, em diversas escolas, cargos pertencentes às professoras que estão afastadas ou podem existir cargos que ficaram livres durante o ano letivo, mas que ainda não passaram pelo processo de remoção¹⁰⁸.

¹⁰⁶.Curso de magistério (antes conhecido como Normal) refere-se à formação, em nível médio, de professores de Educação Básica I, isto é, com atuação até o ciclo I do Ensino Fundamental. Esse tipo de formação foi sendo substituída pelas formações em nível superior. Em Araçatuba, o último centro de curso de magistério foi o CEFAM extinto em 2005.

¹⁰⁷.Cargo livre corresponde à vaga decorrente de vacância, como, por exemplo, os casos de aposentadorias ou exonerações ou resultantes de ampliação do quadro de professores.

¹⁰⁸.Processo de remoção consiste na oportunidade anual para os professores efetivos mudarem a sede de seus cargos para outras escolas. Um cargo não pode receber nova nomeação sem antes ter passado pelo processo de remoção.

Para esses casos são nomeados professores chamados “sem sede”, pois o cargo fica lotado na SME até o surgimento de um cargo livre em alguma escola.

É importante frisar que, a situação funcional do professor, o fato de ele ser ou não efetivo no cargo, com ingresso na carreira por concurso público, interfere substancialmente na construção de sua identidade e em sua atuação. Além disso, reflete diretamente nos resultados do ensino promovido.

A temática *carreira de professor*, que requer garantias de direitos e deveres estabelecidos por leis e estatutos, é uma das vertentes defendidas pelo documento da II CONAE¹⁰⁹ quando se refere à valorização desse profissional. O mesmo documento reconhece a necessidade de ações vinculadas às Políticas Educacionais que garantam o ingresso na carreira prioritariamente por meio de concursos públicos. (Brasil, 2012).

No caso da escola aqui apresentada, ressaltamos que todas as professoras pesquisadas, que constitui quase 80% do total de docentes da instituição, estão em situação de estabilidade profissional, pois são professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino. Esse fato se traduz em um aspecto positivo para a carreira dessas docentes.

O pressuposto é que a estabilidade profissional e a garantia da consolidação de direitos mínimos fixados em planos de carreira promovam ao professor um “olhar” mais confiante e positivo para a profissão. (BRASIL, 2012).

Professores em exercício sob caráter temporário, naturalmente, encontram-se em situação desfavorecida, a começar pelo sentimento de não pertença ao quadro de funcionários da escola, o que é totalmente nocivo à (re) construção da identidade profissional.

No que se refere ao tempo de atuação no magistério, de acordo com o questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa, nove (9) professoras (81,8% do total pesquisado) ingressaram na carreira há dez anos ou mais e duas (18,2% do total pesquisado) são professoras por um período menor. A proporção se inverte em relação ao tempo de atuação na unidade escolar, pois apenas uma professora está na EMP há mais de dez anos e o restante (dez professoras) trabalha na EMEB há menos de uma década.

De acordo com o PPP escolar, “65% das professoras¹¹⁰ estão em média de 3 a 8 anos nesta escola, e 35% entraram no ano de 2010 e 2011, sendo 100% com formação de nível superior [...]”. (ARAÇATUBA, PPP, p. 16).

¹⁰⁹.Documento-Referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) - criado pela Portaria nº. 1.407/10 e alterado pela Portaria nº. 502/12, órgão responsável pela convocação e realização da II Conferência Nacional da Educação – CONAE a ser realizada mês de fevereiro de 2014 em Brasília.

¹¹⁰.Nesse caso, o percentual corresponde ao total de professoras da escola e não apenas às professoras pesquisadas.

Embora não tenhamos nos aprofundado na questão, vale refletir sobre a rotatividade de professores nas escolas. Podemos perceber que, pelo tempo de existência da instituição (campo da pesquisa), que já ultrapassou meio século, o corpo docente atual encontra-se ali atuante há um tempo relativamente curto, principalmente, se comparado ao tempo de exercício da profissão, revelado pela maioria expressiva do grupo.

Pressupostamente, esse “fenômeno” sintomático de instabilidade com a (e na) profissão pode ter variadas razões, que vão desde as condições (locais) de trabalho, como por exemplo, dificuldades de interação/relacionamento entre professores e gestores, até às questões mais abrangentes como, por exemplo, a ausência de ações articuladas dos sistemas educacionais que favoreçam ou, ainda, orientem o trabalho nas instituições escolares de maneira participativa, democrática e agregadora.

Isso é dito porque, no caso da escola pesquisada e por meio da atividade com o grupo focal, foi possível perceber manifestações (sutis) das professoras, dando pistas de que ocorreram mudanças significativas (e positivas) no ambiente de trabalho após a transição da gestão escolar¹¹¹, e isso mostrou-se um grande motivador para que o grupo desejasse permanecer nessa escola, já que, sendo efetivas na EMEB (com exceção de uma professora), existe a possibilidade anual de remoção para outra instituição.

Obviamente essa questão, da mobilidade do professor, carece de estudo aprofundado (que não é o caso desta pesquisa) para que ofereça conclusões precisas e com respaldos científicos e teóricos. No entanto, não se dispensa o valor da reflexão sobre qualquer sintoma que interfere no desenvolvimento da educação escolar.

4.4.1 O olhar do professor sobre a sua profissão

Cabe a cada um de nós, mais do que nunca e de forma qualitativamente diferente, encontrar o seu “lugar no mundo”.

Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi

Entendemos que para conhecer essencialmente o perfil das professoras que nos propomos a ouvir nesta pesquisa, mais (muito mais) do que entrevistas ou questionários seria basicamente oportuno um período efetivo de convivência ou de observação do ambiente escolar. Entretanto, orientados pelos objetivos que nos propomos, não faz parte de nossas

¹¹¹.A *gestão escolar* aqui mencionada se refere ao diretor escolar e ao coordenador pedagógico. No caso desta EMEB houve neste ano, a nomeação de novo diretor escolar em virtude de aposentadoria do antecessor.

intenções descrever o perfil profissional que é concretizado pela prática pedagógica de cada um e de todos os coparticipantes deste estudo.

Almejamos sim, reconhecer se, por trás desse perfil profissional, as professoras (da EMP) são “vestidas” de concepções e atitudes fundamentadas na Pedagogia da autonomia, ou não, e, sobretudo, analisar como essa questão é manifestada na escola, em especial no programa HTPP. Assim, somos “guiados” nessa missão investigativa/reflexiva pela “voz” delas (de cada uma e de todas).

Para tanto, torna-se fundamental conhecermos quais são as concepções dessas professoras a respeito de sua profissão: a *profissão professor*.

Retomamos a epígrafe citada acima como proposta de reflexão acerca da escolha ou da opção por essa carreira e a permanência nela. Compreendo que, assim como a cada um de nós cabe encontrar um “lugar no mundo” e ser o sujeito dessa construção (DI GIORGI, 2004, p.122), no magistério não é (ou não pode ser) diferente. Recorremos ao questionamento: como os “nossos” professores têm sido “construídos” profissionalmente, a começar no processo de decisão pela carreira?

Por meio do questionário, abordamos questões concernentes a isso. Abaixo, compartilhamos os dados levantados.

Ao perguntar sobre a opção, ou escolha pela carreira do magistério, a maioria das professoras, 63,6 %, respondeu ter escolhido a profissão docente como primeira opção profissional e as demais responderam terem sido influenciadas de alguma forma para ingressarem no magistério.

As professoras que reponderam ter escolhido a profissão docente como a sua primeira opção apresentaram as seguintes razões para essa escolha:

Era um sonho de infância. Quando pequena, sempre brincava de “escolinha”. (P B, Questionário) *¹¹².

Minha família são todos funcionários públicos. Por escolha própria resolvi fazer CEFAM que dava direito ao ingresso no magistério. (P D, Questionário).

Porque sempre gostei de ensinar, quando fiz o magistério foi que me despertou para a educação infantil, acho os pequenos encantadores. (P F, Questionário).

Pela admiração pelo trabalho da minha mãe, por sentir e presenciar várias manifestações de carinho dos alunos para com ela. (P G, Questionário).

¹¹². Os nomes das professoras estão substituídos por letras, assim, onde consta letra P lê-se professor e as letras subsequentes funcionam como se fossem os nomes de cada uma. Exemplo: P B (Professor B)

Por influência familiar, uma vez que na minha família todas as mulheres são professoras (mãe, tias, primas). (P J, Questionário).

As professoras que disseram que a profissão docente não foi a sua primeira opção profissional apresentaram os seguintes relatos:

Tive exemplos na família. (P A, Questionário).

Por influência familiar e pela facilidade de ter um curso ao lado de minha casa. Mas também gostava de criança. (P C, Questionário).

No início por vontade de minha mãe, depois por gostar muito de crianças pequenas. (P H, Questionário).

Pelos exemplos que tive no decorrer de minha vida, foram “anjos” que fizeram e “abriram” caminhos para que eu crescesse pessoal e profissionalmente. (P I, Questionário).

Acredito ter boa comunicação e gosto de ensinar. (P K, Questionário).

Os resultados mostram que um número significativo de professoras (45,5% do grupo pesquisado) não tinha convicção da escolha pela carreira, tanto que, responderam que essa não era a primeira de suas opções.

O fato de a opção pela profissão docente não ter sido a primeira, em nível de preferência, não determina que essas professoras sejam más ou boas em suas atuações pedagógicas. O ponto de análise a ser observado e refletido (principalmente por elas mesmas) refere-se ao nível de desempenho de seus trabalhos.

Sobre isso, Freire (2002, p. 75) adverte: “Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem”. Isto é, independente das razões que levaram a essa opção, os alunos merecem ter o “melhor” professor e os professores, ao assumir esse papel altamente político do ser docente, devem empenhar-se ao máximo no exercício da profissão.

Acerca do desempenho pedagógico, seis professoras (54,5% do total pesquisado) afirmaram que consideram estar desempenhando bem a sua função, enquanto que, as outras cinco (45,5%) disseram que se empenham (ou tentam), ao máximo, para isso. E ainda, 100% do grupo consideram que os pais (e demais representantes da comunidade) aprovam o trabalho pedagógico prestado pelas professoras dessa escola.

Em relação ao nível de satisfação das professoras na carreira, apenas quatro professoras (36,4% do total pesquisado) responderam que se sentem satisfeitas na profissão. As demais responderam que a satisfação existe, mas, de maneira relativa.

Quando perguntamos sobre a existência de fatores que dificultam o trabalho do professor, todas as professoras disseram que percebem diversos aspectos como dificultadores da profissão.

Uma das perguntas feitas (no questionário) apresentou resultados que, em minha opinião, são preocupantes. Das onze professoras pesquisadas cinco pretendem deixar a sala de aula ou não pretendem se aposentar nesse cargo. Isso pode ser um dos indícios de que a crise em torno da profissão docente caminha para a sua cristalização, quando, a meu ver, o efeito deveria ser o inverso, a crise deveria servir de ponto inicial para a superação do quadro negativo e não para fortalecê-lo.

Essa tendência ou essa consequência é passível de compreensão (mas não de conformação), pois, como sabemos, a desvalorização docente é real, é concreta, é duramente vivenciada pelos educadores há décadas e isso é um dos fatores que desencadeiam o desinteresse dos profissionais pela sala de aula.

Nóvoa (1995), alerta que:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático e discursos-*alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc.[...]. (NÓVOA, 1995, p. 22).

Paulo Freire, por muitas vezes, em suas obras (por exemplo, em *Pedagogia da Autonomia*) adverte que a neutralidade, ou a abstenção do exercício político da profissão docente, promove a expansão ou o fortalecimento das ideologias opressoras, que resistem às mudanças nesse cenário caótico em que se encontra o magistério.

Resultante dessa situação, temos presenciado a oferta de cursos de formação de professores de Educação Básica inócuos, procurados e mantidos por pessoas que ingressam neles, muitas vezes, simplesmente, pelas facilidades que oferecem e, por outro lado, vemos aqueles que acreditavam na carreira se rendendo às desmotivações e, quando oportuno, desistindo da profissão.

Um dos relatos apresentados acima confirma a primeira afirmativa posta no parágrafo anterior, quando a respectiva professora (do relato) respondeu que escolheu ser professora “Por influência familiar e pela facilidade de ter um curso ao lado de minha casa.” E finaliza: “Mas também gostava de criança”. (P C, Questionário).

Nóvoa (1995, p. 23) tenta mostrar outro caminho possível para a superação da crise, “[...] que pode ser útil se a soubermos apreender na sua acepção original (*Krisis* = decisão), assumindo como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuros professores.” Ou seja, mesmo que as mudanças que idealizamos não ocorram da noite para o dia, é necessário optar pela decisão de iniciar o movimento, a luta, conforme denomina Paulo Freire, para que tenhamos, pelo menos, a chance de conquistar dias melhores para essa profissão e para educação escolar.

Referente à questão da *crise* na profissão docente, perguntamos às professoras sobre suas concepções ou percepções quanto ao papel/imagem do profissional professor na atualidade, observando como elas se “enxergam” e como percebem o “olhar” do outro (sistema educacional, comunidade, sociedade, etc.).

Todas as professoras relataram nos questionários que acreditam transmitir uma imagem positiva, tanto para a comunidade (pais, familiares dos alunos da escola) como para a SME (representada pelos profissionais que nela atuam). Na visão do grupo, o reconhecimento quanto ao trabalho que desenvolvem com as crianças é notado (e verbalizado) por todos. No entanto, não são oferecidas condições que legitimem esse reconhecimento.

Em relação a como concebem a função do professor (na sociedade, no mundo), 100% das professoras coparticipantes demonstraram reconhecer que essa é uma profissão vital para o desenvolvimento da criança, do futuro cidadão, e para a evolução da humanidade.

Entre os relatos que se referem à concepção das professoras sobre a função/papel do professor, destacamos:

Um papel de muitas responsabilidades, lidamos com vidas, que se não forem bem trabalhadas terão sequelas irreparáveis. (P C, Questionário).

De suma importância, pois é esse profissional que participa de todas as fases do desenvolvimento de ser humano de acordo com a área que atua. (P E, Questionário).

O professor é peça fundamental para a construção da identidade global da criança, é ele o responsável, ou um dos responsáveis, pela formação crítica de um cidadão. (P I, Questionário).

Vejo como um transformador da sociedade. Aquele que desempenha um papel muito importante formar pessoas. (P J, Questionário).

Os relatos acima mostram que essas docentes, ainda, possuem uma concepção positiva em relação ao *papel do professor*, e, para além delas mesmas, acreditam que o “mundo” assim enxerga o professor. O que é um aspecto positivo, se entendermos que isso significa a existência de esperança de que a valorização profissional pode ser resgatada.

Sobre isso, Nóvoa (1995, p.22) diz que, “apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto”. Mas ficamos a nos perguntar: será?

Sabemos que é essencialmente urgente a promoção (aos professores) de condições dignas de trabalho que concretizem esse suposto *prestígio*.

Relacionado a isso, quando perguntamos sobre os aspectos negativos ou dificultadores para o trabalho do professor foram apontados (quase que por todo o grupo) fatos restritos a realidade local (de dentro da escola). Grande parte das professoras¹¹³ observa os espaços físicos destinados às salas de aula e/ou número (excessivo) de alunos como aspectos inadequados e, portanto, negativos. Foram apontados também, a falta ou a escassez de funcionários para atuarem como apoio ao professor.

Entre todos os relatos um se destaca em termos de amplitude ou complexidade de sentido, o que não significa, em hipótese alguma, que os outros sejam menos importantes.

Diz assim,

A grande “carga” ou tributos inerentes ao cargo do professor (burocráticos, pedagógicos, rotineiros) e o curto espaço de tempo para a realização dos mesmos. Além disso, a baixa remuneração fazendo com que o professor “dobre” período para completar o salário, deixando de se dedicar inteiramente aos dois empregos. (P I, Questionário).

Complementando o que foi dito anteriormente, esse depoimento traduz a angústia, o ressentimento do quadro geral do magistério.

Temos por essa dissertação, uma proposta que incide em refletir sobre a *formação de professoras*, mas, penso que para, além disso, é essencial sabermos, e ouvirmos das bocas das professoras, sobre quais são as condições de trabalho que esses profissionais possuem e, ainda, em que medida isso afeta a prática pedagógica e a qualidade do ensino oferecido. Do contrário, para que serviria esta pesquisa?

Retomando “a voz das professoras”, ainda, sobre *status* e condições de trabalho do professor, foi colocada a questão sobre a concepção de valorização profissional.

Assim, conceituaram a valorização profissional:

Salários dignos, plano de carreira. (P A, Questionário).

A valorização profissional do professor deveria se dar partindo do princípio de respeito ao profissional e da implantação de um salário condizente a sua formação e trabalho. (P B, Questionário).

¹¹³.De onze professoras oito prestaram essa resposta.

Péssima, está chegando ao caos, eu penso que se continuar assim, daqui pouco tempo ninguém mais se interessará por essa profissão. (P C, Questionário).

Valorização engloba diversos aspectos como: investimentos em cursos de capacitação a todos os profissionais da educação; melhora salarial; aplicação mais direcionada de verbas as reais necessidades de cada escola. (P D, Questionário).

Com boa formação: cursos, palestras, material para leituras e pesquisas; salário digno. (P E, Questionário).

Acho muito importante, pois o professor é base de tudo, principalmente na educação infantil. (P F, Questionário).

Acredito que “eu mesma” devo me motivar, estimular e me valorizar, para que a sociedade me respeite e admire o meu papel de educador.(P G, Questionário).

Valorização não é somente um bom salário, mas também condição para se desenvolver um bom trabalho. (P H, Questionário).

Em minha opinião, existem algumas vertentes, tais como, o baixo salário, falta de condições gerais (espaço físico pequeno, salas de aula lotadas, falta de alguns materiais) e pouquíssimos cursos de capacitação, ou de estudos referentes à área que atuamos, que contribuem diretamente, com o sentimento de desvalorização do professor. (P I, Questionário).

A valorização começa com o repeito a figura do professor, que ao longo dos anos perdeu e muito, depois obviamente a questão salarial. (P J, Questionário).

Enxergo a valorização tanto na remuneração, quanto no repeito pelos alunos e pais ao profissional e respaldo da equipe gestora. (P K, Questionário).

Os relatos literais de cada professora nos possibilitam perceber o nível de reflexão demonstrado por elas no que se refere ao conceito *valorização profissional*.

Retomamos o documento referência da II CONAE para trazer à luz as discussões propostas no eixo *Valorização dos Profissionais da Educação*¹¹⁴ referentes à conceituação ou à descrição do que se pode entender pela mencionada expressão.

