

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE PROFESSORES NAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: ADENTRANDO O
COTIDIANO DAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC)**

Gabriela Reginato De Souza, Cristiano Amaral G Di Giorgi

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Este trabalho trata da dissertação de mestrado vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. Acreditamos que a formação contínua de professores em serviço pode contribuir para a qualidade da escola pública, a partir da reflexão sobre os desafios desta instituição e considerando os saberes docentes. Entendemos que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) têm potencial para promover esta formação. Nosso objetivo geral foi analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira. Pesquisamos duas escolas municipais de Presidente Prudente-SP, adotando uma abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, empregando como procedimentos metodológicos a identificação das concepções de professoras e gestoras sobre as HTPC, a aplicação de questionários e a realização de observações das HTPC para aprofundamento. A análise dos dados revelou que nas escolas pesquisadas as HTPC são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes. Todavia, esta formação privilegia diferentes perspectivas em cada uma das escolas, a saber, a formação do professor como intelectual crítico-reflexivo e a formação na perspectiva tecnicista. Portanto, há avanços na compreensão das escolas públicas como espaços de formação e na valorização dos saberes docentes, mas também desafios a serem superados para que a formação contínua em serviço contribua desenvolvimento profissional docente e a conquista da qualidade da educação escolar. Palavras-chave: Formação contínua em serviço de professores. Saberes docentes. HTPC.

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
PRESIDENTE PRUDENTE-SP: ADENTRANDO O COTIDIANO DAS HORAS
DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC)**

Gabriela Reginato de Souza; Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – FCT/P.
Prudente. FAPESP

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado, inserida na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”.

Com o intuito de compreender de forma mais ampla como o tema de nossa pesquisa vem sendo estudado nos últimos anos na área de Educação, realizamos um levantamento de teses e dissertações, englobando o período de 2000 a 2011, nos Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades públicas do Estado de São Paulo sendo elas: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); a Universidade Estadual Paulista (UNESP), na qual pesquisamos os programas de Pós-graduação em Educação dos campus de Araraquara e de Presidente Prudente; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a Universidade de São Paulo (USP) e uma universidade particular, sendo ela a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Nos programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades do Estado de São Paulo foram encontrados 8 pesquisas que investigaram as HTPC. Também realizamos uma consulta à base de teses e dissertações da Capes/MEC, em que foram encontrados mais seis trabalhos além daqueles que já haviam sido identificados nas universidades do estado de São Paulo, todos de mestrado, realizados no período de 2000 a 2011, que tiveram as HTPCs como objeto de estudo.

De forma geral, percebemos que os estudos sobre as HTPC, trazem importantes elementos para a reflexão sobre as falhas que estes espaços-tempo de formação ainda apresentam. Em contrapartida estas pesquisas também apontam que os professores reconhecem a escola como um importante local de formação, ainda que apresentem insatisfação no que

se refere a alguns pontos. Isto demonstra que as HTPC podem tornar-se espaços de formação contínua no interior das escolas.

Portanto, o diferencial de nossa pesquisa, em relação aos estudos realizados sobre HTPC é a preocupação em compreender como os saberes docentes dos professores da escola pública estão sendo considerados ao longo da formação contínua em serviço que ocorre nas HTPC. Este é o argumento principal que caracteriza a relevância de nosso estudo, diante da diversidade e da riqueza dos estudos já realizados sobre a temática das HTPC.

Objetivos

Considerando, portanto, que a formação contínua é algo que depende da valorização do coletivo e de condições institucionais que permitam a plena participação dos professores, nossa pesquisa teve como objetivo geral: analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.

Como objetivos específicos a pesquisa buscou: identificar e comparar as concepções de professores e gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); investigar como é organizado e realizado o espaço-tempo das HTPC e como ocorre a participação dos professores neste espaço-tempo; analisar como se realiza o processo de formação contínua dos professores nas HTPC.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada no município de Presidente Prudente-SP, no qual foram selecionadas duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, nesta investigação empregamos uma abordagem etnográfica da pesquisa educacional. Considerando as características específicas da etnografia voltada à educação, a saber, “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura [...] de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo

educativo” (ANDRÉ, 2001, p.28).

Para atingir os objetivos propostos utilizamos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação participante, a identificação das concepções dos professores e gestores sobre HTPC e questões abertas sobre as HTPC das escolas, por meio da aplicação de questionários. Quanto à observação participante, com base em Selltiz et al. (1971) empregamos em nossa investigação a observação participante estruturada com grau de participação mínimo.

