

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE PIRACICABA**

**VANESSA MORAES ABDALA GUARDA**

**PIRACICABA, SP**

**2017**

# **TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA**

**VANESSA MORAES ABDALA GUARDA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ANDREZA BARBOSA**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação**

**PIRACICABA, SP  
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito. CRB-8/9128

G914t	<p>Guarda, Vanessa Moraes Abdala</p> <p>Trabalho docente e formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba / Vanessa Moraes Abdala Guarda. – 2017. 157 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Formação de Professores. 2. Formação Continuada do Professor. 3. Desempenho do Professor. I. Barbosa, Andreza. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 371.13</p>
-------	--

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Andreza Barbosa – UNIMEP (orientadora)**

**Profª Drª Maria José da Silva Fernandes – UNESP**

**Profª Drª Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha – UNIMEP**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Elias e Benedita  
Por estarem sempre ao meu lado, em todas as etapas da minha vida;

Ao meu marido, Gilson  
Por compartilhar as angústias, as realizações, as tristezas e as alegrias do dia-a-dia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido fortaleza em meus momentos de angústia, não me deixando desistir.

Aos meus pais, Elias e Benedita, os quais sempre me apoiaram em todas as etapas e decisões tomadas e que me acolhem, com todo carinho, quando preciso, além de me incentivar a nunca desistir.

Ao meu marido Gilson, companheiro e amigo, que esteve junto neste sonho desde o início. Não tenho palavras para agradecer tudo o que fez para que eu pudesse alcançar mais esta conquista em minha vida. Compartilho com ele o trabalho realizado.

Às minhas amadas sobrinhas Isabella e Iasmin, que tiveram que me dividir com os estudos durante todo o tempo do Mestrado.

Aos meus avós Lazara e Antonio e Iolanda e Abdala, por todo incentivo ao longo da vida. Pelo exemplo de vida, pelo afeto e pelo carinho.

Ao meu irmão Alexandre, pelo companheirismo e por sempre acreditar em mim.

Ao meu enteado Marcelo e à minha enteada (filha) Maria Luiza, a qual sempre me cobrava por mais tempo de lazer junto a eles.

À cunhada Cláudia, irmã que a vida me deu, pelo apoio constante.

Aos familiares, por respeitarem minhas escolhas e me apoiarem sempre.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andreza Barbosa, pela confiança e pelas ricas aprendizagens, colaborando grandemente com minha formação acadêmica. Agradeço, ainda, pela dedicação para com este estudo e pela paciência durante toda a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, pelas significativas contribuições para com minha formação acadêmica.

Às professoras do Núcleo Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, as quais colaboraram grandemente e ricamente com o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Maria José da Silva Fernandes, que participaram de minhas bancas de qualificação e de defesa e muito colaboraram com a produção deste material. Agradeço imensamente as ricas contribuições.

À professora Renata Cristina Barrichelo Cunha, por toda ajuda e atenção para comigo e com minha pesquisa antes e durante este tempo de mestrado.

Aos colegas do PPGE, que colaboraram com valiosas contribuições e que compartilharam comigo das angústias e conquistas ao longo do curso.

Aos queridos amigos que a vida me deu, os quais muito me incentivaram e entenderam a importância deste momento para mim.

Às escolas e às professoras participantes desta pesquisa, as quais muito colaboraram com a realização deste trabalho. Sem a abertura e a disponibilidade dessas profissionais, essa pesquisa não seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, o qual se fez imprescindível para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.



*A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.*

Eduardo Galeano

## RESUMO

O interesse pela formação continuada de professores tem sido cada vez maior ao longo dos últimos anos. Porém, ao considerar que as condições de trabalho docente, influenciadas pela organização escolar, exercem influências no processo de formação continuada, fica claro o quanto esse processo constitui-se num desafio, de forma a contribuir real e significativamente para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, ainda que não isoladamente, com a melhoria do ensino e qualidade social da educação. Considerando tal contexto, o presente estudo buscou investigar, a partir do olhar de professores e coordenadores pedagógicos, como são praticadas as ações de formação continuada nas escolas de ensino fundamental e quais as ações são propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), analisando como as condições de trabalho docente influenciam a prática desta formação. A realização da presente pesquisa justifica-se pela importância e necessidade de aprofundamento da discussão sobre a relação entre a formação continuada, o trabalho docente e, mais especificamente, as questões das condições de trabalho, partindo do princípio que se conhece pouco sobre o trabalho que é realizado nas escolas e pelas escolas, assim como, pela própria SME, no que se relacionam a esses três elementos. Para dar conta disso, além da revisão de literatura sobre a temática, foram propostas entrevistas semiestruturadas junto a quatro coordenadoras pedagógicas e oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas municipais de Piracicaba e, também, foram realizadas análises de leis e documentos oficiais que permitissem compreender a temática investigada no município. Apesar da pesquisa enfatizar, inicialmente, a questão da formação continuada praticada na rede municipal de educação de Piracicaba, as informações coletadas, sobretudo por meio das entrevistas, sinalizaram a necessidade de redirecionar o olhar para a questão da organização escolar. Nesse sentido, os resultados deste estudo apontam que, com as reformas educacionais implementadas, sobretudo nos anos 90, a organização escolar foi alterada expressivamente, impondo novas formas e conteúdos a serem ensinados, assim como, trazendo novas exigências para os profissionais da educação e modificando significativamente o trabalho docente, o que faz com que a formação ganhe centralidade, pois por meio dela é que os professores devem apropriar-se do conteúdo das reformas de modo a adequarem-se a ele. Apesar disso, as condições de trabalho que as professoras da rede municipal de educação de Piracicaba possuem dificultam tal formação e praticamente impossibilita a formação centrada na escola, modalidade esta de formação que privilegia a colaboração e os saberes da experiência, propondo-se horizontal e considerando as necessidades dos professores. Este estudo torna evidente a existência do trabalho prescrito e do controle do trabalho docente, sendo que os HTPCs, que poderiam ser espaços para a realização da formação centrada na escola, são colonizados pelo trabalho prescrito pela SME, desconsiderando as necessidades das escolas e dos professores. Em suma, esta pesquisa aponta a alteração na organização escolar e a colonização do trabalho pelas demandas das reformas educacionais, que dificultam a formação centrada na escola, e mostra que a formação praticada na SME consiste em uma formação concebida como ações isoladas, cuja função é suprir déficits em relação à formação inicial, à fragmentação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Continuada. Trabalho Docente. Condições de Trabalho Docente.

## ABSTRACT

The interest in continuing teacher education has been increasing over the last few years. However, when considering that the conditions of teaching work, influenced by the school organization, influence the process of continuing education, it is clear how this process is a challenge, in order to contribute significantly and significantly to the professional development of teachers and, consequently, although not alone, with the improvement of education and the social quality of education. Considering this context, the present study sought to investigate, from the perspective of teachers and pedagogical coordinators, how the actions of continuing education in primary schools are practiced and what actions the Municipal Education Department (SME), analyzing how the teaching work conditions influence the practice of this training, proposes. The present research is justified by the importance and necessity of deepening the discussion about the relationship between continuing education, teaching work and, more specifically, working conditions, assuming that little is known about the work that is carried out in schools and in schools, as well as by SME itself, as far as these three elements are concerned. To account for this, in addition to a review of the literature on the subject, semi-structured interviews were proposed with four pedagogical coordinators and eight teachers from the initial years of elementary education at four municipal schools in Piracicaba, as well as analyzes of laws and official documents that allowed to understand the thematic investigated in the municipality. Although the research initially emphasized the issue of continuing education practiced in the municipal education network of Piracicaba, the information collected, especially through interviews, signaled the need to redirect the look to the issue of school organization. In this sense, the results of this study indicate that, with the educational reforms implemented, especially in the 1990s, the school organization was significantly modified, imposing new forms and contents to be taught, as well as bringing new demands to education professionals and modifying Teacher work, which makes the training gain centrality, because through it is that teachers must appropriate the content of the reforms to suit it. In spite of this, the working conditions that the teachers of the municipal education network in Piracicaba have made such formation difficult and practically impossible for school-centered training, a form of training that privileges collaboration and knowledge of experience, proposing itself horizontally and considering the needs of teachers. This study makes evident the existence of prescribed work and the control of teaching work, and HTPCs, which could be spaces for the realization of school-centered training, are colonized by the work prescribed by the SME, disregarding the needs of schools and teachers. In sum, this research points to the alteration in school organization and the colonization of work by the demands of educational reforms, which hinder school-centered training, and shows that the training practiced in the SME consists of a formation conceived as isolated actions whose function is Deficits in relation to the initial formation, the fragmentation between theory and practice.

**Keywords:** Teacher Training. Continuing Education. Teaching Work. Teaching Work Conditions.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Número do Ensino Fundamental da SME Piracicaba .....	74
<b>QUADRO 2:</b> Formação de professores de Ensino Fundamental da SME Piracicaba.....	75
<b>QUADRO 3:</b> Divisão do horário de trabalho do professor 33h/semanais.....	77
<b>QUADRO 4:</b> Características das escolas pesquisadas.....	81
<b>QUADRO 5:</b> Informações sobre os profissionais participantes da pesquisa .....	82

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CIEJA** – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CP** – Coordenador Pedagógico
- DP** – Departamento de Planejamento
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FDE** – Fundo de Desenvolvimento da Educação
- FG** – Função Gratificada
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- HEM** – Habilitação Específica para o Magistério
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- IPPLAP** – Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização não governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PIC** – Programa Intensivo no Ciclo
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PROUNI** – Programa Universidade Para Todos
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEE/SP** – Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESCO** - Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNIMEP** – Universidade Metodista de Piracicaba

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 .....	24
TRABALHO DOCENTE.....	24
1.1 A especificidade do trabalho docente .....	24
1.2. O cenário atual do trabalho docente .....	30
CAPÍTULO 2 .....	46
FORMAÇÃO CONTINUADA.....	46
2.1. A formação docente .....	47
2.2. Concepções e conceitos da formação continuada.....	51
2.3. A formação continuada centrada na escola.....	57
2.4. Formação continuada: as reformas educacionais e as condições de trabalho docente ..	63
CAPÍTULO 3 .....	69
A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	69
3.1. O caminho percorrido pela pesquisa.....	69
3.2. Caracterização da rede municipal de educação de Piracicaba .....	73
3.3. As entrevistas .....	80
3.4. Construção dos dados .....	85
CAPÍTULO 4 .....	88
TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA .....	88
4.1. Ações de formação continuada sob o ponto de vista das professoras.....	88
4.2. Ações de formação continuada sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas..	99
4.3. Organização escolar sob o ponto de vista das professoras .....	108
4.4. Organização escolar sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
REFERÊNCIAS .....	139
APÊNDICES .....	150
ANEXOS.....	153

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Como desde muito cedo quis ser professora, optei por seguir a carreira docente cursando o Magistério em nível médio.

Após a realização de “Vestibulinho<sup>2</sup>”, ingressei no curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), na Escola Estadual Sud Mennucci, em Piracicaba. Logo no segundo ano de estudo, comecei a trabalhar como professora auxiliar de classe em uma Escola de Educação Infantil, nesta mesma cidade.

Após quatro anos, concluí o curso de Magistério e, logo em seguida, iniciei os estudos em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro. Na mesma época, assumi uma sala de aula como professora na Escola de Educação Infantil em que trabalhava e na qual permaneci por mais três anos.

No último ano do curso de Pedagogia, após a realização de concurso público, ingressei na Prefeitura do Município de Piracicaba como professora de Ensino Fundamental.

Devido às dificuldades enfrentadas em sala de aula, sentia falta de momentos de estudo, discussão e trocas com as demais professoras sobre os problemas enfrentados, pois o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), muitas vezes, não dava conta de atender a todas as necessidades da equipe docente e as discussões propostas em determinados momentos, acerca dos dilemas por nós enfrentados, ficavam muito distante da realidade vivenciada.

Já formada, assumi uma sala de aula em outra escola municipal considerada referência para alunos surdos. Então, motivada pela necessidade em continuar meus estudos, iniciei o curso de pós-graduação lato sensu em Educação Especial oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba aos professores da rede municipal de ensino.

Nessa escola, devido à realização de trabalho piloto com alunos surdos, toda a equipe escolar participava de cursos de formação continuada sobre esta deficiência, inclusive aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de oferecer um melhor atendimento a esses alunos. Todas as professoras dessa escola possuíam em seu horário de trabalho semanal uma carga suplementar remunerada para a realização desses cursos de formação continuada.

---

<sup>1</sup> Devido à necessidade de explicar o percurso que levou ao interesse pela temática, a introdução será redigida na 1ª pessoa do singular.

<sup>2</sup> Vestibulinho é o nome dado à prova de seleção de alunos em cursos onde a demanda é superior ao número de vagas.



Esse projeto tinha parceria com a UNIMEP e os professores desta universidade também ministravam os cursos de formação na unidade escolar. Foi um período de grande aprendizado e mostrou como a parceria entre a escola e a universidade pode ser bastante positiva.

Após dois anos como professora de ensino fundamental, participei de concurso interno na Secretaria Municipal de Educação (SME) e comecei minha trajetória como coordenadora pedagógica. Permaneci na função de coordenadora nesta escola por cinco anos.

Confesso que essa não foi uma tarefa fácil. Coordenar uma escola, promover a formação continuada da equipe docente e dar conta – ou ao menos tentar – das demais atribuições da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Piracicaba (Anexo 1).

Um dos principais problemas enfrentados por mim consistia no fato de haver uma grande rotatividade de professores na escola, sendo que a cada ano letivo, uma nova equipe ingressava.

Com isso, encontrei muitas dificuldades com a formação de uma equipe, com a realização de uma formação continuada mais efetiva, pois os estudos propostos para os momentos de HTPC ficavam muito fragmentados e, principalmente, repetitivos. Tais dificuldades ampliaram-se ainda mais quando no ano de 2006, a partir da implantação de salas de 1º ano em toda a rede municipal, a escola assumiu salas vinculadas a outras cinco escolas de educação infantil localizadas em diversos bairros da cidade, alternativa encontrada pela SME para atender a todos os alunos de seis anos do município. Assim, aumentou o número de professores na escola, aumentou a rotatividade da equipe e prejudicou consideravelmente o acompanhamento pedagógico dessas salas de aula.

No ano seguinte, a escola passou a atender também a alunos da Educação Infantil. Dois seguimentos muito diferentes, com especificidades distintas e somente uma diretora de escola e uma coordenadora pedagógica. A demanda tornava-se cada dia maior e a qualidade do trabalho ficava cada vez mais comprometido.

Enquanto coordenadora pedagógica, a angústia por não conseguir “dar conta do recado” era cada vez maior, pois a exigência que recaía sobre a figura do coordenador de uma escola que atendia a dois seguimentos de ensino, tão diversos, tornava a função exaustiva.

Neste período, movida pela necessidade pessoal de aprofundar os estudos, também realizava minha segunda pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, na Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba. Senti que o meu aproveitamento em relação a esse curso ficou comprometido. Era complicado ter entusiasmo diante do cansaço físico, mental e emocional.

Após cinco anos buscando trabalhar com a formação continuada de professores na escola como coordenadora pedagógica, fui convidada a participar da equipe de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, equipe da qual fui integrante por três anos, trabalhando com a formação de professores e coordenadores pedagógicos do município. Esta proposta estava vinculada ao Programa Ler e Escrever, a partir da parceria realizada entre o município de Piracicaba e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

A proposta consistia na realização, pela equipe, de formação específica nas Diretorias Regionais de Ensino – Piracicaba e Campinas - a fim de que pudéssemos repassar os conteúdos aprendidos para as coordenadoras pedagógicas das escolas e estas, conseqüentemente, replicarem a formação em suas unidades escolares. A formação ocorria semanalmente e eram abordadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que esta última foi excluída desta formação nos últimos anos.

Acredito que, de certo modo, a formação continuada realizada com os coordenadores pedagógicos, mesmo não sendo a ideal, foi positiva. Era um momento em que o coordenador dedicava-se a sua formação, algo que muitas vezes na escola, com a correria da rotina, acaba sendo uma prática quase impossível de se realizar. Apesar da importância que podia ter para o coordenador, essa “formação em cascata” (GATTI; BARRETTO, 2009) parecia não ser muito efetiva no que diz respeito à formação dos professores, pois era possível perceber que muitos dos assuntos trabalhados nos cursos de formação junto aos coordenadores pedagógicos perdiam-se até chegar à escola e às salas de aula. Isso acabou contribuindo para suscitar minha preocupação de pesquisa que viria a configurar-se como uma intenção de analisar a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Piracicaba.

Porém, com saudades do chão da escola, e por discordar do rumo que a formação proposta pela SME tomava, a qual passava a estar voltada somente para a execução de atividades e propostas em sala de aula e para a fiscalização do trabalho desenvolvido nas escolas, resolvi deixar de fazer parte da equipe e, após concurso interno, assumi a função de diretora de escola de ensino fundamental municipal em Piracicaba.

Hoje, há cinco anos como diretora de escola, não deixei de lado a minha preocupação e interesse com a formação continuada dos professores. Sinto-me parte deste processo na escola e reconheço a sua extrema relevância para com o desenvolvimento profissional do professor e como ação fundamental para alcançar a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola.

Assim, a partir de meu percurso como aluna, professora, coordenadora pedagógica, coordenadora formadora e diretora de escola é que decidi voltar aos estudos. Ingressei no mestrado em educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com o objetivo de pesquisar a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental municipal de Piracicaba. Então, com a compreensão construída a partir da disciplina cursada como aluna especial “Formação de Professores e Trabalho Docente”, do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP, de que não podemos desconsiderar o contexto em que a formação continuada de professores acontece, propus este estudo a fim de realizar a análise da formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Piracicaba, considerando as condições de trabalho docente nesta rede, a partir dos seguintes questionamentos: como são desenvolvidas as ações de formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba? Quais as relações existentes entre as condições de trabalho docente e a formação continuada de professores?

A escolha pelo tema se deu, ainda, devido ao fato de que se faz importante compreender a relevância e a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos acerca da relação entre a formação continuada e o trabalho docente e, de modo mais específico, a relação com as condições de trabalho docente, pois parte-se do princípio que se conhece ainda muito pouco sobre o trabalho que é realizado nas escolas e pelas escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de Piracicaba, assim como, pela própria SME, no que se relacionam a esses três elementos.

Com isso, parto da compreensão de que a formação docente no Brasil consiste em um processo de grande complexidade e isso tende a se acentuar se considerarmos que vivemos num país de grande diversidade cultural, política e econômica. No que diz respeito especificamente à formação continuada de professores, é possível afirmar que o interesse pelo assunto ganhou atenção e ênfase nos últimos anos (GATTI; BARRETO, 2009). No entanto, a formação continuada, que inicialmente possuía como propósitos a atualização e o aprofundamento de conhecimentos dos professores, também passou a ter um caráter compensatório devido à suposta fragilidade dos processos de formação inicial, a fim de suprir as possíveis falhas desta formação.

Outro ponto diz respeito ao fato de que, atualmente, é possível observar nos estudos e pesquisas sobre a formação docente (GATTI; BARRETO, 2009; DAVIS, et al., 2011a), a tendência de se pensar a formação continuada de forma a relacionar os saberes teóricos aos saberes práticos, a partir de programas que partam das necessidades cotidianas dos docentes e

que proponham temas e métodos que auxiliem os profissionais a refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas na prática e no cotidiano das escolas.

Nesta pesquisa, entendo a formação continuada de professores como parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente, o qual assume a perspectiva de processo ao longo da vida dos professores, no que concerne ao desenvolvimento do indivíduo relacionado ao locus de trabalho (IMBÉRNÓN, 2002; NÓVOA, 1992; CANÁRIO, 2000).

Do mesmo modo, é importante destacar que a ideia defendida pela presente pesquisa consiste em considerar a escola como espaço de formação continuada na perspectiva da construção do conhecimento, a partir de propostas que permitam ao professor teorizar a sua prática, por meio de sua investigação. Para isso, a formação continuada assume uma perspectiva contínua, inacabada, de forma a rever as práticas e o conhecimento elaborado pela ação, de modo a fortalecê-las ou redirecioná-las no sentido da melhoria da qualidade da educação.

Nesta perspectiva, esta pesquisa elegeu a formação centrada na escola como referência de formação continuada, uma vez que consiste naquela que ocorre no contexto de trabalho, privilegia a colaboração, a interlocução entre as práticas, assim como, as necessidades e os interesses dos professores. Com isso, entende-se que os professores devem participar da construção da gestão do plano de formação da escola e constituir-se como corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010).

Ao tratar da questão da formação de professores faz-se necessário, ainda, considerar o problema das condições de trabalho que perpassam a carreira docente. Muitos autores e pesquisas (NOGUEIRA, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2007; FREITAS, 2007; BARBOSA, 2011) têm trazido à discussão a importância de se considerar as questões da jornada de trabalho, do salário, das condições físicas e materiais da escola, pois entende-se que as precárias condições de trabalho podem prejudicar a participação dos professores em ações de formação continuada, agindo como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009). Sendo assim, compreendo, portanto, que as condições de trabalho podem dificultar uma boa formação docente.

Outro ponto relevante nesta pesquisa consiste na reflexão acerca das mudanças pelas quais o trabalho docente vem passando, a partir das reformas educacionais empreendidas no Brasil desde os anos 90 que afetam diretamente a educação escolar. Tais reformas educacionais praticadas de forma verticalizada e organizadas sem a participação dos professores acabam impondo as decisões tomadas pelos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2006), cabendo aos docentes somente a função de executor de ações planejadas e buscar

meios de lidar com a cobrança pelo alcance do sucesso das mudanças propostas e com as novas atribuições que lhe são dadas.

É importante ressaltar que esta pesquisa caminha para a discussão de que é de extrema relevância a reflexão acerca da posição que vincula a formação do professor à qualidade social da educação, considerando a melhoria da qualidade das condições de trabalho docente, ou seja, o trabalho do professor é constituído na articulação entre formação e atuação profissional, e que a qualidade de ensino depende em grande parte da formação do professor, porém, não de forma exclusiva, dissociada dos problemas das condições de trabalho e de modo a considerar que há ainda outros elementos de ordem social, econômica, política e histórica que interferem no resultado da educação.

Portanto, a partir do entendimento de que a educação é multideterminada, parto do pressuposto que a formação de professores, sozinha (mesmo que com boas condições de trabalho), também não garante a qualidade da educação, embora constitua-se como um elemento importante para alcançar essa qualidade.

Ressalto que, neste estudo, a concepção de qualidade assumida difere-se da concepção difundida a partir dos ideários do Banco Mundial (BM), a qual define a qualidade dentro da lógica e da análise econômica, voltando-se exclusivamente aos resultados, a partir do rendimento escolar (TORRES, 1996). Aqui, defendo a qualidade social na educação, que não se restringe a fórmulas matemáticas, nem a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009). Destaco, ainda, que tal questão será discutida posteriormente.

No percurso da pesquisa, realizei, inicialmente a revisão da bibliografia existente, o que possibilitou-me compreender mais profundamente o campo de estudo em questão, o que, de acordo com Alves (1992), consiste num aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e que merece toda atenção, a fim de produzir conhecimentos que realmente contribuam para o desenvolvimento teórico-metodológico na área.

Inicialmente, a fim de compreender um pouco mais a trajetória das pesquisas realizadas acerca da formação docente, a leitura do artigo de André (2010), “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, no qual a autora analisa o processo de constituição do campo de formação de professores como um campo autônomo de estudos, permitiu-me um maior conhecimento acerca dos avanços e lacunas existentes nas pesquisas realizadas no campo da formação docente.

De acordo com André (2010), nos últimos anos houve um aumento significativo no número de estudos e pesquisas sobre o tema da formação docente e as discussões sobre o

professor tornaram-se mais frequentes, seja nos eventos científicos ou na grande mídia. A autora afirma que “periódicos científicos têm dedicado números especiais ou seções inteiras ao tema da formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 175), e que a participação da comunidade científica em associações, grupos de trabalho e reuniões de órgãos públicos têm sido fundamental para a discussão de questões de interesse coletivo profissional e para defender políticas que favoreçam a área da formação docente.

Conforme mapeamento realizado por André (2009) junto a dissertações e teses defendidas no período de 1990 e 2000, observou-se o aumento no interesse pela temática da formação dos professores, com foco nas opiniões, representações, saberes e práticas docentes. A pesquisadora justifica que os referenciais das pesquisas privilegiavam a perspectiva sócio histórica, o construtivismo, as teorias das representações sociais e também a produção de autores que defendiam a reflexão na ação, os saberes da experiência e o pensar crítico.

No entanto, temas como as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes, assim como a dimensão política na formação do professor, a formação docente para atuar em movimentos sociais, em organizações não governamentais (ONGs), com população indígena e com a diversidade cultural foram pouco privilegiadas nas pesquisas dos pós-graduandos sobre formação docente (ANDRÉ, 2010). Ademais, reitera-se que, em levantamento das dissertações e teses defendidas no ano de 2007, verificou-se que essas lacunas ainda permaneciam, pois “dos 298 estudos analisados, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, apenas 13 (4%) investigaram as políticas de formação” (ANDRE, 2010, p. 179).

Tais apontamentos ilustram como o tema das condições de trabalho docente ainda é pouco privilegiado nos estudos sobre formação de professores, o que indica a possibilidade de a presente pesquisa colaborar com a análise e reflexão sobre esta importante temática.

Em relação às pesquisas sobre o trabalho docente, Tumolo e Fontana (2008), após análise de produção investigativa sobre trabalho docente na década de 1990 no Brasil, estabelecem que tais estudos começam a aparecer, como objeto de estudo no campo da educação, no final da década de 1970, cujos temas principais consistiam na organização do trabalho docente e a gestão da escola, o que suscitou discussões acerca da profissionalização e proletarianização dos professores, da organização escolar e da feminização do magistério.

Ao final dos anos de 1980, houve um deslocamento do objeto de estudo das pesquisas sobre trabalho docente, mudando do estudo das relações de trabalho na escola para os estudos acerca dos aspectos culturais e da formação docente, uma vez que este período foi marcado por reformas educacionais que traziam como premissa a necessidade de um novo professor

que, por meio de habilidades e competências, atendessem aos objetivos postulados pelo mercado (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Com o levantamento da produção acadêmica na década de 1990 sobre trabalho docente, entre os vários temas abordados pelas pesquisas investigadas, Tumolo e Fontana (2008) destacam aquelas que investigam o trabalho docente e seu processo de proletarização, a partir das discussões sobre a feminização do magistério, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de classe – proletária e trabalhadora - e o docente como trabalhador produtivo, com vistas a aprofundar os debates sobre a proletarização e o processo de profissionalização docente.

Duarte (2010), ao realizar a revisão de literatura de teses e dissertações sobre trabalho docente defendidas no período de 1987 a 2007, indica que as pesquisas desenvolvidas buscaram evidenciar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o de abandono e o adoecimento dos profissionais da docência, ou seja, o trabalho docente foi estudado em toda sua diversidade e analisado sob diferentes aspectos.

Assim como Tumolo e Fontana (2008), Duarte (2010) também analisa o fato das pesquisas acadêmicas terem mudado o foco do estudo, passando a atender-se para as mudanças que estavam acontecendo com o processo de reformas e novas regulações educacionais e que ocasionaram grandes impactos no interior da organização escolar e sobre o trabalho docente. No levantamento realizado pela pesquisadora, observou-se que os temas desenvolvidos pelas dissertações e teses defendidas entre 1987 e 1997 permaneceram também no período seguinte, no entanto, estudos de novos temas como a saúde e o mal-estar docente são fortalecidos e vão incentivar, inclusive, outros campos de estudo.

Cação (2001), por sua vez, já apontava, no início dos anos 2000, que existia um pequeno número de trabalhos dedicados à questão do trabalho docente como categoria teórica de análise, bem como, que o campo do trabalho docente merecia o devido interesse por parte dos pesquisadores educacionais, pois muitos dos estudos desenvolvidos não refletiam a complexidade envolvida no processo de trabalho realizado no interior das escolas.