No documento, posto está que:

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, **salários justos, carreira e desenvolvimento profissional**. (BRASIL, 2012, p.74). (grifo nosso).

¹¹⁴.De acordo com o documento da II CONAE, são profissionais da educação: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2012).

Relacionando as afirmativas acima aos relatos das professoras, observamos que o que tem sido proposto (em pesquisas, fóruns e demais segmentos) não está alheio às percepções daqueles que sofrem todos os efeitos colaterais dessa situação, aqui, especificamente, os (as) professores (as). E, sabemos que, esses efeitos refletem diretamente (e negativamente) na qualidade do ensino.

Para além do discurso, assim como propõe o citado documento, os governos, sistemas de ensino e gestores públicos precisam, implementar políticas públicas, ancoradas em planos de carreira, que garantam efetivamente a valorização dos profissionais da educação. Essa é a base da identidade deles. (BRASIL, 2012, p.76).

Dando sequência às análises dos relatos prestados pelo grupo coparticipante, quando perguntamos (no questionário) sobre os aspectos positivos ou motivadores da profissão, o aspecto *contato com as crianças* foi apontado por dez professoras (90,9% das pesquisadas).

Podemos considerar que esse fato exprime um ganho enorme para os alunos e para o ensino na Educação Infantil nessa escola, afinal, as interações essenciais para a construção da identidade (das crianças, neste caso) extrapolam as dimensões cognitivas, tornando o *vínculo afetivo* com o professor umas das principais vias para que essa construção identitária se concretize integralmente. (BRASIL, 2006, vol. 1, p.14).

O elemento *vínculo afetivo* foi novamente mencionado (e refletido) no encontro que tivemos (pesquisadora e grupo coparticipante), o qual nomeamos de *grupo de discussão*¹¹⁵.

Na ocasião, quando retomamos as reflexões sobre a categoria de análise (auto) *imagem/identidade do professor*, fomos conduzidos à reflexão sobre a polivalência desse profissional. Esclarecendo que essa questão não tinha sido mencionada nas etapas anteriores da pesquisa.

Ao exporem as suas concepções para o termo *polivalência do professor*, explicaram que uma das vantagens dessa habilitação profissional consiste no vínculo afetivo que a criança constrói com o professor na primeira etapa de educação. Em um dos relatos foi dito: “É válida (a polivalência) na Educação, mesmo porque o vínculo, a confiança que a criança precisa ter com o professor”. (P B, Grupo de discussão).

Voltando à questão dos aspectos positivos da profissão docente abordados no questionário, além do elemento *contato com as crianças* foram apontados: 54,5% do grupo

¹¹⁵.Relembramos que esse encontro teve o propósito de refletirmos sobre algumas questões indicadas pelo grupo docente pesquisado como dificultadores do desenvolvimento do programa HTPP.

pesquisado (seis professoras) mencionaram o “crescimento” pessoal e a formação (profissional) e 45,5% (demais professoras do grupo) relataram que o importante nessa profissão é a contribuição proporcionada para o desenvolvimento dos alunos.

Ainda no contexto dos aspectos positivos da profissão docente, foi perguntado sobre os elementos motivadores do trabalho dentro da escola. Assim, em meio à unanimidade quanto ao ambiente agradável de trabalho (interações interpessoais/profissionais), destacamos os seguintes dizeres:

Um dos principais aspectos positivos que me motivam nessa escola é a confiança e o respeito ao nosso trabalho por parte da direção e da coordenação. (P B, Questionário).

A equipe da escola é muito boa, somos unidas, uma ajuda à outra, orienta e dá opiniões. (P F, Questionário).

O apoio da coordenação e da direção, bem como seu direcionamento em nosso trabalho. A gestão democrática, que toma decisões possibilitando que todos sejam ouvidos. A equipe que vem se fortalecendo e se unindo cada vez mais. (P I, Questionário).

O trabalho e planejamento em equipe que verdadeiramente ocorre na minha escola, o suporte da coordenação e direção são aspectos bastante positivos. (P J, Questionário).

Ficou evidenciado, não apenas no questionário, mas também nas demais etapas da pesquisa de campo que a interação entre a equipe escolar (da EMP) ocorre de maneira harmoniosa. Os depoimentos de manifestação de apreço em relação à gestão escolar foram recorrentes. Sendo esse outro aspecto positivo e de alta relevância para o desenvolvimento da profissão do professor.

Diante do exposto e manifestado pelas professoras, há indícios da existência de participação da equipe docente na organização, no planejamento e na gestão do trabalho escolar. O que são os princípios básicos para a consolidação da *gestão democrática*¹¹⁶, que, de acordo com as legislações (CF e LDB) se traduz, grosso modo, no trabalho coletivo, na participação popular (profissionais da escola e comunidade).

Analisando os dados obtidos, encontramos nesse campo de pesquisa (a escola) vários fatores que podem contribuir para a formação do perfil do profissional reflexivo, crítico e, eticamente, emancipado, destacando o último elemento, que, reitero, foi apontado de maneira recorrente, que diz respeito às possibilidades de participação dos professores no processo de gestão escolar.

¹¹⁶.Em relação à gestão democrática, são apontados aqui apenas indícios, pois seria necessária a realização de estudo mais profundo sobre o tema para que, assim, pudéssemos inferir conclusões.

Tendo por base essa constatação fomos averiguar como se concretizam ou como são promovidas as práticas de formação contínua em serviço para essas professoras (e por elas) no espaço HTPP, observando até que ponto o programa tem contribuído para a (re) construção e desenvolvimento da identidade profissional.

Os capítulos seguintes apresentam os resultados dessa investigação.

CAPÍTULO 5 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO NO OLHAR DO PROFESSOR

Este capítulo tem como propósito trazer à reflexão os discursos das professoras (co) participantes da pesquisa a respeito de suas concepções sobre formação contínua e formação contínua em serviço.

Foram considerados os relatos feitos pelo grupo de docentes no questionário e nas atividades como o grupo focal e com o grupo de discussão.

O capítulo está dividido em duas partes. No primeiro momento são consideradas as concepções referentes ao termo *formação contínua* e na segunda parte as análises se referem aos pensamentos dos professores sobre a formação contínua em serviço.

5.1– Concepções sobre *Formação Contínua*

Nos capítulos anteriores, discutimos a respeito dos conceitos e das ações de e para a formação contínua em serviço de professores à luz das concepções e estudos de alguns autores.

Nesse momento, vamos compartilhar e refletir sobre o que pensam as professoras sobre os termos *formação contínua* e *formação contínua em serviço* (na escola), buscando observar qual o nível de importância que atribuem para esse processo em suas vidas profissionais.

Para que os dados a esse respeito fossem coletados, algumas questões acerca da concepção dos (as) professoras (as) sobre a construção de saberes na profissão docente se fizeram necessárias.

Quando, no questionário, perguntamos às professoras da EMP sobre os saberes necessários para o bom desempenho do profissional e obtivemos as seguintes respostas:

Fundamentos da Educação Infantil. (P A, Questionário).

[...] saber sobre a criança e seu desenvolvimento psíquico, motor, social, etc. (P B, Questionário).

Eu acredito que o professor deve estar em constante busca no aprimoramento dos seus conhecimentos, mas ele tem que querer, não deve ser imposto. (P C, Questionário).

Ser flexível nas metodologias de ensino. Utilizar estratégias diversificadas de aprendizagem e de avaliação e saber estabelecer uma relação de autoridade e confiança com os alunos. (P D, Questionário).

É se ver como um aprendiz, valorizar o conhecimento prévio das crianças, estar atento ao que parece simples, cotidiano e buscar o que é significativo para elas. (P E, Questionário).

Ser capacitado, ter experiência profissional e gostar da profissão. (P F, Questionário).

O principal é ter vontade de “aprender” sempre. (P G, Questionário).

Conhecer as etapas de desenvolvimento das crianças, saber como a criança aprende, conhecer as propostas de educação que estão dando certo (Réggio Emília). (P H, Questionário).

É necessário que o professor tenha a ciência dos aspectos pedagógicos envolvidos, bem como aqueles que dizem respeito ao desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, cognitivo, etc das crianças. (P I, Questionário).

Na educação infantil conhecer os fundamentos do desenvolvimento infantil para poder mediar, motivar e desenvolver estratégias de ensino adequados ao meu aluno. (P J, Questionário).

Fundamentos básicos; empatia; inteligência emocional. (P K, Questionário).

Podemos notar, pelos discursos, que, os conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem (das crianças) e o sobre o desenvolvimento da profissão são saberes considerados essenciais pelo grupo. A predisposição do professor para “estar sempre aprendendo” é outro quesito apontado como necessário.

O relato acima destacado chama a atenção para um fator: a imposição sobre o professor referente às ações de formação contínua (aprimoramento). Talvez isso seja uma pista do que vem acontecendo na realidade educacional. Muitas vezes, as ações de formação contínua são concessões, isto é, são trazidas “de fora”, não são construções dos próprios professores.

Por isso defendemos a todo o momento nesta pesquisa que o professor precisa ser o sujeito de sua formação e, que, esse processo de formação contínua em serviço deve ser desenvolvido em comunhão dos professores uns com os outros.

Cabe aqui lembrar a fala de Freire (1987) sobre o projeto de libertação de homens e mulheres das formas de opressão (qualquer que seja). Projeto esse que não se materializa no isolamento, na neutralidade e na abstenção.

Na fala do autor: “Ninguém liberta ninguém. Ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1987, p. 29).

Quando a formação contínua ocorre de maneira concedida e não construída pelos envolvidos, podemos entender essa ação como uma forma de opressão aos professores, pois a eles cabe somente executar o que foi planejado por outros.

Além disso, sabemos que uma ação nasce conforme uma ideologia. É preciso ficar atento às ideologias que movem as ações de formação contínua dos professores nas escolas públicas brasileiras.

Voltando aos relatos das professoras sobre a produção dos saberes docentes, quando perguntado a respeito de como esses saberes são produzidos, foram apontadas as seguintes respostas:

Capacitando, estudando, participando de cursos continuamente. (P A, Questionário).

Através de estudos e também da prática docente. (P B, Questionário).

No meu caso (vou falar por mim) sim, eu sinto essa necessidade e estou sempre procurando algo que acrescentar e aprimorar os meus conhecimentos. (P C, Questionário).

Com certeza através da prática diária, contato com diversas realidades e através do aperfeiçoamento profissional, além da troca de experiência. (P D, Questionário).

Na formação contínua, a leitura de bons autores é uma forma; a troca com seus parceiros, e o olhar atento. (P E, Questionário).

Estudando, participando de cursos que a secretaria oferece e estar sempre atualizada. (P F, Questionário).

Buscando sempre “sonhar” algo novo e interessante para estimular nossas crianças. Pesquisando novas pedagogias. (P G, Questionário).

Estudo constante, com grupo de estudo, leitura de livros, palestras, visitas a outras escolas e acima de tudo “querer” saber mais para oferecer mais para as crianças. (P H, Questionário).

Através da prática e de estudos. (P I, Questionário).

Estudando e se capacitando continuamente. (P J, Questionário).

Primeiramente com estudos e depois com a sua prática. (P K, Questionário).

Como percebemos, as falas se remetem a ações de formação contínua, sendo elas: capacitações, estudos, aperfeiçoamentos e, também, consta a valorização do conhecimento da prática. Poderíamos assim dizer que esse grupo se reconhece como profissionais reflexivos (pelo menos no discurso).

Mas, também não podemos deixar de pensar na participação. O professor reflexivo, do qual estamos falando nesta dissertação, desempenha um papel essencialmente ligado à

organização e ao desenvolvimento das ações de formação contínua em serviço. A compreensão e o reconhecimento da reflexividade como aspecto fundamental nesse processo não implica que a participação seja legítima.

Analisando o discurso em destaque, notamos claramente a concepção de formação contínua como concessão de alguém e não como projeto de autoformação. Precisamos superar essa concepção!

Ainda com base nos relatos, não foi possível, até esse momento, perceber a existência do reconhecimento de que são, ou devem ser, professores pesquisadores ou intelectuais/pesquisadores. Ou seja, o reconhecimento da importância do “estar sempre aprendendo” já foi incorporado de alguma forma, porém, como já dissemos, com base em Zeichner (1993), a reflexão (aqui colocada como *reconhecimento*) precisa extrapolar o discurso; é preciso a consolidação da reflexividade, caso contrário não se promoverão as mudanças idealizadas.

Em relação a isso, foi perguntado sobre a importância da *pesquisa* e o seu desenvolvimento na formação dos professores para a carreira docente. O grupo manifestou que julga a prática da *pesquisa* algo importante para a vida profissional do professor, porém, em suas opiniões, não é uma prática muito efetiva.

Entre os relatos, destacamos:

A pesquisa é um tema bastante abrangente e muito pouco desenvolvido na formação de professores. (P B, Questionário).

Pesquisa é uma ferramenta pouco explorada **nos cursos de formação**, mas que deveria ser mais valorizada pelos benefícios que traz. (P I, Questionário).

Pesquisa é quando quero investigar algo, saber mais sobre determinado assunto. (P J, Questionário).

Os depoimentos elucidam a necessidade de fertilização das práticas de pesquisa na formação de professores, desde a questão da concepção do que é pesquisa, e a sua importância, até o reconhecimento e a atuação como profissional pesquisador.

A prática da pesquisa, da qual falamos aqui, não se trata de ações a serem concedidas ao professor independente de suas intenções, como por exemplo, quando solicitado ou oferecido em cursos e/ou programas de formação. A pesquisa, a qual nos referimos, é aquela que busca a superação dos problemas escolares e visa, sobretudo, a melhoria da qualidade do

ensino. Ela precisa culminar em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos, precisa naturalmente fazer parte dos saberes e das práticas pedagógicas do professor.

Conforme ressalta Freire (2002), o professor é por natureza um pesquisador. No entanto, é preciso que se assuma como tal e efetive essa prática. Nas palavras do autor:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002, p. 32).

Recorrendo, novamente, ao documento da II CONAE, que recentemente foi discutido nas Conferências de Educação, observamos que no eixo que trata da valorização dos profissionais, a formação é fortemente evidenciada e, vinculada a esse tema, a pesquisa se sobressai como uma das estratégias de busca para a superação dos problemas educacionais. (BRASIL, 2012).

O documento ressalta o papel das universidades e, em especial, os cursos de formação de professores, como espaços a serem amplamente utilizados para o desenvolvimento de pesquisas e formação de professores pesquisadores. Além disso, discute-se sobre a relevância de comunicação efetiva entre a universidade e a escola de educação básica.

Sobre a formação inicial, foi perguntado às professoras pesquisadas (no questionário) como avaliam o curso de Pedagogia, do qual são egressas. A maioria (nove professoras) respondeu que considera ter tido uma boa formação inicial, principalmente no que se refere aos conhecimentos teóricos. Duas professoras qualificaram a sua formação inicial (Pedagogia) como regular, argumentando que os conhecimentos adquiridos (na graduação) não foram suficientes como preparação para o ingresso na carreira.

Observa-se que nenhuma das professoras pesquisadas obteve a formação inicial em instituição pública.

Cabe nesse momento refletirmos sobre os cursos de Pedagogia e a relação da construção da identidade dos professores egressos deles. Isto porque, após a coleta de dados com o questionário e com o grupo focal, evidenciou-se que a questão da *polivalência* do professor não havia sido mencionada. Então, ao retornar à escola para a realização da atividade com o grupo de discussão, esse foi um dos temas discutidos.

Ao ser colocada a questão de como enxergam e trabalham a polivalência, as professoras se manifestaram expondo os seguintes conceitos:

Bom, eu acho que, para mim, polivalente é aquele professor que trabalha com todas as áreas do conhecimento e a gente tem isso, porque, a gente programa, faz uma tabela onde tudo é discriminado do que a gente vai trabalhar de cada eixo temático. Então, eu acredito que a gente consiga realizar e desenvolver. Embora, eu acredite também que cada professor tem a sua área de domínio, aquilo que ele gosta de trabalhar mais, que tem mais facilidade [...] [...] eu acredito que, a gente procura trabalhar todos os eixos aqui e os professores são bem polivalentes. (P B, Grupo de discussão).

Nós somos polivalentes, porque nós damos conta de todas essas áreas, mas eu acho que o nosso curso, para nos tornar polivalentes, é muito falho. [...]. A questão do domínio de uma área e da outra, acho que todo mundo tem um interesse um pouco mais voltado para uma determinada área. Agora, como a gente da conta dessa polivalência? É através dos estudos. (P H, Grupo de discussão).

Eu também acho que **o curso de Pedagogia é totalmente falho** nesse sentido. Eu não vejo a minha formação de Pedagogia como formadora para eu dar aula hoje. **O que eu dou de aula hoje foi com o que eu aprendi no CEFAM e com o que eu aprendi nas experiências em sala** de aula, que você vai melhorando. (P B, Grupo de discussão).

As demais professoras concordaram com as definições postas acima e ressaltaram que os cursos de magistério (como o CEFAM, por exemplo) eram bem mais eficazes na formação deste tipo de profissional do que os cursos de Pedagogia, pois viabilizavam experiências de ensino antes do ingresso na carreira. Todas lamentaram a extinção desses cursos (magistério em nível médio), argumentando que esse fato se traduz em uma grande perda para a carreira docente e, principalmente, para os alunos, que são “cobaias” no processo de aprendizagem dos professores iniciantes, já que, somente na prática, os professores aprenderão a ser professores.

Dando sequência à discussão, foi questionado ao grupo sobre os efeitos da polivalência na Educação Infantil:

Mas, vocês acham que a polivalência é algo positivo ou negativo... O que vocês pensam sobre a polivalência na Educação Infantil e, especificamente, na realidade de vocês? (Pesquisadora, Grupo de discussão).

E como respostas, as professoras fizeram as seguintes declarações:

É válida na Educação, mesmo porque o vínculo, a confiança que a criança precisa ter com o professor. (P B, Grupo de discussão).

E também tem a questão de trabalho com projetos. A gente trabalha projeto que é uma maravilha. A gente consegue contextualizar melhor. (P D, Grupo de discussão).

A polivalência exige mais do professor porque ele vai ter que estudar mais, porque ele tem que estar sabendo de todas as áreas, um pouco de tudo. Tem que estar se atualizando também. (P J, Grupo de discussão).

Eu acho que é muito mais difícil ser polivalente, mas pensando no aluno, é interessante que seja um professor só. (P B, Grupo de discussão).

Observando os relatos, é possível notar que os discursos são coerentes em relação ao conceito e proposta de polivalência apresentados pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação. (BRASIL, 1998, v. 1).

A saber, consta no referido documento:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 41).