Assim, realizamos nossa pesquisa em escolas com características bastante diversas. Uma delas de periferia e que possui um desempenho considerado baixo no IDEB que denominamos de escola X, a outra central e que possui um IDEB alto, que denominamos de escola Y.

Pressupostos teóricos necessários à compreensão da escola, dos professores e de sua formação contínua em serviço no contexto das HTPC

O passo inicial para as discussões presentes nesta pesquisa é compreender o contexto em que se realiza o trabalho dos professores, a saber, a escola pública brasileira.

Ao longo da história de nosso país, a escola era acessível apenas às elites. Entretanto, foi por meio do processo definido por Beisiegel (1980) como de democratização do ensino que esta instituição se abriu para a maioria da população, passando a enfrentar desafios muito mais complexos.

Um aspecto muito importante a ser definido neste processo é sob qual perspectiva defendemos a construção da qualidade da escola pública. Contamos com a contribuição de Singer (1996) para definir que defendemos a qualidade em uma perspectiva civil-democrática já que esta é centrada nos alunos das classes populares.

Dentro desta escola os professores têm um importante papel, que defendemos como sendo progressista e político (FREIRE, 1997). Portanto é preciso definir quais as competências e saberes necessários aos professores para colocar em prática o seu papel nesta escola tão desafiadora. De acordo com Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), tratar sobre as competências na formação de professores é adentrar um campo bastante polêmico e que divide os estudiosos.

Daí a necessidade de ressignificar este conceito, considerando como um de seus aspectos a ideia de saber fazer bem, como nos aponta Rios (2001).

Além disso, considerando o contexto de trabalho e o papel que se espera dos professores, precisamos atentar para quais saberes são necessários para o exercício de seu trabalho. Os diversos estudiosos apontam que há uma multiplicidade de saberes docentes necessários aos professores. Além disso, por meio de diferentes argumentações os autores (PIMENTA, 1999; ROLDÃO, 2007; FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007; FREIRE, 1997; 2002; 2007; TARDIF, 2010) percebemos também importância de cada uma das categorias de saberes para o trabalho dos professores.

Considerando a multiplicidade dos saberes docentes Roldão (2007, p.240, grifos da autora) destaca que saberes docentes “[...] *o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*”, empregamos em nosso estudo estes diferentes aspectos para organizar as contribuições dos autores sobre os saberes docentes.

A partir das exigências expostas até o momento é preciso definir qual a formação que se espera para os professores. Considerando os limites da formação de professores na perspectiva da racionalidade técnica, concordamos com Pimenta (2006) sobre a necessidade de que os professores sejam formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Também é necessário definirmos o que compreendemos como sendo a formação contínua em serviço necessária a estes profissionais, já que as HTPC como espaços-tempo para esta modalidade de formação são o foco de nosso estudo.

De acordo com Santos (2005) a formação **contínua**, envolve a iniciação profissional e a formação permanente.

Assim, Santos (2005, p.69) conceitua a formação contínua em serviço como sendo “[...] as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária re-organização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender”. Considerando que esta formação precisa fazer parte de sua jornada de trabalho.

A partir contribuição de Santos (2005) compreendemos a importância da HTPC enquanto uma modalidade de formação contínua em serviço nas escolas públicas brasileiras.

Sendo assim, em relação ao Brasil como todo, pela primeira vez em nossa recente história da educação pública, temos definições mais gerais sobre a carga horária de trabalho dos professores e também sobre as HTPC e seus objetivos graças a promulgação da Lei do Piso Salarial Nacional dos professores, segundo a qual os professores não podem ter mais de 2/3 de sua jornada dedicada aos alunos. Com base nesta legislação, um estudo do MEC trata especificamente sobre as HTPC, afirmando que “O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino [...] deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL, 2011, p.9, grifo nosso).

Em relação ao histórico da HTPC no Estado de São Paulo, podemos perceber que se trata de uma conquista histórica dos professores do Estado de São Paulo durante o governo de Franco Montoro por meio do Decreto nº 21.833 de 28/12/1983 que institui o Ciclo básico (MENDES, 2008).

De acordo com o histórico destes espaços-tempo de formação, apenas em 1997 o processo que ainda era denominado Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs) é garantido como um direito de todos os docentes, juntamente com o plano de carreira dos professores estaduais e por fim, em 1998 as HTPs ganham a denominação que mantêm até os dias atuais: HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) (MENDES, 2008).