Desta forma, considerando que ainda existe uma lacuna nos trabalhos científicos desenvolvidos na área da formação de professores a partir da análise das condições de trabalho docente (ANDRÉ, 2009; 2010), e que a temática do trabalho docente, como categoria de estudo e análise merece maior interesse a fim de fortalecer esse campo de investigação (DUARTE, 2010; CAÇÃO, 2001), propus o projeto de pesquisa em questão cujo objetivo

consistiu em analisar a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Piracicaba, considerando as condições de trabalho docente nesta rede.

Portanto, devido à relevância do tema da formação continuada e da necessidade da reflexão acerca das condições de trabalho docente, na perspectiva da melhoria da qualidade social da educação, buscou-se, inicialmente, o estudo e o aprofundamento da discussão acerca da formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Piracicaba, considerando as condições de trabalho nesta rede. No entanto, os dados obtidos pela pesquisa levaram à necessidade de expandir os estudos para além disso. As entrevistas apontaram aspectos da organização escolar que dificultam o trabalho docente e a formação continuada, principalmente a formação continuada centrada na escola. Nesse sentido, embora este estudo tivesse como preocupação central a questão da formação continuada, cuja ideia consistia em mostrar como as condições de trabalho se relacionavam a isso, os sujeitos entrevistados deram mais centralidade para o trabalho docente. Assim, a pesquisa necessitou de certo redirecionamento, atribuindo uma centralidade ao trabalho docente maior do que o esperado inicialmente.

Assim, com base na compreensão que Imbernón (2002), Nóvoa (1992) e Canário (2000) têm de formação de professores e, também, na compreensão de trabalho defendida por Marx (2013) e Marx e Engels (2009), essa pesquisa usará como referencial teórico alguns dos autores que tratam da temática da formação continuada de professores (SAVIANI, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010; 2015; FREITAS, 2007; DAVIS ET AL., 2011a, DINIZ-PEREIRA, 2007; PARO, 2011; CUNHA, 2013; CUNHA, 2006) e as condições de trabalho docente (HYPÓLITO, 1991; TARDIF; LESSARD, 2014; BIRGIN, 2000; OLIVEIRA 2004; 2006; 2007; 2010; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2012; BARBOSA, 2011). Esse conjunto de estudos contribuiu para uma maior clareza e entendimento acerca do objeto e, também, com o delineamento de novas questões sobre o problema levantado pela pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados por este estudo, além da revisão da bibliografia, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas junto a professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação de Piracicaba e, ainda, pela análise documental, com base em documentos oficiais como leis, decretos e pareceres. Esses aspectos encontram-se detalhados no terceiro capítulo deste trabalho.

Como resultado final desta pesquisa, este texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trato do trabalho docente, sua especificidade e o cenário atual desse trabalho, a partir das reformas educacionais ocorridas principalmente na década de 90. No



segundo capítulo, discuto a formação continuada docente, trazendo o conceito de formação continuada como parte constituinte do desenvolvimento profissional e algumas das características que a formação continuada apresenta nos dias atuais, assim como, a proposta da formação continuada centrada na escola e a discussão sobre as influências das reformas educacionais na formação continuada e sua relação com as questões do trabalho docente. No terceiro capítulo, apresento a trajetória metodológica desta pesquisa. No capítulo quatro, realizo a análise dos dados obtidos pela pesquisa, a partir dos eixos de estudo “ações de formação” e “organização escolar”. Por fim, trago as considerações finais, as quais apresentam os resultados mais relevantes desta investigação, os quais surgiram em função dos estudos teóricos, análise documental e dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Contudo, pontuo que busquei realizar, neste estudo, uma análise crítica sobre o trabalho docente e a formação continuada na Rede Municipal de Educação de Piracicaba. No entanto, ressalto que esta pesquisa não pretende desprivilegiar o que tem sido realizado pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas de ensino fundamental municipais. Realizo sim algumas críticas, porém a partir do quadro teórico aqui apresentado e de uma perspectiva assumida a partir dele, o que não significa que seja a única existente ou, ainda, que as ideias defendidas não possam ser confrontadas por outros estudos e pesquisas sobre os temas em questão.

# CAPÍTULO 1

## TRABALHO DOCENTE

Ao tratar do trabalho docente, é importante entender como este trabalho tem se constituído e o que faz com que esta atividade profissional se caracterize como algo bastante específico, diferenciando-se significativamente de outras categorias profissionais.

Ainda se torna necessário refletir acerca das mudanças que influenciaram e influenciam o trabalho docente, a partir das reformas educacionais da década de 1990, e como este trabalho encontra-se instituído em nossa sociedade nos dias atuais.

Assim, este capítulo apresentará a discussão sobre a especificidade do trabalho docente, sua natureza e particularidades, assim como abordará as principais características presentes no cenário atual da docência.

### 1.1 A especificidade do trabalho docente

A fim de tratar da especificidade do trabalho docente, este estudo inicia essa discussão a partir do princípio de que o trabalho constitui-se num processo específico do ser humano.

Para tal, parte-se dos estudos de Marx e Engels (2009) sobre o trabalho, os quais, influenciados pelo contexto histórico do século XIX, defendiam que o trabalho é fundamental para a existência humana, pois, diferentemente dos outros animais, os homens têm de adaptar a natureza a si, ou seja, o homem age sobre ela, transformando-a e ajustando-a às suas necessidades:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 44) (grifos dos autores).

Ainda, em sua obra “O Capital”, Marx (2013) justifica que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça

e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326).

Portanto, o trabalho, compreendido a partir de uma forma social genérica, constitui-se na utilização da força de trabalho, na relação com a natureza, para a produção de valores de uso necessários à vida humana. Portanto, o processo simples de trabalho, de acordo com Tumolo e Fontana (2008), independente do modo de produção, é condição *sine qua non* para a produção da existência social.

Sendo assim, o trabalho é entendido como elemento criador da vida humana, assim como, um dever e um direito. Para tanto, Frigotto (2001) defende que o trabalho consiste em:

Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Saviani (2013) também contribui com a discussão acerca da especificidade do trabalho quando defende que este é próprio do ser humano e é o que diferencia o homem dos outros animais, ao transformar a natureza para garantir sua própria existência, instaurando-se no momento em que o sujeito antecipa mentalmente a finalidade da sua ação. O trabalho, assim, constitui-se como uma ação intencional, uma vez que é adequada a finalidades. Neste sentido, ao dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, afirma-se que ela é, concomitantemente, uma exigência do e para o processo do trabalho, sendo ela, também, um processo de trabalho.

Nesta perspectiva, entende-se que os homens produzem historicamente o que não é produzido pela natureza e nisso se incluem os próprios homens. Nesse caso, é possível dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas sim produzida por ela sobre a base da natureza biofísica. Desse modo, o trabalho educativo constitui-se no ato de produzir em cada indivíduo, de maneira direta e intencional, a humanidade que é produzida pelos homens, histórica e coletivamente. Isto posto, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana a fim de que eles se tornem humanos e, ao mesmo tempo, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013).

As argumentações sobre a especificidade do trabalho escolar, segundo Hypólito (1991), rumam em duas direções. Para o autor, a primeira direção considera que a escola é um local de trabalho, com características distintas e que não são possuídas plenamente pelas relações capitalistas. A outra direção considera que a lógica capitalista presente na fábrica é a mesma presente na escola, em sua essência e particularidade, ou seja, o trabalho docente sendo parte constitutiva do trabalho como um todo, no capitalismo, encontra-se submetido à lógica e às contradições capitalistas (BIRGIN, 2000).

Contudo, é fundamental destacar que existe uma diferença entre o trabalho docente e a produção capitalista, pois no trabalho docente, o objeto de trabalho não é um objeto externo a ser transformado e sim um sujeito com o qual o professor relaciona-se e esse relacionamento exige do professor sua condição de sujeito (PARO, 2012). No entanto, é necessário que haja a compreensão de que o local de trabalho é a escola e que esta possui uma relação com a sociedade capitalista contemporânea. Nesta perspectiva, é necessário ir além da compreensão das técnicas e dos procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno, com vistas a entender o contexto no qual se desenvolve o trabalho do professor para avançar no entendimento de sua natureza, porém, compreendida como sinônimo de aspectos essenciais de seu trabalho e não como características imutáveis do trabalho docente (MIRANDA, 2006).

Ou seja, ao tratar da natureza específica do trabalho docente,

O principal ponto a se considerar (...) é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção, ou seja, o educando que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação (PARO, 2011, p. 150).

Por conseguinte, partindo do princípio de que o trabalho docente possui como condição intrínseca a relação entre sujeitos, ou seja, de que a natureza do trabalho docente é uma forma particular de trabalho sobre o humano, Tardif e Lessard (2014) também defendem a docência como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, portanto, “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Ainda, os autores acrescentam o fato de que

“[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas também é a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

Ademais, torna-se pertinente salientar que a docência apresenta alguns traços particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho. Enquanto trabalho de interação, a docência também estrutura o processo de trabalho cotidiano no interior da escola. Da mesma forma, a docência, vista como um trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro, não acontece senão por meio dos quadros organizacionais e dos processos temporais, assim como, possui sua própria dinâmica interna, que provém do fato de ser uma atividade com finalidade orientada por objetivos (TARDIF; LESSARD, 2014).

Portanto, sabendo que o trabalho docente tem suas especificidades e que se diferencia do trabalho de outros profissionais, o principal erro cometido, ao se tratar do funcionamento da escola, é desconsiderar o caráter específico do docente. Na maioria das vezes, o trabalho docente é comparado a qualquer outro trabalho na produção econômica da sociedade e este equívoco é cometido tanto por pessoas que não são da área educacional quanto por educadores que ainda não chegaram a refletir mais rigorosamente sobre sua própria área de atuação (PARO, 2012).

Ainda, é importante destacar aqui que existem diferenças entre os motivos que levam o professor e o trabalhador comum a se empenharem em seus trabalhos. O trabalho do professor constitui-se de modo totalmente diverso, a começar pela natureza do produto que se tem como objetivo a atingir, ou seja, um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade (PARO, 2012).

Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo portanto um objeto passivo que deixa transformar, pelo trabalhador, em produto, como acontece na produção tipicamente capitalista. Isso porque o papel principal do professor não é a transformação passiva do objeto de trabalho, mas sim o de propiciar condições para que o próprio objeto de trabalho se transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação da personalidade, pela apropriação da cultura. Disso se deduz que, no processo de produção pedagógico, o objeto de trabalho (futuro produto) é também produtor (PARO, 2012, p. 600)

De acordo com Oliveira (2010), o trabalho docente, atualmente, é definido de forma ampla, não abrangendo somente a sala de aula ou o processo de ensino formal, mas todas as outras atividades inerentes à educação. Sendo assim, o trabalho do professor, o qual durante

muitos anos foi compreendido como tarefa destinada ao ensino, hoje, extrapola essa imagem clássica, uma vez que passou a ser exigida dos professores a realização de diversas outras atividades (OLIVEIRA, 2004).

Da mesma forma, as ideias discutidas por Ferreira e Hypólito (2010) são apresentadas por Barbosa (2011) de modo a destacar que o trabalho docente vai muito além do ensino em sala de aula e, mais que isso, é diferente dos outros tipos de trabalho, portanto se apresenta como uma tarefa importante, porém complexa.

Barbosa (2011) destaca, ainda, que o trabalho docente se difere de outros tipos de trabalho e, para tal, faz uso das afirmações de Ferreira e Hypólito (2010), as quais defendem que o trabalho docente é compreendido em sua inserção na escola, política e socialmente, para, a partir desse lugar, produzir a aula e, nela, o conhecimento seu e dos estudantes. Portanto, o trabalho docente não é um trabalho como os outros por dois motivos, ou seja, pelo grau de subjetividade implicado e pela dificuldade em se ter a absoluta mensuração do que é produzido. No entanto, é necessário apontar que nenhum dos fatores apresentados inviabiliza o trabalho, mas contribuem para que se pense como sendo diferente.

Sendo assim, ao tratar da complexidade do trabalho docente, é importante marcar que o que diferencia a docência das demais profissões é o fato do processo de ensino aprendizagem sofrer influências de aspectos distintos como, por exemplo, aspectos políticos, econômicos, sociais, afetivos, outros.

No entanto, Gatti (2012) vai mais além quando traz para a discussão outros tantos fatores que fazem com que a profissão docente carregue uma tensão maior comparada a outras profissões, como, por exemplo, as diversas modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, o fato de ser um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo.

Barbosa (2011) também destaca a complexidade em tratar da questão do trabalho docente. Considera que falar em trabalho docente por si só já consiste em algo complexo e, considerando a heterogeneidade do ser professor em um país de grandes dimensões como o Brasil, a análise deste trabalho se torna ainda mais complexa. Segundo a pesquisadora, o quadro de heterogeneidade da docência no Brasil é composto por diferenças no que diz respeito ao fato dos professores brasileiros trabalharem em vários níveis de ensino, de especificidades distintas, em diferentes esferas administrativas e, também, no setor privado. Assim, dependendo do nível de ensino, da formação dos professores e da esfera administrativa em que ocorre, a docência assume diferentes facetas. Outro ponto diz respeito à necessidade de se considerar a presença predominante das mulheres, o que constitui mais uma

das especificidades da docência e encontra-se relacionada ao nível de ensino no qual se atua e ao nível de valorização da profissão.

Então, em se tratando da especificidade do trabalho docente, Barbosa (2011) argumenta, conforme Lourencetti (2008), que a docência também exige grande envolvimento emocional do professor, profissional este que tem que lidar todos os dias com a complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade que podem se fazer presentes no trabalho com uma sala cheia de alunos, sendo que a qualquer momento, algum episódio pode trazer o caos para a sala de aula. Ademais, existe o fato de que o professor, como sujeito, possui características, valores e princípios próprios, assim como, possui problemas, frustrações e anseios próprios que podem interferir em seu trabalho cotidiano de sala de aula.

Ainda, é importante ressaltar que a docência, diferentemente da maioria das demais profissões, não se esgota quando soa o sinal da escola anunciando a última aula do dia. São necessárias várias horas de trabalho extraclasse com vistas a preparar aulas, corrigir atividades e provas dos alunos, realizar estudos que embasem as aulas, atender a pais e alunos, etc., para uma prática docente comprometida e de qualidade (BARBOSA, 2011).

Também, não é possível falar do trabalho docente sem destacar que a docência torna-se mais complexa se considerado que o magistério é formado predominantemente por mulheres que, além do trabalho realizado nas escolas, são frequentemente incumbidas das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos (BARBOSA, 2011). Neste aspecto, entende-se que com as responsabilidades domésticas e familiares, as tensões, dificuldades e desgastes se agravam na rotina da professora. Esta discussão será aprofundada mais adiante a partir da análise dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica.

A chamada feminização do magistério é considerada ao longo da história como um fenômeno internacional, baseado nas mudanças ocorridas nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (VIANNA, 2013), o qual se mostra, na atualidade, uma carreira bastante feminina devido à concepção de que ensinar é uma extensão do cuidado com a criança, função feminina dentro da família (BRUSCHINI; AMADO, 1988), ou seja, a educação se constitui como uma área de trabalho adequado para as mulheres por ser uma extensão do trabalho doméstico (HYPOLITO, 1991) e tal processo tem contribuído para a proletarização ou dificultado a profissionalização do setor docente, pois as ideias de “segundo salário” e de “emprego provisório” permitem à sociedade pagar menos. Além disso, uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceder autonomia no trabalho às mulheres que aos homens, como já sinalizava Enguita (1991).

Sendo assim, considerando a docência como o trabalho humano sobre seres humanos e que se constitui numa atividade social fundamental no âmbito das sociedades modernas, há de se considerar, ainda, que a docência consiste em algo bastante complexo, uma vez que se diferencia de outras formas de trabalho, além de que são inúmeros os fatores que interferem no trabalho docente e que vão além do ensino em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2014), o que será discutido ao longo deste capítulo. Assim como, deve-se reconhecer que se trata de uma atividade profissional com características muito específicas e que, portanto, estudar o trabalho docente requer esforço de reconhecimento de suas especificidades e das mudanças pelas quais este trabalho tem passado ao longo dos anos (BARBOSA, 2011).

Contudo, a presente pesquisa parte da compreensão que o trabalho docente trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas como nas demais instituições de educação, o que envolve as diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, e o que determina suas experiências e identidade quanto às atividades laborais realizadas. Portanto, o conceito de trabalho docente aqui defendido compreende as atividades e as relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (OLIVEIRA, 2010).

Entretanto, mesmo concebendo que o trabalho docente não se restringe à sala de aula ou ao processo de ensino formal, e considerando que os sujeitos docentes são os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, orientadores, entre outros (OLIVEIRA, 2010), este trabalho considerará somente os professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Fundamental I como sujeitos da pesquisa.

## **1.2. O cenário atual do trabalho docente**

A partir dos apontamentos realizados acerca da especificidade do trabalho docente, é possível destacar que as discussões acerca do tema não são recentes. Porém, tais discussões nos trazem a questão sobre a sua natureza, principalmente ao considerar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade em geral nas últimas décadas, assim como, o modo pelo qual se constitui a identidade do trabalhador-professor (ABREU; LANDINI, 2003).

Mancebo (2007), em trabalho realizado acerca da agenda de pesquisa das investigações sobre o trabalho docente, aponta que as pesquisas realizadas no Brasil a respeito deste tema tiveram início no final da década de 1970 e, com base nos estudos de Oliveira (2003), afirma que durante este período desenvolveram-se muitas pesquisas na área de



trabalho e educação, os quais deram origem a estudos sobre o trabalho do professor e cujos temas principais eram a natureza do trabalho docente, sua organização e a gestão da escola.

Também, Tumolo e Fontana (2008) afirmam que as investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com as demais categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970. Ainda, a partir das ideias de Hypólito (1994), as autoras apontam que ao defender os temas da organização do trabalho docente e da gestão da escola abriu-se espaço para as discussões acerca da profissionalização e proletarização docentes, a organização escolar e a feminização do magistério.

Todavia, a década de 1980 representa um marco importante para o campo da pesquisa e da produção do conhecimento sobre o trabalho docente no Brasil, quando a identidade do professor é redefinida a partir do reconhecimento da condição profissional do professor. Nesse período, os profissionais da educação empreenderam grandes esforços para constituírem uma escola que fosse capaz de refletir o novo paradigma pautado nos princípios democráticos brasileiros, a partir das mudanças políticas, sociais e culturais que alicerçaram o movimento de transição democrática no Brasil (ASSIS, 2012).

Além disso, é relevante frisar que as investigações sobre o trabalho docente até o final dos anos de 1980 apresentavam uma predominância de fundamentação marxista, baseadas na reflexão acerca da natureza do trabalho docente, da teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, do caráter improdutivo do trabalho escolar, da suposta autonomia docente e da alienação e que, no entanto, após este período, a linha de pesquisa em questão é ampliada, direcionando o olhar também para os estudos dos aspectos culturais, racionais ou étnicos, das relações de gênero e para as questões da subjetividade (OLIVEIRA, 2003).

Não obstante, novas mudanças são observadas em relação às pesquisas sobre o tema do trabalho docente ao final da década de 1990, uma vez que tais pesquisas passam a abordar o tema do trabalho docente de forma articulada com a formação dos professores e sua profissionalização. Neste período, ocorre uma ressignificação da formação docente de forma que o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação e os saberes práticos e conhecimentos implícitos assumem lugar de destaque na definição da própria ação pedagógica em detrimento do conhecimento teórico/científico (MANCEBO, 2006).

Evidencia-se, aqui, que tais mudanças ocorridas em relação à abordagem do trabalho docente de forma articulada com a formação de professores, conforme apontado por Mancebo (2006), constitui-se no tema central desenvolvido pela presente pesquisa.

Tardif e Lessard (2014) consideram ser de grande importância o estudo da docência como um trabalho que se torna relevante pelo contexto no qual os ofícios e as profissões humanas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho, a própria importância da docência na sociedade atual, as imposições do neoliberalismo nos modelos educacionais e a questão da profissionalização do ensino com a análise do trabalho docente. Desta forma, o trabalho docente é concebido como um dos principais instrumentos para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho e, além disso, encontra-se longe de se estabelecer como uma “ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.17)

Para delinear o cenário da profissão docente na atualidade, Gatti e Barretto (2009), em pesquisa realizada sobre os professores brasileiros, também citam Tardif e Lessard (2005) que defendem que o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas. Segundo as pesquisadoras, tanto nos países desenvolvidos como nos países em ascensão, como é o caso do Brasil, o setor de serviços tem crescido constantemente e os seus grupos de profissionais passam a ocupar posições de destaque em relação a profissionais que produzem bens materiais. Tal crescimento está ligado ao significativo aumento das informações e de suas formas de circulação, por meio do avanço tecnológico, assim como do aumento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo que requerem formação prolongada e de alto nível para seu domínio e manuseio (GATTI; BARRETTO, 2009).

O trabalho do professor, além de uma importância econômica, possui ainda um papel central da perspectiva política e cultural. “O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.15).

Com isso, os professores constituem uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas, considerando seu número e função. “Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 22).

No Brasil, os professores representam uma das principais categorias para se entender as mudanças da sociedade atual. No entanto, o aumento de sua importância na dinâmica social é acompanhado pela perda de prestígio do trabalho docente, a partir da crise da escola. Assim, para Barretto (2010, p. 428),

[...] os professores brasileiros, ao constituírem um dos grupos mais numerosos no universo das ocupações no país representam uma das categorias profissionais chave para se entender as mudanças da sociedade atual, seja pelo volume de recursos que mobilizam, de vez que são majoritariamente empregados pelo Estado, seja pelo papel social, político e cultural que desempenham, visto que responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado crescentemente pela via escolar. O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhado da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado.

Outro fator relevante ao analisar e discutir o trabalho docente na atualidade diz respeito à representação social do exercício desta profissão. Barretto (2010), ao tratar do peso das representações relativas ao exercício da profissão docente e seu enraizamento histórico, relata, a partir das ideias de Tedesco e Fanfani (2004), que as representações sobre o ofício docente, geradas no período da fundação dos sistemas de ensino tais como as que conhecemos hoje, têm importância crucial na constituição da base dos dois paradigmas de formação que prevalecem até os dias atuais, ou seja, o discurso da profissionalidade docente, o qual se constitui no domínio de conhecimentos racionais e específicos para o exercício da profissão, e o discurso da vocação, este associado à concepção de educação como arte em períodos anteriores e transformada na missão de transmitir a racionalidade científica por meio da escola.

No entanto, na América Latina, em meados do século XX, é agregado às representações do magistério como vocação e como profissionalismo, a massificação do ensino e a deterioração das condições de trabalho, do salário e do prestígio docentes. “Trata-se da representação do trabalho docente como um trabalho assalariado e do professor como um trabalhador da educação” (BARRETTO, 2010, p. 430). Também, os componentes das representações sociais contemporâneas sobre o trabalho docente podem se alternar a partir do contexto e de circunstâncias específicas. A ênfase na docência como vocação pode favorecer a restrição de tentativas excessivas de regulação da profissão, assim como a insistência no profissionalismo pode coibir autorizações para o exercício da profissão sem a devida formação e certificação e, ainda, a representação do professor como trabalhador reprime a exigência de prestações de serviço além das que constam nos contratos de trabalho (BARRETTO, 2010).

Neste sentido, o equilíbrio entre as questões relativas ao trabalho docente, muitas vezes vistas como contraditórias e, até mesmo, opostas, impedem o “[...] processo de

racionalização radical da profissão” (BARRETTO, 2010, p. 430). Porém, os modelos de formação e implementação do trabalho docente podem sofrer influências consideráveis dependendo da representação hegemônica do ofício do professor. Atualmente, algumas pesquisas têm apontado que a representação hegemônica entre os sujeitos a respeito do trabalho docente continua sendo a representação da docência como vocação (BARRETTO, 2010).

A perda de prestígio do trabalho docente pode ser analisada juntamente às mudanças sofridas, nas últimas décadas, pelo trabalho docente, o qual tem sido profundamente alterado pelas reformas educacionais ocorridas no Brasil e demais países da América Latina, em âmbito municipal, estadual e federal. Tais reformas afetam diretamente a educação escolar e, concomitantemente, todo o sistema educacional, o que provoca mudanças na natureza do trabalho escolar (BARRETTO, 2010).

Fernandes (2008), por sua vez, aponta que nos anos 80 inicia-se a abertura política e a implantação de mecanismos que tinham como objetivo favorecer a participação popular e a democratização das decisões e das relações de trabalho, o que trouxe à discussão temas como democratização do ensino, superação do fracasso escolar, maior autonomia das escolas, trabalho coletivo, gestão democrática e inclusão social.

Também, na década de 1990, as reformas educacionais, que tinham como premissa as políticas educacionais internacionais, se intensificaram. Com isso, a educação passou a ter maior centralidade nas decisões políticas e tomou novos rumos (FERNANDES, 2008), tendo como órgãos de financiamento as agências do BM e órgãos como o UNICEF e a UNESCO, sendo todos estes organismos que financiam e definem as diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes países do mundo (TORRES, 1996; SANTOS, 2004).

Como defendido por Oliveira (2010), a década de 1990 representou um período ímpar no Brasil no que se refere às reformas no Estado e, conseqüentemente, nos serviços públicos. Com a redução nas atribuições clássicas do Estado, a educação passa a assumir o papel como uma das Condições Gerais de Produção, sendo indispensável para a plena realização da produção capitalista. Com isso, é possível entender os esforços de mecanismos internacionais, como o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino de modo a assegurar as condições necessárias para a produção capitalista.

Ainda, as reformas educacionais constituíram-se de orientações administrativas cujo referencial consiste na lógica da economia privada, cujos modelos são fundamentados na flexibilidade administrativa e alicerçados na busca da melhoria da qualidade na educação,

porém entendida como um objeto mensurável e quantificável estatisticamente, a qual poderá ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho desenvolvido na escola (OLIVEIRA, 2010), concepção esta de qualidade que difere da concepção assumida por este estudo.

De acordo com Silva (2009), no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. Segundo a autora, nessa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas.

Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo (SILVA, 2009, p. 219).

Nestas perspectivas, compreende-se que ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade, conceito este próprio dos negócios comerciais, para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública, a partir das políticas sociais do país. A participação de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, de forma ativa e constante, demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em relação à educação e à escola, em um processo que descaracteriza a educação pública como um direito social (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Ao priorizar os critérios econômicos, Silva (2009) afirma que para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores acabam desconsiderando os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, as quais costumam agravar-se quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. Portanto, a autora defende que a qualidade social na educação, diferentemente do conceito de qualidade no campo econômico, não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas.

Portanto, a qualidade social da educação não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como defendido por alguns setores empresariais, os quais esperam da escola uma formação meramente voltada para trabalhadores e consumidores para os seus produtos. Nesta perspectiva,

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

As reformas educacionais orientaram-se pelos princípios da equidade social, firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990 e reafirmados, mais tarde, no ano 2000, em Dacar, os quais defendiam a ampliação do atendimento educacional, estendendo-os a todos aqueles que não possuem acesso ou que, por algum motivo, evadiram-se da escola, assim como a redução das desigualdades sociais a partir da oferta da educação para a população que se encontra em situações de maior vulnerabilidade.

No entanto, faz-se necessário destacar que tal Conferência representou uma tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo. Neste sentido, Oliveira (2004, p. 1131) destaca ainda que

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Nesta perspectiva, entende-se que as reformas educacionais no Brasil e nos demais países da América Latina trouxeram mudanças significativas para os trabalhadores docentes. Estas reformas atuaram não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004).

Da mesma forma, é possível identificar nessas reformas uma nova regulação<sup>3</sup> das políticas educacionais e muitos fatores indicam essa nova regulação como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para financiamento *per capita*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), a centralidade atribuída à administração escolar, na qual a escola passa a ser núcleo de planejamento e gestão, a regularidade e ampliação dos exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das avaliações institucionais, assim como os mecanismos de gestão escolar que incentiva a participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004).