No momento dessa atividade (grupo de discussão), as professoras relataram que o estudo acerca da Educação Infantil é efetivo nesta escola, tanto em HTPC como em HTPP e que o trabalho de formação contínua promovido pela (e com a) equipe docente em interação com a equipe gestora é algo que realmente ocorre e, na opinião delas, isso reflete enormemente no trabalho pedagógico desta escola.

Notamos assim, que, em relação à concepção de formação contínua em serviço e as contribuições para a construção da identidade profissional, o grupo pesquisado demonstra esclarecimentos pertinentes e em conformidade com as concepções de professor reflexivo que apresentamos nos capítulos anteriores. Mas, ainda vale elucidar que os processos formativos devem ser construídos e não reproduzidos. Reiteramos, os professores precisam ser os sujeitos de sua formação.

Com a intenção de aprofundar a compreensão acerca das concepções ou percepções das professoras em relação a isso, foi colocada a questão sobre como definem e qual nível de importância atribuem ao processo de formação contínua em serviço. Diante dessa questão, as professoras manifestaram os seguintes pensamentos:

Estudar e buscar **capacitação**. (P A, Questionário).

Entendo que o professor deve estar em constante processo de formação, estudando, se **aperfeiçoando**; acho que é de extrema importância para a sua vida acadêmica. (P B, Questionário).

Acho muito importante, mas acredito que o professor tem que estar aberto para receber essa formação caso contrário o fim não se justifica. (P C, Questionário).

É o professor estar sempre se **atualizando** seja por meio de cursos, leitura de revistas especializadas, pesquisas, etc. Acho de extrema importância. (P D, Questionário).

Cursos com pessoas bem **capacitadas** faz com que o professor amplie seus conhecimentos e sinta motivado a querer saber mais. (P E, Questionário).

É estar sempre estudando, se **atualizando**, aprendendo sempre, para oferecer às crianças uma educação de qualidade. (P F, Questionário).

É algo fundamental, pois sem esta formação não há como ter um ensino de qualidade, eu preciso aprender e **aprimorar** meus conhecimentos. (P G, Questionário).

Acredito que por meio da Formação Contínua o professor tem condições de oferecer às crianças uma educação de qualidade e significativa ao mesmo tempo que se torna um profissional cheio de “saberes”, portanto, é muito importante. (P H, Questionário).

Um professor nunca está pronto, é necessário que sempre haja a preocupação com sua formação para que isso se reflita em nossas práticas diárias. O estudo, a reflexão e as trocas devem ser constantes na vida do professor. (P I, Questionário).

Entendo por estar **sempre estudando e se especializando**, pois a educação não é estática. (P J, Questionário).

A Formação Contínua é a **atualização** constante por parte do profissional e acredito ser **necessária para que este se aproprie** das inovações que melhoram o “ensinar”. (P K, Questionário).

As definições recorrentes nos discursos das professoras, de um modo geral, sobre a formação contínua incidem em: capacitação, atualização, aperfeiçoamento, treinamento, especialização. Nota-se que a palavra estudo aparece sempre no sentido de receber conteúdos de fora. E o professor pesquisador, intelectual, reflexivo e crítico?

Esse é um dos sintomas de que a cultura da racionalidade técnica, criticada por muitos autores, como Paulo Freire e Kenneth Zeichner, crítica da qual compartilhamos, ainda é muito presente no sistema educacional brasileiro.

Para que consigamos por em prática a construção do perfil docente reflexivo, crítico e intelectual transformador¹¹⁷, é essencial que cada um (professores e profissionais da educação) se reconheça e aja em conformidade com essa concepção.

Conforme orienta Paulo Freire (2002), um dos saberes necessários ao professor (que se quer progressista) consiste em: “Ensinar exige curiosidade. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 2002, p. 95).

Sendo assim, mais do que fazer (e conceber) das ações de formação contínua práticas a serem concedidas por alguém, a efetivação de uma Pedagogia da autonomia requer o reconhecimento e o posicionamento do professor como pesquisador, que movido pela curiosidade inquietante, dá vida ao projeto de emancipação humana e social por meio da autoformação e da formação em comunhão.

Destacamos o relato da Professora I (P I), pois, percebemos que a sua concepção de formação contínua vem ao encontro do que tentamos difundir através desta pesquisa. Esse discurso revela que essa professora está claramente ciente da função da formação contínua para a sua vida profissional. É interessante registrar que, de maneira sucinta, ela definiu a concepção do inacabamento do professor, destacou a importância da reflexão e, do mesmo modo, referiu-se à interação coletiva.

Tomara que essa professora “contamine” o grupo com as suas ideias e que essa concepção seja incorporada e vivenciada pela equipe escolar.

5.2 – A Formação Contínua em Serviço na escola: relatos das professoras sobre essa ideia e sobre a prática.

Para saber sobre o olhar das professoras (pesquisadas) acerca do termo formação contínua em serviço e verificar se existe uma compreensão referente às suas especificidades e possibilidades foi colocada a seguinte questão:

“O que você entende ou define por *formação contínua em serviço* de professores e qual o grau de importância você atribui a esse tipo de formação para a carreira do magistério”? (Questão do questionário).

Como respostas, as professoras apresentaram os seguintes relatos:

¹¹⁷.O termo *intelectual transformador*, apresentado por Giroux (1997) é utilizado nesta dissertação com o mesmo sentido de quando usamos o termo *eticamente emancipado* ou, ainda, quando nos referimos à Pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire (2002).

Entendo por estudos e pesquisa realizados dentro da unidade escolar. (P A, Questionário).

Acredito que seja a formação ou estudo que acontece dentro e no horário de trabalho. (P B, Questionário).

Eu acredito que seja os estudos que fazemos em HTPPs, nas HTPCs voltados para o nosso aperfeiçoamento profissional. Também considero de extrema importância. (P D, Questionário).

É de grande importância que o professor tenha no próprio trabalho um momento de formação, pois possibilita estar mais focado ao propósito da formação. (P E, Questionário).

É um tempo destinado ao estudo, conversas e relatos durante o período de trabalho. (P F, Questionário).

Nesse momento de estudo em nossa escola, **acontece muita “troca”**, o que favorece aprendizagem. (P G, Questionário).

A formação contínua é um tempo destinado durante o período de trabalho para estudo, relatos, conversas, vídeos que proporcionam ao professor “saberes” para trabalhar e desenvolver um bom trabalho. (P H, Questionário).

Acredito que, **disponibilizar um certo tempo de formação contínua em serviço é de extrema importância** para a carreira do magistério. (P I, Questionário).

Entendo por estudo e pesquisa realizados dentro da unidade escolar e é muito importante, pois o professor precisa estar sempre se atualizando e buscando melhorar a sua atuação. (P J, Questionário).

É a formação que ocorre dentro do período de trabalho do profissional e é importante, pois facilita “os momentos de estudo”, já que a rotina do professor é apertada. (P K, Questionário).

É possível perceber que, no discurso das professoras, a formação contínua em serviço como estratégia fundamental à prática docente já foi incorporada. Fato a ser considerado como um avanço.

Percebemos que os momentos de partilha entre as professoras, ou seja, os momentos de interação com o coletivo, que são verbalizados por elas como as *trocadas de experiências*, se mostraram efetivos nos relatos e, cremos que, de fato, ocorrem nesta escola. Além de mencionarem no questionário, em vários momentos na atividade com o grupo focal, citaram esses momentos de “trocadas de experiências”, destacando-os como elementos essenciais ao grupo docente no que toca à formação profissional.

Sobre a importância da troca de experiência na formação contínua em serviço é válido recorrer a Valente (1996) que explica que essa ação (ou conjunto de ações) deve extrapolar o senso comum. Isto é, o valor das ações de trocas de experiências entre os

professores (na escola) é legitimado pelas produções (apropriações) de conhecimento resultante desse processo.

Para o referido autor, a validade da troca de experiência requer um rigor na sua realização e para tanto, alguns elementos são essenciais, entre eles: contextualização das experiências (relação entre relatos e a realidade, neste caso, da escola); identificação de aspectos negativos e positivos das experiências compartilhadas visando criticamente o planejamento coletivo de ações que superem os problemas levantados; avaliação sobre as mudanças a serem efetuadas ou não, discriminando o que deve permanecer e o que deve ser alterado; avaliar, refletir sobre as concepções que cada um tem sobre educação, sobre a escola e sobre a relação professor e aluno, entre outros. (VALENTE, 1996).

Assim, referente às trocas de experiências, há que ficar claro que não se trata de somente expor e ouvir experiências. O seu valor é muito mais complexo e significativo do que, às vezes, parece ser. Daí a importância do olhar reflexivo e crítico dos professores.

Se referindo ao valor essencial da comunicação na escola (e a partir dela), Di Giorgi (2004, p. 145) lembra que “[...] o fato de se procurar cada vez mais o diálogo, a discussão oral, jamais deve levar a subestimar a importância da leitura e da produção do material escrito”. Sendo assim, os momentos de partilha de saberes/experiências, que são fundamentais aos profissionais da educação, devem ser articulados com os conhecimentos teóricos.

Em relação a outros elementos presentes nas falas das professoras, é importante registrar que ainda percebemos rastros da racionalidade técnica. Por exemplo, o relato da Professora I (P I), que se refere à necessidade de disponibilização de tempo destinado à formação, pode ser entendido de pelo menos duas maneiras. Sendo uma delas relacionada ao direito ao tempo para formação incluído na jornada de trabalho do professor, como estabelecem as legislações educacionais ou à ideia de que a concessão, pelos sistemas de ensino, de tempo (cronológico) é o único “culpado” pela não ocorrência da formação profissional do professor.

Obviamente, defendemos a essencialidade de condições mínimas para que a formação em serviço ocorra de modo eficaz e digna, como por exemplo: tempo destinado a formação incluído na jornada de trabalho, estrutura física do ambiente de trabalho, condições de trabalho condizentes com as necessidades dos professores (bons materiais, parceria entre a equipe, coleguismo, entre tantos outros aspectos).

Entretanto, estamos nos referindo à concepção de formação contínua e é fundamental que os professores tenham claro que a formação profissional ocorre o tempo todo, assim como a formação humana. Afinal, como já abordamos, a condição do ser humano, de estar em

constante desenvolvimento, atribui ao profissional essa característica de formação em estado permanente.

Retomamos a fala de Libâneo (2008) para enfatizar a importância de a escola ser o espaço (geográfico) para que a formação contínua do professor se desenvolva. Reiteramos, com base no autor, que as características culturais compartilhadas por todos os envolvidos com esta ou aquela escola (como os valores, os sentidos construídos mutuamente, as crenças, os modos de ver e se relacionar com o mundo) são as qualidades que determinarão ou definirão a identidade escolar e a identidade profissional dos educadores. Por isso, ressaltamos o diálogo crítico entre os educadores, quando fundamentado na reflexão e na vontade de transformar social e institucionalmente a escola, como um dos saberes fundamentais aos professores e aos demais educadores.

CAPÍTULO 6 – O PROGRAMA HTPP NA VISÃO DAS PROFESSORAS

Quem sabe faz a hora. Não espera acontecer...

Geraldo Vandré

Como bem disse Geraldo Vandré: “[...] esperar não é saber [...]”, portanto, quem sabe faz (e precisa fazer) acontecer.

Relacionado a isso, refletiremos neste capítulo sobre a visão das professoras participantes desta pesquisa acerca do programa HTPP, observando como elas percebem e como “fazem acontecer” esse momento de formação.

Buscamos aqui problematizar e compartilhar questões concernentes às problemáticas apontadas pelo grupo e verificar, do ponto de vista de cada uma, as possibilidades de ações a serem empreendidas para a superação dos aspectos dificultadores do (e no) processo.

Ainda, socializaremos os pensamentos das docentes em relação ao nível de satisfação quanto à organização e o desenvolvimento do programa, observando, sobretudo, a questão das contribuições resultantes dos momentos de formação nesses espaços para a prática pedagógica em sala de aula.

6.1 – A relação entre formação contínua em serviço e a evolução profissional: o olhar do professor

Como ponto de partida para saber o que pensam as professoras participantes desta pesquisa em relação ao programa HTPP, foi perguntado no questionário sobre quais seriam os objetivos do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba na implantação dessa ação formativa, resultante no referido programa.

Entre as falas das professoras, selecionamos as seguintes:

Na minha opinião é proporcionar um momento de crescimento profissional **visando melhoria na qualidade de ensino**. (P A, Questionário).

O objetivo do sistema foi de capacitar os professores, **dando** a eles a oportunidade de crescimento profissional. (P C, Questionário).

Penso que foi um meio de dar formação ao professor... (P E, Questionário).

Acredito que seja **a qualificação e a melhoria do ensino**, pois esse momento contribui para que os professores estudem temas relevantes à Educação. (P H, Questionário).

Propiciar ao profissional da educação momentos de estudos. (P K, Questionário).

Pelos relatos, notamos coerência nos discursos das professoras no que se refere à função das ações de formação contínua em serviço. Neste caso, a maioria do grupo tem a percepção de que a ação implantada pelo sistema de ensino teve o propósito de garantir momentos de formação em serviço como estratégia de melhorar a qualidade do ensino.

Essa é exatamente a função que as ações de formação contínua precisam exercer: melhorar a qualidade do ensino e, como resultado, promover aprendizagens válidas para os alunos.

No entanto, ainda, vimos presente a concepção de formação contínua enquanto concessão de alguém, pois, há momentos em que se referem como algo a ser *dado* e não construído por elas.

Para saber sobre a organização e o desenvolvimento do programa HTPP e verificar a participação das professoras nesse processo, foram colocadas questões referentes a isso no questionário e no grupo focal. Abaixo, com base nas declarações das docentes, descreveremos como esses momentos são desenvolvidos nesta escola.

Segundo o grupo pesquisado, os momentos de HTPP consistem em encontros diários (de segunda a quinta-feira), de meia hora, ao final do período de aulas de cada uma, conforme demonstrado no quadro 7. Esses momentos são destinados ao estudo, que, na maioria das vezes, ocorre coletivamente, mas também podem ser realizados de forma individual.

Nos encontros, que são realizados na sala dos professores, são estudados conteúdos referentes aos projetos pedagógicos¹¹⁸ da escola e, também, conteúdos específicos, que cada professora pode indicar.

Conforme declararam, no que se refere aos conteúdos selecionados para estudo, ao material teórico e aos temas a serem contemplados, a organização e o planejamento dos momentos de HTPP ocorre de maneira democrática, na opinião delas. Afirmaram, tanto no questionário (individual) como no grupo focal, que não há imposição pela coordenadora pedagógica¹¹⁹ para que os momentos de formação sejam de determinada maneira ou de outra. Essas definições são resolvidas coletivamente nos encontros. Há também, segundo o grupo, situações em que a equipe de OP da SME indica e envia textos a serem discutidos. Em relação a isso, o grupo não enxerga como uma ação mandatória e sim como contribuição.

¹¹⁸. Os projetos a serem desenvolvidos ao longo dos anos são planejados pela equipe de professores e gestores escolares no início do ano no período destinado ao planejamento.

¹¹⁹. De acordo como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da SME, o (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) é o (a) profissional responsável pela otimização do programa HTPP nas escolas municipais de Araçatuba sob a supervisão do diretor escolar.

Relataram, ainda, que as necessidades formativas de cada professora (em relação à prática em sala de aula) são expostas por elas sempre que desejarem ou necessitarem e isso, em suas opiniões, contribui muito para a superação de dificuldades em relação ao ensino e à compreensão das fases de desenvolvimento das crianças e de seus aprendizados nessa etapa da educação.

Expuseram que os problemas enfrentados em sala de aula são socializados e que, esses momentos de troca com o grupo resultam na elaboração de ações que, visam à superação de dificuldades que cada professora muitas vezes se depara.

No sentido de perceberem os efeitos do programa em sala de aula, afirmaram que, apesar do tempo restrito, as formações contribuem significativamente para a atuação didático-pedagógica, pois proporcionam o estudo efetivo de temas, a partir de textos/livros de boa qualidade (em suas opiniões) e, principalmente, esses momentos favorecem as trocas de ideias, opiniões, sugestões, de maneira que as dificuldades encontradas no cotidiano sejam socializadas e superadas coletivamente.

Entre os depoimentos sobre a percepção de que o programa HTPP está contribuindo para o trabalho pedagógico com efeito em sala de aula, destacamos:

Sim, parcialmente, pois o tempo é restrito impossibilitando a conclusão dos estudos. (P A, Questionário).

Acredito que sim, embora a meia hora diária acaba sendo pouco para se realizar um estudo mais aprofundado e contínuo. (P B, Questionário).

O tempo é curto, mas qualquer coisa que você faça que dê para trocar com a colega, que dê para você fazer uma pesquisa...tudo isso contribui. Não tem como falar que não. (P E, Grupo de discussão).

Sim, pois os temas estudados contribuem para o trabalho com as crianças e para a minha prática em relação aos momentos de reflexão. (PH, Questionário).

Sim, pois se trata de um momento de busca e reflexão acerca daquilo que estou vivenciando em sala de aula. (P I, Questionário).

Sim, pois através do estudo e discussão em grupo, temos tido um melhor preparo para desenvolver a nossa prática. (P K, Questionário).

Além do questionário e do grupo focal, essa questão foi retomada no grupo de discussão e as professoras confirmaram que, de alguma forma, o programa HTPP tem contribuído para a atuação em sala de aula, principalmente, por promover momentos de “trocas” entre a equipe.

Notamos que o grupo possui esclarecimentos e são reflexivos no sentido de perceberem que a proposta de formação contínua é a de promover melhoras em sala de aula.

Quando relatam que estudam sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil, mostram que o sentido essencial do programa tem sido preservado, que consiste em promover a articulação entre formação profissional e o trabalho em sala de aula, para que os resultados se traduzam em aprendizagens válidas aos alunos, como já mencionamos anteriormente.

É importante reafirmar, ainda, que a relação positiva entre as docentes e as gestoras escolares contribui para que o desenvolvimento de trabalho educativo ocorra de maneira participada e que os problemas escolares institucionais e sociais sejam incorporados por todos.

No caso desta escola, ficou claro que a relação entre equipe docente e equipe gestora é muito positiva. Esse fato abre amplas possibilidades para que o aproveitamento do programa HTPP se desenvolva sob a ótica do professor sujeito de sua formação e com potencial transformador de práticas educativas em prol da escola que idealizamos: democratizada, com padrões de qualidade equiparados em todos os segmentos educacionais.