Especificamente no que se refere ao município de Presidente Prudente-SP no qual realizamos nossa investigação, o Estatuto do Magistério Municipal, Capítulo VII, as HTPC define as HTPC da seguinte maneira “Art.35 Entende-se por hora de trabalho pedagógico aquela destinada à programação e preparação do trabalho didático, à colaboração com as atividades de direção e administração da escola, a formação continuada e à articulação com a comunidade (grifo nosso)”. Percebemos que, na cidade de Presidente Prudente, estes espaços tempo de formação são definidos de forma bastante próxima daquilo que é defendido pelo MEC.

Resultados obtidos: o que nos mostra a realidade de duas escolas municipais sobre as HTPC como espaços-tempo de formação contínua de professores em serviço

Considerando apenas as palavras que foram citadas mais de uma vez para definir as HTPC, de acordo com os dados vimos que na escola X as

duas palavras mais citadas para definir as HTPC pelas professoras foram **discussão** e **planejamento**, que foram lembradas quatro vezes cada uma. Ainda nesta escola, identificamos as palavras **trocas**, **estudos**, **coletividade**, que foram lembradas por duas vezes.

Dentre as gestoras desta escola foi escolhida a palavra **trocas**, citada pelas três gestoras, seguida da palavra **formação**, que foi lembrada duas vezes. Estas palavras demonstram que, em geral, a compreensão de HTPC na escola X está ligada à formação e ao coletivo da escola.

Na escola Y, por sua vez, foram três as palavras mais lembradas pelas professoras para definir as HTPC, nomeadamente, **trocas**, **estudo**, **reunião**. Além disso, identificamos cinco palavras que foram citadas por duas vezes pelas docentes desta escola: **recados**, **aprendizagem**, **reflexão**, **planejamento**, **interação**.

Nesta escola apenas a orientadora pedagógica respondeu ao questionário, indicando a palavra **formação** como aquela que melhor define as HTPC, e, em seguida, a palavra **aprendizagem**.

No caso da escola Y as palavras que definem as HTPC em sua maioria, também se referem à formação. No entanto, o sentido de um momento coletivo é menos evidenciado. Além disso, dentre as palavras citadas identificamos “recados” que não se referem a uma atividade formativa, e sim, burocrática.

Sendo assim, concluímos que na escola X as HTPC são definidas pelas professoras e gestoras como espaços formativos, com forte caráter de trabalho coletivo. Na escola Y, estes espaços-tempo apresentam um caráter igualmente formativo para as professoras e a gestora, porém a característica de espaço coletivo foi menos evidenciada, e as atividades formativas dividem espaço com uma tarefa burocrática, a saber, o repasse de recados.

Analisando os questionários sobre as HTPC da escola, temos indícios para aprofundar nossa análise sobre as HTPC das escolas X e Y. Resumidamente, para as professoras da escola X as HTPC são uma atividade que deve continuar acontecendo na escola. Segundo estas profissionais a maior dificuldade para a realização de uma boa HTPC é a falta de tempo, e a maior contribuição destes espaços-tempo de formação para o trabalho em sala de aula é a possibilidade de trocas de experiência. A pauta das HTPC nesta escola é elaborada pela orientadora pedagógica. Além disso, para as docentes, em sua maioria, as HTPC levam em conta os saberes

docentes. Por fim, entendem que as HTPC são momentos de formação na escola e que precisariam ser realizadas com mais tempo.

Na escola Y por sua vez, as professoras também são unânimes em afirmar que deve haver HTPC na escola, e apresentam como maiores dificuldades para a efetivação destes espaços-tempo a grande quantidade de assuntos que não priorizam a educação, como os recados, a falta de tempo, e a pouca troca de experiências entre as docentes. As professoras defendem, da mesma forma que na escola X, que a maior contribuição das HTPC é a possibilidade de trocas de experiências entre as professoras. A pauta de HTPC é elaborada pela orientadora pedagógica e, para a maioria das professoras às vezes estas reuniões levam em conta os saberes docentes. Para a maioria destas docentes as HTPC são espaço de formação na escola, e deveriam priorizar mais os momentos de trocas e discussões entre as professoras.

Na escola X conseguimos ter uma visão mais ampla de como a gestão da escola compreende as HTPC, já que duas das três gestoras responderam as questões abertas sobre estes espaços-tempo de formação em sua escola, o que não foi possível na escola Y, em que apenas a orientadora pedagógica respondeu a estas questões. Desta maneira, para as gestoras da escola X deve haver HTPC na escola, a principal dificuldade a ser superada é a mesma apontada pelas professoras, isto é, a falta de tempo. Estas gestoras acreditam que as HTPC tem contribuído para o trabalho das professoras a medida que atendem às suas necessidades. Além disso, as gestoras explicam que a pauta das HTPC de sua escola é baseada no que as professoras levantam durante o Planejamento Participativo que acontece no início do ano. Elas acreditam que os saberes docentes fazem parte das discussões das HTPC, que são entendidas como momentos de formação. Por fim, defendem que as HTPC deveriam ser realizadas com mais tempo, e receber menos influências de questões externas à escola, que surgem de última hora e tomam o espaço de questões relevantes a anteriormente decididas.