A partir desta perspectiva, observa-se, então, que ocorreu uma ampliação da compreensão acerca do exercício das atividades docentes, como também uma reestruturação do trabalho docente, a partir do movimento das reformas ocorridas na década de 1990, as quais demarcaram uma nova regulação das políticas educacionais. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2004, p. 1132):

Podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

Com as mudanças ocorridas em relação ao trabalho docente a partir das disposições sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, acerca da gestão democrática da escola, reforçam-se as exigências apresentadas aos profissionais da educação, sua maior responsabilização e autonomia, demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

---

<sup>3</sup> A nova regulação das políticas educacionais, segundo Lessard (2010), pode ser entendida como objeto de uma política imposta por organismos internacionais, que se caracteriza pela combinação de elementos que juntos determinam mudanças no sistema, intensificando o controle, de forma a determinar o trabalho a ser realizado pelos professores.

A nova dinâmica estabelecida no cotidiano das instituições de ensino mudou o ritmo dos trabalhadores desse setor. O trabalho docente acaba sendo duplamente atingido pelas novas posições assumidas pelos Estados e pelas políticas resultantes implementadas para a educação, ou seja, por um lado o docente é concebido como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso em uma nova organização do trabalho e, por outro lado, o produto do seu trabalho é profundamente afetado (MANCEBO, 2007).

Aos profissionais da educação, no contexto da nova regulação educativa, apresentam-se novas exigências que, segundo Assunção e Oliveira (2009), parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, o que demanda maior autonomia destes profissionais, além da capacidade de resolver os problemas que surgem em seu dia-a-dia, em seu local de trabalho, como também a capacidade de refletir sobre sua realidade, trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

Fernandes (2008) analisa a questão da autonomia e afirma que, no cenário atual, é evidente a afirmação de maior autonomia das escolas. Todavia, questiona essa autonomia, uma vez que ela é garantida pelos textos legais e pelas reformas, mas apresenta um caráter contraditório em relação aos desejos e reivindicações dos professores. Neste sentido, se analisada do ponto de vista dos docentes, ter autonomia significa ter o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem e maior participação na vida escolar. Entretanto, se analisada do ponto de vista neoliberal, a autonomia assume o significado de descentralização dos processos administrativos e regulação por instâncias superiores (HYPÓLITO, 1999).

Também, outro ponto de destaque nas reformas é o problema da verticalização de sua implantação, conforme apresentado por Barbosa (2011, p. 42):

Além das consequências para o trabalho docente trazidas pelas reformas implementadas nos últimos anos na educação, vale destacar que elas são implementadas de forma verticalizada e sem a participação dos professores, já que esses, sendo os principais sujeitos das mudanças propostas, não são ouvidos sobre o que é necessário fazer para melhorar a educação. Pelo contrário, os pacotes reformistas são elaborados nos gabinetes dos governantes, ou então, por pessoas que pouco ou nenhum acesso têm à realidade da escola pública e, por fim, são impostos aos professores a quem, no final das contas, caberá colocá-los em prática. Muitas vezes, vale salientar, os professores não têm condições de viabilizá-los e, outras, não têm sequer a compreensão do que se espera que seja feito. Mesmo assim, é cobrado dos professores o sucesso das reformas implementadas.

No contexto das reformas educacionais e da nova regulação educativa, os professores, ao assumirem as novas atribuições, são obrigados a se adaptarem às mudanças do mundo e às



cobranças por parte do Estado e sociedade, pois geralmente são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. “Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a exigências que estão para além de sua formação profissional” (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Frente à ampliação das demandas propostas por políticas recentes, novas competências são esperadas dos professores a fim de exercer suas atividades de forma plena. “O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355).

Então, é possível observar que os professores são cada vez mais obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre tantas outras, o que contribui para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e da constatação que o ensinar, às vezes, não é o mais importante. Tal situação acaba sendo reforçada por estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na perspectiva da promoção de uma educação para todos (OLIVEIRA, 2004).

Consequentemente, a partir da ampliação das demandas da escola e das novas exigências para com os professores, observa-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos docentes, uma vez que

As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

No entanto, é relevante chamar a atenção para o fato de que esta pesquisa, tendo como sujeitos os professores e os coordenadores pedagógicos, destaca que as reformas educacionais também alteraram o papel do coordenador pedagógico nas escolas.

A função de coordenador pedagógico, de acordo com Fernandes (2008), não foi uma novidade no pacote de reformas implementadas no final do século XX, pois a função de coordenador, historicamente, sempre esteve relacionada à implantação de inovações pedagógicas e de novos projetos educacionais na escola.

Apesar disso, a função de coordenador pedagógico pode ter sido criada pelo pacote de reformas, de modo que o professor atuasse como “gerente” de propostas de trabalho determinadas à escola a fim de que estas saíssem a contento (FERNANDES, 2008).

Mesmo não estando presente nos discursos oficiais, as reformas neoliberais sugeriram a criação da função de coordenador pedagógico pressupondo “[...] o papel do professor como objeto e não como sujeito, a quem cabe a regulação pelas reformas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente” (FERNANDES, 2008, p.124).

Portanto, é possível dizer, a partir das colocações acima, que a função do coordenador pedagógico ocupa um papel decisivo no contexto das reformas educacionais.

No que diz respeito às mudanças realizadas no trabalho docente, Duarte (2011), em pesquisa realizada sobre regulação educacional e a complexidade do trabalho docente, diz que tais mudanças, durante as últimas décadas do século XX, acompanharam as transformações do mundo do trabalho, implantadas nesse período, como um todo. As alterações no trabalho docente manifestam-se no processo interativo professor-aluno, considerando as mudanças no perfil do corpo docente ocasionadas pela massificação do ensino, nas atividades realizadas pelos professores a fim de atender aos alunos em sala de aula, o que tem invadido a vida privada dos docentes, estendendo-se para além das horas de trabalho remuneradas, na ênfase no coletivo da escola, que deve ser realizado entre os docentes, juntamente com os gestores, pais, alunos e comunidade, o que tem sido dificultado por inúmeras questões de ordem de contrato de trabalho, de remuneração, de organização do tempo na escola, do currículo, outras (DUARTE, 2011).

Muitos pesquisadores indicam que o trabalho docente aponta a complexidade atual do papel do professor, a qual implica além do domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (GATTI, 2012).

São muitas as dificuldades encontradas pelos professores, principalmente, ao se considerar o amplo contexto educacional e suas demandas atuais, uma vez que a escola e a sala de aula são perpassadas por “[...] questões sociais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas e, também, por processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos” (GATTI, 2012, p.93), o que contribuem para a complexidade do trabalho docente.

Outro fator de grande relevância ao discutir o trabalho docente consiste em analisar as mudanças na organização escolar para o trabalho docente. É importante enfatizar aqui que tais

mudanças, ocasionadas pelas reformas educacionais, trouxeram meios de padronização dos processos escolares, dos quais são exemplos os currículos centralizados, a adoção do livro didático, a implantação de programas de computadores, a realização sistemática dos exames nacionais de avaliação, mostrando que a escola não é mais a mesma. Ainda,

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades (OLIVEIRA, 2007, p. 356).

Neste sentido, a escola passa também a organizar-se a partir das demandas por maior atendimento e, ainda, na extensão das etapas e modalidades do ensino que passa a atender. Como consequência, ocorre o aumento do número de matrículas, o que exige a organização quanto ao número de turmas e ao número de alunos em sala de aula (OLIVEIRA, 2009).

Todas essas mudanças na organização escolar, a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, vieram a contribuir com a precarização do trabalho docente. No entanto, é necessário chamar a atenção para o fato de que a precarização do trabalho docente no Brasil teve início já na década de 1970, a partir da expansão do ensino público no Brasil, o que contribuiu para o aumento da degradação das condições de trabalho do professor, tornando os salários dos professores mais baixos, expandindo a carga de trabalho, aumentando a rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas e o número de alunos em sala de aula e, também, possibilitando um número excessivo de alunos por professor (SAMPAIO; MARIN, 2004). Importante indicar ainda outros aspectos e mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores. De acordo com Garcia e Anadon (2009, p. 67),

Podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Segundo Freitas (2007), as condições que vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente, ao longo da história em nosso país, são perversas e se mantêm

em níveis bastante elevados. Há décadas, desenvolvem-se a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores de forma articulada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação.

Para Oliveira (2006), a precarização do trabalho constitui-se numa das principais mazelas da flexibilidade que integram os processos de reformas realizados na educação, fenômeno este que tem sido considerado por alguns autores como uma ameaça às mudanças ocorridas nas relações de trabalho e de emprego. No entanto, esse movimento compreende, principalmente, as relações de emprego, não se limitando apenas às relações de trabalho, as quais são caracterizadas como inerentes ao processo de trabalho, apresentando tentativa de flexibilização, e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2004, 2006).

Neste sentido, o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, tem sofrido relativa precarização no que diz respeito aos aspectos referentes às relações de emprego. Isto posto, Oliveira (2006) alega que alguns fatores oriundos da reforma do estado têm acentuado o quadro de precariedade e instabilidade do emprego no magistério público. Dentre os exemplos que podem ser dados, encontram-se o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, a ausência de piso salarial, a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, a dupla jornada de trabalho, a desvalorização, a burocratização e rotinização das atividades, a falta de autonomia e de diálogo com a administração, o trabalho em mais de uma escola, a dificuldade na participação em cursos de aperfeiçoamento (OLIVEIRA, 2006; SOUZA; LEITE, 2001).

O trabalho docente, de fato, tem se reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar. Porém, “[...] essas transformações não vieram acompanhadas das adequações necessárias, por exemplo, os professores continuam sendo contratados e remunerados por horas/aula, quando na atualidade se exige deles que participem de atividades ‘extraclasses’” (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Torna-se fundamental estabelecer que a noção de condição de trabalho envolve todos os recursos que permitem a realização do trabalho, não se limitando ao local de trabalho ou à realização em si do processo. Portanto, as condições de trabalho envolvem, também, as relações de emprego, ou seja, as formas de contratação, a remuneração, a estabilidade, destacando que as condições de trabalho vão mais além do que simplesmente uma mera

realização de determinada atividade, envolvendo, da mesma forma, relações específicas de exploração. Na mesma perspectiva, em termos analíticos, as condições de trabalho incluem as condições de emprego – relações entre empregador e empregado – e as condições objetivas em que o trabalho é realizado (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Tardif e Lessard (2014), por sua vez, definem que as condições de trabalho docente correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino como, por exemplo, o tempo de trabalho, a quantidade de horas obrigatórias de permanência em sala de aula, salário, número de alunos na classe, entre outros, as quais têm como função definir o quadro no qual o ensino é desenvolvido, de forma legal e que são utilizadas pelos estados nacionais com o objetivo de contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente.

Da mesma forma, Garcia e Anadon (2009) apontam as consequências da precarização das condições de trabalho docente, ou seja,

A precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica, os baixos salários, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, dos currículos e do ensino, as políticas oficiais de profissionalização, o estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, vem contribuindo para a intensificação e a autointensificação do trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009, p.63).

A intensificação do trabalho é definida por Apple (1995) como um processo de aumento de tarefas e responsabilidades, o que gera nos trabalhadores o sentimento de sobrecarga, sendo mais perceptível no trabalho mental. O autor expõe que, com a intensificação, o docente tem todo o seu tempo disponível tomado por tarefas que lhe são exigidas, inclusive o tempo além do horário de trabalho, do mesmo modo, a intensificação é acompanhada pela desqualificação do trabalhador e pela separação entre a concepção e a execução do trabalho.

Na perspectiva da intensificação do trabalho docente, é relevante salientar que a expansão da educação básica, da forma como foi realizada, tem trazido inúmeras consequências aos profissionais docentes, sobrecarregando-os de forma significativa. Essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico a partir da combinação de diferentes fatores presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como resultado maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004; 2006).

Neste sentido, além dos discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública,

ocorreu também a ampliação das exigências relativas à qualificação dos docentes e o surgimento de novas exigências no processo de trabalho escolar e docente, resultando na intensificação do trabalho docente sob dois aspectos: a intensificação – ampliação das demandas profissionais, na perspectiva administrativa e burocrática - e a autointensificação – exploração do sentimento de profissionalismo e de autoimagens dos professores baseadas nas concepções históricas que marcam a docência para a infância, ou seja, na concepção da docência calcada no cuidado e no zelo (GARCIA; ANADON, 2009).

Pode-se compreender que o processo de intensificação do trabalho docente, assim como a sua precarização, surge a partir das mudanças organizacionais pautadas pela evolução dos sistemas de ensino e das reformas educacionais, assim como a partir das transformações impostas à qualidade do serviço, do produto e, de forma geral, do trabalho docente.

Com isso, entende-se que a intensificação do trabalho docente consiste no fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições dos professores no cotidiano escolar, o qual deve dar conta de questões de ordem administrativa e da gestão participativa da escola, ao mesmo tempo em que realizam tarefas pedagógicas e desenvolvem atividades de formação a fim de atender às demandas baseadas na ideologia do mercado que lhe são impostas e impostas à escola.

Oliveira (2006) descreve três dimensões importantes da intensificação do trabalho docente. A primeira dimensão diz respeito ao fato do professor assumir mais de um emprego, trabalhando em dois ou mais estabelecimentos, por necessidade de complementação de renda. A segunda consiste na extensão da jornada de trabalho, porém dentro do próprio estabelecimento escolar em que atual e sem remuneração adicional. Por fim, a terceira dimensão, a qual a autora aponta como sendo talvez a mais preocupante, é a que os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades a fim de responder às exigências postas pelo sistema e pela comunidade. Destaca-se, ainda, o fato desta terceira dimensão acontecer de forma mais sutil e menos visível de exploração como, por exemplo, a pedagogia de projetos, os currículos transversais e as avaliações formativas.

Assim, entende-se que a intensificação do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras na atualidade pode trazer inúmeras consequências aos docentes, inclusive à sua saúde e à qualidade da educação oferecida. Oliveira (2009) destaca que:

O processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante

situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Enfim, é importante ressaltar o quão complexo é o trabalho docente e o quanto a reestruturação ocasionada pelas reformas educacionais, impulsionadas pela regulação das políticas educacionais, tem influenciado o trabalho desenvolvido nas escolas. Mudanças significativas são observadas ao longo dos anos no que concerne às condições de trabalho dos professores. Processos de desvalorização, proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente têm se agravado e apresentando novos desafios aos professores e que torna cada vez mais relevante o estudo e a discussão acerca desses temas.

Da mesma forma, torna-se necessário salientar o quanto as reformas educacionais dos anos 90 influenciaram significativamente a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar, o que conseqüentemente trouxe mudanças que repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, uma vez que exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que, caso não aumentado em sua jornada de trabalho objetivamente, resulta na intensificação do trabalho, de modo que o professor encontra-se obrigado a responder por um número maior de atividades em menos tempo (OLIVEIRA, 2010).

Por fim, destaca-se, ainda, que as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras (OLIVEIRA, 2010), repercutindo diretamente no trabalho docente.

Portanto, no próximo capítulo, buscar-se-á apontar e discutir como as mudanças no cenário educacional, inclusive no que concerne à organização escolar, ocorridas nas últimas décadas, assim como as alterações ocasionadas no trabalho docente, têm influenciado a formação de professores e, da mesma forma, analisar quais as relações existentes entre a formação continuada, o trabalho docente e, mais especificamente, as condições de trabalho docente neste novo contexto, a partir das reformas educacionais dos anos de 1990.

## CAPÍTULO 2

### FORMAÇÃO CONTINUADA

Como discutido no capítulo anterior, o cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas, tem passado por diversas mudanças. Mudanças em relação à expansão do ensino básico, ao financiamento da educação, ao currículo escolar, às formas de avaliação, à carreira docente, entre outras mais. É no contexto destas mudanças, que surge a preocupação com a formação de professores.

Da mesma forma, é importante discutir aqui que as mudanças ocorridas, além de exercerem influências no trabalho docente, conforme apontado anteriormente, também influenciaram a formação de professores. Porém, é relevante destacar que o trabalho docente, principalmente da forma em que se encontra colocado, também influencia a formação de professores, inclusive, a formação continuada.

Em se tratando das condições de trabalho, parte-se do pressuposto que tais condições, além de neutralizar a ação dos professores, podem dificultar uma boa formação, operando como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Nos últimos 30 anos, a ênfase cada vez maior acerca da importância da formação de professores sempre esteve associada ao propósito de mudar a escola. O problema é que as estratégias e métodos utilizados na formação de professores continuaram a inspirar-se nos princípios e modos de funcionamento intrínsecos à escola tradicional que se pretendia mudar. Sendo assim, encontra-se presente o paradoxo e a necessidade de pensar a formação de professores a partir da ruptura com a atual estrutura da escola, sendo que tal ruptura traz como questão central o papel da experiência nos processos formativos (CANÁRIO, 2000).

Além das discussões acerca da formação docente, também muitas políticas voltadas à formação dos profissionais da educação têm sido implantadas, ocasionando inúmeras alterações nas propostas e nas ações formativas ao longo dos últimos anos, influenciando diretamente o trabalho docente.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar o conceito da formação docente e da formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional, discutir a formação continuada de professores centrada na escola, como modelo de formação que se propõe horizontal, de modo a considerar as experiências e necessidades dos professores e, por fim, analisar como a formação continuada de professores, a qual possui



estreita relação com as condições de trabalho docente, foi influenciada pelas reformas educacionais a partir da década de 1990.

## 2.1. A formação docente

A fim de analisar a formação continuada de professores, um dos temas centrais desta pesquisa, dar-se-á início a discussão acerca da formação docente de modo a compreender, mesmo que de forma sucinta, como a formação docente é pensada e desenvolvida no Brasil.

Para tal, ao discutir a questão da formação docente no país é preciso considerar o fato de que somente em meados do século XX é que se inicia o processo de expansão da escolarização básica no Brasil e de que é no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que se observa o crescimento real da escolarização na escola pública de ensino, pois durante muito tempo esta escolarização foi privilégio da elite (GATTI; BARRETTO, 2009).

Com a redemocratização da educação pública no Brasil, ocorreu um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares em atender aos alunos nela matriculados de forma bem-sucedida. Buscando a efetivação do acesso e da permanência dos alunos nas instituições escolares, a qualidade da educação tornou-se algo cada vez mais distante.

Em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, Davis et al. (2011a) afirmam que a redemocratização da Educação pública implicou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vaga e a capacidade das escolas de atender com qualidade aos alunos.

Improvisações foram necessárias na tentativa de fazer com que as escolas funcionassem, incluindo as ações para a formação dos professores, a fim de atender à demanda que se apresentava, conforme destacam Gatti e Barreto (2009, p. 11):

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes na escola caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.

O rápido e efetivo crescimento do ensino fundamental nas diferentes redes de ensino, públicas e privadas, ainda hoje influencia os processos de formação de professores como, por exemplo, a partir da flexibilização e do aligeiramento dos cursos de formação, da criação de

cursos de complementação pedagógica e de origens diversas, a expansão das escolas em nível médio, entre outras.

Importante destacar, ainda, que a formação docente se constitui num processo de grande complexidade que se torna maior considerando as diversidades culturais, políticas, econômicas, entre outras, presentes num país de grandes heterogeneidades regionais e locais.

Gatti (2015), ao questionar se a formação de professores da educação básica é adequada, afirma que hoje, no Brasil, a estrutura formativa existente é a mesma que foi proposta em seus delineamentos gerais no início do século XX e que se consolidou, mantendo-se nas realidades institucionais com a mesma dinâmica até os dias atuais. Para a autora,

Mesmo que sucessivas indicações normativas ou documentais ou de programas governamentais, exarados ao longo do século passado e no início deste, abrissem espaços para renovações, e com a existência de iniciativas de reformulações em algumas universidades públicas, não se observam nas práticas institucionais inovações substantivas, estruturantes, em relação aos processos formativos de professores. (GATTI, 2015, p. 237).

Destaca-se, ainda, que no que diz respeito aos professores em exercício na educação básica e que não possuem formação em nível superior, os sistemas de ensino continuam adotando um modo de formação superior, respondendo à recomendação dos organismos internacionais para formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda com custos reduzidos. Então, o MEC tem proposto ações baseadas pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinado à formação de professores leigos e em exercício da função, na modalidade à distância e em cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2007).

Gatti (2015), por sua vez, argumenta que o modelo clássico que separa e fragmenta as formações de professores continua predominando, com aligeiramento de conhecimentos e mau aproveitamento em relação à formação cultural, do mesmo modo, afirma que

As condições institucionais e de currículo em que formam professores em nosso país, merecem uma séria discussão e pedem, sem dúvida, por uma ‘virada de mesa’ se temos no horizonte as necessidades de aprendizagem de amplos setores, quando se tem no horizonte o direito à educação, consolidado desde a Constituição Federal de 1988, que se traduz no direito à aprendizagem com equidade para a construção de uma sociedade mais justa. (GATTI, 2015, p. 242-243).

Nesta perspectiva, Diniz-Pereira (2007) afirma que muitas pesquisas vêm discutindo a ineficiência da formação inicial, pois não são capazes de mudar concepções prévias dos alunos, futuros professores, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e às práticas pedagógicas. Porém, segundo o autor, tais pesquisas vêm sendo utilizadas por grupos conservadores com o objetivo de criticar a eficiência dos programas de formação inicial, grupos estes que defendem a flexibilização e a desregulamentação desta formação, a fim de que ela ocorra no menor tempo possível e em instituições de ensino superior menos caras que as universidades. Neste sentido, é importante destacar que, do ponto de vista político-ideológico, o discurso neoliberal procura minimizar o impacto da formação inicial sobre a prática docente e, do ponto de vista econômico, investir em programas de formação inicial de quatro ou cinco anos seria algo muito caro no caso das populações pobres de distintos países do mundo. Assim, surgem como solução para o problema da formação de professores, cursos aligeirados, semipresenciais ou à distância, em instituições de ensino superior e não universidades (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Hypóllito (2009), ao pensar sobre os grandes desafios que a ação docente vem enfrentando na busca da qualidade do ensino, salienta que os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras críticas uma vez que não atendem de forma satisfatória às necessidades da sociedade brasileira. Do mesmo modo, defende que é preciso reconhecer a inexistência de políticas educacionais consistentes, assim como admitir a ausência de prioridade por parte do Estado no que concerne à profissão docente e identificar o desinteresse das universidades pela problemática da educação básica e da formação de professores.

Para tal, é necessária uma verdadeira revolução no que diz respeito às estruturas institucionais formativas e, ainda, nos currículos da formação dos professores, pois se observa uma grande fragmentação formativa ao longo da história e que permanece até os dias atuais. Isto posto, entende-se que cabe ao Estado estabelecer políticas públicas que suscitem transformações e que garantam uma formação qualificada ao professor, por meio de legislação e articulação de ações conjuntas.

Assim, para Hypóllito (2009, p. 92):

Cabe ao Estado complementar urgentemente a formação desses professores, oferecendo capacitação docente contínua e adequada, que, embora venha ocorrendo em certa medida, não tem surtido os efeitos esperados: alteração da prática pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, é necessário que o professor compartilhe desse processo, tornando-se também,

e principalmente, o seu responsável, melhor dizendo, assumindo um compromisso com o trabalho, com a educação.

Como argumenta Hypóllito (2009), melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes é a medida fundamental para atender à construção da profissão do professor e, neste sentido, Saviani (2009, p. 153) alega que “[...] trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis.” Desta forma, Saviani (2009) defende que outros problemas do país estariam sendo atacados de frente, como saúde, segurança, desemprego, etc. No entanto, segundo o autor, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta.

Outro ponto que merece destaque em relação à formação docente diz respeito ao fato de existir uma tendência em nosso país (e em tantos outros países) de responsabilizar os professores pelas mazelas da educação escolar. Neste sentido, Diniz-Pereira (2007) diz que esta é uma ideologia que defende o pressuposto de que a melhoria da educação passa pelo investimento, único e exclusivamente, na formação dos docentes e, ainda, que se a educação está ruim é consequência de professores mal formados e preparados para o exercício da profissão.

Ademais, existe também, a outra ideologia a qual pretende responsabilizar a educação, ou falta dela, pelas desigualdades existentes no país, ideologia esta que defende a ideia de que basta investir maciçamente em educação para que os índices econômicos e de distribuição de renda avancem positivamente (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Neste sentido, Gatti e Barretto (2009) defendem que

Os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12-13).

Ainda, ao tratar da questão da formação dos professores, faz-se necessário discutir a questão da atratividade da carreira docente. Gatti et. al. (2010), em pesquisa realizada sobre o tema da atratividade, na qual foram entrevistados estudantes concluintes do ensino médio no Brasil, apontam que os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social são as principais razões apontadas para a baixa atratividade em relação aos cursos de licenciatura. Para tal, as autoras sugerem que é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do magistério, com vistas a evitar o declínio da profissão

docente, mas ainda a assistência efetiva aos que optam pela docência, em seu desenvolvimento profissional. Portanto, para as pesquisadoras, a transformação desse panorama exige medidas como, por exemplo, a oferta de salários mais altos, melhoria nas condições de trabalho, redefinição da formação, seja ela inicial ou continuada, assim como, ações que resgatem o valor do professor na sociedade.

Da mesma forma, outro aspecto a ser considerado, a partir das ideias de Freitas (2007), é que as condições de trabalho também afastam grande parte dos jovens do magistério. No entanto, há grande número de estudantes que ainda hoje escolhem a licenciatura, nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que evidencia as potencialidades da juventude no que diz respeito à profissão.

Contudo, em resposta aos desafios enfrentados pelos jovens, as ações do Estado nas políticas de formação vêm se caracterizando pela fragmentação, pelo oferecimento de bolsas do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em instituições privadas, de qualidade muitas vezes duvidosa, ou em programas de formação nos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dessa maneira, observa-se uma separação “[...] entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização dos jovens e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública” (FREITAS, 2007, p. 1207).

É nesta perspectiva que, muitas vezes, se aposta numa formação continuada compensatória, formação essa centrada nas características que faltam aos professores, ou seja, numa perspectiva do déficit. Partindo da concepção de que a formação inicial é deficitária, propõe-se uma formação continuada de modo a suprir as supostas falhas dessa formação inicial.

Por fim, é pertinente pontuar que, assim como o trabalho docente, discutido anteriormente, a formação de professores também se constitui em algo bastante complexo e que sofreu inúmeras influências das reformas educacionais das últimas décadas. Tais questões serão tratadas mais adiante neste capítulo.

## **2.2. Concepções e conceitos da formação continuada**

A partir das referências destacadas, busca-se, neste momento, apresentar alguns conceitos acerca da formação continuada de professores. Tal exposição trará algumas das diversas concepções existentes de formação continuada, assim como, a apresentação do

conceito de formação eleito por este trabalho como sendo o de maior significado, a fim de desenvolver as análises propostas por esta pesquisa.

Atualmente, inúmeros conceitos e compreensões podem ser encontrados na literatura existente acerca da formação docente. Inicialmente, busca-se apresentar e discutir as concepções de formação docente de modo mais abrangente, uma vez que tais definições favorecem a reflexão e a análise sobre a formação continuada, a qual vem sendo discutida já há algum tempo, por diversas esferas e a partir de perspectivas distintas.

A formação de professores é um tema recorrente e constante no meio educacional. Muito tem se estudado e pesquisado sobre o assunto e, ao abordar o tema da formação docente, Cunha (2015) aponta que

Sobre ele convergem olhares epistemológicos e práticos, além das necessidades no âmbito das políticas públicas de educação. As mudanças estruturais da sociedade, com demandas sobre a educação, favorecem a permanência das reflexões sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o exercício da docência. Os desafios são grandes e constantes. (CUNHA, 2015, p. 85).

Compreende-se também que a concepção de formação de professor não se constitui em algo neutro, ou seja, a formação docente encontra-se imbuída de valores e ideologias determinados e que exercem influência nos sujeitos que dela participam.