No entanto, na sequência das análises dos resultados dessa pesquisa, nos deparamos com uma questão problemática quanto ao desenvolvimento do HTPP, pois, em se tratando de contribuições para a prática pedagógica, o grupo relatou que os efeitos positivos são notórios. Todavia, quando foi perguntado se o programa corresponde aos objetivos propostos pelo Sistema de Ensino, no que se refere ao desenvolvimento da formação contínua para a melhora qualitativa do ensino e se correspondem às expectativas delas (das professoras), obtivemos as seguintes respostas:

A participação **poderia ser melhor**, o momento é cansativo. (P A, Questionário).

Eu busco a minha formação de outra forma, fazendo cursos pelos quais me interesse, mas **aceito o que é passado nas HTPP**. (P C, questionário).

Poderia ser melhor, acho que no final do período estamos muito cansadas e o rendimento não é o esperado. [...] acho que deveria ter um maior e não no final do período, talvez um dia específico e com maior tempo. (P D, Questionário).

Sim, porque tenho utilizado este momento de estudo com o intuito de me aperfeiçoar. (P E, Questionário).

No final do período estamos muito cansadas. [...] Um tempo maior, talvez num dia específico com mais tempo. (P F, Questionário).

[...] **apenas meia hora por dia acaba sendo pouco**, pois quando “engrenamos” já é hora de parar. (P G, Questionário).

Sim, mas **poderia ser melhor** com o aumento de tempo destinado ao estudo, pois meia hora (diária) é pouco. (P H, Questionário).

Os momentos de HTPP são de extrema importância para o magistério. No entanto, **tal conquista poderia ser melhor** reformulada para que tivéssemos mais tempo além de 30 minutos picados de estudos contínuos. (P I, Questionário).

É visível que o desenvolvimento do programa, como ele ocorre nesta escola, não está atingindo os objetivos que deveria. A queixa quanto ao horário é muito forte.

Além disso, ao que parece, as professoras não se reconhecem e não agem como sujeitos desse processo, pois quando dizem que o programa *poderia ser melhor*, passa-nos a impressão de que alguém precisa lhes conceder essa mudança.

A fala “[...] aceito o que é passado nas HTPP” mostra mais uma vez a força da concepção da racionalidade técnica, ou do conformismo, ou da desesperança.

A questão do *tempo restrito* (meia hora diária) foi colocada como o grande fator problemático do programa, seguido do fator *final do período*.

Chegaram a mencionar, no grupo focal, que se não fosse esse dificultador da *meia hora* o programa seria excelente. E, aí nos perguntamos: será?

Em nosso entendimento, o fator *tempo restrito* “esconde” um problema maior. Enxergamos que culpar o tempo (cronológico) é o sintoma de algum problema em um dado contexto. Não acreditamos que o *tempo restrito* seja o grande causador dos problemas que essas professoras encontram no programa HTPP.

No grupo focal, foi perguntado como o horário de HTPP, nesta escola, tinha sido definido. Teria sido feita uma discussão coletiva entre equipe gestora e professores?

Na ocasião, todas as professoras responderam que não, pois não houve participação delas para a definição de qual seria o melhor horário para o desenvolvimento do programa HTPP.

Então foi perguntado como elas tiveram a informação em relação ao horário de realização do programa.

Apenas uma professora respondeu a essa questão e as demais concordaram:

O que nós sabemos é que foi **determinado pela Secretaria**. O que a gestora¹²⁰ nos passou é que foi determinado pela Secretaria, que seria a meia hora final de todos os dias do nosso trabalho, com exceção da sexta feira [...] que seriam duas horas por semana, de segunda a quinta. (P B, Grupo focal).

¹²⁰.O grupo explicou que a gestora que transmitiu a informação foi a diretora escolar anterior (que já se aposentou), sendo que a diretora atual apenas deu continuidade ao desenvolvimento do programa HTPP no mesmo horário em que já ocorria.

A fala acima elucidada que não houve participação do corpo docente desta escola na definição do horário a ser estabelecido para a realização do programa HTPP.

Cabe aqui retomar a fala de Di Giorgi (2004, p. 149), se reportando ao questionamento de Ghanem, “como participar da escola transmissora se tudo o que há de relevante já se encontra decidido a *priori* [...]”.

Esse questionamento é pertinente porque evidencia que não é possível falar em transformação da escola, muito menos em gestão democrática, se as decisões já estão prontas, cabendo aos professores executar o que foi programado pelos seus dirigentes.

Não é possível falar em transformação escolar sem levar em consideração a participação dos professores.

Relacionado a isso, vale trazer à reflexão a fala de Almeida (2000) citada por Di Giorgi (2004),

A formação precisa então ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo a característica de um contínuum progressivo. **Isto é o oposto de se definir, a partir das instâncias superiores do sistema, ações formativas voltadas para a implementação de algumas inovações, sem levar em conta o coletivo e as situações problemáticas da prática do professorado.** (ALMEIDA, 2000 apud DI GIORGI, 2004, p. 147). (Grifos nossos).

Complementando isso, ressaltamos, novamente, que, o essencial na implantação de ações de formação contínua para os professores é a formação que cumpre legitimamente com a sua função de promover a autonomia para esses docentes se tornarem sujeitos desse processo.

A falta de participação dos professores na organização e definição do horário do programa HTPP é somente um dos diversos exemplos da ausência de participação popular nas ações implantadas pelas Políticas Públicas Educacionais.

No entanto, cabe esclarecer que, em contato com a SME de Araçatuba, verificou-se que todas as escolas enviam no início do ano os horários em que cada professora “cumprirá” o seu momento de HTPP. Verificou-se, ainda, que, especificamente no caso das professoras de Educação Infantil, existe a possibilidade de o HTPP ocorrer individual e/ou coletivamente. Portanto, não há imposição da SME em relação ao horário de realização desse programa. Cada escola organiza esse horário conforme a sua realidade.

No momento dessa reflexão com o grupo focal, a pesquisadora (mediadora do grupo) socializou a informação acima exposta e, ainda, questionou sobre a ocorrência da discussão

do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e do Projeto Político Pedagógico Escolar (PPPE).

Nesse momento ninguém respondeu ao questionamento e não fez comentários, mas algumas professoras perguntaram: “Então, é possível fazer em outro horário?”.

A pesquisadora explanou que no PPPI consta a orientação de que o programa HTPP deve ser organizado pelo Coordenador Pedagógico com a supervisão do Diretor escolar, para que ocorra o cumprimento de duas horas semanais destinadas a estudos, pesquisa e desenvolvimento de projetos. Mas, destacou ainda, que, nem nesse documento e nem na lei municipal que regula o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba estão determinados os horários para o desenvolvimento desse programa. Reafirmou, também, que cada escola é responsável pela organização desse horário.

Além disso, tanto no PPPI como no PPPE, em conformidade com a LDB, existe a proposta de organização e desenvolvimento do trabalho escolar com fundamentação nos princípios da gestão democrática e participativa. Sendo assim, entende-se que, uma decisão tão importante e determinante, como a definição do horário de desenvolvimento do HTPP, deveria ser resultado de uma discussão entre as equipes gestoras e docentes.

A impressão transmitida por esse grupo no momento dessa reflexão foi a de que ficaram surpresas com as informações socializadas.

Em relação à falta de participação dos (as) professores (as) nas decisões da escola não se trata de culpá-los por esse fato muito comum no sistema educacional brasileiro, pois entendemos que nos casos como o mencionado acima, eles sejam vítimas do sistema educacional centralizador, opressor. Mas, vale ressaltar que, também, cabe a eles se unirem e lutarem para superar a opressão.

Na sequência da reflexão com o grupo focal, em relação ao *tempo escasso*, foi colocada, em vários momentos, a questão referente a como seria, no ponto de vista do grupo, a maneira mais eficaz para o aproveitamento do programa HTPP. Notou-se que o grupo não encontrou uma resposta precisa:

Eu acho que ao invés da gente fazer meia hora diária, a gente deveria ampliar, fazer menos dias por semana e, por exemplo, uma hora por dia, agora **que horário seria esse...pra gente fica complicado, porque a gente tá com as crianças o tempo todo e a gente não tem outras pessoas para ficarem com os nossos alunos nesse momento de estudo.** Mas, ideal seria fazer uma hora. Um tempo maior, porque ele não fica parado, o estudo, e até a gente chegar aqui... as crianças vão embora e a gente chega aqui, a gente acaba não conseguindo fazer aquela meia hora inteira, ne? Das uns vinte minutos... uma coisa assim. (P B, Grupo focal).

Fica uma coisa truncada o assunto, né?... (P F, Grupo focal).

Você lê um trecho e não dá tempo da discussão... Porque o tempo acabou. E no outro dia, você não discute o que foi lido. (P E, Grupo focal).

Sempre acontece isso, né? (P D, Grupo focal).

A hora que começa engrenar o assunto... aí já deu a hora... (P A, Grupo focal).

Quando questionadas, mais uma vez, sobre a existência de uma possibilidade de alteração desse do horário (problemático), surgiram sussurros do tipo: “*eu acho que não*” “*eu também acho que não*”, “*não dá pra saber*” “*é muito difícil*” e algumas declarações:

Não sabemos... (risos)... É muito difícil saber (risos). (P B, Grupo focal).

É uma questão administrativa, né? Já tá tudo encaixado, né? ... O horário... É muito complicado. (P I, Grupo focal).

Não cabe a gente. (P B, Grupo focal).

São várias questões. (P J, Grupo focal).

Esses relatos evidenciam vários problemas, que extrapolam o fator tempo cronológico. Entre esses problemas, podemos citar:

- Falta de interação entre escolas do município e o Sistema de Ensino, pois, ao que tudo indica, não houve planejamento em conjunto para traçarem os caminhos que levariam à ação de implantação do programa HTPP e os seus impactos no sistema municipal de ensino de Araçatuba.
- Falta de replanejamento, por parte da SME, em relação às orientações necessárias às equipes escolares, referentes à organização e ao desenvolvimento do programa. O acompanhamento do funcionamento/desenvolvimento do programa deveria extrapolar o controle de cumprimento (pelos professores) das duas horas semanais.
- Ausência de avaliação contínua e sistemática, por parte da SME e pelas equipes escolares, com o propósito de melhorar essa ação e superar os possíveis problemas.
- Ausência de avaliação dos efeitos do programa no projeto educativo (tanto por parte da SME como por parte da equipe escolar).

Para instigar a reflexão sobre as possibilidades de superação de problemas presentes no programa HTPP, foi perguntado às professoras participantes do grupo focal se em algum

momento essas questões, principalmente em relação ao horário de realização do programa, foram socializadas e discutidas com toda a equipe.

O grupo respondeu que sim, mas que o grande impasse é a falta de funcionários para ficarem com as crianças nos horários em que elas estariam estudando.

Notamos aqui outro aspecto que extrapola o fator tempo, pois, quando apontam que não têm funcionários suficientes para o apoio necessário, percebemos que isso é um fator de ordem organizacional ou estrutural da instituição (ou do sistema de ensino). Não significa que a escola seja a culpada pela falta de funcionários (se for o caso), mas significa que o horário, no ponto de vista das professoras, está organizado inadequadamente.

Cabe aqui observar que, muitas vezes os professores são vítimas das condições precárias dos sistemas educacionais e, diante da complexidade dos problemas que a escola enfrenta cotidianamente, a importância da formação contínua dos professores é secundarizada. Por essas e outras, percebemos o nível de importância conferido ao eixo formação contínua de professores.

Na sequência de nossa reflexão acerca da problemática do horário do programa HTPP, foi perguntado ao grupo sobre a ocorrência de avaliação do programa, ou seja, a existência de discussões sobre os aspectos positivos, negativos e resultados que refletem na aprendizagem dos alunos.

Essa pergunta havia sido feita no questionário, mas percebemos certa confusão nas respostas. Então, lançamos, novamente, no grupo focal, que respondeu prontamente que “não”, nunca houve avaliação do programa no sentido acima mencionado.

Surgiram alguns comentários:

Eu não participei. (P C, Grupo focal).

Coletivamente, não. (P D, Grupo focal).

Eu não me lembro, também. Eu fiquei muito em dúvida na hora desta questão... Eu disse: que avaliação? Não me lembro de ter feito nenhuma. (P B, Grupo focal).

[...] logo após o questionário eu pelo menos, fui conversar com a coordenadora pra gente saber se há possibilidade de mudança...como que a gente faz?...o que que acontece?...se pode mudar? Eu, particularmente tive esse contato com a coordenadora após o questionário. (P I, Grupo focal).

A ausência de avaliação no processo educacional é algo realmente sério e preocupante. No caso do programa HTPP a impressão que se transmite é que, de fato, diante

de problemas maiores, a formação dos professores tem sido deixada para se pensar em outro momento, quando for possível, e se for possível.

No entanto, o relato em destaque nos mostra que o questionamento acerca da ausência de avaliação no programa suscitou mudanças na visão/concepção e no comportamento de pelo menos uma professora deste grupo. O que podemos considerar uma grande conquista.

Creemos que um professor que acredita em mudanças pode cultivar e conquistar essa mesma esperança nos demais. Podemos dizer que a atitude de indagação demonstrada pela referida professora concretiza um dos nossos objetivos: criar espaço de reflexão com o grupo pesquisado sobre o papel do professor como sujeito do seu processo de formação nos momentos de HTPP.

A reflexão sobre a avaliação do programa HTPP gerou incômodos visíveis. Confirmando isso, quando foi perguntado sobre a importância de se efetivar a avaliação nesse processo, ninguém se pronunciou num primeiro momento, mas houve alguns sussurros, do tipo: “é importante, né?”. E, como forma de nutrir a reflexão, outras questões referentes a isso foram sendo lançadas, questionando sobre a relevância ou irrelevância da prática avaliativa contínua na ação docente e, neste caso, na atuação do professor no programa HTPP. E, ainda, sobre os possíveis motivos de nunca terem realizado, sistematicamente, pelo menos um encontro com o propósito de avaliar o programa. Após um momento de silêncio, surgiram as seguintes declarações:

Eu acho que a avaliação é importante a todo o momento na nossa vida. Pra gente parar, pensar e refletir e refazer algumas coisas e tentar melhorar. E realmente, nesse caso, eu não me lembro de em algum momento a gente ter feito uma avaliação... Mas eu acho que seria importante sim, pra gente ver se tá dando certo, se não tá... Agora, no momento que nós estamos do nosso trabalho, eu só vejo os aspectos positivos desse momento... Mas, talvez, se a gente parasse em grupo pra pensar, pra refletir... (P B, Grupo focal).

Mas, eu acho que, também, poderia vir da Secretaria, essa avaliação. (P C, Grupo focal).

Isso [...] muitas vezes, a gente esperou que tivesse essa avaliação, assim [...] vindo da Secretaria. (P H, Grupo focal).

Como uma determinação. (P A, Grupo focal).

Isso. Como uma determinação e não como partindo de nós fazermos essa avaliação. Acho que é isso... (P H, Grupo focal).

Porque, como no momento de HTPP veio de lá. Acho que a avaliação deveria surgir de lá, também, né. (P B, Grupo focal).

Reafirmamos que, para mudar práticas e ações e, sobretudo, transformar realidades é essencial a verdadeira mudança de concepções. Muito presente se faz, ainda, em pleno século XXI, a força da concepção da racionalidade técnica e a opressão, muitas vezes, disfarçada, de hegemonias dominantes, que não têm nenhum interesse em mudar a “cara” da educação escolar. Se quisermos uma Pedagogia da Autonomia, ou seja, o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas, reflexivas, críticas, éticas e transformadoras, não caberá mais a postura de esperar que a realidade escolar se transforme sozinha. Aliás, ela vai se transformar, porém motivada, educada e direcionada pelas ideologias daqueles que tiverem mais força para lutar. E, a quem interessa que a educação mude?

Essa indagação deveria permear as concepções e atitudes de todos os profissionais da educação e da sociedade civil (no mínimo) em prol das melhorias que já mencionamos anteriormente.

Quando observamos, nos discursos dos professores, a espera que o outro lhe direcione o caminho ou a postura da estagnação diante dos problemas educacionais (profissionais, sociais e outros), somos remetidos ao que Paulo Freire (2002, p 111) disse: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.”

Ou seja, se a educação não for o fio condutor de mudanças dos paradigmas que geram e propagam as variadas formas de opressão dentro da escola e por meio dela, como essa mesma educação cumprirá o seu papel de formação integral e de emancipação do ser humano?

Com o intuito de fomentar, ainda mais essa reflexão, foi lançada a seguinte questão ao grupo: Por que, na opinião de vocês, nunca aconteceu a avaliação do programa? O que vocês acham que aconteceu? Por que não aconteceu essa avaliação?

Esse questionamento reflexivo suscitou a seguinte declaração:

Ô Tatiana¹²¹, pra ser bem sincera: acontecer uma avaliação pra quê? Não tô falando que não serve pra nada [...] mas, a gente percebe o seguinte: oh, você tem meia hora de estudos e ponto... Você tá entendendo? Se você gostar bem, se não gostar amém. É assim, então, a gente pegou isso e tá aproveitando da melhor maneira. **Não tá sendo melhor por causa do tempo [...] a gente não tem voz...** Veio... Faça! Tá bom... tá ruim... FAÇA! (P E, Grupo focal).

A partir desse depoimento foi lançada outra questão para ser refletida pelo grupo:

¹²¹. Tatiana sou eu: a pesquisadora.

Mas, mesmo dentro desse “faça”, está aí um programa, que a princípio, era para promover a formação. Então, com relação à formação, deixando “de lado” a questão de que o horário foi imposto... Com relação à formação: por quê, na opinião de vocês, não acontece uma avaliação? (Pesquisadora, Grupo focal).

Nesse momento o grupo ficou em silêncio por alguns instantes. Ao que parece, essas provocações suscitaram reflexões, conforme pretendíamos.

E as provocações continuaram:

Nunca passou pela cabeça de ninguém avaliar se o espaço está sendo proveitoso ou não? O que precisa ser melhorado ou se não precisa? (Pesquisadora, Grupo focal).

Acho que é exatamente o que você falou... Nunca passou pela cabeça de ninguém. (P B, Grupo focal).

Pela correria do dia a dia. É muito coisa pra gente dar conta. (P I, Grupo focal).

Já deve ter até acontecido, assim, de maneira informal, uma comentando com a outra, e assim por diante. Mas, se reunir o grupo, assim, para oficializar uma avaliação: não. (P D, Grupo focal).

O relato em destaque confirma a essencialidade do cumprimento da lei do piso com a garantia de um terço (1/3) da jornada de trabalho do professor a ser cumprida fora da sala de aula, para que os professores consigam “dar conta” de tantas atribuições que lhes competem, quais sejam: planejamento de boas aulas, preenchimento de cadernetas e outros documentos burocráticos, elaboração de relatórios, leituras, estudos, pesquisas, discussões coletivas, participação em órgãos colegiados, participação na gestão da escola, etc.