Para a gestora da escola Y, por sua vez as HTPC deveriam continuar acontecendo na escola, e a maior dificuldade enfrentada é encontrar um tema único para a discussão de todas as professoras que lecionam do primeiro ao quinto ano e fazem a HTPC conjuntamente. Acredita que as HTPC tem contribuído para o trabalho das professoras, que aplicam tudo o que aprendem em sala de aula. A pauta é elaborada segundo as

necessidades detectadas, e segundo esta gestora, há um momento nas HTPC destinados às trocas. Apesar de falar sobre uma dificuldade nestes espaços-tempo de formação, para a gestora da escola Y nada deve mudar nas HTPC.

Percebemos, então que não somente nas palavras que definem as HTPC, mas também nas explicações sobre estes espaços-tempo de formação por parte das profissionais de cada escola, foram se constituindo especificidades. Por meio da observação da prática das HTPC das escolas X e Y, as explicações e ausências de respostas, as sugestões, problemas e contradições nas ideias de professoras e gestoras tomaram corpo. Denominamos de intervenções/falas ao longo das HTPC todas as vezes que as professoras e gestoras participaram de alguma maneira das reuniões. Assim, identificamos o total de vezes que cada uma das profissionais, isto é, professoras e gestoras, participou das HTPC.

Após apresentarmos e comparamos as palavras que definem as HTPC para professoras e gestoras das escolas pesquisadas, nos detemos na análise das observações destas escolas para entender como se constitui a participação das professoras nestes espaços-tempo de formação.

De acordo com os questionários, na escola X as professoras participam desde a origem das HTPC, definindo temas de estudo durante o planejamento participativo. Na escola Y, por sua vez, esta participação é menos acentuada, sendo que as necessidades docentes são analisadas pela gestão da escola, que também definem os temas importantes que precisam ser de conhecimento das professoras, segundo explicou a orientadora pedagógica desta escola.

Em ambas as escolas a maior parte das intervenções/falas registradas durante das observações foram relativas aos saberes docentes. Apesar disso, apenas na escola Y uma profissional teve outro tema entre os mais abordados, a saber, a diretora da escola, cuja maioria das intervenções/falas foi sobre recados internos e externos e somente em segundo lugar, tratou sobre os saberes docentes.

As professoras e gestoras também fizeram um grande número de críticas e reflexões sobre a educação ao longo das HTPC. No entanto, é preciso destacar que na escola X o número de críticas e reflexões registradas foi o dobro do que identificamos na escola Y. Os dados também demonstraram que na escola X a participação das professoras é mais ampla, pois ocorre desde a origem desde espaços-tempo.

Sendo assim, na escola X a participação das professoras nas HTPC é através de suas intervenções/falas sobre os saberes docentes, por meio de críticas e reflexões dentre outros. Estas profissionais também participam da seleção de temas de estudo através do planejamento participativo e fazem avaliações periódicas das HTPC, por meio das consultas das gestoras ao longo das reuniões.

Na escola Y, a participação das professoras nas HTPC está circunscrita às suas intervenções/falas durante as HTPC, tratando sobre os saberes docentes, suas críticas e reflexões sobre estes saberes e a educação de forma geral, dentre outros.

Em ambas as escolas pesquisadas as professoras, além de serem as profissionais com o maior número de intervenções/falas nas HTPC, também se tornaram protagonistas destas reuniões ao apresentarem suas experiências. Contudo, na escola X houve a apresentação e o debate com o grupo de professoras sobre o relato de uma experiência em andamento, englobando o trabalho em grupo e o ensino de regras aos alunos, visando superar a indisciplina e a violência. Já na escola Y foi apresentado o resultado de um trabalho já finalizado, por uma professora, a saber, sua seleção para um projeto do Ministério da Educação (MEC), por meio de uma viagem para participar de ações formativas em Brasília junto com docentes de todo o país.

Sabemos, portanto, que as professoras são as profissionais que mais participam das HTPC nas duas escolas pesquisadas, mas que há níveis diferentes desta participação, sendo que na escola X ela é mais abrangente, enquanto na escola Y foi identificada uma participação mais limitada. Se retomarmos a defesa de Almeida (1999), de que os professores precisam ser protagonistas dos processos de formação, entendemos que a escola X permite as professoras um papel mais ativo na formação contínua em serviço do que a escola Y.