No entanto, é importante destacar que os processos de formação tem início antes da intenção de ser professor ou da escolha pela docência. Oliveira (2006), por exemplo, aponta que

Os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência -, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa de docência (OLIVEIRA, 2006, p. 352).

Assim, refletir sobre o conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade (CUNHA, 2015), pois parte-se do entendimento de que na formação de professores, concebida como possibilidade de desenvolvimento humano, a construção de conhecimento profissional consiste num processo de grande complexidade (SÁ-CHAVES, 1997).

Da mesma forma, considerando a docência como uma profissão complexa e que, assim como as demais profissões, é aprendida, entende-se que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos, uma vez que se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, sustentados e transformados por experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI 2013), assim como, possui profunda relação com o lugar e com o tempo em que se realizam. Portanto, os lugares de formação serão múltiplos, assim como o tempo dedicado a esse processo (CUNHA, 2015).

É nesta perspectiva que se encontra a formação continuada de professores – terminologia utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial (MARIN, 1995), a qual possui, atualmente, uma diversidade de modelos e abordagens. Cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, oficinas, palestras, congressos, seminários, jornadas pedagógicas, entre outros, constituindo-se, na maioria das vezes, em propostas de formação estabelecidas pelos sistemas de ensino, a partir dos conceitos subjacentes aos termos aqui apresentados.

Segundo Pardal e Martins (2005), a formação continuada, há alguns anos, não passava de uma exigência por parte dos profissionais dos mais diversos setores e que se transformou num direito geralmente reconhecido e mesmo numa ideologia que pretende associar qualidade e realização individual e profissional à produtividade e desenvolvimento. Sendo assim, a formação continuada aparece sob o ponto de vista de muitos como a solução para os problemas mais complexos da sociedade atual. “Ministrada sob os mais diversos modelos, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer” (PARDAL; MARTINS, 2005, p. 103).

Também, no que diz respeito aos termos mais comuns relacionados à formação continuada encontrados nos discursos e nas instâncias administrativas, Marin (1995) destaca os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação permanente, formação continuada ou educação continuada.

Contudo, torna-se necessário repensar, de forma crítica, os termos presentes no discurso cotidiano, seja dos profissionais da escola ou nos níveis de administradores da educação, pois a compreensão acerca da terminologia existente em relação à formação continuada auxilia no entendimento sobre os conceitos subjacentes nos quais se baseiam as tomadas de decisões e propostas e realizações de ações. Para Marin (1995), a forma como os termos relativos à formação continuada são adotados, a concepção do meio educacional levam à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, esporádicos,

propostas de ações com finalidade meramente mecânicas, ações de capacitação como objetivo de vender pacotes educacionais ou propostas fechadas, com vistas à inovação (MARIN, 1995).

Também, de acordo com Gatti e Barretto (2009), é comum que o “modelo de capacitação” siga as características de um modelo “em cascata”, modelo este em que um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo e, assim, sucessivamente.

Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202)

Por sua vez, em pesquisa realizada sobre as modalidades e práticas de formação continuada de professores, Davis et al. (2011a) atestam que é possível reunir os estudos acerca das abordagens de formação continuada em dois grandes grupos, sendo estes o grupo da formação centrada no sujeito professor e o grupo do desenvolvimento das equipes pedagógicas, tendo a escola como lócus de formação.

Tomando por base estes estudos, encontram-se num primeiro grupo, abordagens que defendem o desenvolvimento subjetivo e profissional docente, assim como, a formação continuada como um meio de suprir as carências da formação inicial e, ainda, a formação continuada como um investimento pessoal vinculado à trajetória de vida profissional (DAVIS et al., 2011a).

O segundo grupo, de acordo com esta pesquisa, de forma distinta do primeiro grupo, visa o desenvolvimento de toda a equipe pedagógica da instituição escolar, ou seja, seus professores, coordenadores pedagógicos e diretores, tendo em vista que a formação continuada deve ocorrer no próprio espaço da escola e estar voltada para as suas reais necessidades, constituindo-se, assim, como um espaço permanente de formação contínua, tornando-se uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS et al., 2011a).

Porém, é relevante apontar que foi apenas recentemente que houve um movimento de reconceitualização da formação continuada, passando a reconhecer o professor como protagonista desse processo. A partir de então, as propostas de formação, as quais eram inspiradas no conceito de “capacitação”, passam a ser centradas no potencial de auto



crescimento do professor e procuram considerar a trajetória percorrida pelo docente em seu exercício profissional (GATTI; BARRETTO, 2009).

Atualmente, a literatura tem assumido a formação inicial e a formação continuada enquanto possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, define-se que a formação inicial consiste nos processos institucionais de formação de uma profissão, com a emissão de licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público, e que a formação continuada refere-se a iniciativas organizadas durante o período que segue o tempo profissional dos professores, o que permite à formação caracterizar-se como processo (CUNHA, 2013).

Numa perspectiva de desenvolvimento profissional, perspectiva essa defendida por este estudo, a reconceitualização da formação continuada conforme apontada acima é a base de dois modelos defendidos atualmente, sendo estes o modelo da reflexão sobre a prática e o da formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI; BARRETTO, 2009).

Ao assumir a formação continuada como parte constitutiva do desenvolvimento profissional, entende-se que está sendo assumida uma visão de formação mais completa, principalmente a partir da proposição e implantação de processos tendo como locus o próprio trabalho cotidiano. Sendo assim, assumir o uso do termo formação continuada significa considerar que esta formação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995).

Nóvoa (1992) também colabora com a reflexão acerca do desenvolvimento profissional docente ao defender que a formação pode estimular tal desenvolvimento na perspectiva de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para isso, é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a reponsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Ainda, ressalta que o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e com seus projetos.

Por sua vez, Silva (2013), ao refletir sobre formação continuada, defende que esta formação consiste num processo que exige construção, reflexão e ação sobre o repensar a prática pedagógica, que vai além da ação docente, em que a aprendizagem não se restringe à sala de aula, uma vez que são processadas em diferentes espaços pedagógicos e por meio da própria ação humana. Para a autora,

Essa formação nem pode ser vista como eventos fragmentados, esporádicos, descontínuos, que não contribuam para o profissional da educação sintetizar o processo de construção de novos conhecimentos, nem pode ser trabalhada em função de alguns interesses específicos de determinados grupos (SILVA, 2013, p. 58).

Tal apontamento realizado por Silva (2013), constitui-se como de extrema relevância para marcar que a formação docente não pode ser uma ação limitada. É fundamental que a formação continuada, enquanto processo de construção, reflexão e ação, seja incentivada e colocada em prática, pois ao contrário, constituindo-se de forma fragmentada, esporádica e descontínua, muito pouco poderá colaborar com o desenvolvimento profissional do docente.

No entanto, observa-se que tem se falado muito sobre o desenvolvimento profissional na atualidade, mas é necessária certa atenção para o perigo de se confundir temas e conceitos no que diz respeito à formação de professores e de se considerar o desenvolvimento profissional de modo muito restrito (IMBÉRNON, 2002).

Ainda, Imbernón (2002) chama a atenção para o fato de que,

Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBÉRNON, 2002, p. 43).

Portanto, a questão da formação de professores abrange, inclusive, questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão, constituindo-se como “[...] elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos racionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBÉRNON, 2002, p. 47), questões estas discutidas ao longo deste trabalho.

Do mesmo modo, é importante destacar que a ideia defendida pela presente pesquisa consiste em considerar a escola como espaço de formação continuada na perspectiva da construção do conhecimento científico, exigindo a investigação sobre as práticas. Para tal, a formação continuada assume uma perspectiva contínua, inacabada, de forma a rever as práticas e o conhecimento elaborado pela ação, de modo a fortalecê-las ou redirecioná-las no sentido da melhoria da qualidade da educação.

Sendo assim, partindo do entendimento de que a formação continuada quando ocorre dentro do espaço escolar, a partir das reais necessidades dos professores, de que quando eles

participam dessa definição, consiste em uma proposta de formação mais significativa, este trabalho dá maior importância à formação centrada na escola, uma vez que ao acontecer no contexto de trabalho, também privilegia a colaboração e a interlocução entre professores.

A formação centrada na escola, como modalidade formativa, toma como princípio a leitura das práticas escolares como referências para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento construído pelo professor a partir de sua experiência docente. A formação no contexto escolar, ao assumir a escola como espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal, propõe a articulação entre momentos de formação e trabalho e insiste na importância da pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola (CUNHA; PRADO, 2010).

Por fim, entende-se que é imprescindível uma mudança de concepção de formação continuada de professores, pois, conforme defendido por Diniz-Pereira (2007), é necessário romper com o entendimento de formação continuada como somente a realização de cursos de atualização, capacitação, “reciclagem”, uma vez que tais ações não se constituem como ações significativas do ponto de vista do impacto dessa formação sobre a escola e a sala de aula.

### **2.3. A formação continuada centrada na escola**

Conforme abordado anteriormente, este trabalho assume como referência de formação continuada, a modalidade de formação centrada na escola, ou seja, aquela formação que ocorre no contexto de trabalho e privilegia a colaboração, a interlocução entre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores, os quais participam da construção da gestão do plano de formação e constituem-se como corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010).

Neste sentido, entende-se que a atenção ao clima de colaboração entre os professores é um aspecto importante, uma vez que a participação dos professores durante todo o processo formativo é central e isso implica considerar suas opiniões e, principalmente, ouvir o que eles têm a falar (DAVIS, et al., 2011a).

Cunha e Prado apontam que:

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como

possibilidades de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

Para tal, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, no sentido de que o ato de trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação, nesta perspectiva, deve ser vista como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola e não como algo que surge de forma descontextualizada dos projetos educacionais e organizacionais (NÓVOA, 1992).

Na maioria das vezes, o que se observa é a formação docente que elege a metodologia na qual ignoram o professor como pessoa e ignoram o estabelecimento de ensino como organização social. Porém, a superação deste dilema sugere uma estratégia na qual combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interativo (CANÁRIO, 1995).

Para Canário (1995), a tradicional ineficácia da formação, as dificuldades em fazer a transferência das situações de formação para as situações práticas, ficam prejudicadas, principalmente, à dupla exterioridade - em relação às pessoas e em relação às organizações - que tem marcado modos escolarizados e dominantes na formação contínua de professores. Torna-se necessário reconhecer os professores como profissionais que se formam, num trabalho coletivo e por meio do conhecimento de seus processos de trabalho e, também, reconhecer as escolas como lugares onde os professores aprendem.

Diniz-Pereira (2007) argumenta que é necessário romper com a lógica da escola como somente um espaço de ensinar. Para ele, temos que passar a ver a escola como um espaço de produção de conhecimentos e saberes, onde os educadores tenham participação ativa na concepção e execução dos programas de formação continuada e se constituam enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, de forma crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula, individual ou coletivamente.

Sendo assim, Canário (1995) ressalta que

Trata-se, então de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adoção de uma estratégia formativa centrada na escola. A formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva (CANÁRIO, 1995, p. 6).

É importante destacar que uma formação que valoriza a experiência opõe-se a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo que o professor constitui-se como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade. Valorizar a experiência do professor é legitimar sua prática, sua leitura da sala de aula, seus juízos, mesmo que provisórios, e seu saber-fazer (CUNHA; PRADO, 2010).

Tendo em vista a formação docente enquanto constituição do sujeito e a importância desta formação no contexto da escola, Cunha et al. (2013) defendem que:

Voltar o olhar para um dos espaços de atuação profissional docente, a escola básica, é assumir uma concepção de formação atravessada pelo trabalho coletivo que visa abarcar os sentidos e as demandas da prática cotidiana e as necessidades dos professores a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, favorecidos pelos intercâmbios dos processos formativos (CUNHA et al. 2013, p. 74).

No entanto, é relevante enfatizar que a prática, como material de pesquisa para o professor e como ponto de partida para os programas de formação centrada na escola, não é defendida de forma a desvalorizar a importância da formação teórica. Porém, “é preciso admitir que só é possível ler, reler, aprofundar e atualizar a prática se o próprio repertório de informação e reflexão é alimentado pela interlocução com colegas e autores, todos parceiros” (CUNHA, 2006, p. 33).

Com isso, de acordo com Cunha (2006), o que se busca é considerar que o contato com experiências e reflexões é útil para a compreensão e solução de problemas presentes na prática dos profissionais e que a teoria dos autores permite dialogar com as teorias construídas pelos professores.

Um dos aspectos fundamentais da formação centrada na escola é possibilitar aos professores, a partir de suas experiências, aprender a pensar e a agir de modo diferente, uma vez que a reflexão permite a transformação da experiência em saber utilizável (CUNHA; PRADO, 2011).

Na perspectiva da formação que ocorre no contexto da escola, a partir da construção de um projeto coletivo e com base nas experiências e na reflexão docente, é necessário, também, trazer à discussão que a prática reflexiva é entendida, neste trabalho, a partir das ideias de Zeichner (2008), ou seja, que a formação docente reflexiva, a qual realmente fomenta o desenvolvimento profissional docente é aquela que possui ligação com as lutas por justiça social e que busca contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação oferecida para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Sendo assim, é

relevante enfatizar que o conceito de reflexão docente assumido por esta pesquisa difere-se daquele defendido pela racionalidade técnica, ou seja, a reflexão com ênfase no indivíduo, em relação ao seu próprio trabalho. Aqui, a prática reflexiva é entendida com foco no trabalho coletivo.

Neste sentido, o movimento de reflexão opõe-se à visão de que os professores são meramente técnicos que fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos, reconhecendo que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares, reconhecendo que os professores têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. Portanto, o conceito do professor como um profissional reflexivo reconhece a *expertise* que existe nas práticas de bons professores e, da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008).

Tomando como referência de formação aquela que ocorre no contexto da escola, a partir da interlocução de seus diversos atores, da reflexão sobre a prática, entende-se que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) constitui-se como um espaço importante para socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas, de toda a equipe escolar, ou seja, como espaço oportuno de efetivação da formação centrada na escola, orientada pela reflexão, pois os horários destinados ao trabalho coletivo, normalmente, compõem a jornada de trabalho docente.

O HTPC, de acordo com Begnami (2013), constitui-se, em sua concepção originária, em um espaço que estimula o desenvolvimento das atividades coletivas na própria unidade escolar, desta forma, abrindo espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções dos colegas, com o contexto escolar, provocando uma reconfiguração, um outro sentido para o agir pedagógico no individual e no coletivo, que possibilite transformações no trabalho pedagógico e gere autonomia formativa. Da mesma forma, Lourenço (2014) aponta que o HTPC traz como objetivo principal a possibilidade e valorização da escola como locus de formação de professores, criando condições para a concepção de um espaço privilegiado de discussão e formação, por meio da construção do trabalho coletivo de forma coerente e articulada, fortalecendo o projeto político

pedagógico e o sentido de pertença ao grupo pelos professores. O HTPC oportuniza aos professores um momento de constante aprendizado e troca de experiências entre o corpo docente e a coordenação, possibilita a ajuda mútua na tentativa de sanar as dificuldades e necessidades enfrentadas, potencializando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário que esse espaço seja caracterizado como um momento de constante aprendizado, tendo como pauta norteadora as dificuldades e necessidades vivenciadas cotidianamente pelo professorado e a busca de suas possíveis soluções.

Entretanto, diante do exposto, é importante atentar-se para o fato de que somente a existência do HTPC não garante a efetivação de um trabalho coletivo na escola. Segundo Oliveira (2006), os professores atualmente não têm muita clareza sobre o real uso deste espaço, criando-se assim uma representação negativa que diminui sua importância. Assim sendo, é necessário que haja um melhor aproveitamento e utilização desse momento, tendo em vista a importância histórica dessa conquista por parte dos envolvidos.

Da mesma forma, é necessário salientar que não é qualquer momento em que os professores estejam reunidos na escola que pode ser considerado como formação continuada em serviço. Ressalta-se que tal afirmação parte da concepção de que, para ser formação em serviço, os professores necessitam estar conscientes do papel que desempenham, partindo de suas reais necessidades, a fim de que possam buscar transformações na sua prática docente. Portanto, o HTPC, para ser bem realizado, deve ter como princípio, a concepção do trabalho coletivo, da gestão democrática, da participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que seja um espaço possível de mudança no interior da escola (OLIVEIRA, 2006).

Conseqüentemente, é na discussão acerca do HTPC como um importante momento de formação continuada, que surge o papel do coordenador pedagógico na escola, o qual assume o papel fundamental de formador de professores e articulador do trabalho coletivo.

Placco et al. (2011) entendem que:

Compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (grifos do autor). (PLACCO, 2006, p. 6)

Ainda, segundo Cunha (2006), no desenvolvimento de um programa de formação contínua na escola, exige-se do coordenador pedagógico uma competência para promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determina o que os professores devem fazer. Neste sentido, tal competência é exigida ao coordenador

Justamente porque assiste os professores, na dupla acepção da palavra – assiste: vê/observa e assiste: oferece assistência/ajuda –, a coordenadora tem uma perspectiva de leitura do real diferente do professor e pode localizar aspectos a serem refletidos individual e conjuntamente. A coordenadora, nesta perspectiva, tem uma visão de conjunto da escola e pode assistir os professores nas suas dificuldades (CUNHA, 2006, p.36).

Contudo, as atribuições do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores dizem respeito à articulação de todo o corpo docente para elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, à mediação das relações interpessoais e dos conflitos que surgirem e, ainda, planejar e realizar as reuniões pedagógicas. Segundo Lourenço (2014), mesmo sendo grande o número de estudos que tratam do papel central do coordenador pedagógico enquanto profissional responsável pela formação da equipe docente nas escolas, a função desse profissional é relativamente nova no cenário educacional brasileiro e, em decorrência disso, parece ainda precisar de uma identidade definida e de um espaço específico de atuação e, como citado no capítulo anterior, o papel assumido pelo coordenador pedagógico sofreu grandes influências das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Apesar dos “[...] coordenadores pedagógicos serem, na maioria das vezes, professores com experiência, ainda lhes falta identidade específica para realizar um bom trabalho, visto que muitos deles encontram dificuldades em agir frente às demandas” (LOURENÇO, 2014, p.36).

Outro ponto de destaque em relação à função do coordenador pedagógico nos dias atuais, diz respeito, de acordo com Fernandes (2008), às novas políticas, as quais têm colocado a função do professor coordenador, símbolo da democratização das relações de trabalho, em um beco sem saídas, uma vez que, depois de alguns avanços, percebe-se um retrocesso em relação ao fato do professor ser sujeito de seu próprio trabalho. Para a autora,

Sujeito e ao mesmo tempo objeto de controle, a função adquire novas atribuições, afastando-se gradativamente dos ideais progressistas gestados nos anos 80. Assim como as políticas neoliberais se apropriaram de outras bandeiras progressistas, tais como a autonomia e a gestão participativa, transformando-as em mecanismos de controle e regulação, talvez o mesmo



esteja ocorrendo com a função de coordenação pedagógica (FERNANDES, 2008, p. 142).

Por fim, reconhecendo a validade dos aspectos aqui levantados, admite-se a importante tendência de se pensar a formação continuada de forma a relacionar os saberes teóricos aos saberes práticos, a partir de programas que partam das necessidades cotidianas dos docentes e que proponham temas e métodos que auxiliem os profissionais a refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas na prática e no dia-a-dia das escolas, considerando a relevância do papel do coordenador pedagógico e a excelência do espaço do HTPC nas escolas.

#### **2.4. Formação continuada: as reformas educacionais e as condições de trabalho docente**

Partindo do princípio de que a formação continuada de professores possui relação direta com o trabalho docente, mais especificamente, com as condições de trabalho docente, e considerando os apontamentos realizados no primeiro capítulo deste trabalho, é importante analisar de que forma se dá essa relação.

Como já apontado, nos últimos anos, o interesse pela formação continuada de professores se difundiu, ocorrendo uma grande mobilização em torno do tema. Produções teóricas, organizações de eventos, propostas e investimentos por parte de sistemas de ensino ilustram a atenção e a ênfase para com a formação docente (GATTI; BARRETTO, 2009). Neste sentido, é possível verificar que, no que diz respeito à formação continuada docente,

Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199).

No estudo realizado por Gatti e Barretto (2009) acerca da questão docente no Brasil, as pesquisadoras afirmam que a formação continuada tem recebido atenção de destaque e que, nas últimas décadas, a formação continuada vista como aprimoramento profissional, teve como desígnio a atualização e o aprofundamento de conhecimentos dos professores. No entanto, devido à fragilidade dos processos de formação inicial, a formação continuada também passou a ter um caráter compensatório. Tal compensação surge a fim de suprir as

falhas da formação inicial, pois os currículos dos cursos de formação inicial não se atentam à necessidade de uma formação que subsidie os professores em relação a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boas práticas e abertas a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.201):

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde o ano de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implantação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade de formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

As ações de formação continuada foram impulsionadas nos anos de 1990 com a promulgação da LDB - 9.394/96 e com a criação do FUNDEF e, posteriormente, a sua ampliação para toda a Educação Básica, constituindo-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determinando as formas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço.

No entanto, é importante destacar que as questões apontadas são resultados das reformas educacionais, as quais exerceram e ainda exercem grandes influências nos processos de formação de professores, como já exposto, e inclusive nas propostas de formação continuada.

A formação de professores no âmbito das reformas, segundo Fernandes (2008), sofreu significativas alterações, sendo que o contexto neoliberal e as reformas neoliberais acabam por minimizar a importância da formação inicial/básica do professor em detrimento de uma maior valorização das experiências de trabalho e de uma concepção individualizada de sucesso nas escolas.

Neste sentido, com as orientações do BM para a educação, as quais consistem, fundamentalmente, na elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado, prioridade para a educação básica e redução dos gastos com o ensino superior, autonomia das escolas e maior participação das famílias, destaque para a realização de avaliações da aprendizagem como produto e como controle, desenvolvimento de políticas compensatórias para deficientes e minorias culturais, a ênfase da formação docente passa a ser aquela que

ocorre em serviço (formação continuada) em detrimento da formação inicial (TORRES, 1996).

No que diz respeito à formação docente, Torres (1996), apontando que os professores e sua formação são vistos pelo BM como um “beco sem saída”, destaca que:

Na recente trajetória do BM encontra-se, de fato, um avanço: partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar [...], chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento [...]. No entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e a provisão de textos escolares. Por outro lado, a formação/capacitação docente continua sendo vista de forma isolada, sem atender às mudanças que seria preciso induzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo. De fato, faces às condições vigentes, a capacitação com frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão. Esse é, hoje em dia, um efeito perverso que enfrentam precisamente os programas de capacitação mais exitosos. (TORRES, 1996, p. 161).

Em vista disso, é no contexto da dupla preocupação – qualidade da escolarização oferecida aos alunos e o desenvolvimento profissional docente – que a formação continuada de professores, articulada com o trabalho docente, passa a ser alvo de interesse. (DAVIS, et al., 2011a), assim como é necessário destacar que a questão da formação de professores não pode estar dissociada do problema das condições de trabalho que perpassam a carreira docente.

Nas últimas décadas, as diversas mudanças pelas quais o trabalho docente tem passado, a partir das reformas educacionais, afetam diretamente a educação escolar. Como já apontado, cada vez mais surgem novas atribuições aos professores, os quais são obrigados a se adaptarem às mudanças do mundo e às cobranças por parte do Estado e sociedade.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a exigências que estão para além de sua formação profissional (OLIVEIRA, 2007, p. 3)

Segundo Assunção e Oliveira (2009), diante da ampliação das demandas propostas por políticas recentes, novas competências são esperadas dos professores a fim de exercer suas atividades de forma plena.

O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 355)

Da mesma forma, não é possível deixar de destacar o fenômeno da culpabilização dos professores que se encontra presente nos discursos em voga. De acordo com Diniz-Pereira (2007) é comum os professores serem culpabilizados pelas mazelas da educação, pois existe uma ideologia na qual se considera que a educação está ruim devido à má formação docente. Desta forma, seria necessário somente o investimento na formação dos professores para que houvesse a melhoria da educação.

Neste sentido, outros fatores como, por exemplo, promover avanços nas condições de trabalho dos professores, no que concerne à jornada de trabalho, remuneração, número de alunos em sala de aula, condições físicas das escolas, tornam-se irrelevantes.

Paro (2012) destaca que o discurso utilizado pelas autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, ao dirigirem a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como sendo um dos problemas mais importantes da qualidade do ensino fundamental, pode ser uma boa forma de esconder os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho.

Uma posição que vincula a formação do professor à qualidade da educação, sem considerar a melhoria da qualidade das condições de trabalho docente, reitera o discurso da culpabilização individual do professor, no qual a qualidade do ensino depende em grande parte do processo de formação docente. Nesta perspectiva, os sistemas públicos de ensino deixam de lado a necessidade da criação de condições de trabalho mais adequadas e de considerá-la como um problema a ser enfrentado. O trabalho do professor é constituído na articulação entre formação e atuação profissional e a qualidade de ensino depende em grande parte da formação do professor, porém, não de forma exclusiva, dissociada dos problemas das condições de trabalho (NOGUEIRA, 2012).

Saviani (2009), por sua vez, reitera a discussão acerca da relação existente entre formação continuada e condições de trabalho docente ao justificar que:

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Portanto, a precariedade das condições de trabalho docente pode acabar impossibilitando a efetivação do desenvolvimento da formação continuada centrada na escola, na qual este espaço constitui-se como um lócus de produção de conhecimento e de participação ativa dos professores, pois segundo Diniz-Pereira (2007):

Quando as condições de trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimento e saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para a análise da prática docente. A formação continuada, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de longa duração, ou no máximo, de especialização. Conseqüentemente, não seria de se espantar que as pesquisas indicassem que as repercussões da formação docente, seja ela inicial ou continuada, na escola e na sala de aula, sejam pouco efetivas (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 90).

A formação docente em serviço, em sua diversidade de práticas e ações, com a finalidade de elevação intelectual e moral dos educadores escolares, dificilmente terá suas potencialidades concretizadas se não fizer parte de um programa estruturado e constituir-se como elemento de uma política educacional que tenha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. A formação docente assim concebida proporcionará o enriquecimento cultural e pedagógico dos sujeitos que fazem a educação no domínio da realidade de cada escola (PARO, 2012).

Contudo, é possível conceber que as políticas de formação são marcadas pela desresponsabilização cada vez maior do Estado em relação ao financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pelo desenvolvimento de diretrizes que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação, em contraposição à construção de uma formação de qualidade e de uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério.

Por fim, parte-se do entendimento de que a escola consiste no lugar que mais colabora para a aprendizagem do professor, para seu desenvolvimento profissional, uma vez que se constitui no espaço de construção de sua identidade profissional. A partir de uma visão

contextualizada do processo de formação como algo inacabado e de permanente elaboração e reelaboração, compreende-se que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Porém, deve-se ressaltar que a escola, como lócus do desenvolvimento profissional, também é marcada por alterações significativas em sua organização e em suas condições de trabalho.

Neste sentido, compreende-se que a formação docente e, inclusive, a formação continuada dos professores, sofreu influências das reformas educacionais dos anos 90 e que o trabalho docente também passou por mudanças a partir destas reformas, assim como, considerando que a formação continuada possui laços estreitos com as condições de trabalho docente e que as mudanças ocorridas na organização das escolas acabaram por transformá-lo, propõe-se a apresentação da trajetória percorrida e a análise dos dados obtidos por esta pesquisa nos próximos capítulos deste trabalho.

## CAPÍTULO 3

### A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nos capítulos anteriores, realizou-se a discussão sobre o trabalho docente e a formação continuada de professores.

Em ambos os capítulos, ressaltou-se as mudanças ocorridas nas últimas décadas, relativas à educação, mudanças essas influenciadas, em grande parte, pelas reformas educacionais de cunho neoliberal, iniciadas no final da década de 1980 e intensificadas no início da década de 1990.

A fim de analisar os dados construídos a partir da realização das entrevistas feitas com professores e coordenadores pedagógicos no capítulo seguinte, será necessário, neste capítulo, explicitar o percurso metodológico trilhado na pesquisa.