E, então foi perguntado: como vocês avaliam o programa HTPP hoje, como momento de formação?

Eu, particularmente, **vejo que é um horário indispensável** para o professor, porque tanto dentro do ambiente escolar como pessoalmente pra ele adquirir esse conhecimento pra passar para os alunos... **Só que a gente cai mais uma vez na questão do horário...** Eu acho que é interessante a parte teórica, só que a parte prática, em relação à discussão, ela também se faz necessária e muitas vezes, essa discussão não acontece com o coletivo... (P H, Grupo focal).

Vimos que o fator *tempo insuficiente*, indiscutivelmente, foi apontado pelo grupo como o grande problema da não excelência do programa HTPP. Mas, esses depoimentos não

foram suficientes para nos garantir que o tempo, de fato, seja o gerador das dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa.

Pensamos em algumas hipóteses: será que o problema está relacionado ao planejamento desses momentos de formação? Será que a forma como vem sendo organizado não está otimizando o seu desenvolvimento? Será que o problema é a falta de comunicação entre o grupo? Será? Será? E outros “será”?

A questão do *tempo* (conceito e aproveitamento) foi o maior motivador para a realização da atividade com o grupo de discussão. Afinal, era preciso compreender por que o tempo de meia hora era considerado o grande vilão da história.

Uma semana antes do encontro com o grupo de discussão, foram enviadas às professoras duas questões referentes ao conceito de tempo. Sendo elas:

- a) O que é o **tempo** para você?
- b) O que é possível fazer em um **tempo** “livre” de **meia hora**?

Durante a atividade, retomamos as colocações feitas no grupo focal e foi perguntado, novamente, para as professoras, se o único fator problemático em relação do desenvolvimento do programa HTPP era, de fato, a questão de terem apenas meia hora para esse momento de formação.

Como resposta (unânime) confirmaram que sim, esse seria o único elemento que impediria o programa de ser considerado excelente.

Então, foi solicitado que falassem a respeito das questões, enviadas por e-mail, em relação ao conceito de tempo. Por alguns instantes o grupo ficou em silêncio. A pergunta em relação ao conceito de tempo foi repetida várias vezes. Após o silêncio inicial, algumas professoras se manifestaram, assim dizendo:

É o que rege todas as nossas ações. (P I, Grupo de discussão).

Um conceito abstrato, relativo e que **proporciona você se organizar**. (P J, Grupo de discussão).

Em meio ao silêncio, os questionamentos foram sendo lançados:

E, em relação à outra questão: o que é possível fazer em um tempo “livre” de meia hora? Pensem em qualquer atividade, inclusive, quando não estão em horário de trabalho, ou seja, em casa, em atividades de lazer ou outras situações. (Pesquisadora, Grupo de discussão).

E após essa questão surgiu a seguinte declaração:

Se for durante a semana, em meia hora eu tenho que sair aqui da escola, caminhar dois quarteirões, chegar em casa, tomar um iogurte, escovar os dentes e aí eu dou um beijo no meu filho, eu passo protetor, desodorante, troco de camiseta, dirijo sete quilômetros, ouço música e chego na escola. (P B, Grupo de discussão).

Diante de tal relato, a pesquisadora instigou a discussão perguntando sobre como a respectiva professora se organiza para conseguir realizar, diariamente, todas as ações mencionadas por ela.

E emergiu a seguinte declaração:

Já tá tudo organizadinho, cronometrado [...].

[...] **Eu acredito que isso faz com que a gente se organize melhor.** Porque quem tem tempo sobrando, vamos dizer assim, acaba deixando as coisas para “ah, depois eu faço...” Agora, que tem um tempo mais limitado, ele se organiza melhor. Por quê? Porque senão ele não vai dar conta de fazer tudo o que ele tem que fazer. (P B, Grupo de discussão).

A partir dessa questão, as reflexões acerca da organização do tempo começaram a surgir, trazendo à luz elementos que estavam implícitos. As professoras começaram a cogitar sobre o aproveitamento do tempo e a sua qualidade.

Foi cogitada a possibilidade de organizar os encontros de maneira sequenciada, ou seja, no caso de não dar tempo de explorar determinado assunto ou de fazer as devidas discussões ou trocas de experiências, no encontro seguinte, o mesmo assunto poderia ou deveria ser retomado. E o grupo precisaria se atentar para esses casos.

Em relação ao aproveitamento do tempo, foi colocada a seguinte questão: se vocês tivessem um intervalo, um “recreio” diário, ou seja, um tempo livre de meia hora na escola, o que daria para fazer nesse período de tempo?

Surgiram os seguintes depoimentos:

Primeiro, eu iria conseguir ir ao banheiro. Não iria ficar segurando. (P I, Grupo de discussão).

Acho que quando se fala em qualidade, acho que é isso, ir ao banheiro, ir tomar água, porque isso para mim, pessoalmente, faz muita falta. E eu já tive problema de saúde por não tomar água, por não ir ao banheiro... (P J, Grupo de discussão).

É o que o médico fala: “Amarra todas as crianças na porta do banheiro e vai ao banheiro”... risos (coletivo). (P B, Grupo de discussão).

Acho que a qualidade do trabalho ia refletir de uma forma diferente porque você teria aquele seu momentinho de ir lá se esvaziar, tomar uma água, comer uma fruta, sei lá... (P E, Grupo de discussão).

Se alimentar com alguma coisa leve, mas se alimentar. Você não pode também ficar horas sem comer. (P I, Grupo de discussão).

Creemos que essa questão tocou no ponto exato e fez emergir a resposta para o real problema que até então era apontado ao tempo restrito. Na verdade, a questão do problema do tempo de realização do programa HTPP está diretamente vinculada às condições mínimas e dignas de trabalho, ou melhor, a falta delas.

Durante as reflexões foi evidenciado que essas professoras trabalham cinco horas por dia (nesta escola) das quais quatro horas e meia elas ficam com crianças, sem nenhum minuto de intervalo. O depoimento: “É o que o médico fala: “Amarra todas as crianças na porta do banheiro e vai ao banheiro” (P B, Grupo de discussão) revela uma realidade que não é exclusiva desta escola: os professores das escolas públicas deste país precisam ter garantido condições minimamente dignas de trabalho, caso contrário, não conseguiremos alcançar patamares (nem medianos) de qualidade.

O que a professora E (P E) afirma é a mais pura realidade, é evidente que *qualidade do ensino e condições de trabalho* são elementos inerentes entre si. É certo que as condições de trabalho refletem nas práticas em sala de aula.

As falas “mas, nós não temos funcionários que fiquem com os nossos alunos”, e: “no final do período estamos cansadas”, revelam que, antes das preocupações com a formação profissional encontram-se as necessidades básicas de qualquer ser humano.

É compreensível que essas professoras estejam cansadas ao final do período de aulas e isso, obviamente, influencia o desenvolvimento do programa HTPP, que ocorre logo em seguida (ao término das aulas).

É compreensível, também, que, antes de iniciarem os momentos de formação em HTPP, as professoras aproveitem o momento para irem ao banheiro, tomarem água e até comerem algo. O que deveria ter sido feito no meio do período. Afinal, a proposta do programa HTPP, conforme está disposto na lei municipal, é a promover a formação contínua para os professores.

Percebemos, neste caso, que o espaço está organizado de uma forma que não cumpre integralmente a sua função. Pois a organização do trabalho escolar deve garantir ao professor, concomitantemente, boas condições de trabalho e o direito a formação contínua em serviço. Neste caso, as condições de trabalho estão resultando na transgressão do direito do professor a ter um momento de formação eficaz.

Não encontramos respaldo em nenhuma lei no que se refere à obrigatoriedade de os sistemas de ensino “permitirem” que os professores de Educação Infantil tenham intervalo durante o período de aula.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil consta a seguinte determinação:

As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, **prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço**, para as faltas ou períodos de licença. (BRASIL, 2006, p. 35, v. 2). (Grifos nossos).

É o que as professoras disseram: as crianças estão sempre com elas. Diante disso, podemos destacar pelo menos três observações em relação a essa situação:

- Cabe à gestão (do sistema educacional e dos estabelecimentos de ensino) organizar o trabalho de uma forma que os direitos das crianças e dos funcionários sejam garantidos. As crianças precisam ter a sua segurança preservada (na escola), estando sob os cuidados de um adulto em tempo integral. Os professores precisam ter garantido o direito a condições mínimas e dignas de trabalho, e isso inclui ter alguém para ficar com os seus alunos para que possam ir ao banheiro, tomar água, etc. Pois ninguém consegue ter um desempenho ideal e “gostar do que faz” sob condições desumanas de trabalho.
- Os professores (de um modo geral) precisam reivindicar o cumprimento da gestão democrática e participativa, que tanto se faz presente nos discursos (de dirigentes, gestores, profissionais da educação de modo geral), nas propostas de pesquisas científicas e nas legislações educacionais. As boas propostas precisam superar os discursos.
- Além da gestão democrática, é fundamental, e urgente, que a lei do piso salarial para os profissionais do magistério seja cumprida com a garantia, entre outros aspectos, de um terço da jornada de trabalho do professor a ser desenvolvida fora da sala de aula (sem alunos).

Cabe retomar o documento da II CONAE, pois, esse documento, extremamente relevante, tem concretizado discussões e a sua repercussão¹²² tem sido de grande impacto nos sistemas de ensino. O referido documento aborda no eixo VI – sobre a valorização dos profissionais – que não é possível pensar em valorização profissional sem articular: **formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.** (BRASIL, 2012).

Reafirmamos: é preciso superar os discursos! Isso precisa ser concretizado.

Como podemos esperar que a ação de formação contínua em serviço seja um “sucesso” se as condições de trabalho não forem tratadas?

A questão referente às condições de trabalho foi manifestada ali nesse grupo, quase que o tempo todo e, assim, o fator *tempo* foi trazido novamente à discussão com a seguinte questão:

“Então, na verdade, o problema não seria o tempo de meia hora e sim o aproveitamento dessa meia hora?”

O grupo confirmou essa hipótese complementando que existem vários fatores (dificultadores) vinculados a esse tempo: final do período, saída das crianças (em que elas devem fazer o acompanhamento), cansaço, entre outros.

Confirmando isso, socializamos o relato de uma das professoras:

Porque essa meia hora, acaba não sendo meia hora certinho. Porque uma coisa é você sentar aqui, por exemplo, agora que são 18h30 e sair às 19h00, tudo bem. **Mas, esse tempo que a gente tá fazendo, a gente tem que dispensar as crianças, organizar a sala para depois sair e até chegar aqui e sentar, tem um recado, uma coisa, outra coisa para fazer, guardar um livro, guardar um negócio... a hora que você vai ver, faltam dez minutos e a gente não sentou para estudar ainda.** (P B, Grupo de discussão).

Ao que parece, realmente, o tempo restrito não é o “culpado” pela não excelência do programa HTPP e sim a maneira como esse tempo está sendo organizado.

Quando tentamos refletir, e levantar possibilidades de mudanças nessa organização, foram apontados elementos que impediriam que isso acontecesse, como por exemplo, e mais uma vez, a falta de funcionários para apoio na escola.

¹²².A Conferência Intermunicipal realizada no dia 27 julho de 2013 na cidade de Araçatuba reuniu representantes de 16 municípios com o propósito de discutir, fazer propostas e eleger representantes para leva-las (as propostas) para a Conferências de Educação Estadual e Nacional.

No momento com o grupo de discussão, foi retomada uma fala exposta no questionário, que dizia: “[...] a gente pegou isso e tá aproveitando da melhor maneira. Não tá sendo melhor por causa do tempo [...] [...] **a gente não tem voz** [...]”.

O grupo explicou que “não ter voz” não se refere ao trabalho dentro da escola, pois a gestão, na opinião delas, é democrática, permite que os professores participem, exponham suas opiniões. Quando dizem que “não têm voz” estão se referindo ao Sistema de Ensino.

Se realmente é assim, então, existe a possibilidade de melhorarem a organização do trabalho dentro da escola, pelo menos.

Esclareceram que no caso do HTPP, quando elas souberam da proposta do programa¹²³ e da ampliação da jornada de trabalho, o que lhes foi informado era que teriam uma hora de estudo diário, mas o que ocorreu na prática (e continua sendo assim) foi o emprego de meia hora por dia (de quatro dias) destinado para essa formação.

Nesse ponto da reflexão, foi colocada, novamente, a questão perguntando se, realmente, todas concordavam que não têm voz perante o Sistema, e especificamente, perante a SME de Araçatuba. Ainda, foi questionado sobre os aspectos que evidenciavam essa ideia no trabalho cotidiano delas. Obtivemos como respostas:

Eu acho que é assim. O que vem, vem e é imposto. É assim. As coisas são assim. (P E, Grupo de discussão).

É imposto, mas não é estruturado. É imposto, mas não é organizado. Não é modificado. Determinou-se que haveria esse momento de estudo, mas não houve um planejamento de como seria. De como seria orientado. (P J, Grupo de discussão).

Então, foi colocada (no grupo discussão) a questão da possibilidade de elas tentarem mudar o que não consideram bom no programa.

Os depoimentos abaixo mostram as reflexões compartilhadas entre a pesquisadora e o grupo, sujeito da pesquisa.

E, vocês já refletiram sobre isso, no grupo (entre vocês) ou com a coordenadora ou diretora? Já tentaram fazer modificações? (Pesquisadora, Grupo de discussão).

Nós passamos a refletir mais depois da sua vinda. (P J, Grupo de discussão).

¹²³.O programa HTPP surgiu em 2009, com início de funcionamento em 2010. Os professores do sistema municipal que tinham uma jornada de trabalho inferior a trinta horas semanais tiveram a opção de ampliar essa jornada para trinta horas e, assim, passaram a ter direito ao HTPP. Foi o caso deste grupo que ampliou a jornada de 25 para 30 horas semanais. Por isso dizem que imaginaram que essa ampliação seria para que ficassem uma hora por dia em estudo.

Eu penso assim, que nós podemos conversar... A teoria é uma coisa e depois, na hora do vamos ver, do dia a dia não ocorre de uma outra forma. Então, nós sabemos que dentro da sala de aula, dentro da escola, o professor tem que fazer mil e uma coisas. E infelizmente, não tem tanto profissional disponível, assim, em sala de aula. Então, as crianças são nossas crianças, o nosso tempo é o nosso tempo e a gente tem que se virar nos trinta com o que a gente tem. (P F, Grupo de discussão).

Ou, às vezes, nós não temos informação, porque, assim, eu **acho que eu tenho voz, mas depende da circunstância, do momento** ... não sei ... eu entrei, já, o edital já tava daquele jeito, então, eu entrei e entendi. Mas, se houvesse a possibilidade ... “vamos mudar essa meia hora e vamos colocar dois dias da semana uma hora inteira” “quem concorda?” Eu iria. Mas, assim, há essa possibilidade? (P H, Grupo de discussão).

Então, **agora a gente já sabe que há essa possibilidade. Que, o que impede a gente de fazer isso é a organização da nossa escola.** [...] cada uma é diferente da outra. E a gente não sabia. Pelo menos, até o ano passado, eu não sabia. Para mim, o HTPP tinha que ser aquela meia hora, no final do período. Que era como a gente sempre fazia. (P B, Grupo de discussão).

Nesse momento da reflexão, a pesquisadora retomou a fala sobre a ausência (nas escolas) de discussão do Projeto Político Pedagógico e lançou a questão abaixo,

Mas, então, diante de todos esses fatos, o que é, para vocês, “ter voz”?
(Pesquisadora, Grupo de discussão).

Seria, por exemplo, isso: “olha, nós estamos precisamos de funcionários, por isso, por isso, por aquilo...” porque, geralmente, o pessoal manda ofício pedindo, mas chega lá na Secretaria e fica por isso. Ninguém vem aqui conhecer, saber, fazer uma entrevista com o grupo para saber por que estão pedindo funcionários, o que está acontecendo, qual é a necessidade... (P E, Grupo de discussão).

O grupo concluiu que “ter voz” é ser ouvido pelo poder público, neste caso pela SME, de maneira que isso provoque mudanças, melhorias nas escolas. Porque, como foi colocado, nem sempre os gestores dos sistemas de ensino conhecem plenamente a realidade do cotidiano das escolas. Sendo assim, precisariam, no mínimo, ouvir e atender às solicitações de quem está diariamente lidando com as dificuldades da realidade escolar.

Para encerrar o momento de reflexão na atividade com o grupo de discussão, foi lançada uma pergunta questionando se elas acreditam que é possível ao professor da escola pública brasileira ter voz.

Entre os olhares de hesitação e alguns segundos de silêncio surgiram relatos extremamente reflexivos. Entre eles,

Eu acho que é possível, mas causa um desconforto muito grande dependendo da situação. Então, dependendo da circunstância, por mais que eu ache que é importante ter voz, eu me calo. Por que? Porque eu sei que aquela circunstância vai me causar um desconforto muito grande...**Mas, é possível.** (P H, Grupo de discussão).

[...] eu acho que a gente acredita. **A partir do momento que nós nos dispusemos a fazer essas entrevistas com você, a participar da sua pesquisa, eu acho que é porque a gente realmente acredita.** E a gente acredita em você. (P J, Grupo de discussão).

E você contribuiu muito aqui com o nosso grupo porque muita coisa do HTPP a gente não sabia. Essa falta de informação que a gente colocou para você...foi assim, foi colocado e pronto. Não veio alguém, fez uma reunião e disse: isso pode ser usado assim... Tanto é que a gente nem sabia que a gente poderia ter um estudo individual... Então, você contribuiu muito para que a gente pudesse conhecer sobre o HTPP. Abriu, assim, um leque de possibilidades para a gente. Então, a gente, também, tem que te agradecer por ter participado. (P E, Grupo de discussão).

Foi lançada a proposta de que essas professoras utilizem os espaços do programa HTPP para darem continuidade as essas reflexões, principalmente, para pensarem sobre as mudanças que elas podem promover.

A fala da professora H (P H), exposta acima, relata o reconhecimento, ou a esperança (da professora) de que mudanças são possíveis. Porém, como ela mesma disse, isso tem um preço.

Esse depoimento cabe perfeitamente aos questionamentos de Alarcão (1996, p.186) quando adverte sobre a decisão e a predisposição do professor como requisitos essenciais para a consolidação do perfil docente reflexivo.

Conforme questiona a autora,

É possível ser-se reflexivo? É desejável ser-se reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão? É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. **Difícil, sobretudo, pela falta de vontade de mudar.** (Grifos nossos).

Uma questão é obter o esclarecimento de que é possível mudar e outra é decidir pela assunção dos riscos da mudança ou não. É preciso refletir sobre: qual é o “melhor preço a ser pago”? Se calar e continuar sendo oprimido? Se expor e ter a chance de obter conquistas significativas?