Em continuidade, a busca pela compreensão de como se realiza o processo de formação contínua de professores nas HTPC nos levou a uma análise abrangente de todos os dados obtidos sobre estes espaços-tempo de formação nas escolas X e Y. Partindo de nosso questionamento às professoras e gestoras sobre o caráter formativo ou não das HTPC, enquanto na escola X, identificamos que para todas as professoras e gestoras as HTPC são espaços-tempo de formação.

Na escola Y não houve unanimidade a este respeito entre as professoras que responderam ao questionário. Sendo assim, para uma delas,

as HTPC da escola “nem sempre” são formativas. Além disso, para a docente que fez diversas declarações sobre as HTPC da escola durante nossas observações, estas não são formativas. A partir disso, concluímos que na escola X o entendimento das HTPC como espaços-tempo de formação está consolidado, enquanto na escola Y ainda está em construção, já que a influência de atividades burocráticas, como o repasse de recados, e não formativas, como a preparação de eventos da escola, geram a crítica de que o tempo das HTPC tem sido muito ocupado por assuntos não pertinentes à educação.

Diante das imposições à escola, e do contexto conflituoso e político, como nos lembra Freire (1997), em que a educação está inserida, também identificamos que na escola X, há um posicionamento de maior resistência à influências externas na formação contínua em serviço dos professores, enquanto na escola Y existe maior conformidade. Além disso, apenas na escola X observamos o estabelecimento de parceria com a universidade para a formação contínua nas HTPC.

Percebemos então que há diferentes perspectivas de formação contínua de professores em serviço nas escolas pesquisadas. Na escola X prevalece a participação das professoras em todos os momentos da formação, a relação entre teoria e prática nas metodologias adotadas e nas parcerias construídas, sem perder o foco nos problemas que emergem da prática. Na escola Y, há uma participação mais limitada das professoras, um foco maior na teoria do que na prática, ou a ocupação das HTPC com atividades pouco relevantes para a formação docente.

Nesta pesquisa a etnografia foi a base metodológica sobre a qual nos sustamos para responder ao nosso principal objetivo. Sendo assim, nossa preocupação era compreender as HTPC a fundo, a partir da vivência destes espaços-tempo de formação.

Considerações finais

Comparando duas realidades escolares distintas objetivamos analisar se as HTPC são espaços de formação contínua e de reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira. **Ao final da pesquisa, nossas considerações finais nos levam a afirmar que nas escolas X e Y pesquisadas as HTPC são espaços de**

formação contínua de professores e de reflexão sobre os saberes docentes.

Entretanto, é preciso englobar as diferenças detectadas entre as escolas pesquisadas, que podem estar presentes em muitas outras escolas do município de Presidente Prudente-SP. Sendo assim, na escola X a formação contínua em serviço nas HTPC é realizada predominantemente sob a perspectiva da formação do professor como intelectual crítico-reflexivo, enquanto na escola Y a perspectiva predominante é a racionalidade técnica (PIMENTA, 2006). Sendo assim, nossa investigação identificou avanços e possibilidades nas HTPC observadas, mas também limitações. Avanços na concepção de professores e gestores de que a escola também é um espaço de formação de professores, que as HTPC são ou podem ser espaços de formação contínua em serviço, onde se reflete sobre os saberes docentes de forma geral, se toma estes saberes como base da formação de professores e de seu desenvolvimento profissional. Limitações objetivas quanto ao tempo das HTPC, ainda insuficiente diante de todas as necessidades da escola, quanto à perspectiva de formação que nem sempre parte da relação entre teoria e prática e da valorização do potencial formativo dos saberes docentes (TARDIF, 2010). Diante disso, registramos a defesa pela consolidação das escolas públicas, historicamente construídas, conquistadas pelas classes populares, como espaços em que os professores, por meio das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) podem garantir o seu direito a uma formação contínua em serviço, a partir da reflexão sobre sua prática, da valorização, reflexão, produção e reconstrução de seus saberes capazes de possibilitar o seu desenvolvimento profissional, a conquista da qualidade da escola pública para todos e o avanço do conhecimento em educação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BEISEGUEL, C. R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. (Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed. 1994.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE. Y. U. F.; A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**, Campo Grande, n.30, p.305-323, jul./dez. 2010.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 2007. p. 307-335.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 14. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 1999.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente-natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED, outubro de 2006. p. 1-17.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, V. L. F. dos. **Formação contínua em serviço**: construção de um conceito a partir de um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008.

SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan./abr. 1996.