#### 3.1. O caminho percorrido pela pesquisa

Inicialmente, a fim de ingressar no PPGE da UNIMEP, curso de Mestrado em Educação, propôs-se, como intenção de pesquisa, a análise da formação continuada realizada na rede municipal de educação de Piracicaba.

Posteriormente, após o ingresso no Mestrado, entendeu-se que seria de grande relevância abordar, conjuntamente, a questão do trabalho docente, mais especificamente as condições de trabalho na rede municipal de educação de Piracicaba, partindo do entendimento que existe uma relação entre a formação continuada e o trabalho docente e que, com isso, seria mais significativo para a pesquisa em questão abordar ambos os temas.

Com o objeto de estudo definido, a pesquisa teve início com a revisão de literatura sobre a temática a fim de conhecer e analisar os campos de pesquisa, buscando um entendimento acerca da evolução dos estudos desenvolvidos nas áreas em questão.

Para tal, realizou-se a busca de artigos e periódicos publicados acerca dos temas da formação de professores e do trabalho docente, tendo como ferramenta de pesquisa, o Google acadêmico e portal de revistas científicas, Scielo.

Ainda, fez-se o levantamento bibliográfico nos Bancos de Teses e Dissertações da Capes - anos de 2011 e 2012<sup>4</sup> -, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

---

<sup>4</sup> Anos de publicação de dissertações e teses disponíveis para pesquisa nos Bancos de Teses e Dissertações da Capes na época em que a pesquisa foi realizada.

(BDTD) referentes aos últimos cinco anos<sup>5</sup>, cujos descritores foram “formação continuada de professores” e “condições de trabalho docente”.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados com esses descritores, outros filtros foram utilizados: formação continuada de professores + ensino fundamental + municipal; condições de trabalho docente + ensino fundamental + municipal.

Os resultados das buscas sobre formação continuada de professores foram organizados em eixos temáticos, pela autora, com base no objeto de estudo e a partir dos resumos apresentados pelos trabalhos, os quais apresentavam a formação continuada em relação aos seguintes eixos: 1 – Inclusão e Educação Especial; 2 – TICs; 3 – Avaliação; 4 – EAD; 5 – EJA; 6 – Matemática; 7 – Ciências da Natureza e Educação Ambiental; 8 – Programas Oficiais; 9 – Língua Portuguesa; 10 – Educação Física; 11 – Alfabetização; 12 – Coordenação Pedagógica.

Em relação à pesquisa realizada a partir da palavra-chave “Condições de Trabalho Docente”, os eixos temáticos organizados são: 1 – Remuneração; 2 – Saúde e Mal-estar docente; 3 – Organização do Trabalho Escolar; 4 – Currículo; 5 – Intensificação e Auto-intensificação do trabalho; 6 – Educação Especial; 7 – Formação Continuada; 8 – Formação Inicial; 9 - Programas Oficiais; 10 – Absenteísmo; 11 – Políticas Educacionais; 12 – Avaliação Institucional; 13 – Saber e Prática Docente; 14 – Síndrome de Burnout.

Então, com base na leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados, selecionou-se 10 trabalhos que analisavam a formação continuada de professores de forma articulada às condições de trabalho docente e que possuíam como *lócus* de análise escolas municipais de diferentes municípios brasileiros. Esses trabalhos foram selecionados para análise, dos quais cinco são dissertações de mestrado e cinco são teses de doutorado. Tais pesquisas contribuíram de forma significativa para um maior conhecimento sobre o tema em estudo e, principalmente, com a análise aqui realizada dos dados obtidos pela presente pesquisa.

As produções acadêmicas selecionadas – Oliveira (2008); Alves (2011); Silva (2012); Dias (2012); Feitosa (2014); Santos (2010); Galindo (2011); Macêdo (2012); Gouvêa (2012); Amaral (2015) – propõem a análise de programas e processos de formação continuada de professores em distintas redes municipais de ensino de diferentes cidades brasileiras e as relações existentes entre a formação docente e as condições de trabalho, da mesma forma que buscam analisar as influências exercidas por tais condições nas ações formativas propostas.

---

<sup>5</sup> Trabalhos referentes aos anos de 2010 a 2015.



No entanto, faz-se oportuno destacar que é possível observar nos trabalhos selecionados diversas temáticas em torno dos eixos da formação continuada de professores e das condições de trabalho docente, as quais se constituem como alvo de análises e como objeto das diversas produções acadêmicas consideradas neste estudo.

Assim, com relação às produções acadêmicas analisadas, alguns temas foram mais recorrentes. A temática das políticas de formação continuada é uma das mais recorrentes nos trabalhos analisados, reportando-se às mudanças ocorridas e implementadas ao longo dos anos concernentes à formação de professores e, inclusive, à formação continuada docente. (OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2010; GALINDO, 2011; GOUVÊA, 2012; DIAS, 2012).

Da mesma forma, a intensificação e precarização do trabalho docente são bastante recorrentes na literatura analisada, sendo que o tema da intensificação e da precarização do trabalho docente aparece como um processo permanente, marcado pela sobrecarga de trabalho. Destarte, observa-se que a formação continuada de professores é afetada pela ampliação nas funções dos docentes e a intensificação do seu trabalho, considerando que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais contribuem para a pouca eficácia dos processos de formação (MACÊDO, 2012; FEITOSA, 2014; AMARAL, 2015).

Quanto à organização do trabalho docente na escola, vários apontamentos surgem a fim de tratar deste tema, tomando como referência as relações existentes entre os professores e suas práticas com o intuito de elucidar os fatores que podem ou não contribuir para com a realização da formação continuada na escola (OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2010).

Ainda, os estudos apontam as necessidades formativas dos professores, considerando a importância deste aspecto ao estudar os processos de formação continuada dos professores. A fim de atender a suas demandas, o tema das necessidades formativas aparece na literatura analisada de duas formas: as necessidades formativas que se referem direta ou indiretamente ao ensino e a existência de uma desarticulação entre a proposta de formação continuada e as estratégias utilizadas com o predomínio de ações pontuais e repetitivas que não contemplam as necessidades formativas dos docentes, tampouco as demandas do sistema (GALINDO, 2011; MACÊDO, 2012).

Por fim, o mal-estar docente, localizado na produção acadêmica, apontado como um problema cada vez mais presente no cotidiano escolar e que merece ser investigado na perspectiva de solucionar tal problema, e que as questões relativas à presença do mal-estar docente no ambiente escolar podem estar relacionadas às condições de trabalho que permeiam

a profissão e, ainda, à forma em que a escola encontra-se organizada (OLIVEIRA, 2008; ALVES, 2011).

Enfim, com a revisão da literatura realizada, constata-se que as teses e dissertações selecionadas apontam a influência das condições de trabalho docente – ampla jornada de trabalho, infraestrutura escolar precária, falta de recursos materiais, ausência de autonomia, flexibilidade nos contratos de trabalho, outras - nos processos de formação continuada oferecidos pelos municípios analisados e destacam, também, a ineficiência das políticas de formação e o processo de intensificação do trabalho docente como alguns dos principais problemas para o desenvolvimento de uma formação continuada efetiva, a fim de promover a melhoria da qualidade social do ensino.

No entanto, é importante destacar que tais pesquisas se diferenciam do presente estudo, uma vez que se busca analisar como as reformas educacionais implementadas, sobretudo nos anos 90, influenciaram a organização escolar, trazendo novas exigências para os profissionais da educação e modificando o trabalho docente, fazendo com que a formação continuada de professores passasse a ter maior ênfase. Ainda, parte-se do pressuposto que as condições atuais de trabalho docente influenciam a prática da formação continuada de professores, sobretudo, a formação continuada centrada na escola, tendo como lócus de pesquisa a rede municipal de educação de Piracicaba.

Então, a partir da revisão de literatura, partiu-se para a segunda etapa deste estudo, ou seja, a realização da pesquisa de campo junto à rede municipal de educação de Piracicaba, a partir da realização de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos que trataram das práticas de formação desenvolvidas por escolas de ensino fundamental I, articuladas pelos coordenadores pedagógicos, e dos programas e cursos de formação oferecidos pela SME aos professores e coordenadores pedagógicos, considerando as condições de trabalho docente nesta rede.

A fim de obter os dados necessários para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a quatro coordenadoras pedagógicas e oito professoras de ensino fundamental I, as quais participam dos HTPCs nas próprias unidades escolares em que lecionam. A escolha do método de coleta de dados pautou-se no pressuposto de que “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] e uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Entende-se que existe uma grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, uma vez que possibilita a captação imediata e corrente da informação desejada e, no caso da

entrevista semiestruturada, a qual se desenvolve a partir de um roteiro básico e não aplicado de forma rígida, ao mesmo tempo em que permite que sejam feitas adaptações consideradas válidas, devido a maior flexibilidade, esta técnica enriquece a coleta de dados criando uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987).

Além das entrevistas, cujos roteiros podem ser encontrados no final deste trabalho, e da revisão bibliográfica, foi realizada análise documental, tendo como base documentos oficiais como decretos e leis, sites do governo federal, estadual e municipal, e documentos da própria SME de Piracicaba, elaborados pelo seu Departamento de Planejamento.

De modo a iniciar a pesquisa empírica, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIMEP e após sua aprovação, solicitou-se a autorização à Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. Com a resposta positiva, contataram-se as escolas, cujo procedimento de escolha será explicado posteriormente, no papel do diretor, solicitando a realização das entrevistas com o coordenador pedagógico e dois professores da unidade escolar, expondo qual era a proposta desta pesquisa, seu objetivo e metodologia, conforme será tratado adiante.

### **3.2. Caracterização da rede municipal de educação de Piracicaba**

Antes de iniciar a caracterização da rede municipal de educação de Piracicaba, é importante informar que existe um número pequeno de documentos legais que norteiam o trabalho desenvolvido na rede municipal de educação. Para tanto, aqui serão utilizados o Decreto nº 8.136/98, o qual institui o Regimento Comum das Escolas Municipais (PIRACICABA, 1998), a Lei nº1972/72, que institui o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Piracicaba (PIRACICABA, 1972), a Lei nº 6.771/10 (PIRACICABA, 2010), o Edital de Processo Seletivo 001/2015 (PIRACICABA, 2015a), o Edital de Seleção Interna SME, nº 05/2015 (PIRACICABA, 2015b), informações obtidas no site da SME<sup>6</sup> e do Instituto de Planejamento e Pesquisa de Piracicaba (IPPLAP)<sup>7</sup> e informações obtidas no Departamento de Planejamento da SME (DP/SME).

A oferta do ensino fundamental pelo município de Piracicaba teve início no ano de 1998, a partir da proposta de municipalização do ensino e impulsionado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

---

<sup>6</sup> [www.educacao.piracicaba.sp.gov.br](http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br)

<sup>7</sup> [www.ipplap.com.br](http://www.ipplap.com.br)

(FUNDEF). No princípio, eram somente duas escolas municipais, sendo que no ano seguinte, o número de escolas passou a ser de nove unidades. Atualmente, os números da SME são bem diferentes:

Escolas de EF <sup>8</sup>	Escolas de EF e EI <sup>9</sup>	Professores de EF	Coordenadores Pedagógicos de EF	Coordenadores Pedagógicos de EF e EI	Diretores de EF Coordenadores Pedagógicos	Diretores de EF/EI Coordenadores Pedagógicos
33	13	679	33	4	3	6

**Quadro 1:** Número do Ensino Fundamental da SME Piracicaba

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da SME DP/set.2015

Importante destacar que, das quarenta e seis escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de Piracicaba, treze atendem também alunos da educação infantil, das quais somente três escolas possuem duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma para cada segmento, ou seja, educação infantil e ensino fundamental. Em quatro escolas, há uma única coordenadora pedagógica que atende aos dois segmentos e, nas outras seis escolas, é a própria diretora que exerce também a função de coordenadora pedagógica.

Isso ocorre devido a um módulo proposto pela SME, o qual determina o número de funcionários de cada escola municipal a partir do número de alunos matriculados, e que designa que as escolas com menos de cem alunos matriculados não comportam um profissional para o exercício da coordenação pedagógica. Sendo assim, a coordenação pedagógica fica a cargo do diretor de escola, o qual acaba assumindo também a função de escriturário e orientador de alunos.

Outro ponto significativo diz respeito ao fato de que, independente do acúmulo de funções (coordenador pedagógico e diretor de escola), não existe um diferencial quanto à remuneração.

Como é possível observar no quadro 1, mesmo o oferecimento da modalidade de ensino fundamental I pelo município ser recente, este tem crescido de forma considerável a

<sup>8</sup> EF – Ensino Fundamental

<sup>9</sup> EI – Educação Infantil

cada ano. Com isso, o número de vagas oferecidas para professores também cresce. O município não oferece o ensino fundamental II em sua rede de ensino.

Em relação à formação de seus profissionais, a SME aponta os seguintes dados, os quais indicam a formação de seus professores:

Magistério (somente)	Curso Normal Superior	Pedagogia (concluído)	Pedagogia (em curso)	Pós-graduação Latu sensu	Pós-graduação Stricto sensu	Total
86	19	546	28	253	09	679

**Quadro 2:** Formação de professores de Ensino Fundamental da SME Piracicaba

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da SME DP/set.2015

No quadro 2, observa-se que o maior número de professores de ensino fundamental da rede municipal de Piracicaba possui formação em Pedagogia e que menos de 50% possui alguma pós-graduação lato sensu. Somente 1,32% de professores da rede municipal possui mestrado e/ou doutorado.

Quanto ao ingresso de professores na rede municipal, esse se dá por meio de concurso público. Seja para o cargo de professores efetivos ou para professores substitutos.

No entanto, nos concursos públicos realizados nos últimos três anos (2013-2016), o número de professores aprovados ficou muito aquém do número de vagas iniciais disponíveis e acabou não suprimindo a necessidade da rede, o que ocasionou uma série de problemas às escolas como, por exemplo, necessidade de professores efetivos assumirem salas de aula no horário oposto ao seu horário de trabalho, a retirada dos professores coordenadores e diretores de suas funções a fim de assumir as aulas das salas sem professor, rotatividade de professores substitutos, defasagem na aprendizagem dos alunos, entre tantos outros.

Os professores, após a aprovação no concurso público, ingressam na rede municipal, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Esse fato ocorre desde a implantação do ensino fundamental na rede municipal de Piracicaba, diferenciando-se do que ocorre com os professores de educação infantil, os quais até recentemente ingressavam na rede sob o regime estatutário, dos professores de educação física e, também, dos demais funcionários públicos municipais de Piracicaba.

Os professores concursados, antes de se tornarem efetivos em determinada escola, passam um período em caráter de substituição, período este que é relacionado com o processo de remoção de professores efetivos, sendo que isto já ocorreu na rede em períodos de um a quatro anos. Sendo assim, os professores ingressantes permanecem em salas de aula cujo professor efetivo encontra-se em função gratificada (supervisor escolar, diretor de escola, coordenador pedagógico) ou exercendo outras funções de suporte técnico-pedagógico (professores colaborativos de educação especial; professores de sala de recursos e de apoio pedagógico) ou, ainda em salas que foram criadas devido à demanda da rede municipal e que ainda não foram disponibilizadas no processo de remoção de professores. É importante destacar que, em termos de contrato de trabalho, salário, carga horária, atribuições, não há diferenças entre os professores efetivos e professores em caráter de substituição. Porém, não há uma legislação específica sobre isso, existindo somente documentos da própria SME, de responsabilidade de seu Setor de Planejamento.

Já os professores que ingressam como substitutos na rede municipal de Piracicaba possuem contrato de trabalho com duração de dois anos. No entanto, as atribuições são semelhantes às atribuições dos professores efetivos e dos que se encontram em caráter de substituição no que diz respeito à participação na elaboração da proposta pedagógica e do plano escolar do estabelecimento de ensino, elaboração e cumprimento do plano de trabalho a partir da proposta pedagógica da escola, participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, bem como o cumprimento do calendário escolar, colaboração com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade, participação nas atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade escolar, execução e atualização dos registros escolares e dos relatórios de suas atividades específicas e fornecimento de informações sobre as normas estabelecidas, participação no HTPC e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), de acordo com a unidade atribuída e, por fim, execução de outras atividades correlatas determinadas pelo superior imediato (PIRACICABA, 2015).

As trinta e três horas que compõem a carga horária semanal a ser cumprida pelo professor de ensino fundamental – efetivo ou em caráter de substituição – são divididas em atividades com educandos, HTPC, HTPI e hora-atividade na escola, conforme pode ser observado no próximo quadro. Vale lembrar que ainda falta 1 hora de sua jornada, reservada para hora-atividade, que ainda não está sendo cumprida, sendo que o professor se encontra, neste momento, em atividades com o educando, totalizando 23 horas de interação em sala de aula e não 22 como o proposto pela legislação. Ainda, é necessário destacar que tal divisão

não consta em documento legal elaborado pela SME e o quadro abaixo é elaborado a partir do que é exposto por seus profissionais.

Desempenho das atividades de interação com os educandos	23h
HTPC	3h
HTPI	5h
Hora-atividade na escola	2h

**Quadro 3:** Divisão do horário de trabalho do professor 33h/semanais

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatos dos profissionais participantes da pesquisa.

Na rede municipal de educação, a realização do HTPC ocorre em período oposto ao das aulas, momento este organizado para atender às necessidades de formação docente em serviço, à reflexão coletiva sobre o trabalho docente e o planejamento de aulas (PIRACICABA, 1998), sendo que todos os professores realizam o HTPC no mesmo dia e período, separado somente em professores que lecionam no período da manhã e professores que lecionam no período da tarde.

As quatro horas que correspondem à realização do HTPI consistem em um momento que pode acontecer em local de livre escolha do professor. No entanto, na rede municipal de educação de Piracicaba, o HTPI pode acontecer na escola mediante convocação do diretor de escola ou pela necessidade do professor, o qual solicita realizar esse momento junto com o coordenador pedagógico.

Há, ainda, duas horas/aula que consistem em horas-atividade, organizadas a partir da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) - que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica -, a qual determina que 2/3 da jornada de trabalho seja destinada ao trabalho em sala de aula, com os alunos. Na rede municipal de Piracicaba, as horas-atividade são vinculadas às aulas de Educação Física, as quais são ministradas por professores especialistas, contratados para este fim. Aqui, também é necessário destacar que não existe uma legislação específica sobre isso.

Ainda, é importante chamar a atenção para o fato de que a hora-atividade do professor conforme a lei do piso salarial, ainda não é cumprida integralmente, pois ainda falta uma hora a ser contemplada. Da mesma forma, é relevante apontar que nem sempre o professor consegue realizar esse momento, uma vez que pode ocorrer de o professor de educação física

faltar, abonar<sup>10</sup> ou participar de atividades fora da escola. Ainda, devido à existência de salas vinculadas de 1º ano em prédios escolares de educação infantil do município e tais alunos não serem contemplados com as aulas de educação física por um professor especialista, as professoras dessas salas não realizam nem as duas horas de hora-atividade, recebendo, em troca, o pagamento dessas horas como horas extras.

Também, é necessário esclarecer que os professores de ensino fundamental, por serem contratados pelo regime da CLT não possuem direito a abonos, diferentemente dos professores de educação física, os quais são estatutários.

Em relação às funções de supervisor escolar, diretor de escola e coordenador pedagógico, estas são assumidas por professores da rede municipal, por meio de seleção interna, e constituem-se como Função Gratificada (FG).

Como requisito básico para participação no processo seletivo, os professores devem ter graduação em Pedagogia e/ou pós-graduação em Educação. Para coordenador pedagógico é necessário que o professor tenha, no mínimo, três anos de exercício na função e para diretor de escola, o tempo mínimo é de cinco anos. Já para a função de supervisor escolar, é necessário que o professor possua seis anos de experiência de trabalho como diretor de escola.

As seleções internas para coordenador pedagógico e para diretor de escola ocorrem anualmente ou quando há a necessidade de suprir a demanda por profissionais nessas funções. Já a seleção para supervisor de ensino ocorre com maior esporadicidade, sendo que a última seleção aconteceu no ano de 2007.

Outro aspecto que merece destaque é o fato do município de Piracicaba ainda não possuir um Plano de Cargos e Carreira para os profissionais da educação. Este se constitui numa batalha que vem sendo travada há vários anos. Inúmeras comissões já foram organizadas com o intuito de elaboração e aprovação deste documento, todavia sem êxito.

O último movimento acerca da elaboração deste plano teve início em outubro de 2014, com a nomeação de membros de uma comissão composta por representantes dos vários segmentos da SME e de escolas da rede, que atuou na coordenação dos trabalhos junto a uma empresa de consultoria contratada, conforme processo administrativo nº 16.116/2014, pregão presencial nº 34/2014 (PIRACICABA, 2014). No entanto, o Plano de Carreira não foi aprovado até o presente momento.

---

<sup>10</sup> Os professores de educação física são contratados pelo regime de trabalho do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Piracicaba, Lei nº 1972/72 (PIRACICABA, 1972), e possuem direito a nove faltas abonadas por ano, sendo duas a cada mês, e a férias prêmio a cada cinco anos.



No que concerne à proposta pedagógica da rede municipal, não existe ainda um documento próprio elaborado pelo município. Da mesma forma, é importante ressaltar aqui que a rede municipal não reformula conjuntamente com seus professores e demais docentes o plano de carreira nem a proposta pedagógica.

Assim, a SME, desde o ano de 2010, em parceria firmada com a Secretaria do Estado da Educação (SEE), implantou na rede municipal o Programa Ler e Escrever. Desde então, esse programa tem sido o “carro chefe” da SME para o desenvolvimento do trabalho nas escolas de ensino fundamental. Com a implantação do Ler e Escrever, formou-se uma equipe composta por três coordenadoras pedagógicas a fim de trabalhar com a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e de professores de Programa Intensivo no Ciclo (PIC), dentro da concepção defendida por esse programa.

O Ler e Escrever, Programa elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo para sua rede de ensino, de acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), constitui-se em mais do que um programa de formação. É um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

Para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a meta do Programa era alfabetizar plenamente, até o ano de 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano), matriculadas na rede estadual de ensino, assim como, buscava garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Ademais, o Ler e Escrever possui como objetivos: apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão e comprometer as Universidades com o ensino público, possibilitando a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

A primeira fase do Ler e Escrever teve início em 2007, com iniciativas nas escolas da capital paulista, com destaque para a adoção do “Bolsa Alfabetização”<sup>11</sup> (no segundo semestre

---

<sup>11</sup> O “Bolsa Alfabetização” buscava uma ponte entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, por meio de um diálogo com os Professores Orientadores dos Alunos Pesquisadores (estudantes de Pedagogia ou Letras)

deste ano) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Nesse ano de 2008, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para Interior e Litoral.

Na rede municipal de Piracicaba, o Programa teve início com a formação de coordenadores pedagógicos no segundo semestre do ano de 2009, a qual abarcava língua portuguesa e matemática.

Posteriormente, somente a área de língua portuguesa passou a ser contemplada na formação semanal dos coordenadores e, quanto às salas de PIC, as mesmas foram abolidas no ano de 2012. No que diz respeito ao “Bolsa Alfabetização”, isso não ocorreu na rede municipal de Piracicaba.

Em consequência da formação oferecida aos coordenadores pedagógicos do município de Piracicaba, no ano de 2015, aconteceu o primeiro processo de seleção interna para a função gratificada de coordenador de formação continuada na rede municipal, sendo que as vagas criadas para o preenchimento desta função foram destinadas a realização da formação de professores da rede municipal de educação, em áreas consideradas de interesse – língua portuguesa e matemática – a fim de promover a melhoria da qualidade de ensino nas escolas de educação infantil e ensino fundamental – regular, complementar, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e educação especial (PIRACICABA, 2015).

Por fim, após a apresentação aqui realizada da rede municipal de educação de Piracicaba, é importante destacar as condições de trabalho nesta rede, ou seja, que ainda não possui plano de carreira, assim como, não tem proposta pedagógica, os professores não são estatutários, a padronização do currículo e dos métodos de ensino, falta de concursos públicos para provisão de cargos e aumento da contratação temporária, uso de horas extras para o preenchimento de vagas, etc.

### **3.3. As entrevistas**

Após a autorização da SME para realização desta pesquisa, entrou-se em contato com as escolas de ensino fundamental da rede municipal, a fim de realizar as entrevistas propostas por este estudo.

---

das Instituições de Ensino Superior (IES) que participavam do Programa. Para o FDE, tal ação atuaria efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público paulista ao mesmo tempo em que contribuiria para a formação de futuros professores para o Ensino Fundamental (Portal SSE/SP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>).

Desta forma, considerando que a maior parte das escolas municipais encontra-se em bairros periféricos, selecionaram-se três escolas localizadas na periferia da cidade e somente uma localizada em região mais central.

Todas as quatro escolas possuem mais de trezentos alunos matriculados, o que permite a presença do profissional de coordenação pedagógica na escola segundo o módulo de funcionários estabelecido pela SME, no qual o número mínimo de alunos matriculados para que a escola tenha esse profissional em seu quadro é de cem alunos, conforme já abordado anteriormente.

Escolas	Localização	Número de alunos atendidos	Número de professores	Início das atividades
A	Região Oeste	623	21	2004
B	Região Sul	404	13	2000
C	Região Norte	439	14	2006
D	Centro	452	14	2012

**Quadro 4:** Características das escolas pesquisadas

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatos dos diretores de escola.

É importante destacar que todas as escolas selecionadas foram prontamente solícitas ao pedido de pesquisa com seus profissionais. Isso facilitou muito o desenvolvimento deste estudo. Acredita-se que isso ocorreu pelo fato da pesquisadora fazer parte do quadro de profissionais da rede municipal de Piracicaba há bastante tempo.

Também, ressalta-se que não foi sentida, em nenhum momento, alguma resistência por parte dos profissionais entrevistados, lembrando que os professores participantes, após exposição do objetivo deste trabalho pela direção da escola, mostraram interesse em tomar parte neste projeto.

Então, retoma-se, nesse momento, que foram entrevistadas oito professoras de ensino fundamental e quatro coordenadoras pedagógicas, de quatro escolas distintas, de diferentes bairros do município de Piracicaba.

Optou-se por entrevistar profissionais com características distintas no que se refere ao tempo de trabalho na rede municipal (anos de exercício como professoras), vínculo com a unidade escolar (efetiva, em caráter de substituição, substitutos), formação, entre outras, conforme informações que seguem.

<b>Profissionais</b>	<b>Vínculo Profissional</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-graduação</b>
<b>Escola A</b>			
Coordenadora Pedagógica 1 (CP1)	Em caráter de substituição	Pedagogia	Psicopedagogia / Coordenação Pedagógica
Professora 1 (P1)	Efetiva	Pedagogia	Psicopedagogia
Professora 2 (P2)	Em caráter de substituição	Magistério / Marketing	***
<b>Escola B</b>			
Coordenadora Pedagógica 2 (CP2)	Portaria nº12, de 12/01/2016	Magistério / Pedagogia	***
Professora 3 (P3)	Efetiva	Magistério / Pedagogia	***
Professora 4 (P4)	Em caráter de substituição	Magistério / Pedagogia	***
<b>Escola C</b>			
Coordenadora Pedagógica 3 (CP3)	Efetiva	Magistério / Pedagogia	Gestão Escolar
Professora 5 (P5)	Efetiva	Magistério / Pedagogia	***
Professora 6 (P6)	Efetiva	Psicologia / Pedagogia	***
<b>Escola D</b>			
Coordenadora Pedagógica 4 (CP4)	Efetiva	Pedagogia / Letras	Coordenação Pedagógica
Professora 7 (P7)	Efetiva	Magistério / Pedagogia	Educação Especial / Psicopedagogia
Professora 8 (P8)	Efetiva	Magistério / Pedagogia	***

**Quadro 5:** Informações sobre os profissionais participantes da pesquisa

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em pesquisa de campo.

Das professoras entrevistadas, a professora que se encontra há mais tempo no exercício da profissão na rede municipal (P3) está há dezessete anos nesta rede. Já a professora que está há menos tempo na rede (P2), foi contratada no início do ano de 2016.