Encerrando as análises referentes a este capítulo, podemos concluir que as professoras participantes deste processo de investigação apresentam esclarecimentos

importantes para compreender as necessidades de atuação do professor, enquanto ser reflexivo e intelectual, nos processos de organização e de desenvolvimento do projeto educativo escolar. Porém, ao que tudo indica, ainda domina no Brasil o modelo de gestão escolar centralizadora, que, muitas vezes, até utiliza discursos “democráticos” para escamotear o autoritarismo das hegemonias dominantes.

Isto nos remete as orientações de Paulo Freire (2002) alertando que os educadores devem desconfiar de práticas que, por vezes, são vestidas com uma democracia falsa que acabam até nos convencendo. Explica o autor que o interessante para a ideologia dominante é que a educação se mantenha neutra, sem a pretensão de querer mudar, entretanto “Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista pela metade”. (FREIRE, 2002, p.111).

O autor ainda explica que a neutralidade diante da possibilidade de promover mudanças é uma transgressão da ética e essa transgressão, muitas vezes, é concebida como um direito, mas, para o autor, não se trata de um direito, não se pode aceitá-la como um direito e sim uma opção, uma possibilidade.

A educação é responsabilidade de todos e a decisão pela postura omissa condena a escola a ser o espaço e o instrumento de difusão dos interesses da ideologia dominante, conforme esclarece Paulo Freire.

Em relação às contribuições do programa HTPP, o grupo pesquisado concluiu que, apesar das dificuldades vivenciadas resultantes da organização da escola, os momentos de formação são indispensáveis para a atuação delas. Na visão do grupo, e de cada professora, os estudos, as trocas de experiências e a interação, possibilitados por esse espaço, certamente promovem efeitos positivos em sala de aula. As evidências disso, segundo elas, podem ser confirmadas pela aprovação visível do trabalho escolar pela comunidade e pela própria SME, conforme já foi compartilhado.

No que toca a participação das professoras no desenvolvimento do programa HTPP, as conclusões são de que, excetuando a definição do horário, os momentos de formação neste espaço são organizados com a efetiva participação das professoras em interação com a gestão escolar. Ressaltaram, diversas vezes, que a relação de respeito existente entre as equipes é um dos fatores mais positivos a ser reconhecido e destacado.

Ainda, em relação à participação das professoras no programa, foi reconhecida pelo grupo a importância de avaliarem continuamente esse processo. Inclusive, abriu-se a possibilidade de repensarem sobre a alteração do horário.

Como avaliação geral, as professoras concebem o programa HTPP como uma conquista e como uma ação promissora, que traz contribuições significativas para a atuação delas. Entretanto, como foi falado em diversos momentos, esse espaço poderia estar sendo aproveitado de maneira mais efetiva e adequada.

O grupo enxerga a ausência de interação/comunicação entre a escola e os gestores de Políticas Públicas e esse fato gera a desesperança comum que afeta uma parcela expressiva de professores das escolas públicas brasileiras.

Analisando o processo desta pesquisa de campo, notamos que as reflexões suscitadas durante o desenvolvimento da pesquisa, principalmente, na atividade com o grupo de discussões, possibilitaram evidentes evoluções das professoras, tanto no que se refere às concepções acerca do papel docente na educação escolar como ao exercício da reflexividade diante do contexto geral projeto educativo. No entanto, sabemos que há muito, ainda, a ser conquistado.

Mas, é sempre importante lembrar a afirmação de Di Giorgi (2004), que diz: “O tema professor reflexivo guarda correlação com o tema participação popular”.

Ou seja, não basta assumir o discurso crítico-reflexivo e reconhecer as possibilidades de transformações educacionais/sociais da educação e da profissão docente. O fundamental é a materialização da fala por meio do testemunho, como elucida Freire (2002) e, neste caso, a participação é condição para que o professor seja o sujeito de sua formação e se torne o intelectual transformador, como propõe Giroux (1997).

No caso desta pesquisa, quando defendemos a construção do perfil reflexivo e crítico nos referimos ao processo de dialogar com a realidade social em que a escola e a profissão professor estão imersos e, sobretudo, se relacionar com essa realidade, buscando (participando) a sua evolução, a sua modificação, a sua humanização. E isto implica assumir todos os riscos inerentes a esse perfil profissional.

Para as professoras pesquisadas, participar desta pesquisa configurou a assunção de grandes riscos perante a exposição a que se dispuseram, mas possibilitou que, de alguma maneira, elas tivessem “voz”.

Nosso desejo é que, das reflexões instigadas, surjam atitudes que redefinam o papel dos professores, ao menos, nesta escola do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISES, REFLEXÕES E RESULTADOS POSSÍVEIS

A Abelha fazendo o mel vale o tempo que não voou.

Beto Guedes

Nesse momento de reflexões finais sobre o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa somos levados a retomar todo caminho trilhado até aqui, o que significa trazer à luz os aspectos que motivaram e nortearam todo esse estudo.

Este trabalho teve como propósito refletir e propor a discussão de um problema comum presente no sistema educacional brasileiro, que se refere ao fato de que as legislações que regulam a educação escolar deste país estabelecem que os professores tenham garantida a formação contínua ao longo da carreira. No entanto, constatamos que as ações vinculadas a esse tipo de formação não têm garantido a necessária melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Acreditamos que as ações de formação contínua para os professores precisam cumprir a função de melhorar as ações educativas e traduzir concretamente aprendizagens válidas aos alunos, como bem coloca Libâneo (2008).

Baseado nessa concepção, este estudo se propôs a ouvir e a refletir, conjuntamente com os professores, sobre o desenvolvimento de um programa de formação contínua em serviço. Ou seja, nosso objetivo geral incidiu em analisar e refletir sobre como os professores, sujeitos desta pesquisa, avaliam o programa formação contínua na escola, do qual participam, o programa HTPP, observando os efeitos na atuação profissional, sobretudo, no que se refere aos resultados desse processo formativo nas aprendizagens dos alunos.

O referencial teórico que assumimos nos levou a compreender que o eixo temático formação contínua precisava ser profundamente entendido e discutido, tanto no que se refere à definição do termo (concepção) como no que toca a ação para o seu desenvolvimento.

No que se refere à concepção de formação contínua, pautamo-nos nas abordagens de Paulo Freire (2002), que põe em reflexão a qualidade de inconclusão inerente ao ser humano. Isto é, a característica de inacabamento promove aos seres humanos a condição de estar em permanente desenvolvimento. E, como lembra Nóvoa (1992), o professor é antes de tudo uma pessoa. Assim, concluímos que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, e, neste sentido, a formação profissional também é compreendida como um estado permanente.

Em concordância com Fusari; Franco (2005) e Almeida (2005) entendemos que a formação do professor não se inicia na chamada *formação inicial* e não se encerra ao final de cada programa de formação profissional. Trata-se de um processo contínuo, ininterrupto, afinal, os conhecimentos vão sendo acumulados, reorganizados e reestruturados a todo instante da vida do professor.

Fundamentados na Pedagogia proposta por Freire (2002), acreditamos e defendemos que a formação contínua do professor precisa estar vinculada à construção de princípios e valores que priorizem o sentido humanizador da educação escolar, em detrimento das formas de opressão que presenciamos no cenário educacional.

Partindo dessa compreensão, as ações de formação contínua se tornam fundamentais. Essas ações consistem em intervenções concretas dos sistemas de ensino e das gestões escolares na criação, implantação, implementação e consolidação de momentos e/ou espaços para o desenvolvimento da formação contínua de professores que, dentro do que defendemos, precisa garantir: estudos, pesquisas, reflexões e discussões coletivas, planejamento de ações referentes à organização e ao desenvolvimento do projeto educativo e escolar, momentos de partilha de saberes entre os pares, na busca pela superação das dificuldades, entre outros.

Defendemos neste estudo que, as ações de formação contínua para os professores podem contribuir para o desenvolvimento do perfil profissional reflexivo e crítico e que, se essas características estiverem fundamentadas na Pedagogia da autonomia de Freire (2002), tornar-se-á possível mudar a cara da escola, como diz o autor, de modo a deixá-la mais alegre e competente. Isto é, professores ensinando mais e melhor e alunos aprendendo mais e melhor.

A Pedagogia da Autonomia pede o exercício da prática reflexiva, crítica, ética e transformadora, ou seja, pede um perfil profissional emancipado e emancipador, o que requer assunção de todos os riscos que essa postura integra. No entanto, como adverte e orienta Freire (2002), não é possível superar as imposições das ideologias dominantes, que não apresentam interesses em democratizar a educação escolar, por meio da neutralidade. Afinal, essa opção exerce uma função altamente política e formadora.

Os referenciais teóricos nortearam e ampliaram a nossa compreensão sobre a construção do professor reflexivo, crítico e emancipado, que propomos ser essencialmente buscado nos momentos de formação contínua.

Por formação contínua em serviço definimos as ações de formações contínuas realizadas dentro da jornada de trabalho dos professores.

Fundamentados nas concepções de Zeichner (1993), cremos ser fundamental que as ações de formações contínuas viabilizem espaços e momentos de aprendizagens constantes dos professores e que esse processo seja construído mutuamente. Sendo assim, há que se reconhecer que a escola precisa congrega os elementos primordiais para o desenvolvimento dos processos formativos dos professores.

Neste caminhar, concordamos com as ideias de Fusari; Franco (2005) e de Libâneo (2008): as ações de formação contínua precisam ser centradas na escola. Afinal, das experiências cotidianas, da realidade social/institucional da escola, emergem as construções identitárias e as necessidades escolares. E esses são aspectos essenciais no exercício da reflexividade crítica que tanto defendemos.

Pautados nesses pressupostos, fomos à escola “ouvir” as professoras pesquisadas sobre as suas concepções de formação profissional, especificamente acerca dos impactos da formação contínua em suas vidas. Por isso, selecionamos como objeto de estudo um programa de formação contínua em serviço, que ocorre dentro da escola, e buscamos responder a seguinte pergunta: como são avaliadas, pelos professores pesquisados, as contribuições oferecidas por esse programa de formação para o processo educativo?

Vale destacar que, para além do ouvir, esta pesquisa suscitou momentos de reflexões extremamente relevantes.

Por meio dos relatos escritos e falados das onze professoras participantes deste estudo, notamos que as concepções referentes à formação contínua de professores e formação contínua em serviço condizem com as definições apresentadas nos referenciais teóricos norteadores deste estudo. Tanto nas respostas individuais, prestadas no questionário, como nos encontros com o grupo focal e com o grupo de discussão, as professoras expuseram discursos elaborados e/ou incorporados, reconhecendo que tais práticas formativas tratam-se de ações que contribuem para o desenvolvimento da prática educativa, para a melhora do ensino e para a qualificação profissional.

Entretanto, percebemos sistematicamente a presença da concepção fundamentada nos princípios da racionalidade técnica. Ou seja, a ideia de que a formação contínua do (e para) o professor se traduz pela concessão de alguém, ainda, é muito forte entre os professores.

Zeichner (1993), Giroux (1997), além de Paulo Freire, criticam a concepção da racionalidade técnica que há muito tempo vem impedindo que os professores (neste caso específico) sejam os sujeitos de sua formação. Para esses autores, o professor é um ser intelectual, capaz de produzir conhecimentos importantes no processo de educação escolar.

Aliás, segundo os autores, os professores podem ser tão atuantes no fazer educacional, sendo capazes, inclusive de transformar o modelo de escola atual.

Em relação à participação das professoras pesquisadas no programa HTPP, no que compete à seleção do material teórico para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos, os relatos evidenciaram que esse planejamento ocorre de maneira participada e colaborativa. Confirmaram isso depondo que a equipe gestora é aberta ao diálogo e favorece espaços e momentos para que as necessidades formativas e/ou dificuldades didático-pedagógicas sejam discutidas coletivamente. Assim, disseram que se sentem amplamente respeitadas e apoiadas pela equipe gestora em todo o trabalho escolar e que no caso do programa HTPP os encontros resultam no fortalecimento dessa parceria.

Na visão do grupo, os efeitos do programa HTPP no trabalho em sala de aula podem ser percebidos pelos resultados positivos visivelmente notados nas aprendizagens dos alunos. Pois, apesar de os alunos de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba não passarem por avaliações externas, a grande procura por vaga nesta escola e a repercussão de que o trabalho pedagógico é de alta qualidade confirmam o bom trabalho docente empreendido.

Embora as professoras deste estudo tenham apontado diversos aspectos positivos em relação ao programa HTPP, uma problemática permeou todo o processo de coleta de dados. Ocorre que, desde a aplicação do questionário, as professoras se lamentaram pelo tempo e o horário de realização do programa. Lembrando que, são destinados para o HTPP trinta minutos diários ao final da jornada de trabalho do professor.

As professoras encontram pelo menos dois grandes problemas na definição desse horário: primeiro, consideram ser um tempo muito restrito e até insuficiente para o desenvolvimento de todas as atividades correspondentes para a formação proposta. Segundo, o fato de ser ao final do período congrega vários fatores negativos, como citaram: cansaço, imprevistos por ocasião da saída dos alunos e outros acontecimentos que acabam atrasando à chegada das professoras à sala de realização do programa HTPP.

O primeiro elemento *tempo restrito* foi apontado por todo o grupo como o maior dificultador do desenvolvimento do programa. No entanto, como imaginávamos o fator tempo curto escamoteava problemas mais complexos, problemas que não são exclusivos desta escola, mas que afetam o sistema educacional brasileiro, de um modo geral, entre eles, destacamos: as condições desfavoráveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o descumprimento dos sistemas de ensino da lei do piso, a ausência de gestão democrática, a

ausência de participação popular na organização e no desenvolvimento do projeto educativo, entre outros.

Desses problemas conjecturados, o aspecto *condições de trabalho* pode ser entendido como o maior dificultador da eficácia do programa HTPP. Afinal, como foram expostos no capítulo seis desta dissertação, os depoimentos das professoras confirmaram que, tendo por base o fato de que as crianças de Educação Infantil ficam em tempo integral acompanhadas de seus respectivos professores, não é possível que esses profissionais tenham um intervalo, ainda que mínimo, para sanarem as suas necessidades básicas. A organização das escolas de Educação Infantil não prevê intervalos aos docentes e, no caso do grupo pesquisado, isso afeta diretamente no desenvolvimento do programa HTPP.

No caso desta escola, conforme os relatos, as professoras passam quatro horas e meia com os seus alunos sem terem nenhum intervalo durante esse período. Essa situação é refletida no momento do HTPP, pois, evidentemente, estão muito cansadas ou, ainda, acabam aproveitando o momento para irem ao banheiro, tomarem água, etc.

Das análises dos dados, podemos concluir que a ideia de implantação do programa HTPP e o seu desenvolvimento, nesta escola, do ponto de vista das professoras pesquisadas, trouxe contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, segundo as suas percepções, esse espaço poderia ser aproveitado de uma maneira mais eficaz.

Salientamos que, para que a formação contínua cumpra integralmente com a sua função, é fundamental a organização de políticas públicas que garantam condições estruturais, organizacionais, administrativas e pedagógicas minimamente planejadas e articuladas entre si. Do ponto vista ideal, a participação dos professores nas definições dessas políticas públicas é um fator indispensável.

Dos momentos de reflexão que esta pesquisa proporcionou emergiram questões de suma importância para o exercício da prática docente reflexiva e crítica. Isto porque, notou-se que as indagações acerca das possibilidades de mudanças ao alcance dos professores levou o grupo a adotar uma postura questionadora. Passo importante, mas, ainda, insuficiente!

Isso foi confirmado quando relataram que nunca haviam pensado em avaliar o programa. Aliás, nunca houve um tempo-espaço com o propósito de fazer uma avaliação sistemática sobre a formação ali produzida. Chegaram a mencionar que, talvez, esperassem que essa avaliação viesse (determinada) da secretaria de educação.

Essa situação revela outro fator muito danoso para a carreira docente: a desesperança do professor diante da desvalorização de sua pessoa, de sua identidade profissional. É de conhecimento público que os professores das escolas de educação básica (no Brasil) estão,

cada vez mais, desanimados com a carreira, sem esperanças de que melhorias vão acontecer. No caso destas professoras, quando disseram que nunca havia “passado pela cabeça” delas avaliar o programa HTPP, confirmaram a afirmação de Di Giorgi (2004, 153) “Os professores exercem funções que para eles carecem de sentido”.

Podemos dizer que o nosso objetivo de criar espaços de reflexão juntamente com as professoras pesquisadas, em prol de mudanças, foi alcançado parcialmente, pois ainda há muito a se avançar.

Os relatos das professoras demonstraram que a esperança de que podem angariar e promover melhoras em suas condições de trabalho ressurgiu. Foi dito por elas, em diferentes momentos que esta pesquisa abriu amplas perspectivas no modo de ver e de agir diante do contexto educativo.

A partir dessa constatação, recomendamos às professoras participantes deste estudo que não encerrem a prática reflexiva e dialógica ao final desta pesquisa, mas que utilizem o espaço do programa HTPP para discutirem, juntamente com a equipe escolar, as formas de organização e de gestão do trabalho da escola. Inclusive, discutam sobre a possibilidade de mudança do horário de funcionamento do programa, já que, do ponto de vista de todas as professoras, essa organização não está ocorrendo de maneira ideal.

Sugerimos, ainda, às professoras, que, para além do discurso de reflexividade, a participação na “vida” da educação escolar seja incorporada e consolidada por todas. O que requer participação em espaços¹²⁴ democráticos de discussão sobre a Educação, atuação em órgãos colegiados, mobilizações, etc.

Sabemos que isso tem um preço, como uma das professoras lembrou, mas não há outra forma de transformar a escola que temos hoje senão de uma maneira, no mínimo, trabalhosa.

No que compete à gestão escolar, indicamos que planejem coletivamente a organização do projeto educacional, buscando, neste caso, melhorar as condições de trabalho dos professores. Entendemos que uma gestão participativa, com base em Libâneo (2008), é aquela em que as dificuldades de cada um e de todos, dentro da escola, são enfrentadas pelo coletivo, assim como as experiências, os anseios e os saberes de toda a equipe escolar são considerados nos processos decisórios da escola, como propõem Zeichner (1993) e Giroux (1997).

¹²⁴. Das onze professoras participantes da pesquisa, somente duas estiveram presentes na Conferência Municipal de Educação. (Fonte: Grupo de discussão).