Quanto às coordenadoras pedagógicas, uma delas encontra-se há 11 anos (PC3) e outra há 10 anos (PC4) nesta função. A coordenadora pedagógica concursada (PC1), que iniciou mais recentemente o exercício da coordenação, está há dois anos na função, mas já exerceu a coordenação pedagógica por meio de Portaria, substituindo licenças. Já a coordenadora substituta (PC2) é a que está há menos tempo na função, iniciou as atividades na escola no ano de 2016, por meio de Portaria (PIRACICABA, 2016), mas já exerceu a coordenação pedagógica substituindo licenças.

Aqui, faz-se necessário explicitar que, devido ao número de professores aprovados para a função de coordenador pedagógico em seleção interna ser inferior ao número de vagas disponíveis, alguns professores são convidados a participar de uma entrevista para assumir a função em determinada escola, o que é legalizado por meio de Portarias, publicado em Diário Oficial do Município. Tal função é exercida por tempo determinado, de cento e oitenta dias.

Ainda, das coordenadoras entrevistadas, duas delas estão realizando o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CP1 e CP4), curso este oferecido pela parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Em relação às entrevistas, estas foram realizadas nas próprias escolas em que as professoras e coordenadoras pedagógicas trabalham e tiveram duração média de 40 minutos. Na escola A e escola D, as professoras foram entrevistadas no período oposto ao de trabalho, durante as reuniões de HTPC. Na escola C, as professoras foram entrevistadas durante o momento de estudo, enquanto as crianças estavam nas aulas de educação física e, na escola B, as professoras se organizaram a fim de participar da entrevista de modo que, ao saírem da sala de aula, os alunos fossem acompanhados pelo orientador de alunos, sem causar prejuízos às aulas.

Ainda, as diretoras das escolas B e C apresentaram o espaço físico em que se encontram instaladas, assim como, comentaram sobre algumas ações que veem desenvolvendo a fim de promover melhorias nos prédios escolares. Somente uma escola encontra-se em reforma e, desse modo, está instalada em outro prédio escolar, juntamente a outra unidade.

O fato de ter realizado as entrevistas na própria escola permitiu observar, também, um pouco da rotina de cada escola, como cada uma está organizada, as condições físicas em que se encontram. De maneira geral, as escolas possuem bons espaços físicos, com recursos materiais de qualidade, porém, parte desses recursos e das melhorias realizadas nos prédios foi adquirida com recursos próprios (verbas arrecadas pelo Conselho de Escola em ações

desenvolvidas nas próprias unidades pelos membros que o compõe) e com o recurso federal do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Ainda, destaca-se que houve uma excelente recepção da pesquisadora em todas as escolas, inclusive, alguns dos entrevistados se interessaram pela temática e, ao final das entrevistas, fizeram várias perguntas sobre o tema da pesquisa, sobre o curso de mestrado e falaram sobre a importância de abordar o assunto da formação de professores e o trabalho docente desenvolvido na rede municipal de Piracicaba.

As entrevistas eram compostas de dez perguntas para professores e de onze perguntas para os coordenadores pedagógicos (apêndices 1 e 2). As perguntas elaboradas às professoras buscavam conhecer como acontece o HTPC nas escolas, uma vez que se entende que este momento constitui-se como privilegiado para a realização da formação continuada nas escolas, assim como, investigar como as docentes avaliavam este momento. Também, buscou-se conhecer como se encontra organizada a hora-atividade (horário de estudo), sobre a existência de outras ações de formação continuada na escola, o entendimento acerca das condições de trabalho como favoráveis ao processo de formação, o levantamento sobre o trabalho em outras instituições e o oferecimento pela rede municipal de momentos de formação continuada e a participação destes professores nesses momentos. Outro ponto diz respeito às ações de formação, se estas consideravam as experiências dos professores e se as professoras conseguiam estabelecer relações entre as ações de formação e as suas práticas, relatando, ainda, a participação em uma ação de formação considerada como significativa. Também, questionou-se se os momentos de formação na escola e os oferecidos pela rede têm contribuído para a formação profissional. Por fim, perguntou-se sobre o que é ou o que deveria ser formação continuada a esses profissionais.

Já as perguntas elaboradas às coordenadoras pedagógicas, eram basicamente as mesmas descritas acima, diferenciando-se, apenas, nas primeiras questões, as quais tinham como propósito entender como essas profissionais tinham se tornado coordenadoras pedagógicas, como compreendiam a função de coordenadora e quais as suas principais atribuições na escola, de modo a compreender um pouco mais sobre o exercício dessa função na rede municipal de educação de Piracicaba.

As entrevistas transcorreram-se de forma tranquila e nenhuma das entrevistadas, sejam elas professoras ou coordenadoras pedagógicas, recusaram-se a responder quaisquer perguntas.

### 3.4. Construção dos dados

A intenção inicial da pesquisa era levantar dados que pudessem, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, analisar as ações de formação continuada realizadas na rede municipal de educação de Piracicaba, considerando as condições de trabalho docente nesta rede.

Então, com esse objetivo, foram construídos dois roteiros de entrevistas que foram aplicados junto a professoras e coordenadoras. A fim de organizar os eixos para análise das informações obtidas, foram realizadas leituras das transcrições das entrevistas, procurando-se, primeiramente, identificar o que era comum e o que era específico, do ponto de vista de cada uma das entrevistadas, no que dizia respeito às ações de formação realizadas nas escolas e às ações propostas pela SME. Também, buscou-se levantar alguns pontos relacionados às condições de trabalho docente na rede municipal de educação de Piracicaba.

As informações obtidas nas entrevistas, no entanto, faziam referência não somente às ações de formação continuada praticadas na rede municipal de Piracicaba e às condições de trabalho docente, mas davam destaque para a organização escolar atual da rede. Nesse sentido, a discussão sobre o trabalho docente passou a se mostrar central para a compreensão das condições existentes no município para a compreensão das ações de formação continuada praticadas ou não.

As entrevistas mostraram não somente as mudanças da organização do trabalho docente, mas marcaram muito fortemente como a própria organização escolar havia sido alterada sob a exigência de dominar novas formas de ensinar, de avaliar, etc., que no caso da rede municipal de Piracicaba, materializam-se na organização dos HTPC. Essas informações obtidas pelas entrevistas pareciam fazer sentido considerando a discussão que vem sendo empreendida sobre a temática do trabalho docente por Oliveira (2010). Assim, partindo do entendimento de que a organização escolar compreende as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, ou seja, engloba o currículo que se pratica em sala de aula, as metodologias de ensino, os processos de avaliação, e que as mudanças ocorridas nesta organização, após as reformas educacionais dos anos de 1990, influenciaram significativamente a organização do trabalho docente nas escolas (OLIVEIRA, 2010), foi possível atribuir significado às falas das professoras e coordenadoras entrevistadas sob o eixo de análise que chamamos de “organização escolar”.

Da mesma maneira, ao conceber a formação continuada como um processo dialético, reflexivo, crítico e investigativo, que ocorre a partir das necessidades de formação dos sujeitos

a quem se destina a ação, e que se difere da concepção que compreende a formação continuada como treinamento, receituário de técnicas, de normas prescritivas e de resolução de tarefas, fundamentada em pressupostos tecnicistas (SILVA, 2013), assim como ao compreender que essa modalidade de formação também sofreu influências das reformas do Estado, fazendo com que a formação intelectual e, principalmente a formação política, deixasse de ter a mesma relevância que em décadas anteriores, ao propor que basta ao professor somente aplicar adequadamente as orientações sistêmicas para que possa ser considerado um bom professor, ou seja, que basta ter uma formação voltada para a empiria, (FERNANDES, 2008), também foi possível agrupar as falas das professoras e coordenadoras em um segundo eixo de análise, “ações de formação continuada de professores”.

Ou seja, com as informações obtidas nas entrevistas, junto à discussão teórica empreendida nos capítulos anteriores, foi possível a construção dos dados de forma a dividir as informações em dois eixos para a análise: “organização escolar” e “ações de formação continuada”.

Assim sendo, a fim de promover uma melhor compreensão dos dados obtidos, as análises das entrevistas encontram-se separadas, ou seja, primeiramente serão discutidas as falas das professoras e, posteriormente, das coordenadoras pedagógicas, de maneira que sejam considerados os lugares que estas profissionais ocupam.

É relevante apontar que foram destacados excertos das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais são analisados a partir dos referenciais teóricos adotados por esta pesquisa.

Por fim, salienta-se que, com o intuito de manter o sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa, os nomes dos entrevistados e das respectivas escolas não serão informados.

Isto posto, o presente estudo discutirá no próximo capítulo, de forma articulada, os eixos aqui estabelecidos, pois parte-se do pressuposto que, como defendido acima, com as reformas educacionais, a organização escolar sofreu inúmeras mudanças que influenciaram o trabalho escolar e, conseqüentemente, as condições de trabalho escolar. Estas condições, por sua vez, afetam significativamente a formação continuada de professores, seja a formação realizada na escola ou aquelas oferecidas pela SME, porém, também entendendo que a formação continuada recebeu, da mesma forma, influências diretas das reformas educacionais implementadas e discutidas ao longo deste trabalho.

Para tal, os dados das entrevistas possibilitaram entender como as escolas municipais de ensino fundamental encontram-se organizadas de modo a compreender como esta organização influencia o trabalho docente e a formação continuada no contexto escolar.



Também, investigou-se como a SME tem orientado as escolas no que diz respeito à organização do trabalho docente e como vem estruturando-se em relação a propostas de formação continuada de seus profissionais.

## CAPÍTULO 4

### TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA

Conforme abordado no capítulo anterior, as entrevistas foram organizadas em dois eixos para análise, “ações de formação continuada” e “organização escolar”, de modo a pontuar o que é específico e o que é comum em cada escola pesquisada em relação à formação continuada de professores, assim como, as ações de formação propostas pela SME e, ademais, analisar as condições de trabalho docente na rede municipal de educação de Piracicaba.

#### 4.1. Ações de formação continuada sob o ponto de vista das professoras

A fim de iniciar a discussão sobre o eixo de análise “ações de formação continuada”, será realizado o levantamento inicial das colocações das professoras, a partir do ponto de vista de cada uma dessas profissionais.

Em se tratando das ações de formação continuada, as professoras em suas entrevistas, deixam claro que entendem que o HTPC se constitui como um momento oportuno para isso e que este se encontra organizado de modo a contemplar essa formação.

Em relação ao momento de formação em HTPC, nota-se que este se constitui de modo muito direcionado às áreas de língua portuguesa e matemática. Segundo uma das professoras, essa formação poderia abranger outras disciplinas. Da mesma forma, afirma que nem sempre os temas trabalhados a auxiliam em sala de aula.

*“Poucas vezes a gente conversou um pouco sobre educação especial, que é uma realidade da nossa escola. Mas é sempre voltado para a formação de língua portuguesa, o projeto Ler e Escrever... Eu acredito que é o que é cobrado da gente: a língua portuguesa, a hipótese... A gente está sempre ali, no que o Ler e Escrever espera da criança... A gente acaba esquecendo um pouco das outras disciplinas, que também são importantes... porque a gente está sempre focando na língua portuguesa ou na matemática, também, que vem sendo cobrada”. (P8)*

Nesta perspectiva, acredita-se que é imprescindível que os programas de formação continuada contemplem momentos de discussão sobre outras disciplinas, tendo em vista que

elas também contemplam a aprendizagem e a formação integral do aluno, as quais devem merecer o mesmo grau de importância.

Portanto, o professor da escola fundamental necessita receber uma formação interdisciplinar que possibilite a ele não restringir as suas práticas pedagógicas de sala de aula apenas ao processo de leitura, escrita e conhecimentos lógico-matemáticos (SILVA, 2012).

É importante chamar a atenção para o fato de que a formação nesses moldes encontra-se pautada nos princípios das avaliações externas e na qualidade da educação pautada nos moldes econômicos.

Conforme Bonamino e Souza (2012), as avaliações externas em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação dos alunos, assim como, o uso de testes padronizados para aferir os objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos também é complexo.

Para as autoras, o problema das avaliações em larga escala decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, mas as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam somente a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática, o que não é exatamente uma limitação das avaliações, mas exige atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, a partir de uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

É possível compreender que nem todos os professores concebem a formação recebida em HTPC como possibilidade de mudança significativa em seu trabalho, ou ainda, como melhoria do ensino e de suas práticas pedagógicas na escola.

Isso pode ser encontrado no relato de uma professora, a qual avalia que, a partir de seu ponto de vista, não ocorre muita formação no HTPC. Entende-se que até ocorra a formação, mas a falta de um sentido para ela acaba tornando este momento pouco significativo. Segundo esta professora, os temas estudados nem sempre contribuem com aqueles que já possuem bastante tempo de profissão, uma vez que o que é trabalhado como formação em HTPC não são as necessidades do grupo.

*“Professores recém-formados, professores que precisam de auxílio, ajuda, eu acredito que tudo é válido; mas, às vezes, quem está há muito tempo na rede municipal, quem já exerceu outras funções, acaba ficando um pouco repetitivo. Mas, como eu falei para você, como é uma coisa geral, não é pensada indivíduo por indivíduo, então, o que te ajudar você pega para você, o que não, você revê ou acrescenta, ajuda os amigos”. (P7)*

Entretanto, este estudo, ao considerar o HTPC como uma possibilidade de espaço coletivo de formação, compartilhando das ideias de Sadalla e Sá-Chaves (2008), compreende que o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, pode ser favorecido ainda pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares onde o professor tem a possibilidade de interagir com seus pares e sentir-se apoiado, conferindo suas experiências e recolher informações significativas. Ainda, entende-se que o ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de forma coletiva, a discussão de saberes, a problematização das ações e, da mesma maneira, “[...] a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente” (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 190).

Porém, partindo dos princípios já discutidos anteriormente acerca de como é entendida uma verdadeira formação continuada em serviço, é possível constatar, por meio da análise das falas das professoras, que o HTPC, da maneira em que vem sendo realizado nas escolas pesquisadas, não contempla os aspectos essenciais que definem essa formação. Ainda, entende-se que este espaço não se constitui em um espaço importante de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores, ou seja, como uma oportunidade de formação centrada na escola orientada pela reflexão (CUNHA, 2015).

Aqui, é importante voltar às atenções para o fato de que a principal crítica que incide sobre as práticas de formação, tanto em HTPC como em HTPI realizados nas escolas participantes desta pesquisa, é que estas acontecem de maneira fortemente escolarizada, a partir de um processo cumulativo de saberes, ou seja, alguém que transfere seus conhecimentos a quem supostamente não sabe, de acordo com “[...] um caráter prescritivo e racional dos programas, os quais não preveem um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores” (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

No que concerne às ações de formação propostas pela SME, as entrevistadas afirmam que ocorre o oferecimento de vários cursos por esta instituição como, por exemplo, cursos de informática, na área da matemática, realização anual da jornada pedagógica.

No entanto, as ações formativas apontadas pelas professoras indicam um modelo clássico de formação, caracterizado apenas por momentos isolados, mesmo que frequentes, cujo objetivo é garantir aos professores o preparo para a resolução de problemas de sua prática cotidiana ou vivenciar novas ferramentas pedagógicas, a partir do que a SME acha ser necessário. Com isso, percebe-se que estas ações não têm favorecido aos professores repensar

a sua prática de forma crítica, de modo a contribuir com a construção de sua identidade profissional (FEITOSA, 2014).

Por outro lado, as professoras destacam como sendo ações de formação significativas somente aquelas em que há certa aplicabilidade do conteúdo aprendido em sala de aula, visão tecnicista da formação, ou aquelas em há a proposta de palestras motivacionais.

*“Porque a gente não pode parar de estudar, né? Sempre tem que estar estudando, correndo atrás (...) E o curso ajuda, a palestra ajuda, porque dá uma levantada, você entendeu?(...) Assim, para você continuar se esforçando? Então, eu acho que isso é bom para nós, entendeu? Então, essa força que a gente tem quando assiste uma palestra, para você fazer isso, você fazer aquilo, acaba animando, entendeu?”. (P4)*

Em relação a isso, destaca-se aqui uma questão fundamental no que diz respeito às mudanças ocorridas nas escolas a partir das reformas educacionais. Conforme já destacado, as reformas educacionais modificaram a organização escolar, gerando auto intensificação e, conseqüentemente, auto cobrança e auto responsabilização e isso também ocorre no que diz respeito à formação continuada docente.

Desde o ano de 2015, a SME tem oferecido um curso em parceria com a UFSCAR, para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal. Relatos sobre esse curso apareceram nas falas de praticamente todas as entrevistadas. Porém, as professoras destacam que não percebem uma “aplicabilidade” dos conteúdos aprendidos no curso em sala de aula, com seus alunos. Com isso, observa-se a persistência do discurso da racionalidade técnica, no qual a formação, assim como o ensino, é meramente uma atividade mecânica, além de constituir-se como algo estranho às escolas, pois desconhece suas realidades e necessidades.

*“Quando iniciou esse curso, apesar de os professores serem maravilhosos e serem pessoas extremamente capacitadas e de extrema boa vontade de estarem lá, e tal, a gente até colocou para eles que estava um pouco além do que a gente trabalha nas salas de aula, né? Assim, estava um pouco... Como são professores de faculdade, ensino fundamental, para eles... Mas já estão colocando coisas que se aprende no sétimo ano, no oitavo”. (P6)*

*“A gente, no começo, achou que seria uma coisa, e no fim foi totalmente diferente, que era para a área de Ciências, História e Geografia: a gente achou que ia ser trabalhado como trabalhar esse conteúdo em sala de aula, mas era formação voltada para o professor, para entender alguns conceitos, e de forma fica mais claro, para gente, daí, trabalhar para o aluno, mas não voltado ao aluno; como formação nossa mesmo”. (P8)*

Uma das professoras até comenta que acredita que o motivo do curso da UFSCAR ser de pouca aplicabilidade está relacionado ao fato de que o planejamento das ações de formação oferecidas pela SME ser realizado por pessoas que não conhecem a realidade da escola, da sala de aula.

*“Então, eu acho que tem coisas que quem está trabalhando com a gente não tem noção do que é uma sala de aula; então, às vezes, coloca coisas para a gente que não dá para fazer numa sala de aula, por isso que eu acho que tinha que ouvir o professor. A secretaria, para trabalhar, pôr um curso, ou as coordenadoras fazerem uma pesquisa, um levantamento com a gente primeiro, para levar lá, para aí ver que curso vai dar... Eu não sei como é decidido que curso é dado, eu não. Esse da UFSCAR, por exemplo, eu não sei quem decidiu que vai ter esse curso da UFSCAR. (P3)*

Neste sentido, conforme já apresentado em capítulo anterior, isso leva a compreensão de que, para ser uma boa formação, do ponto de vista das professoras, o curso ou outro tipo de ação formativa deve ser baseado em atividades práticas, as quais podem ser transpostas à sala de aula. Porém, esse fato não tira a razão das profissionais quando afirmam que não existe uma cultura na SME de ouvir os professores.

Assim, a proposta de formação da SME apresenta poucas possibilidades em se constituir como uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo, numa perspectiva inovadora, pois não consegue integrar uma cultura que articule o projeto da escola e o projeto de vida profissional de seus professores (PARDAL; MARTINS, 2005).

Entende-se, portanto, que a articulação conforme apontada acima, não consiste em algo simples e linear. De acordo com Pardal e Martins (2005), conforme dito em capítulo anterior, faz-se necessária uma formação como ato permanente, dinamizador de experiências profissionais e de reflexão sobre a mesma, além da construção de uma escola como projeto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino. Para os autores,

A formação contínua de professores só é compreensível à luz da sua relação com a profissão docente, independentemente da perspectiva que se possa ter sobre esta e sobre o seu lugar e a sua caracterização no contexto das profissões intelectuais. A articulação da formação contínua com o modelo de escola e com o seu projecto, com as metodologias de ensino e com a qualidade de vida pessoal e profissional do professor exige uma dinâmica capaz de integrar os seguintes vectores do processo ensino-aprendizagem, que, para execução do mesmo, consideramos interpenetrantes e

complementares: a experiência docente, a investigação e a reflexão (PARDAL; MARTINS, 2005, p. 113).

A partir da perspectiva das ações de formação propostas pela SME, entende-se quando Torres (1996) defende que grande parte de quem opina sobre o que deve e o que não deve ser feito em educação e que toma importantes decisões neste campo, carece de conhecimento e experiências necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide. De acordo com a autora, “[...] poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar” (TORRES, 1996, p. 139).

Ademais, a própria fala de uma das professoras demonstra a falta de abertura para escutar o que o professor tem a dizer. Esta profissional afirma que não é disponibilizado pela SME um espaço para isso, de modo a conhecer o que os professores pensam sobre as ações de formação oferecidas e que, muitas vezes, há o receio de se colocar, de expor a opinião a respeito.

*“Primeiro, porque a gente acha que não vai ser ouvido, mesmo. A gente nunca é... Ninguém pergunta o que a gente acha. Eu acho que tinha que perguntar para o professor, perguntar qual é a dificuldade. A coordenadora perceber, a gente falar, e, daí, a partir disso, ver que curso vai estar dando”. (P3)*

Assim, compreende-se que a ausência da opinião dos professores acerca da definição, discussão e tomada de decisões da política educativa acaba por validar o discurso formulado por economistas, o qual há de ser implementado por educadores (TORRES, 1996), lembrando, no entanto, que isso também ocorre no âmbito da escola.

Diante disso, não é de se estranhar que as professoras aleguem que poucos cursos oferecidos pela SME até os dias atuais foram significativos. Para elas, os cursos nem sempre são interessantes, não há uma grande variedade de ações formativas e, assim como colocado, não sabem quem planeja a formação oferecida pela SME, pois não há um levantamento das necessidades e interesses dos professores da rede, o que dá a entender que a SME propõe cursos que sejam de sua própria conveniência.

*“Tem alguns cursos, assim, que tem, que eu acho que poderiam ser melhores, eu vou ser sincera. Que vêm, e você vai com muita sede ao pote, e você chega lá e fala ‘ai, meu Deus’; tem alguns que começam com tudo e param no meio do caminho. Então... que nem na Semana do Professor, de repente, pegar algo de peso, que vai te acrescentar... Mas, aí, você vai com aquela vontade, e tal, mas aí você chega e falam as mesmas coisas que você sempre ouviu... Eu não sei se vou com muita sede ao pote, mas eu percebo*

*que é meio que geral, né? Ai acaba, assim... Acaba desmotivando, até. Então, falam: 'vai ter curso', mas eu nem...". (P5)*

*"O que a gente observa é que, às vezes, eu acho que vem como algo que alguma... Alguma coisa que eles estão querendo implantar, ou que eles estão querendo que seja feita daquela forma". (P6)*

Quanto às necessidades formativas, a falta de um levantamento sobre elas também é sentida nas próprias escolas, não somente em relação às ações oferecidas pela SME. As professoras destacaram que não possuem liberdade para escolher os temas de estudo do HTPC, que estes temas são escolhidos pela coordenadora pedagógica e, também, que a formação deveria considerar mais as necessidades dos professores, de modo a ouvi-los mais.

Ainda, de acordo com uma das professoras da escola B, acredita-se que os assuntos e temas de formação vêm da SME, que os professores até chegam a sugerir, mas os temas vêm de cima para baixo ou, como dito por outra docente, não se sabe ao certo como isso ocorre. Porém, há também quem acredita que os temas são propostos a partir da leitura que a coordenadora faz do trabalho desenvolvido pelos professores.

*"Foi mais a coordenadora que percebeu. Eu não sei, eu acho que tem a ver com o Ler, né? Veio de lá... Eu acho que vem mais da secretaria. A coordenadora que chega e fala para a gente o que vai ser trabalhado; quando a gente tem alguma dificuldade, a gente pergunta, até sugere. Eu acho que deveria ouvir mais o professor que está na sala de aula. Eu acho que seria importantíssimo chegar na escola e fazer o levantamento: o que a gente precisa, o que é importante? Porque quem está ali com o aluno é o professor, que está ali direto, porque as coisas só vêm de cima para baixo". (P3)*

*"De repente falar assim: 'do que será que elas estão precisando realmente, do que essa escola precisa, do que aquela precisa, aquela região?', porque é muito amplo. E, de repente, quem está... Quem será que propõe esses cursos? Eu não sei. Quem propõe aquela palestra dessa forma? Também não sei. Entendeu? Então, tem que ser quem está junto". (P5)*

É necessário destacar que a lógica da carência como principal justificativa para executar projetos e programas de formação, permeada nos inventários de necessidades, tem se mostrado cada vez mais ineficiente para atender às reais demandas de formação de professores (GALINDO, 2011). Isso ocorre, segundo Galindo (2011), devido à generalização dos dados referentes ao contexto gerador da necessidade e, ainda, pela restrição à visão tecnicista aplicada ao conhecimento profissional dos professores. Para a autora,



Assim, como obrigação ou como proposta, a análise de necessidades apresenta limites que não respondem a gênese problemática da formação continuada de professores, formação essa cada vez mais acentuada e presente nas políticas educativas, nos sistemas e na vida profissional docente. Como uma realidade imposta, ela apresenta inúmeros problemas referentes a efetivar as modificações, mudanças e inovações que se prestam, criando um verdadeiro impasse entre os programas e os projetos e os sujeitos de formação que refletem, por um lado, em imensos investimentos orçamentários diversos, e por outro, no descrédito da mesma e na efetivação parcial dos objetivos (GALINDO, 2011, p. 336).

Mesmo diante desse panorama, um ponto a ser enfatizado, é que as professoras afirmam que sempre buscam realizar cursos, que entendem que é importante a continuidade da formação docente, porém, não observam um real investimento no desenvolvimento profissional por parte da SME e das escolas, principalmente devido ao fato de não considerarem as necessidades formativas e o interesse dos professores.

*“Eu acho que não tem nenhuma receita pronta, mesmo; eu acho que poderia ser levada mais em conta a escola, ter um pouco mais de autonomia para trabalhar aquilo que realmente a escola precisa. Como as coisas são muito fechadas pela Secretaria, vem tudo muito imposto, você acaba, então... A realidade realmente da sua sala, da sua escola, não é levada em conta”.*  
(P8)

Nesta perspectiva, entende-se a crítica a não participação dos professores nas esferas decisórias da educação, assim como a culpabilização a que são submetidos quando as medidas que chegam às escolas não ocorrem a contento (FERNANDES, 2008). “Acusados, muitas vezes, de resistentes às mudanças, os professores não aceitam com tranquilidade a imposição de medidas que, por desconhecimento ou estratégia, ignoram a realidade escolar” (FERNANDES, 2008, p. 96).

A partir disso, ao deixar de considerar a realidade da escola, entende-se a fala da professora mencionada logo acima, a qual defende que falta também um olhar para as questões dos alunos com deficiência. Tal necessidade, provavelmente, se deve ao aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Ainda, para esta professora falta um olhar para as questões dos alunos com deficiência, por exemplo, o que deveria ser mais contemplado, uma vez que o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas tem aumentado significativamente. Com isso, observa-se que há muito pouco sendo realizado.

*“Eu já participei dos encontros da Educação Especial, que era liberado uma vez o HTPC, e a gente ia para esse encontro, e na verdade, assim, elas não trabalhavam muito o que você tem que fazer com esse aluno: era trabalhado cada vez uma deficiência que era explicada como era, mas, na prática, não se tinha nada, né? E mesmo as visitas, quando elas (técnicas) vêm e dão algumas sugestões, talvez por não estar naquele acompanhamento diário, acaba sendo uma coisa que às vezes dá para se realizar e às vezes não dá, né? Então, fica uma coisa distante”. (P8)*

Devido à tamanha ênfase sobre as áreas de língua portuguesa e matemática – áreas em que há uma cobrança maior devido às avaliações externas – acredita-se ser comum não encontrar relatos de formações nas demais áreas do conhecimento. Para uma professora, *“na verdade, acho que em dezesseis anos que estou na rede, não me lembro de ter tido nenhuma formação referente à arte, essas coisas”. (P7)*

É importante destacar que as avaliações externas possuem um grande peso no que diz respeito ao currículo desenvolvido hoje nas escolas, o que explica a ênfase da formação nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

No entanto, segundo Ronca (2013), entende-se que as avaliações externas, baseadas nos testes de larga escala, não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola, ainda mais quando somente dois fatores avaliativos de qualidade, os quais são fluxo e desempenho, são utilizados e apenas as dimensões de leitura e matemática são contempladas. Ressalta-se que são muitos os fatores que interferem na vida da escola e não se pode cultivar a ilusão de que existe somente um indicador de qualidade, uma vez que a escola é uma instituição complexa e que exige muitos olhares. Para o autor, a verdade está no todo e o desafio da complexidade é o desafio da visão global.

Diante da discussão acerca da oferta de cursos de pequena duração propostos pela SME, uma professora entende que seria interessante se a rede oferecesse cursos que dessem base, que investissem na formação profissional, pois se sente despreparada, uma vez que está ingressando na docência, possui somente formação em magistério e está há bastante tempo longe da escola.

*“Eu até estou pensando em fazer uma coisa, uma faculdade... Porque eu tenho faculdade, mas é de marketing. Nada a ver com a área. Então, eu estou pensando em fazer alguma coisa, mas eu não decidi se vou fazer Pedagogia, se vou fazer Letras, pensei até em História, mas estou analisando ainda. Eu quero fazer alguma coisa na área, mas eu não sei o quê”.(P2)*

Por fim, diante da forma em que as ações de formação encontram-se estabelecidas pela SME, compreende-se o relato de uma das professoras da escola C, para a qual nenhum curso oferecido por esta instituição, até hoje, foi significativo para o seu desenvolvimento profissional. Ainda, esta mesma professora é bastante enfática quando diz que a forma em que a escola encontra-se organizada é muito fechada, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

*“A escola é muito fechada em algumas coisas, infelizmente, então, tem que ser trabalhada. Às vezes, você fala: trabalhei esse projeto o tempo todo, e se eu tivesse trabalhado só com outras atividades às vezes eu teria conseguido avançar mais com meus alunos, mas... Então, eu acho que o professor ser ouvido um pouquinho mais, daí eu acho que... Eu não culpo nem a direção nem a coordenação, porque está fora e fica mesmo fora, não sabe muito o que está acontecendo na sala de aula, como é que... Então, eu acho que, às vezes, se... Não sei de que forma, a secretaria parasse, escutasse um pouco os professores, a gente conseguiria avançar até mais do que vem avançando. Eu acho que a gente consegue avançar, mas acho que poderia melhorar mais”.*  
(P8)

No relato acima, a professora marca a ausência de um trabalho coletivo na escola, assim como, a imposição do trabalho a ser desenvolvido, principalmente, quando diz que a equipe gestora não tem conhecimento sobre o que está acontecendo em sala de aula. Neste sentido, ressaltando a importância do coletivo da escola, entende-se a relevância de um ambiente formativo que favoreça o desenvolvimento profissional docente não somente ao nível individual, mas também que favoreça os contextos coletivos, constituindo-se como um lugar onde o professor tenha a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, permitindo o “enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente” (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 190).

A fim de entender um pouco mais sobre a concepção que as profissionais trazem sobre a formação continuada e como forma de compreender melhor suas colocações durante a entrevista, pontua-se, aqui, que as professoras entendem que esta modalidade de formação está atrelada ao fato de nunca parar de estudar, de estar sempre em busca de algo mais, da busca pela perfeição.

*“Acho que a formação é você estar sempre buscando mais. Você nunca estar contente com aquilo que você aprendeu e estudou, sempre precisa estar buscando mais, precisa reconhecer que você não sabe tudo, que precisa saber mais. Eu acho que é você também repartir o que você aprendeu com os outros professores, é você reconhecer que você precisa do*

*outro. E é o querer, né? Fazer em amor aos alunos, em amor à profissão, querer crescer e aprender, e ser melhor, né”. (P1)*

Para Marin (1995), essa concepção de aperfeiçoamento vem no sentido de corrigir falhas, defeitos, a partir da aquisição de um maior grau de instrução. Segundo a autora,

Neste caso, podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma a que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções (MARIN, 1995, p. 16) (grifos do autor).

Também afirmam que a formação continuada diz respeito ao aperfeiçoamento do trabalho docente, constituindo-se em um instrumento de capacitação para o professor.

*“Formação continuada eu entendo que é você não parar nunca, né? É você estar sempre se atualizando, buscando novos métodos, novos meios para que, realmente, sempre melhore o seu desempenho, enfim, para que você fique cada vez melhor no que você faz, na sua profissão”. (P2)*

Sobre isso, Marin (1995) define que a concepção conforme apontada por essa professora tem como fundamento tornar o professor capaz, habilitá-lo, convencê-lo, persuadi-lo. Então, a formação continuada que a adota a concepção de capacitação trouxe inúmeras ações visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas, sem críticas, em nome da inovação e da suposta melhoria. Porém, tem-se observado graves consequências durante e após o uso de tais materiais ou processos, uma vez que existem desvios, desorganização interna das escolas “[...] que eliminam formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções” (MARIN, 1995, p. 17).

Ainda, as professoras entrevistadas defendem que a formação continuada deve proporcionar a relação teoria e prática e compreender a possibilidade de reflexão, assim como, estar articulada aos problemas da escola.

*“Acho que a formação continuada tem a ver com... Não é só cursos, né? Acho que tem a ver com a prática, mesmo, de você refletir sobre seu... O que você está fazendo, ali, no seu dia a dia, no seu cotidiano, acho que é essa reflexão embasada teoricamente. Acho que a ideia de uma formação continuada é isso. Então, você tem que ter a base teórica e tem que ter a prática e a reflexão disso. Agora, acho que precisaria ter esse momento, dentro do nosso horário de trabalho, para ficar uma coisa mais fortalecida, uma coisa mais...”. (P6)*

*“Eu acho que a formação continuada teria que acontecer de todas as disciplinas, eu acho, de uma forma que, assim, a realidade da escola... E focar nos problemas da escola, mesmo, aquilo que a gente quer melhorar dentro da escola. Eu acho que é isso”. (P8)*

Conforme tratado anteriormente, é de extrema relevância compreender que a formação não pode ser vista como algo fragmentado, esporádico, descontínuo, limitado. A formação continuada, enquanto processo de construção, reflexão e ação, deve ser incentivada e colocada em prática, de modo a colaborar com o desenvolvimento profissional docente, mas para tal, não pode ser vista como algo restrito e em função de alguns interesses específicos de determinados grupos.

Conforme Davis et al. (2011a), embora a formação continuada possa ser feita por cursos presenciais ou à distância, por meio de assessorias, orientações técnicas, por instituições governamentais e outras instâncias formativas, a literatura atesta a vitalidade maior da modalidade de formação continuada centrada na escola e, para as pesquisadoras, é no contexto desta formação que é possível situar o papel do coordenador pedagógico e reconhecer seu papel decisivo junto aos professores. Entende-se que é na escola que ocorre, preferencialmente, a dinâmica formativa articulada ao processo de construção de formas identitárias. Sendo assim,

O coordenador pedagógico, em sua ação formativa, ao levar em conta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que constituem a prática dos professores, ao permitir a reconstrução dos mundos vividos pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional, promove a constituição de formas identitárias da docência e da própria coordenação pedagógica (DAVIS et al., 2011a, p.8).

Portanto, a partir do reconhecimento da importância do profissional da coordenação pedagógica no que concerne às ações de formação docente desenvolvidas na escola, apresenta-se, a seguir, a análise dos dados obtidos junto aos coordenadores das escolas pesquisadas.

#### **4.2. Ações de formação continuada sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas**

No que concerne aos apontamentos realizados pelas coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, estas profissionais trazem em suas falas a responsabilidade assumida em relação à formação continuada dos professores com os quais trabalham.

Acredita-se que, devido à compreensão que as coordenadoras possuem acerca da legislação da rede municipal, na qual a formação continuada deve ser favorecida pelo coordenador pedagógico Decreto nº 11.899/06 (PIRACICABA, 2006), as coordenadoras entrevistadas acabam por entender que sendo a formação continuada de sua responsabilidade, a definição das necessidades formativas dos professores também acaba sendo. Esse fato foi observado em todas as quatro entrevistas realizadas com essas profissionais, como pode ser observado nos trechos abaixo:

*“Quando eu comecei, eu procurei conhecer o grupo, ver qual era a necessidade que o grupo tinha de formação, eu fiz como se fosse um questionário do que eles conheciam, o que eles tinham necessidade, o que queriam estudar, e daí eu fui estruturando todo o ano passado dessa forma, em cima do que elas colocaram como sendo necessário. Este ano, eu já conhecia o grupo, então, daí, eu já fui das necessidades que enquanto coordenadora eu vi que o grupo precisa... Eu faço um cronograma semestral e organizo o que eu quero de formação”. (CPI)*

*“Eu elejo a necessidade do grupo, então, elas falam que elas se sentem bem amparadas, bem subsidiadas, e que traz realmente algo de novo para a prática. Isso é uma coisa com que eu fico muito feliz, porque elas conseguem alinhar a prática com aquilo que a gente discute em HTPC. Então, eu entendo que é bem produtiva a reunião”. (CP3)*

É importante destacar que o coordenador pedagógico tem a ilusão de que é ele quem decide, mas essa decisão é fortemente marcada pelas determinações da SME. Da mesma forma, a fala das coordenadoras indica a presença da concepção marcada pelo déficit, a qual considera a formação do professor como obsoleta ou ineficiente (CUNHA, 2006).

Ainda, Cunha (2006), a partir da ideia defendida por Canário (2002), destaca que a formação baseada no déficit marca a relação dos professores com os coordenadores formadores, os quais buscam encontrar o modelo baseado na revelação, ou seja, mestre que ensina o aluno ignorante.

Tudo isso acaba indicando o quanto a formação promovida nos momentos de HTPC encontra-se distante de contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, por meio de uma formação centrada na escola, a qual tem como finalidade principal responder aos problemas da escola promovendo o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento organizacional de escolas (OLIVEIRA, 2013).

Da mesma forma, devido ao pouco tempo em que se encontra na função, a coordenadora da escola B diz que conta com a parceria da diretora da escola para realizar o levantamento das necessidades formativas das professoras de sua equipe.

*“Eu estou tendo muita parceria da diretora, porque eu falo para ela: “eu não conheço as professoras, eu não sei como era a rotina”. Então, até já peguei a prática, mas eu pego, faço, a gente senta, conversa, porque é bom, o que está sendo necessário, os informes. Daí, na segunda, eu digito, a gente repassa... Então, tem essa troca, tem essa... E é conhecer mesmo, né?” (CP2)*

No que diz respeito às ações de formação continuada realizadas na escola e as coordenadoras assumirem que possuem papel central neste processo, observou-se que uma das coordenadoras diz que hoje, após o curso de pós-graduação da UFSCAR, entende que seu papel é o de articuladora da formação continuada na escola.

*“Sempre foi passado para a gente de uma forma muito enfática, e as coordenadoras acabaram mesmo assumindo essa questão da responsabilidade pela formação continuada do professor. Daí, hoje, depois de fazer algumas leituras, também, da pós, eu enxergo um pouquinho diferente: a formação continuada é muito da iniciativa do profissional e das redes de ensino, também. Então, não dá para atribuir ao coordenador toda a responsabilidade pela formação continuada do professor”. (CP4)*

No entanto, segundo Davis et.al. (2011b), compete ao coordenador pedagógico, enquanto formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Sendo assim, cabe destacar dois dos principais compromissos do coordenador pedagógico, ou seja, com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola, e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Relacionados ao papel formativo, encontram-se os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para construir na escola o significado do trabalho coletivo, e como transformador, a partir da participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Em relação aos relatos das coordenadoras pedagógicas sobre as ações de formação continuada, estas profissionais iniciam colocando como pensam o momento de HTPC em suas escolas e, no que diz respeito aos conteúdos de formação docente em HTPC, observa-se que realmente privilegiam-se as disciplinas de língua portuguesa e matemática, conforme relatado pelas professoras em suas entrevistas e destacado anteriormente neste estudo.

*“No início do ano, eu faço... depois eu tento colocar em prática: eu faço um planejamento do semestre. Então, eu pego todos os HTPCs do semestre, eu*

*já separo os que vão ser conselho e os que vão ser, por exemplo, para elaboração de avaliação bimestral, e já deixo isso reservado. A gente já tem identificado quais são as nossas maiores necessidades formativas; então, eu tenho, por exemplo, muita dificuldade na área de problemas em matemática e produção de textos... a gente está avançando num estudo que já vem de alguns anos. Então, eu tento equilibrar essa quantidade, mas a gente acaba privilegiando muito mais a língua portuguesa, que é o que a gente tem, também, uma formação maior, e eu distribuo isso no semestre”. (CP4)*

Por outro lado, é colocado por uma coordenadora que a pauta do HTPC também poderia abranger outras disciplinas, além da língua portuguesa e da matemática, assim como, “equilibrar” as necessidades formativas. No entanto, provavelmente por influência dos discursos oficiais, a coordenadora da escola A diz que certo estudo sobre indisciplina realizado em sua escola, no início do ano letivo, encontra-se fora dos temas da formação, ou seja, trabalhar as necessidades do grupo é considerado como algo que foge da formação.

*“A gente passou um mês usando um pedaço do HTPC para falar sobre indisciplina, que é uma questão que está tendo uma certa dificuldade porque os professores não estão conseguindo mediar os conflitos dentro da sala de aula, então, a toda hora estão colocando os alunos para fora, e a gente precisava discutir um pouquinho sobre isso. Aí, você acaba fugindo um pouquinho de conteúdo de formação, mesmo, porque surgem as necessidades de falar sobre outras questões”. (CP4)*

Ao avaliar o HTPC realizado na escola, entende-se que este momento consiste em um espaço no qual é possível amparar e subsidiar o professor em seu trabalho na escola. A partir desta concepção, sugere-se que o HTPC poderia contar com a participação de especialistas, pois não veem a possibilidade de fazerem a própria formação.

*“Às vezes, eu acho que poderia ter um curso no HTPC, né? De repente, as escolas poderiam direcionar um tema que é de necessidade do grupo, e a secretaria disponibilizar um profissional que viesse falar um pouquinho sobre esse tema, porque a gente, enquanto coordenador, busca muito, lê muito, para poder trabalhar com os professores, mas, se tivesse um especialista da área, uma pessoa que tem um conhecimento maior sobre aquilo, eu acho que seria, ainda, mais interessante”. (CP3)*

Tal relato ilustra de forma significativa o fato apontado por Cunha e Prado (2010) sobre a forte presença de práticas de formação escolarizadas, onde alguém que sabe transfere sabedoria a quem não sabe e a partir de um caráter prescritivo e racional dos programas. Essas práticas não preveem um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.



Quanto à própria formação, as coordenadoras, na atualidade, participam dos cursos da UFSCAR e da formação do Ler e Escrever, sendo que este último é específico para os coordenadores pedagógicos e voltada, exclusivamente, para a área de língua portuguesa, “o foco é dentro de uma área e do que é para ser desenvolvido no programa” (PC3).

Outra coordenadora assim se posiciona mediante essa questão:

*Então, tem tido a formação de coordenadores estritamente voltada para o programa Ler e Escrever, nós vamos começar agora com a formação de Matemática, a gente não sabe ainda como vai se estruturar, mas formação para professores está meio parado. Elas fizeram o PNAIC, de Língua Portuguesa e Matemática, e o de Ciências, que deveria ter acontecido no ano passado, já não aconteceu”. (CP4)*

Aqui, é de fundamental importância destacar que a formação dos coordenadores, referente ao Programa Ler e Escrever, é realizada de modo que os coordenadores, ao serem formados pelos formadores do Programa, repassem tal formação aos seus professores, na escola, nos momentos de HTPC e, ainda, nos HTPI e horas-atividade, quando os assuntos forem mais específicos.

A fala da coordenadora pedagógica da escola D ilustra o modelo de formação que a SME vem assumindo, ou seja, a proposta de formação em cascata. Esta modalidade formativa, conforme já discutido em capítulo anterior, toma como princípio que um grupo de profissionais deve ser capacitado, transformando-se em capacitador, de modo a capacitar um novo grupo, e assim sucessivamente, o qual se mostra pouco expressivo quando se pensa em difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidades e implicações (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para essa coordenadora, o curso do Ler e Escrever é muito bom. No entanto, faz algumas ressalvas quando à sua proposta.

*“Eu gosto da formação, eu gosto muito. A única coisa que me incomoda é que a Secretaria de Educação, hoje, aliou a formação à fiscalização, então, assim, a gente recebe uma formação que eu acredito que é para subsidiar o seu trabalho, mas, aí, a secretaria enxerga que a formação que você recebe tem que ser seguida estritamente à risca”. (CP4)*

A partir desta concepção assumida pela SME, as coordenadoras apontam que, nos últimos anos, houve uma diminuição nos cursos oferecidos, em se comparando a outros momentos, nos quais muitos cursos eram oferecidos aos professores, coordenadores e

diretores. Ainda, com a composição de uma equipe de formação continuada na própria SME, acredita-se que a formação com o oferecimento de vários cursos aos docentes, ministrados por profissionais contratados para este fim, não faz parte do ideário desta instituição.

*“Tinha vários cursos, assim. Ultimamente deu uma diminuída, né? Deu praticamente uma parada. Mas eu sempre procurei fazer, sim, e acho... Eu falo assim: às vezes, tem coisas que você fala, ‘nossa, já vi isso’, mas até a gente pegar, buscar lá, lembrar, fica aquele monte de papel, e a gente não busca; então, esses momentos são bons para resgatar, né?”. (CP2)*

*“Para os professores, está meio parado, né? Eu não sei, agora, como elas pensam em trabalhar com as coordenadoras formadoras; inclusive, a gente respondeu dois questionários que tinham a mesma pergunta: se a gente achava... Para quem a gente achava que era mais eficaz planejar formação, se para os coordenadores ou para os professores, e, aí, a gente pensa na questão do número, você fala: lógico que para os coordenadores é mais possível, para eles, mas, se você pensar em questões daquilo realmente chegar na sala de aula, tem que ser para os professores. (CP4)*

As coordenadoras pedagógicas, por sua vez, entendem as dificuldades que a formação nestes moldes apresenta. Conforme a coordenadora pedagógica da escola A,

*“Tem a formação específica do coordenador, e o coordenador traz para a escola, e nisso se perde algumas coisas no caminho. Então, para os professores, não tem essa clareza de que é uma concepção ainda da rede, e que dentro desse projeto tem essa concepção por trás. As professoras ainda enxergam como um programa que tem que ser cumprido”. (CP1)*

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato da SME não investir em formações que sejam de interesse dos coordenadores pedagógicos oferecidos por outras instituições. Isso pode dar a entender que a SME não quer que seus profissionais busquem conhecimentos para além daqueles que ela determina como necessários, conforme relato de uma das entrevistadas.

*“Este ano, eu fiz pedido para participar de outro seminário. E foi negado, mesmo eu arcando com todos os custos que teria, foi negado por... Aí, citaram uma lei, que eu não vou saber dizer o que significa essa lei no momento, mas aí não oportunizou. Isso eu acho que é ruim, porque, se eu estou buscando minha formação, eu estou dizendo que eu arco com ela e que quero aprender, e o benefício é para a escola, é para a rede, e não ter essa oportunidade eu acho que é ruim, é prejudicial”. (CP1)*

Como já mencionado, no início de 2015, a SME em parceria com a UFSCAR, passou a oferecer curso de pós-graduação em coordenação pedagógica. Das entrevistadas, duas delas realizam esta formação. Para a coordenadora da escola D, tal formação mudou a sua prática,

ajudando-a a compreender melhor a formação do professor e a constituição do professor como um profissional reflexivo.

*“Ele é, sim, um colaborador, um estimulador, um articulador do trabalho, mas não é o responsável pela formação continuada; então, a formação continuada é um esforço próprio, é um desejo próprio de melhorar, de se superar, de querer saber mais”. (CP4)*

Algo interessante consiste no fato de que, ao mesmo tempo em que as coordenadoras apontam que seria importante que as suas necessidades formativas fossem consideradas, de modo que a formação fosse realmente significativa, estas mesmas coordenadoras se consideram aptas a diagnosticar as necessidades formativas de suas professoras, conforme discutido anteriormente, a queixa recai para o fato da falta de um olhar para as suas necessidades, enquanto coordenadoras, nas propostas de cursos de formação pela SME.

*“Então, hoje a coordenação está pautada num programa. Então, nesse momento, eu acho ela deficiente, eu acho que ela não atende todas as necessidades do coordenador; eu acho que está só... Dentro do programa de Língua Portuguesa, ainda, assim, muito específico; então, embora você tenha um período dentro da semana para você realizar o estudo, ele é muito insuficiente, porque você não está tratando das questões de... Das atribuições, mesmo, do coordenador: daquilo que é função, daquilo que o coordenador precisaria ajeitar na sua rotina”. (CP3)*

Aqui, o relato da coordenadora demonstra que a SME não considera que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor. Assim como, que o professor deve ser contextualizado como sujeito autor de sua formação e atuação e que a formação deve ser concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no centro das quais emergem as necessidades formativas (DI GIORGI, 2010).

Nesta perspectiva, entende-se que, ao desconsiderar a participação dos docentes na tomada de decisões e definições em relação às propostas de formação, a rede municipal de educação de Piracicaba desenvolve, tanto no âmbito das escolas quanto no âmbito da própria SME, práticas de formação continuada tradicionais.

Não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades formativas implica uma revisão dos paradigmas de formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores na tomada de decisão e na definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores / executores de propostas concebidas longe das situações de trabalho para as quais se supõe

que as ações formativas preparem. Características essas que acabam por minar toda e qualquer possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na análise de necessidades dos professores (DI GIORGI, et al., 2010, p. 41).

É importante ressaltar que mesmo diante de todas as questões pontuadas até aqui, as coordenadoras, assim como as professoras, também disseram que sempre buscam realizar cursos, pois entendem a importância de uma formação permanente. Já no que diz respeito às concepções de formação continuada, estas não se diferenciam muito do que é apontado pelas professoras, ou seja, que a formação continuada é nunca parar de estudar, que é estar sempre em busca de algo mais. A formação continuada é vista, ainda, como uma forma de aperfeiçoamento e relacionada ao oferecimento de instrumentos aos professores. Também, percebe-se que há o entendimento dessa modalidade como algo importante para a relação teoria e prática e que a formação continuada constitui-se numa possibilidade de reflexão sobre a prática.

*“Eu acho que a formação continuada tem que dar conta disso, de você ter a teoria, você por isso em prática, e você devolver falando qual foi a dificuldade que você encontrou, como você poder resolver aquela dificuldade, ou então qual equívoco você teve na hora da aplicação e que pode ser solucionado para que realmente se chegue no melhor desenvolvimento daquilo que estava em estudo. Então, daí, eu acho que o professor cresce; aí eu acho que há formação”. (CP3)*

*“A secretária de educação fala que a rede tem pouquíssimos professores pesquisadores, no sentido de... Não de pesquisar, mesmo, pensando na questão acadêmica, mas de assumir a sala de aula como um laboratório, né? Como um lugar em que o professor também aprende. Eu acho que isso... Isso é a formação continuada, e é quando você não está satisfeito com os seus resultados, e aí você vai buscar mais”. (CP4)*

Contudo, ainda é possível compreender que mesmo as coordenadoras pedagógicas não possuem clareza a respeito do que vem a ser a formação continuada docente. São apresentadas ideias vagas e que, de alguma forma, acabam refletindo nas propostas de formação desenvolvidas nas escolas, sob sua coordenação.

Não foi possível observar, em nenhum momento, a existência de um plano de formação continuada de professores que pudesse ser considerado como uma formação centrada na escola, que privilegia a colaboração, a interlocução entre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores, de forma que participem da construção desse

plano de formação, de modo a constituir-se como corresponsáveis pelo seu desenvolvimento profissional.

Por fim, é importante destacar que a indefinição das funções e a necessidade do atendimento à peculiaridade de cada escola estão presentes nas discussões que se apresentam sobre o papel e as funções do coordenador pedagógico (DAVIS, et al.,2011a).

Entende-se, dessa forma, que a ausência de uma definição da identidade do coordenador pedagógico facilita os desvios da função e a falta de flexibilidade do trabalho que desenvolve, seja no âmbito escolar ou advindo de outras instâncias, como a SME, por exemplo.

Ainda, é importante ressaltar que a formação docente possui uma ampla dimensão, não podendo ser interpretada em uma perspectiva determinista ou exclusivista. A formação de professores mostra-se como um campo de conhecimento complexo, permeada por reformas, políticas, propostas, discursos e produtos que se intensificam de modos distintos nas diferentes situações de ensino e que tem contribuído para que se intensifiquem as propostas de formação (AMARAL, 2015).

De acordo com Pardal e Martins (2005, p.107),

É nossa convicção que uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projecto da escola – de uma escola concreta – e o projeto de vida profissional de seus professores. Tal articulação não é simples nem linear. E passa, a nosso ver, por uma exigência e por uma concepção: a da formação contínua como uma acto permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projecto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino.

Porém, assim como defende Nóvoa (2008), analisa-se que, no que concerne aos programas de formação contínua, grande parte desses programas tem se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar o cotidiano docente, já fortemente exigente. Destarte, os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que “caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desactualização’ dos professores” (NÓVOA, 2008, p. 26), pois a concepção de educação permanente caminha para outro rumo, ou seja, para a construção de dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, de modo a investir na construção de redes de trabalho coletivo que se constituam como um suporte às práticas de formação pautadas na troca e no diálogo profissional.

### 4.3. Organização escolar sob o ponto de vista das professoras

A fim de estabelecer a análise dos dados obtidos pela pesquisa, será abordado, neste momento, como as escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de Piracicaba mostram-se organizadas a partir da perspectiva das professoras entrevistadas.

Como já apontado, as mudanças na organização das escolas foram bastante enfatizadas nas entrevistas realizadas. Isso ficou evidente, sobretudo, nas questões que tratavam dos HTPC. Esse foi um tema abordado no roteiro de entrevistas, uma vez que este estudo considera o HTPC como momento privilegiado a fim de desenvolver a formação continuada no contexto escolar. Então, quando questionadas sobre o HTPC realizado nas unidades escolares, notou-se que as professoras também demonstram o entendimento de que esse momento se constitui como um espaço de formação dentro da escola.

No entanto, constatou-se, no que diz respeito à organização do HTPC, que é comum nas escolas da rede municipal de Piracicaba que esse momento seja dividido, basicamente, em três etapas: estudo, planejamento, informes.

Assim, destaca-se que o HTPC, conforme organizado na rede municipal de educação de Piracicaba possui tempo, formato e estrutura pré-definida, porém não existe nenhum documento que regularize a organização desse momento, apenas orientações passadas pela SME.

*“São três horas, a primeira hora é dedicada ao planejamento, e daí as próximas duas horas é em relação a algum conteúdo que a coordenadora acredite que esteja precisando de ajuda, para os professores. Então, daí, a gente discute algum texto, assiste a algum vídeo relacionado a algum tema”.* (P7)

*“Ele (HTPC) se inicia sempre com uma leitura, um texto informativo, talvez uma leitura deleite<sup>12</sup>, aí a gente segue as orientações da pauta, a gente tem sempre um tempo de estudos, a coordenadora traz um vídeo sobre algum tema específico. Sempre tem uma hora, uma hora e meia de estudo, mesmo, depois a gente tem um tempo de organização de semanário, trocar experiências com as outras professoras...”* (P1)

Somente em uma escola relatou-se que, nas reuniões de HTPC, existe um momento reservado para “troca de experiências”, ou seja, a cada semana um professor tem um tempo para expor aos demais, algo que está desenvolvendo em sala de aula e que considera relevante. Tal momento encontra-se relacionado à área da matemática. Porém, de acordo com

---

<sup>12</sup> Definição para “leitura por prazer” trazida pelo Programa Ler e Escrever.

o relato das professoras, essa organização com a proposta de um momento de interação entre os docentes partiu da coordenadora pedagógica.