Não se trata aqui de culpar os gestores escolares pela ausência da consolidação da proposta de gestão democrática e participativa, mas se trata de trazer à luz essa reflexão tão importante para a educação escolar, que se quer democratizada. Reiteramos que, a concepção pautada nos princípios da racionalidade técnica ainda é fortemente difundida por ideologias dominantes que não querem, em hipótese alguma, ver a escola mudar. É contra essa força opressora que devemos lutar. Muitas vezes, os gestores nem conhecem as angústias dos professores ou não sabem como agir diante de questões e ações que já vêm “prontas”, a partir dos interesses das instâncias superiores.

Como ficou claro nesta pesquisa, a relação entre a equipe gestora e a equipe docente da EMP é fundamentada no diálogo, no respeito e, até mesmo, no vínculo afetivo. Cabe, então, utilizar essa realidade a favor e a caminho da superação dos problemas em prol de melhorias para a escola, inclusive reparando as condições de trabalho de todos que ali atuam.

Quanto às gestões de Políticas Públicas Educacionais, indicamos, primeiramente, que se aproximem das escolas e definam as ações com base nas reais necessidades apresentadas pelas instituições. Pois, o relato de uma professora desacreditando que a Secretaria de Educação dará voz aos professores confirma a falta de interação/comunicação entre as escolas e os sistemas educacionais.

Essa aproximação inclui acompanhar efetivamente os resultados das ações implantadas e/ou implementadas. Percebemos por esta pesquisa que o programa HTPP, criado, segundo a LC, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional e melhorar qualitativamente a educação, não realizou, ainda, uma avaliação sistematizada dos impactos desse programa na qualidade do ensino. Pelo menos, não se tem registros disso (nem na escola e nem na SME) e as professoras pesquisadas confirmaram que nenhum representante da SME esteve, ao menos uma vez, na escola buscando saber sobre o programa.

Reiteramos que, se ações de formação contínua para os professores não se traduzirem em melhoras do ensino não há razão para serem criadas. E, só é possível verificar os efeitos desse processo por meio de avaliações a serem empreendidas continuamente e com base na realidade do seu desenvolvimento, ou seja, estabelecendo ampla comunicação com as escolas.

Para finalizar as reflexões, gostaria de compartilhar algumas impressões, sensações e análises pessoais/profissionais/acadêmicas que emergiram desse processo de pesquisa científica.

Retomar o processo de desenvolvimento desta pesquisa para escrever essas considerações finais, talvez tenha sido o ponto mais desafiador para mim. Pois, esse movimento significa vivenciar e sentir tudo o que ocorreu até aqui. Surgem desse processo

variadas sensações, como por exemplo: dúvida quanto ao cumprimento da função maior desta pesquisa, que é a de ser útil social e institucionalmente para aquela escola (em especial); dúvida quanto ao cumprimento da função de colaboração para o sistema no qual atuo; alegria em finalizar e publicar um estudo científico; mas, sobretudo, ouvir novamente, e por vezes, a voz das professoras pesquisadas dizendo que na nossa realidade educacional o professor não tem “voz”.

Dos momentos que estive com aquele grupo, indagando, ouvindo e lançando reflexões, pude sentir as suas angústias, as suas aflições e as desesperanças, mas, obviamente, nem de longe, eu sei o que aquelas professoras realmente enfrentam cotidianamente, tendo os seus direitos transgredidos, no que se refere às condições mínimas de trabalho, e tendo os seus sonhos frustrados diante de um sistema educacional que não responde aos conclames de valorização profissional. Estou me referindo ao sistema brasileiro de Educação, que tantas reformas promove, mas não consegue definir políticas educacionais capazes de democratizar a educação e resgatar a profissão docente do caos da desvalorização profunda.

Vale perguntar novamente: a quem interessa que a educação escolar mude?

Apesar de tudo, ainda sonho! Ainda tenho esperanças de que alcançaremos os patamares da democratização e da equidade em todos os segmentos escolares.

Assim como as professoras participantes dessa pesquisa, que disseram acreditar que mudanças são possíveis, eu também acredito e continuarei buscando (e lutando) por esse ideal.

Por isso considero essencial que a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica ocorra no sentido de dialogar, discutir e buscar superar os reais problemas educacionais. Pois, assim como as ações de formação contínua de professores não têm sentido se não alcançarem a sala de aula, do mesmo modo, a pesquisa acadêmica não terá sentido se for realizada, simplesmente, com o propósito de cumprir uma tarefa burocrática exigida pelos programas de Pós-Graduação.

Creemos que, ao promover o despertar de novos sonhos naquelas professoras, esta pesquisa conseguiu atingir a sua função maior.

E, para encerrar as palavras que expressam os meus sentimentos, retomo a epígrafe, representada pela doce frase de Beto Guedes: “A abelha fazendo o mel vale o tempo que não voou”.

Da mesma forma concebo esse programa de mestrado, pois, muitas foram as renúncias e os desafios durante essa caminhada. Por vezes, questioneimei-me sobre o real sentido

desse programa para a minha vida. E, hoje, tenho a convicção de que todo o “mel” produzido valeu pelos “voos” não sobrevividos nesse período.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.), *Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese de doutorado.

_____. Proposta Pedagógica. In: Brasil, *Formação Contínua de Professores*. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, 2005.

Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>

Acesso em: 25/03/2013.

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de Professores (as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Loyola. 2008. V 2.

AMARAL, Nelson Cardoso, O eixo autonomia-avaliação-financiamento em FHC e Lula. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

ARAÇATUBA. Lei municipal nº 5.067. Araçatuba: Conselho Municipal de Alimentação Escolar, 1997.

_____. Lei municipal nº 6.842. Araçatuba: Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 2007.

_____. Lei Complementar nº. 204/2009 – *Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba*. Araçatuba, 2009a.

_____. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, 2009b.

_____. *Plano Municipal de Educação*. Araçatuba: Conselho Municipal de Educação de Araçatuba, 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico Escolar*. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, 2012.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Loyola. 2008. V 1.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola o que é como se faz*. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o Programa Letra e Vida*. Tese de doutorado. 1 v. 230 p.. Educação. Universidade de São – USP. São Paulo, 2011.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei Federal nº 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB)*. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, V. 1. Brasília, D.F.: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, D.F.: SEF/MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, V 1 e 2. Brasília, D.F.: MEC/SEF, 2006.

_____. Ministério da Educação. *O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*.

Documento-referência da CONAE 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf

Acesso em 13/04/2013.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini, *Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola no mundo globalizado*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

FARAGO, Alessandra Correa. *A escola como locus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções*. Dissertação de mestrado 1v. 131p. Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda. 2006. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em 27/07/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1910-1989. *Mini-Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira, equipe de lexicografia Margarida dos Anjos... [et al]. – 6 ed. ver. e atual. Curitiba: Positivo, 2004. 896p.*

FRANCO, Cleuza Castilho Peres. *Conto, canto e encanto com a minha história: Araçatuba 100 anos*. Araçatuba: Noovha América, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed. 1987.

_____ *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. *A Formação Contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola*. In: Brasil, Formação Contínua de Professores. Ministério da Educação. Brasília. Boletim 13. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 25/03/2013.

FUSARI, José Cerchi. *A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental*. Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1992. P. 25-33. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=007 Acesso em 20/10/2012.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. *Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; P. 57-69.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed.. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6 ed. .. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G., GHEDIN (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar*. São Paulo: Xamã, 2005.

MORAES, Cláudia de Nardi. *Formação docente em serviço – o curso Ler e Viver, para professores de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado , 1v. 126p. Universidade São Marcos - Educação, Administração e Comunicação. São Paulo, 2007.
disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> . Acesso em 27/07/2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar*. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____ Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Pesquisa e Educação*, São Paulo. V. 25. Nº 1. Jan/jun. p. 11-20, 1999.

_____ Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. Ano XVI, nº 14, maio, 2001.

_____ *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____ *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*
Revista Educação. 2009. Lisboa. Portugal. Disponível em:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 15/03/2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz F. (Org.), *Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade da Educação*. São Paulo. V. 22. Nº 2, jul/dez., 1996. P. 72-88.

_____ Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em Educação: Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: 2008. V. 1 e 2.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63 a 92.

_____ Tendências Investigativas na Formação de Professores in PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil*. GT – 5. 31 Reunião Anual da AMPEd. Caxambu, 2008.

Disponível em:

http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf Acesso em 18/09/2013.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 15/03/2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: 1992, p. 77-92.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. *Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. Revista Ibero-americana de Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. ISSN: 1681-5653. n.º 55/3. 2011.

SILVA, Andrea de Carvalho. *Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica*. Dissertação de mestrado. 1v. 127p. Universidade de Brasília – Educação. Brasília, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 180 p.

VALENTE, Wagner R. *A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade de produção de conhecimento*. Caderno de formação. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, N.2. 1996.

ZEICHNER, Kenneth M.. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 05/07/2013.

_____, Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: _____ *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. 1993, p. 29-52

Apêndices**Apêndice A – Declaração de Anuência do Secretário Municipal de Educação de Araçatuba****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Unidade 1: Rua São Paulo, 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130

Telefone: 18 3636-1200 – FAX: 3622-2909

Unidade 2: Rua Dona Ida, 1284 – Bairro Santana – CEP 16055-290

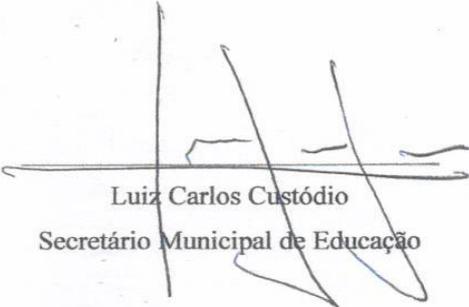
Telefone/fax: 18 3624-4771

E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

DECLARAÇÃO

DECLARO que, tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da Pesquisa **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor**, a ser conduzida pela pesquisadora Tatiana Pinheiro de Assis, orientada pelo **Prof. Dr. Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi**, junto a esta Entidade.

Por ser verdade, firmamos a presente em 01/04/2013



Luiz Carlos Custódio
Secretário Municipal de Educação

Apêndice B – Roteiro de questões de questionário aplicado



Título da pesquisa: Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor

Pesquisadora: Tatiana Pinheiro de Assis – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi – Docente do Programa de Pós-Graduação – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP.

Participantes do questionário: onze professoras de uma escola do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba que fazem parte do programa de Formação Contínua em Serviço HTPP – Horas de Trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas.

Sigilo: Asseguramos aos profissionais que responderem a este questionário que, quando publicado o material, será mantido sigilo quanto aos seus nomes para que seja garantido o respeito as suas identidades profissionais e pessoais. Desta forma, se for o caso, utilizaremos nomes fictícios ou símbolos no lugar dos nomes verdadeiros dos professores.

Agradecimentos: Agradecemos a disponibilidade e a atenção de todos e ressaltamos a importância dessa participação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Roteiro de perguntas:

Primeira parte: Caracterização do professor.

- 1 – Nome completo.
- 2 – Data de nascimento.
- 3 – Tempo de serviço como professor (a).
- 4 – Tempo de serviço nessa unidade escolar.

5 – Situação funcional na escola em que atua: efetivo na escola efetivo na rede, porém sem sede contrato por um ano substituição temporária

6 – Qual a sua formação inicial: magistério pedagogia os dois

7 – Possui outra graduação? Qual?

8 – Possui formação em pós-graduação?

9 – Em caso afirmativo, defina: especialização mestrado doutorado
 presencial semipresencial à distância

10 – Por que escolheu ser professor (a)?

11 – Foi a sua primeira escolha como profissão? Justifique.

12 – Está satisfeito (a) com essa profissão? Por quê?

13 – Pretende seguir a docência na Educação Básica em sala de aula até a aposentadoria ou busca desenvolver outra atividade e deixar a sala de aula? Justifique.

Segunda parte: Descrição do professor quanto a sua função/identidade/imagem no desenvolvimento da profissão docente.

14 – Como você enxerga/define a função ou papel do professor?

15 – Em sua opinião, você tem desempenhado “bem” essa função? Por quê?

16 – Existem aspectos que dificultam o bom trabalho do professor? Quais?

17 – Especifique aspectos dificultadores da sua prática docente (em caso de existência).

18 – Como você acha que a comunidade enxerga o trabalho da equipe docente da sua escola?

19 – Como você define o conceito de valorização profissional do professor?

20 – Exemplifique e escreva em ordem de importância, segundo a sua opinião, fatores que deveriam estar vinculados à concepção e às ações empregadas em torno da valorização profissional do professor

21 – Em sua opinião, como as instâncias superiores (secretaria de educação, diretor (a), coordenador (a)) enxergam os professores da sua escola?

22 – Você se sente valorizada (o), enquanto profissional? Por quê?

23 – Quais são os aspectos positivos da carreira docente

24 – Quais são os aspectos positivos que motivam o seu trabalho na escola que você trabalha?

Terceira parte: O pensam os professores sobre os saberes e sobre formação docente.

25 - Em sua opinião, quais são os saberes necessários pelo professor para o seu bom desempenho profissional?

26 – Em sua opinião, como o professor adquire/constrói os saberes apontados acima?

27 – Como você qualifica a sua formação inicial:

() boa () regular () ruim

Justifique a sua resposta.

28 – Após a conclusão da formação inicial você participou de cursos, projetos ou programas de formação contínua?

() sim () não

Justifique ou exemplifique a resposta.

29 – O que você entende ou define por *Formação Contínua* de professores e qual o grau de importância você atribui a esse tipo de formação para a carreira do magistério?

30 – O que você entende ou define por *Formação Contínua em Serviço* de professores e qual o grau de importância você atribui a esse tipo de formação para a carreira do magistério?

Quarta parte: Caracterização e discurso dos professores em relação ao programa de formação contínua em serviço HTPP.

31 – Em sua opinião, qual o objetivo da criação do programa HTPP pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba?

32 – Em sua opinião e com base na lei que ampara a realização da HTPP, qual é o real objetivo desse programa de formação?

33 – Qual é a sua concepção de pesquisa, qual é a importância e como é desenvolvida nos horários de HTPP?

34 – Qual é a sua concepção de projetos, qual é a importância e como são desenvolvidos nesse espaço?

35 – Descreva como acontecem os momentos de HTPP na sua escola contemplando os seguintes aspectos:

- a) Horário/momento em que ocorrem:
- b) Como e por quem são planejados/organizados esses momentos?
- c) Quem participa desses momentos e como são realizados: individual ou coletivamente?
- d) Os assuntos ou temáticas são definidos/selecionados de que maneira e por quem?
- e) Os assuntos estudados/pesquisados correspondem com as necessidades ou interesses específicos da sua prática profissional? Justifique.
- f) Quais são os materiais/recursos utilizados e quem os providencia ou seleciona.
- g) Existe discussão ou socialização sobre o programa entre: professores/professores, professores/coordenador(a), professores/diretor(a) e/ou professores/coordenador(a)/diretor(a). Em caso afirmativo, descreva como ocorre.
- h) Como é feita a avaliação do desenvolvimento das HTPP? Quem participa dessa avaliação e, ainda, ocorre individual ou coletivamente?

36 – O que você entende por *qualificação profissional*?

37 – Em sua opinião, o desenvolvimento das HTPP tem contribuído para a sua *qualificação profissional*? Justifique.

38 – Você consegue identificar os conhecimentos adquiridos/construídos nos momentos de HTPP em sua prática em sala de aula? Justifique.

39 – Em sua opinião, esse espaço tem sido explorado da maneira mais adequada? Justifique.

40 – Você gostaria que alguma coisa fosse modificada em relação ao funcionamento das HTPP? Em caso afirmativo, o que?

41 – Em sua opinião, a sua atuação/participação nos momentos de HTPP correspondem com o(s) objetivo(s) apontado(s) na questão de número 30?

42 – Em sua opinião, o desenvolvimento do programa, como ele ocorre na sua escola, corresponde as suas expectativas em relação ao que você entende por formação contínua em serviço? Justifique.

43 – Caso queira, fique à vontade para expor alguma questão que não tenha sido contemplada entre as questões anteriores.

Araçatuba,.....de.....de 2013.

Apêndice C – Guia de questões para o grupo focal

- 1 – Com relação à definição do horário de realização das HTPP, existiu uma discussão prévia com a equipe docente, ou seja, com vocês, para que este horário fosse estabelecido?
- 2 – Vocês disseram no questionário que consideram meia hora destinada às HTPP um período de tempo insuficiente para que a formação contínua em serviço seja eficaz, como vocês acham que seria mais proveitoso esse espaço?
- 3 – Vocês já expuseram a opinião de vocês à equipe gestora?
- 4 – No questionário vocês apontaram que as HTPP são planejadas/organizadas pela equipe gestora, principalmente pela coordenadora pedagógica, eu gostaria de saber como isso ocorre de fato, existe discussão entre vocês e a gestão sobre o desenvolvimento das HTPP, ou ainda, vocês dão opiniões sobre o desenvolvimento, organização e/ou planejamento desses momentos?
- 5 – Vocês estão satisfeitas com a forma como esses momentos estão sendo planejados/organizados?
- 6 – Vocês relataram no questionário que as temáticas ou assuntos são definidos conforme necessidades do grupo ou do projeto em andamento na escola. Especifiquem para mim, como essas necessidades são percebidas. Quem indica e de que maneira indica o que é necessário ser estudado, abordado ou discutido?
- 7 – Com relação aos assuntos estudados/pesquisados, todas vocês disseram que esses estudos têm contribuído para com o desenvolvimento do trabalho pedagógico de vocês, isso significa que vocês estão plenamente satisfeitas com o material estudado ou poderia ser feito de outra maneira?
- 8 – Como vocês enxergam a participação de vocês do desenvolvimento do programa: quanto à definição do horário, do planejamento e de todo o desenvolvimento?
- 9 – Na opinião de vocês além da ampliação do horário, que hoje é de meia hora, qual seria a forma ideal para a realização de momento de formação?
- 10 – Como vocês definem a função de vocês neste programa?
- 11 – No questionário a maioria respondeu que os materiais (textos, artigos) são selecionados pela coordenadora, algumas de vocês disseram que são selecionados pela coordenadora e por vocês, mas como essa definição e seleção de materiais acontece de fato, vocês discutem essa questão de maneira coletiva e previamente antes da HTPP ou tomam conhecimento sobre o assunto somente na hora do estudo?

12 – Na questão referente à socialização ou discussão sobre o programa HTPP, as respostas foram variadas, por isso, gostaria de perguntar novamente se existe ou se já aconteceu um momento em que a equipe parou para refletir sobre momento de formação, sobre sua importância, eficácia, contribuições, enfim, para ressaltar aspectos positivos e/ou negativos do programa?

13 – O que vocês entendem por avaliação? Qual é a importância que vocês atribuem para a avaliação de um programa como a HTPP?

14 – A grande maioria de vocês respondeu que não existe uma avaliação (específica) do programa, por que vocês acham que isso acontece?

15 – Então lhes pergunto: como vocês avaliam esse programa desde sua implantação até o presente momento?

16 – Vocês ressaltam, em variados momentos no questionário, o tempo restrito de meia hora como um dificultador do melhor aproveitamento das HTPP, vocês acham que é possível fazer uma ampliação desse momento, respeitando o limite de duas horas semanais conforme prevê a Lei complementar 204/2009? Se vocês pudessem estabelecer o(s) horário(s) de funcionamento das HTPP como vocês organizariam esse momento, em observância à lei obviamente?

17 – Hoje, a questão da meia hora é o único “problema” ou dificuldade que vocês enxergam e que precisa ser superada/o? Em todos os outros aspectos vocês estão plenamente satisfeitas?

Apêndice D – Guia de questões para o grupo discussão

1 – Excetuando o fator “meia hora”, vocês demonstraram satisfação em relação ao desenvolvimento das HTPP, então, gostaria de saber: como vocês percebem a Formação Contínua em Serviço, que vocês estão tendo nesse espaço, em relação à prática profissional, ou seja, essa formação está contribuindo ou não para a atuação em sala de aula?

2 – Como os problemas de sala de aula são percebidos em HTPP?

3 – Com relação às questões que enviei a vocês por e-mail, gostaria que comentassem sobre:

a) O que é o **tempo** para vocês?

b) O que é possível fazer em um tempo “livre” de meia hora?

P.S. Pensem em qualquer atividade, inclusive, quando não estão em horário de trabalho, ou seja, em casa, em atividades de lazer ou outras situações.

4 – Se vocês tivessem um intervalo, um “recreio” diário, ou seja, um tempo livre, de meia hora, na escola, o que daria para fazer nesse período de tempo?

5 – Vocês gostariam de ter um tempo “livre” assim?

6 – Vocês apontaram diversas vezes, tanto no questionário como no grupo focal, que o maior problema (no HTPP), que vocês enxergam, e talvez o único, refere-se ao fato de terem apenas meia hora por dia. Se houvesse a ampliação desse horário para uma hora, por exemplo, conforme vocês sugeriram, qual seria a mudança, na dinâmica de vocês, que determinaria a melhora, ou ainda, a excelência que vocês mencionaram? O que seria diferente nas discussões ou no aproveitamento desse espaço de formação que o tornaria excelente?

7 – Se compararmos, por exemplo, ao tempo para a televisão, meia hora é um tempo enorme, em que muita coisa pode ser “falada”, “ouvida”. Por que para o HTPP a meia hora é considerada tão insuficiente?

8 – Será que, se bem focado, bem planejado, bem organizado, não é possível reverter essa visão negativa em torno desse tempo?

9 – Em uma das falas de alguém houve a seguinte afirmação: “[...] a gente pegou isso e tá aproveitando da melhor maneira. Não tá sendo melhor por causa do tempo [...] [...] **a gente não tem voz** [...]”. Gostaria de saber se todas vocês concordam que vocês, enquanto professoras, não têm voz? E, por que pensam assim? O que evidencia isso?

10 – O que é, para vocês, “ter voz”?

11 – Vocês acham que é possível “passarem a ter voz”?

12 – Até o momento, não foi mencionada a questão da polivalência do professor. O que vocês pensam a esse respeito? Como enxergam a polivalência no trabalho cotidiano de vocês?

ANEXOS

Anexo 1 – Calendário escolar



Prefeitura Municipal de Araçatuba
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Rua São Paulo, nº728, Vila Mendonça - Tel: (18)3636-1200 - FAX: (18)3622-2909
 E-mail - secretaria.se.exp@hotmail.com

ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CALENDÁRIO ESCOLAR – 2013

2013	NÍVEL DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL																															TURNO: DIURNO												
	Fundamento Legal: Lei Federal nº 9394/96 – Resolução S.M.E. nº 16 de 11/12/2012																																											
	UNIDADE ESCOLAR: TEL.																MUNICÍPIO: ARAÇATUBA																											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Letivo	AL	Total	ABO									
Janeiro	FN	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	---	---	---	---									
Fevereiro	RP	P	S	D	L	L	L	L	S	D	PF	FN	P	P	RC	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	RCE	L	L	L				14	---	14	---								
Março	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	RCE	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	FN	S	D	20	---	20	---									
Abril	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	FN	L	L	L	L	L	S	D	L	L		22	---	22	---								
Maio	FN	L	L	S	D	L	RP	RP	L	RC	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	FN	L	20	---	20	---									
Junho	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	RCE	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	S	D		20	---	20	---								
Julho	L	L	L	L	FR	S	D	L	FC	RE	RE	RE	S	D	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	RE	RE	RE	RC	L	S	D	L	L	L	10	---	10	---									
Agosto	L	L	S	D	L	RP	RP	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	22	---	22	---									
Setembro	D	L	RCE	L	L	L	S	AL	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L		21	01	22	---								
Outubro	RP	RP	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	FN	D	RC	DP	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	21	---	21	---									
Novembro	L	S	D	L	RCE	L	L	L	S	D	L	L	L	L	FN	S	D	L	L	L	FM	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S		19	---	19	---								
Dezembro	D	FN	FM	RP	RP	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	AF	S	D	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	RE	RE	13	01	14	---								
FÉRIAS DOCENTES: 02 à 31/01/2013																											RECESSO ESCOLAR: 10 à 24/07 e 23 à 31/12/2013										TOTAL GERAL				202	02	204	---
LEGENDAS																											TOTAL DIAS LETIVOS: 204																	
AF – Avaliação Final		FC - Feriado Constitucional										P - Planejamento															Bimestre				Início	Término	Total dias											
AL - Atividade Letiva		FR – Festa na Roça										RE - Recesso Escolar															1º	04/02	30/04	56														
AS - Atividades Suspensas		FM - Feriado Municipal										PF – Ponto Facultativo															2º	02/05	08/07	46														
DP - Dia do Professor		FN - Feriado Nacional										RC - Reunião Coletiva															3º	26/07	30/09	48														
F – Férias		L - Dia Letivo										RP - Reunião de Pais															4º	01/10	19/12	54														
RCE - Reunião Conselho de Escola																																												

	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Reunião de Pais e Mestres	01/02 07/05 e 08/05	06/08 e 07/08	01/10 e 02/10	03/12 e 04/12
Reunião de Conselho de Ciclo	--	--	--	--
Reunião de Conselho de Escola	26/02 12/03	18/06	03/09	05/11
Reunião da APM	--	--	--	--

PROJETOS	
1º BIMESTRE	3º BIMESTRE
<p><i>"Há Matemática em todos os cantos".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Família em ação - Combate à Dengue 	<p><i>"Há Matemática em todos os cantos".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Família em ação - Combate à Dengue
2º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<p><i>"Há Matemática em todos os cantos".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Família em ação - Combate à Dengue 	<p><i>"Há Matemática em todos os cantos".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Família em ação - Combate à Dengue - Cultura Afro-Brasileira

___ / ___ / 2013

Analisado. Pela homologação.
___ / ___ / 2013

Homologo, ___ / ___ / 2013

Assinatura do Diretor

Supervisor de Ensino

Secretário da Educação

Anexo 2 – Total de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

LEVANTAMENTO DO ENSINO INFANTIL -24/09/2013																																					
ESCOLA	Berçário 1 e 2				Maternal 1				Maternal 2				Etapa 1				Etapa 2				Total		Total		Total		Total										
	Integral		Integral		Manhã		Tarde		Integral		Manhã		Tarde		Integral		Manhã		Tarde		Integral		manhã		tarde		Integral		Geral								
	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A							
Alice Couto de Moraes					1	14	1	16			2	33	2	33	1	8	2	40	2	40	1	9	2	36	2	41	1	13	7	123	7	130	3	30	14	283	
Ana Maria Nery Landre	1	10	1	24	1	6	1	6	1	19	1	7	1	5	1	22	1	6	1	9	1	20	1	11	1	7	1	12	6	30	4	27	4	107	10	164	
EMEB Zilda Arns																			1	9					9			0	0	1	18	0	0	1	18		
EMEB Adriano Goulart																			1	7					8			0	0	1	15	0	0	1	15		
Apparecida Rico			1	20	1	7	1	10	1	12	1	6	1	10	1	18	1	7	1	17	1	15	1	7	1	19	1	20	5	27	4	56	4	85	9	168	
CAIC Ramona M. Coelho			1	27					2	28					2	30					2	35				2	30	0	0	0	0	9	150	9	150		
Camila Tomashinsky			1	25	2	10	1	9	1	23	1	7	1	14	1	20	1	12	2	26	1	24	1	10	1	15	1	22	6	39	5	64	4	114	11	217	
Gláucia Evangelina Teixeira			1	28			1	16	1	14			1	17	1	18			1	20	1	22		1	18	1	19	0	0	4	71	5	101	9	172		
Deodato Isique			1	33					2	27	1	8	1	7	1	17			1	11	1	27	1	8		1	16	6	16	2	18	5	120	8	154		
Elae Vieira de Brito Zanetti			1	23			1	19	1	16	1	5	1	17	1	15	1	7			1	17	1	13		1	9	4	25	2	36	4	80	6	141		
Enoy Chavez da C. Leone	1	22	1	24			1	19	2	34			2	25	2	30			2	34	2	33			2	35	2	21	0	0	7	113	10	164	17	277	
Ermelinda G. da S. Soga	1	13	1	25					2	21																					4	59	4	59			
Esther Gazoni	1	18	1	24	1	5	1	7	1	19	2	22	2	22	1	26	3	31	2	34	1	28	2	18	3	48	2	36	10	76	8	111	5	151	18	338	
Faustina M. do Amaral			1	25	1	11	1	9	1	11	1	4	1	8	1	23	2	12	1	9	1	35	1	8	1	9	1	23	6	35	4	35	4	117	10	187	
Fernanda Gomez de Castro																			1	3					3			0	0	1	6	0	0	1	6		
Helen Margot de Assis			1	23					2	30			1	17	1	18			1	22	1	21		1	22	1	21	0	0	3	61	6	113	9	174		
Ibis Pereira Paiva			1	24	1	1	1	10	1	24	2	11	1	9	1	31	1	7	2	25	1	27	1	6	1	15	1	24	6	25	5	59	4	130	11	214	
Jacinta Guilherme de Menezes	1	5	1	15	1	4	1	11	1	16	1	5	1	13	1	18	1	10	1	15	1	15	1	14	1	13	1	13	6	33	4	52	4	82	10	167	
Joaquim Galvão Sampaio	1	10	1	22	1	4	2	25	1	14	2	13	1	15	1	20	2	25	1	16	1	18	1	12	2	29	1	9	8	54	6	85	4	93	14	232	
Joaquim Fernandes	1	19	1	33	1	15	2	27	1	13	2	28	1	25	1	14	2	33	1	17	1	13	2	32	1	25	1	9	9	108	5	94	4	101	14	303	
Juliete Arruda Campos			1	11			1	1	1	11	1	5	1	11	1	14	1	8	1	11	1	23	1	6	1	15	1	18	4	19	4	38	4	77	8	134	
Lucilene do Nascimento			1	25					2	29					1	15					1	16				2	33	0	0	0	0	7	118	7	118		
Luiz Aparecido Bertolucci			1	14	1	3	1	12	1	14	1	5	1	13	1	18	1	8	1	20	1	13	1	6	1	19	1	12	5	22	4	64	4	71	9	157	
Maria Ap. Pimentel Ferraz	1	10	1	23			2	15	2	27			1	15	2	25	1	7	1	17	2	31	1	6	1	16	2	35	6	13	5	63	8	151	11	227	
Mariana Guedes Tibagy			1	20	1	8	1	11	1	10	1	5	1	10	1	17	1	9	1	15	1	10	1	8	1	12	1	19	5	30	4	48	4	76	9	154	
Maria Helena de F. Carli	2	41	2	46	2	19	2	29	1	15	2	18	2	24	1	25	1	11	2	20	1	27	2	19	2	27	1	25	11	67	8	100	4	179	19	346	
Mariana Zanqueta Venturalli	1	20	1	38	1	5	2	18	1	29	1	4	1	7	1	29	2	5	1	12	1	29	1	6	1	10	1	27	7	20	5	47	4	172	12	239	
Mariuzinha S. de Ol. Milech					2	34	1	15			1	23	1	22			1	21	2	44			1	19	2	34			5	97	6	115	0	0	11	212	
Neyde Simão da Matta			1	17	1	3	1	13	1	14	1	6	1	15	1	14	1	8	1	17	1	15	1	9	1	13	1	18	5	26	4	58	4	78	9	162	
Norma Gazoni Martins			1	17			1	15	1	16	1	4			1	13	1	9	1	12	1	21	1	9	1	12	1	17	4	22	3	39	4	84	7	145	
Roseli de Oliveira	1	18	1	25	2	17	2	13	2	29	2	15	2	23	2	34	2	12	2	27	2	35	2	22	2	24	2	27	10	66	8	87	8	168	18	321	
Selma Maria T. de Jesus			1	29			1	10	1	7	1	1	1	7	1	14	1	9	1	16	1	7	1	6	1	15	1	9	4	16	4	48	4	66	8	130	
Sérgio Esgalha			1	14					1	16					1	18	1	3			1	10	1	4		1	12	3	7	0	0	4	70	5	77		
Silene Maria Barreto			1	26			1	5	2	27	1	6	1	8	1	27	1	11	1	16	1	13	1	9	1	16	1	16	4	26	4	45	5	109	8	180	
Sônia Maria Corrêa			1	24			2	34	1	17			2	34	1	16	2	18	1	20	1	17	2	16	1	22	1	22	5	34	6	110	4	96	11	240	
Suzana Echelon Ortiz			1	24					1	18					1	16			2	13	1	24	1	2	1	14	1	15	2	2	3	27	4	97	5	126	
TOTAL	12	186	32	748	21	166	33	375	40	600	30	241	33	426	35	623	34	329	40	574	35	650	33	322	35	565	37	602	159	1058	141	1940	155	3409	343	6407	

LEVANTAMENTO DE Nº DE SALAS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR SÉRIE - EMEB - 24/09/2013

	1º Ano				2º ano				3º ano				4º ano				5º ano				TOTAL					
	manhã		tarde		manhã		tarde		manhã		tarde		manhã		tarde		manhã		tarde		P/M		P/T		Total/Geral	
	classe	aluno	classe	aluno	CM	A/M	C/T	A/T	classe	aluno																
EMEB Anna dos Santos Barros	1	20	2	40	1	25	1	21	1	27	1	25	1	27			2	49	1	25	6	148	5	111	11	259
EMEB Zilda Ams			1	6				7				7			1	7				12	0	0	2	39	2	39
EMEB Adriano Goulart Arrue			1	4								4			1	4				4	0	0	2	16	2	16
EMEB Antonio Rodrigues M. Neto	2	40			1	26			2	36			1	19			1	26			7	147	0	0	7	147
EMEB Carmélia Mello Fonseca	2	41	2	44	2	40	2	38	1	25	2	50	1	22	1	20	2	47	1	25	8	175	8	177	16	352
EMEB Cristiano Olsen	2	39			2	38			2	41			1	18			1	22			8	158	0	0	8	158
EMEB Darcy Fontanelli	1	21	2	41	2	36	1	19	1	28	2	34	1	20	1	22	1	43	1	22	6	148	7	138	13	286
EMEB Egles G. de Carvalho	3	61			3	68			3	60			2	39			2	50			13	278	0	0	13	278
EMEB Euza Neuza M. Lários	2	48	3	65	3	73	2	50	3	71	3	72	1	30	2	50	3	82	2	53	12	304	12	290	24	594
EMEB Fausto Perri	1	21	1	23	1	24	1	23	1	29	1	29	1	23	1	19	2	51	1	27	6	148	5	121	11	269
EMEB Fernando Gomes Castro			1	13				5			1	5				5			1	7	0	0	3	35	3	35
EMEB Floriano C. de A. Brasil	1	23	1	19	1	23	1	24	1	24	1	25			1	24	1	30			4	100	4	92	8	192
EMEB Francisca de A. Fernandes	3	59	2	42	2	47	3	65	2	52	2	42	2	49	2	23	3	69	2	44	12	276	11	216	23	492
EMEB Hélia Pinholi Mungo	1	15	1	22	1	25			1	18	1	19	1	24			1	25	1	23	5	107	3	64	8	171
EMEB Henny Ferraz Homem	2	42	3	65	2	42	2	40	2	45	2	44	2	29	1	23	2	49	2	41	10	207	10	213	20	420
EMEB Índio Poti	1	22	1	23	2	38	1	20	1	28	1	25	1	27			2	46	1	25	7	161	4	93	11	254
EMEB Joaquim Dibo	2	46			3	58			3	66			2	42			2	47			12	259	0	0	12	259
EMEB José H. de Araújo Ordini	1	24	1	21	1	24	1	26	1	24	1	25	1	24			1	20	1	23	5	116	4	95	9	211
EMEB José Machado Neto	2	36	2	40	2	46	3	44	2	43	2	44	2	46	1	25	2	53	1	25	10	224	9	178	19	402
EMEB Lauro Bittencourt	2	49	2	48	3	65	2	45	3	74	2	51	2	52	2	50	2	53	3	75	12	293	11	269	23	562
EMEB Leão Nogueira Filho	1	24	1	22	2	44	1	20	1	25	1	24	1	21	1	17	1	25	1	21	6	139	5	104	11	243
EMEB Leda Ap. Lima Martins	1	22	1	19	1	20	2	38	1	23	1	23	1	25			2	42	1	20	6	132	5	100	11	232
EMEB Leonísia de Castro	2	42	2	42	2	48	2	47	2	47	3	68	2	40	2	40	3	75	1	26	11	252	10	223	21	475
EMEB Maria Adelaide C. Cardoso	2	36	1	16	1	19	1	14	1	23	1	18	1	28			1	27	1	24	6	133	4	72	10	205
EMEB Maria de Freitas Souza	2	42	3	65	2	49	2	48	2	49	2	50	2	41	1	26	2	55	2	43	10	236	10	232	20	468
EMEB Mário de Moura	1	19	1	21	1	18	1	20	1	24	1	25	1	22			1	22	1	20	5	105	4	86	9	191
EMEB Selma Trevelin	1	15	1	19	1	16	1	17	1	19	1	21			1	18	1	14	1	13	4	64	5	88	9	152
EMEB Victor Ribeiro Mazzei Mons	2	38			2	39			1	20			1	22			2	44			8	163	0	0	8	163
TOTAL GERAL	41	845	36	720	44	951	30	631	40	921	32	730	31	690	19	373	43	1066	26	598	199	4473	143	3052	342	7525