*“Agora a gente está fazendo apresentações da nossa aula, na questão de matemática, então a gente faz apresentações de alguma atividade que a gente aplicou em sala, apresenta para outros professores para trocar experiência. Às vezes tem conselhos, e às vezes tem algumas dúvidas que vão surgindo, informes da escola... É bem produtivo, bem organizadas as três horas que a gente passa...”. (P1)*

Conforme já pontuado anteriormente, não existe uma legislação específica sobre esse momento na escola, ou ainda, um documento que oriente a organização do HTPC. O que existe em relação à organização deste espaço encontra-se nos Art.111 e 112 do Decreto nº 8136/98 (PIRACICABA, 1998), que dispõe o Regimento Comum das Escolas Municipais de Piracicaba, os quais apontam que as reuniões pedagógicas são momentos de reflexão coletiva sobre o processo coletivo, com vistas ao aperfeiçoamento da ação pedagógica na escola e que deverão atender às finalidades de planejamento e avaliação do trabalho na escola, de tomada de decisão coletiva quanto ao processo contínuo de avaliação, recuperação, compensação de ausências e promoção de alunos do Ensino Fundamental e, ainda, de formação permanente da equipe escolar.

No entanto, é importante destacar que o HTPC organizado da forma em que as professoras apresentam, contemplando momentos de estudo, planejamento e informes, é compreendido por elas como algo fragmentado. Porém, esses três momentos, de forma articulada, podem constituir-se como um momento de formação continuada como um todo, a partir da visão de que o planejamento, com a realização de trocas de experiência entre os pares, os informes, de modo debatido, discutido e argumentado, e da formação, construída coletivamente, compõe a formação continuada realizada na escola.

Outro ponto diz respeito ao fato de que, muitas vezes, o que é entendido pelas profissionais como momento de formação, no qual ocorre somente a leitura de textos ou o uso de vídeos, não necessariamente constituem-se como momentos formativos, uma vez que não exige a construção, a reflexão e a ação sobre o repensar a prática pedagógica, indo além da ação docente em sala de aula.

Ainda, as professoras compreendem que o HTPC constitui-se como único espaço de trabalho coletivo nas escolas pesquisadas e apontam que, mesmo tendo três horas de duração, acaba sendo pouco tempo para realizar tudo o que é necessário.

*Ah, as três horas são pouco, se você for ver, né? A gente precisa de muito mais tempo para poder estar mais... Estar compartilhando com os colegas, estar estudando mais. Sempre tem coisas para serem estudadas, dificuldades específicas de alguns alunos, eu precisaria de mais tempo, sim, para poder me especializar mais... Até, de um tempo para cá, tantas situações novas: alunos com dislexia, alunos com problemas, deficiências, tantas outras. Então, realmente, é pouco, precisaria de mais. (P1)*

De acordo com Cunha et al. (2013), as demandas da escola são muitas e o HTPC, constituído como instância de deliberação dos professores, precisa contemplar uma variedade de assuntos que inviabilizam um trabalho mais sistemático de reflexão e sistematização de saberes e conhecimentos.

Da mesma forma, Gouveia et al. (2006) colocam que articular o tempo de trabalho destinado a atividades de estudo, planejamento, avaliação, etc., é interessante e necessário na produção do trabalho escolar. Porém, como indicador de qualidade, tais atividades exigem a qualificação deste tempo e o dimensionamento de que condições o docente possui para que possa usufruir dele de forma efetiva.

Porém, observa-se nos relatos que a visão de cada professora difere de acordo com a forma em que esse HTPC é realizado em sua escola e de como é conduzido pela coordenadora pedagógica. Na escola C, por exemplo, o HTPC é avaliado como interessante e dinâmico, de forma que possibilitou aprendizagens significativas a uma das professoras entrevistadas, principalmente, no início de sua carreira.

*“Então, eu acho que é ótimo, que está dentro da proposta, eu acho que eu aprendi bastante... Porque, na verdade, eu vim meio crua, porque a minha prática era muito diferente (...). Eu acho que o HTPC contribuiu bastante, sem dúvidas”. (P6)*

Por outro lado, considerando, conforme já destacado no início desta discussão, que o HTPC encontra-se organizado de modo que o tempo, o formato e a estrutura são pré-definidos, entende-se o quanto este espaço tem servido para formatar o trabalho docente, diferentemente do que é apontado em discussão realizada em capítulo anterior, na qual o HTPC deve ter como objetivo principal a possibilidade e valorização da escola como lócus de formação de professores, constituindo-se como um espaço privilegiado de discussão e formação, por meio da construção do trabalho coletivo, oportunizando aos professores um momento de aprendizado constante e troca de experiências entre o corpo docente e a coordenação, possibilitando a ajuda mútua na tentativa de sanar as dificuldades e necessidades enfrentadas, potencializando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, tendo como



fundamento as dificuldades e necessidades vivenciadas cotidianamente pelos professores e a busca de suas possíveis soluções (LOURENÇO, 2014).

Contudo, segundo apontado por Oliveira (2006), os professores atualmente não têm muita clareza sobre o real uso deste espaço, criando-se assim uma representação negativa que diminui sua importância, o que torna necessário que haja um melhor aproveitamento e utilização desse momento, considerando a importância histórica dessa conquista por parte dos envolvidos.

Da mesma forma, é necessário salientar que este estudo entende que não é qualquer momento em que os docentes estejam reunidos na escola que pode ser considerado como formação continuada em serviço e que para ser bem realizado, o HTPC deve ter como princípio, a concepção do trabalho coletivo, da gestão democrática, da participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que seja um espaço possível de mudança no interior da escola (OLIVEIRA, 2006).

Ainda, em relação ao HTPC, uma professora ressalta que, por ser um dos únicos espaços onde os professores se reúnem na escola, mesmo que separados em dois grupos – manhã e tarde -, o HTPC acaba se tornando um espaço de desabafo entre os professores, em relação às questões do dia-a-dia da escola.

*Eu acho que só em alguns momentos a gente se perde um pouco na questão do tempo, mesmo, nessas discussões (...) porque eu acho que é necessário, se a gente tem a demanda, tem a necessidade de falar, também. É um momento em que também você desabafa...". (P6)*

Tal questão ilustra o quanto a intensificação do trabalho causada pela demanda do dia-a-dia causa sentimentos de cansaço, desânimo, frustração e daí a necessidade de um momento de desabafo.

Conforme Garcia e Anadon (2009), há um sentimento contraditório por parte dos professores, os quais, por um lado, reclamam do árduo processo de intensificação do fazer docente, por meio de queixas frequentes sobre os dilemas que vivenciam na escola e, por outro lado, culpabilizam-se em função de uma (auto)consciência que os convoca a adquirirem níveis mais altos de responsabilidade profissional e de profissionalização. Da mesma forma, os sentimentos de cansaço e desânimo dos professores podem estar vinculados ao tempo no exercício do magistério. Tais sentimentos acompanhariam uma determinada maturidade seguida do declínio de poderes físicos e capacidades reduzidas.

Quando questionadas sobre a existência de outros momentos organizados com a finalidade de promover a formação continuada no contexto escolar, as professoras citam o HTPI. Porém, o modo como o HTPI é realizado diferencia-se do HTPC. Este momento é separado por ano e série, específico e convocado por sugestão da coordenadora pedagógica. Segundo relatos, ocorre, na maior parte das vezes, para dar conta dos projetos do Ler e Escrever.

*“É específico, é de acordo com a sua prática: você está precisando de uma orientação e de um encaminhamento em tal área, ela te convoca, você vem e tem a reunião. É individualmente... Não, teve pares, também, teve um momento que teve pares, teve ‘ano’, de acordo com o ano, também, já teve. Então, aí, tem vários anos diferentes. É esporádico, não é uma prática de sempre”. (P5)*

*“Tem HTPI em relação ao ‘Ler’, o projeto do ‘Ler’, às vezes estão com alguma dúvida, ou tendo muita dificuldade, precisa fazer uma adaptação... Ela (coordenadora pedagógica) sempre separa um tempo do HTPI para isso. Geralmente é por série, né? E, aí, acontece assim, sempre”. (P1)*

O Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) cumprido no espaço escolar é realizado, ainda, se o professor achar necessário, como apontado por uma das entrevistadas, a qual se encontra em início de trabalho na rede e na profissão, como uma forma de receber auxílio no desenvolvimento da docência em sala de aula. Percebe-se, por meio das falas das professoras, que os estudos realizados no HTPI, por serem mais específicos, ajudam a trabalhar com os conteúdos em sala, ou seja, há o entendimento de que esse momento é mais voltado à prática docente, ao tecnicismo, ao aprender a fazer.

Contudo, em relação ao momento de HTPI, entende-se que há uma contradição em sua proposta, pois, uma vez sendo de natureza individual, os professores poderiam realizá-lo individualmente e em local de livre escolha. Porém, os professores podem ser convocados a qualquer momento e juntamente com outros professores, o que o descaracteriza como momento pessoal. É relevante informar, além de tudo, que na rede municipal de Piracicaba também não há uma legislação específica sobre o HTPI, assim como ocorre com o HTPC, ou seja, não existe algum documento que determine como deve se dar esse momento. Os procedimentos adotados em relação ao HTPI partem de orientação da própria SME e isso não se encontra documentado.

Dando continuidade ao levantamento acerca da existência de outros momentos de formação organizados em âmbito escolar, as professoras citam o “horário de estudo”, criado a partir da promulgação da lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), com a qual houve uma

reorganização no trabalho dos professores, buscando reservar 1/3 do total da jornada de trabalho para a realização da hora-atividade. No município de Piracicaba, os professores denominam a hora-atividade como “horário de estudo”.

Nas entrevistas, as professoras deixam claro que também consideram a hora-atividade como sendo um momento de formação continuada na escola e relataram que o uso dessas horas muitas vezes é para estudo dos projetos desenvolvidos pelas escolas ou projetos determinados pelo Programa Ler e Escrever.

*“A gente fica livre para, assim, para planejar projetos, estudar projetos, então, o que eu mais tenho feito: estudado o projeto do ‘Ler’, porque, às vezes, a gente não tem tempo. Então, a gente estuda o projeto do ‘Ler’, a gente estuda e prepara atividades diferenciadas...”.* (P5)

É possível observar, ainda, que a hora-atividade nas escolas é definida como livre, ou seja, os professores podem se organizar da melhor maneira, a fim de fazerem o que julgarem necessário. No entanto, apesar de ser esse o discurso utilizado pelas entrevistadas, percebe-se que esse horário não é tão livre como dizem.

As professoras deixam bem claro que, devido à grande demanda de trabalho, utilizam esse horário para dar conta de planejamento do semanário, preenchimento de diário de classe, de planilhas e relatórios, correção de avaliações e cadernos, entre outros.

*“É um horário meio que livre, então, a gente acaba fazendo as coisas que a gente precisa dar conta na escola: as planilhas que tem que ser entregues, então, a gente acaba usando esse horário para isso, a correção das provas, estudo do projeto, quando vai começar um novo projeto, mas fica particular de cada professor, não é nada imposto”.* (P8)

*“Ah, é um pouco de tudo... Nesses cinquenta e cinco minutos a gente faz milagres. Então, assim, agora eu estou priorizando o texto, esse projeto, a leitura desse texto, mas eu já fiz muito planejamento, já fiz muito plano de aula, já fiz muita correção de caderno que não dá tempo de fazer em sala... Assim, quando eles estão, então a gente faz correção de caderno, diário de classe, a gente faz... Consegue fazer milagres nesses cinquenta e cinco minutos”.* (P7)

A partir de tais colocações, compreende-se o quanto o tempo de trabalho docente encontra-se colonizado com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem (GARCIA; ANADON, 2009).

Garcia e Anadon (2009), baseadas nos estudos de Hargreaves (1998), declaram que a colonização crescente do tempo de trabalho docente consiste no processo pelo qual os

administradores absorvem ou colonizam o tempo e os espaços dos professores a partir de seus próprios propósitos, o que faz com o tempo dos docentes com tarefas e atribuições seja ocupado objetivamente, com as demandas das instâncias administrativas relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por aspectos relacionados à produtividade e ao controle. “Essas formas de colonização têm utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos professores a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70).

Sobretudo, destaca-se que a colonização administrativa das subjetividades dos docentes e das emoções no ensino, no ambiente escolar ou fora da escola, tem como indícios o aumento de pressões, expectativas, culpas, frustrações, lançadas burocraticamente ou discursivamente, no que concerne àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer.

Então, a partir de toda a demanda do trabalho docente, as professoras entrevistadas afirmam que as duas horas-atividade, das quais têm direito, acabam sendo pouco tempo e, sendo assim, é necessário sempre priorizar o que se vai fazer.

*Aí, às vezes, tem coisas na escola que a gente poderia pôr para enriquecer a aula da gente e acaba não colocando, a não ser que eu vá fora do meu horário; aí, nas duas aulas de educação física, você quer fazer tantas coisas que, a hora que vê, os alunos estão voltando e você não conseguiu”. (P3)*

*“Que nem, nos meus horários de estudo, estou priorizando isso (estudo do projeto teatro de leitor), agora, a leitura dele. Então, é uma coisa assim... Parte do bom senso, também, do professor, né? De fazer daquela hora uma hora... Como fala? Que ele consiga dar conta de tudo, né? E priorizar o que é mais importante”. (P7)*

É relevante destacar que as horas-atividade na rede municipal de educação de Piracicaba, como já destacado no capítulo anterior, encontram-se vinculadas às aulas de educação física. Caso o professor dessa disciplina não possa dar a sua aula em determinado dia ou período, os professores polivalentes também não conseguem ter a sua hora-atividade contemplada, recebendo para isso o pagamento de horas extras.

*“São duas vezes por semana, no momento de educação física. Se o professor faltar... a gente fica sem o horário de estudo. Aconteceu hoje, justamente hoje. Daí o professor tem que dar aula de educação física, daí eu dou hora extra, mas se perde a hora de estudo, e daí a gente perde, porque não tem como repor”. (P7)*

Verifica-se, ainda, que não existe um consenso sobre o cumprimento da hora-atividade nas escolas. Em cada uma das escolas, esse momento ocorre da forma que a coordenadora pedagógica achar mais pertinente. Isso mostra a falta de autonomia por parte dos professores em eleger o que deve ser feito neste momento.

Em uma das escolas relata-se que, comumente, a coordenadora indica um texto para leitura. Já em outra escola, das duas horas-atividade realizadas, uma é livre e a outra é dirigida, a partir de sugestões da coordenadora pedagógica sobre o que deve ser realizado. Ocorre também da coordenadora indicar leituras para antecipar estudos que acontecerão no HTPC ou como complemento de estudos já realizados nesse momento, ou seja, há o controle desse tempo do professor, seja com a proposta de atividades e estudos, ou mesmo com o registro do que foi realizado neste momento.

*“O horário de estudos é um pouco mais livre para nossas coisas de organização da sala mesmo, da professora, e uma aula é para a gente estar estudando algo que ela (coordenadora) deixa, específico. Então, sempre ela deixa alguma coisa orientada, um texto, alguma coisinha específica da área de educação, ou alguma coisa que surge na rede. Ela deixa aqui (sala de estudo) e a gente sempre vem em uma aula, lê, às vezes faz um resumo, uma síntese, e deixa para ela o registro. Uma orientada assim, e a outra a gente fica mais na sala, fazendo as nossas coisas”. (P1)*

*“A gente faz estudos de textos, também, algum texto para complementar ou adiantar o que ela vai trabalhar no HTPC; um tema, um tema parecido com o do HTPC... porque a gente, também, tem que estar dando uma devolutiva sobre isso. A gente escreve para ela (coordenadora). O que foi feito, você escreve para a coordenação, para a direção”. (P5)*

Em relação à hora atividade, Gouveia et al. (2006) destacam que a existência de hora-atividade no conjunto de horas trabalhadas pelos docentes consiste em um fator de qualidade, o que é consenso entre profissionais da educação e pesquisadores. Os autores apontam, ainda, a sua positividade quando existe e funciona e, da mesma forma, as dificuldades de organizar a prática pedagógica quando esta condição está ausente.

As entrevistas também ilustram a ênfase dada pelas professoras ao denunciarem a forma como as escolas estão sendo organizadas na rede municipal de educação de Piracicaba. No entanto, no que diz respeito às condições de trabalho, as professoras alegam que não há grandes problemas em relação à estrutura da escola, aos materiais e recursos disponíveis.

Contudo, o fato das professoras não relatarem explicitamente os problemas com as condições de trabalho, não significa que a rede municipal de educação de Piracicaba não os apresente. Entende-se, portanto, que as professoras acabaram naturalizando as condições de

trabalho que possuem, ou seja, os problemas em relação ao grande número de alunos em sala de aula, baixo salário, problemas sóciofamiliares dos alunos, multiplicidade de tarefas, necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico, entre outros (SOUZA; LEITE, 2011).

Da mesma forma, quando dizem que possuem boas condições materiais de trabalho, é necessário apontar que não basta ter os materiais e recursos didáticos disponíveis. É indispensável que o uso devido deste material seja potencializado pelos docentes e isso também requer discussões coletivas, norteadas pela proposta pedagógica da escola. Tal discussão deve ser mediada pelo coordenador pedagógico o qual necessita de uma visão mais aprofundada dos aspectos pedagógicos relativos ao conhecimento para que o material seja devidamente explorado, visando à aprendizagem, o que se constitui também como um aspecto formador (OLIVEIRA, 2008), e isso não foi destacado por nenhum professor como algo que acontece no âmbito da formação em HTPC, na rede municipal de Piracicaba.

O que aparece constantemente nas entrevistas com as professoras é a questão da falta de tempo para dar conta de toda a demanda de trabalho que se apresenta na escola. Muitas afirmam que o professor é obrigado a levar muitas coisas da escola para serem realizadas em casa de modo a contemplar todas as exigências de sua profissão. Então, entende-se que a carga horária de trabalho do professor aparece como fator preponderante e que acaba interferindo na disposição do professor em participar, de forma ativa, das atividades coletivas propostas na escola, durante o seu horário de trabalho, assim como, grande parte das vezes, o professor precisa priorizar a organização das atividades que são necessárias a fim de desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

*“Pelo menos eu, que estou chegando agora, sem experiência e tal, trabalho muito em casa, fico muito ali... pelo menos umas quatro horas por dia, assim, mais ou menos. Sem contar o fim de semana, né? Não tem jeito, no tempo que sobra tem que colocar tudo em ordem. Eu não sei as outras professoras que têm mais experiência, talvez elas desenrolem isso um pouco mais rápido, mas elas falam que até em fins de semana elas trabalham; agora, eu demoro mesmo”. (P2)*

*“A gente precisaria de mais tempo (...). O professor, para planejar, teria que ter mais tempo. Eu poderia transformar minha aula, deixar minha aula mais interessante, só que eu precisaria de mais tempo. Agora, está dando mais ou menos uma aula, quase, mas a gente precisa ficar meio com pressa, porque tem outras coisas no HTPC, aí não dá tempo”. (P3).*

Atrelada à questão da grande demanda de trabalho e da falta de tempo, surge o fato de haver um grande número de alunos nas escolas com deficiência e que o trabalho com a inclusão e com a diversidade ainda é muito precário, conforme já relatado. Pode-se perceber, a partir da exposição desta professora, que o trabalho com a diversidade exige cada vez mais do professor.

*“Então, a gente tem que achar forças onde não tem, tirar de onde não tem, e, assim, a maior dificuldade é lidar com toda essa rotina nossa, esse tanto de coisas que é proposto, e, às vezes, você tem... Às vezes não, sempre você tem uma sala com muitas diversidades, cada um tem sua dificuldade, tem suas particularidades, e você tem que atingir a todos, porque não adianta, né?”. (P5)*

Ainda, entende-se a expansão das funções da escola e, conseqüentemente, a reconfiguração da atividade de ensinar, compreendendo os múltiplos aspectos envolvidos no trabalho do professor. A atuação docente tem ultrapassado o mero repasse de informações e tem exigido, cada vez mais, que estes profissionais aprendam a trabalhar com a crescente heterogeneidade dos alunos, seja em relação ao desenvolvimento da aprendizagem ou, ainda, às suas diferenças culturais, sociais e econômicas. Da mesma forma, exige-se que o professor adapte-se à provisoriedade na produção e disseminação dos conhecimentos, o que exige uma reconstrução contínua do currículo escolar, à propagação de teorias pedagógicas que enfatizam a atuação mediadora do professor na gestão da sala de aula e, por fim, à organização de estratégias de ensino que abranjam o domínio de conhecimentos e competências por parte dos alunos (MACÊDO, 2012).

Conforme apontado por Canário (2008, p. 134):

Em ambientes de trabalho mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade, pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva a crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. Tal situação decorre, parcialmente, de uma tendência geral para conferir aos estabelecimentos de ensino níveis mais elevados de autonomia.

No que se refere à intensificação do trabalho docente nos dias atuais, entende-se que também é resultado da crescente colonização administrativa do tempo de trabalho do professor.

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Como pontuado no primeiro capítulo deste material, a intensificação do trabalho pode ser definida como um processo de aumento de tarefas e responsabilidades, gerando o sentimento de sobrecarga nos trabalhadores, sendo mais perceptível no trabalho mental. Entende-se que, com a intensificação do trabalho, o docente tem todo o seu tempo disponível tomado por tarefas que lhe são exigidas, inclusive o tempo além do horário de trabalho. A intensificação do trabalho dos professores vem acompanhada pela desqualificação profissional e pela separação entre a concepção e a execução do trabalho (APPLE, 1995).

O fenômeno da intensificação do trabalho docente consiste na ampliação das responsabilidades e atribuições dos professores no cotidiano escolar, de modo que, cada vez mais, esse profissional deve dar conta de questões administrativas e da gestão participativa da escola, sem deixar de lado a realização das tarefas pedagógicas e desenvolvimento de atividades de formação para que possa atender às demandas baseadas na ideologia do mercado que lhe são impostas e impostas à escola.

É interessante que, ao contrário da maioria das professoras entrevistadas, as quais relatam a dificuldade que encontram de forma a conciliar a grande demanda de trabalho com o tempo que possuem para tal, uma das profissionais disse que não vê problemas em relação ao tempo, que este não consiste num fator que a incomoda.

*“Eu acho que o tempo está bom, eu me organizo bem. E, em casa... Ué. Eu faço porque eu posso, porque eu quero, né? Não sei, para mim, eu não tenho problemas: o tempo que eu fico trabalhando na escola, eu acho bom, que é um tempo razoável, é o que os alunos precisam”.* (P4)

Da mesma forma, esta mesma professora relatou sobre a questão da hora atividade ser suficiente e que, quando questionada sobre suas condições de trabalho, relacionou tais condições somente ao salário que recebe.



*“Acho que não pode ter muitos horários de estudo, mesmo, na escola, no seu horário de trabalho, porque o conteúdo é extenso, você precisa trabalhar direito com os alunos, você tem um cronograma a seguir, não é verdade? Você precisa seguir aquilo no bimestre, tem que estar com as datas, com a papelada toda em ordem. Então, não ia adiantar você ter mais horários para ficar fora da sala, não tem como: eles precisam desse tempo com o professor; agora, você vai querer ter, também, três, quatro hora fora não dá”. (P4)*

A questão, no entanto, não implicaria na necessidade de tirar os horários destinados ao estudo do tempo em que está com o aluno, mas sim, aumentar o tempo remunerado destinado ao trabalho extraclasse. Tem-se o conhecimento de que boa parte do trabalho realizado pelas professoras não é remunerado. Barbosa (2011) ressalta tal questão, a partir das ideias de Aquino (2009), ao defender que mesmo com todas as diferenças no uso do tempo entre as professoras, todas trabalham no preparo e organização de seu ensino além das horas oficialmente reconhecidas, o que significa que parte do trabalho realizado por elas não é remunerada.

Neste aspecto, entende-se que mesmo que as atividades realizadas pelas professoras na escola fossem destinadas, única e exclusivamente, ao preparo das aulas, envolvendo a troca de ideias entre os professores, o planejamento coletivo e individual, a busca de materiais e o preparo de atividades, ainda a realização de atividades em casa, fora do ambiente escolar, são imprescindíveis e demandam tempo numa proporção maior do que o tempo remunerado previsto na legislação (BARBOSA, 2011).

A professora acima relata, também, que não vê problemas em relação ao salário que recebe, porém, compara o seu salário com outro grupo de profissionais, não considerando, por exemplo, algumas das especificidades da profissão docente.

*“O salário eu não acho ruim, sinceramente, eu não acho meu salário ruim, não. Porque, se você colocar o tempo que a gente trabalha, a gente ganha mais do que muita gente por aí que está trabalhando muito mais horas. Então, é assim: reclamam bastante do salário, eu sei que reclamam; não acho ruim. Não sei, não é aquele salário que você vive com conforto total, né? Mas é um salário que, eu acho, está legal, até”. (P4)*

Porém, ao final de sua fala, a professora até coloca, entre risos, que *“claro que pode subir (o salário) quando quiser, a hora que quiser, mas acho legal, está bom, sim”*.

No que diz respeito ao salário recebido, o relato da professora entrevistada não condiz com o que as pesquisas trazem sobre o tema. Barbosa (2011), em estudo desenvolvido acerca

dos salários dos professores brasileiros e suas implicações para o trabalho docente, afirma, por meio da análise realizada que, de fato, os salários dos professores brasileiros são baixos, principalmente, ao comparar a docência com profissões que tem a mesma exigência de formação e se considerar a importância da educação e do professor na sociedade.

Outro aspecto importante a se considerar, sobretudo nas pesquisas que comparam os salários dos professores com o de outros profissionais, é que o correto seria comparar os salários docentes com o de profissionais com o mesmo nível de formação, o que nem sempre foi observado em algumas pesquisas analisadas. Além disso, essas comparações se tornam ainda mais complexas se considerada a dificuldade em se precisar o número de horas efetivamente trabalhadas pelos professores, dada a diferença entre tempo de ensino (mais facilmente mensurável) e tempo de trabalho (que varia muito e frequentemente invade o tempo privado e não remunerado). Também neste ponto foi possível verificar que as pesquisas, muitas vezes, partem do pressuposto que os professores trabalham significativamente menos que os demais trabalhadores (BARBOSA, 2011, p. 180).

Outro fator ligado às questões do trabalho desenvolvido na escola condiz com a troca de profissionais em seu quadro funcional, o qual pode ser compreendido como uma dificuldade a ser enfrentada. Neste sentido, conforme colocado pelas professoras da escola B, a mudança de coordenadora pedagógica, no início do ano letivo, afetou a formação que vinha ocorrendo em anos anteriores, o que indica também a relação existente entre as condições de trabalho e a formação docente.

A referida formação, conforme as professoras, consistia nas ações relacionadas ao Programa Ler e Escrever e, principalmente, à língua portuguesa, à produção de textos pelos alunos.

*Até o final do ano a gente estava bem... Estava sendo bem trabalhado, a coordenadora já fazia três anos que estava aqui, então no HTPC a gente estava trabalhando revisão de textos, revisar textos, que é uma coisa que todo mundo tem dificuldade. Então, a gente estava numa sequência de aulas, mesmo, aqui, para a gente estar aprendendo mais a revisar, porque é uma coisa que todo mundo tem dificuldade. Agora, este ano veio a coordenadora nova, então ela chegou primeiro para conhecer, aí ela está começando, também, a trabalhar, passar algumas coisas para a gente. Mas, se não tivesse parado, mudado de coordenadora no final do ano, a gente já estaria bem mais adiantado na sequência, né? Pena que, daí, parou... (P3)*

A rotatividade e a itinerância dos profissionais podem ser considerados como aspectos que obstaculizam qualquer possibilidade de construção e de partilha de trabalho coletivo em uma escola. Segundo Dias-da-Silva e Fernandes (2006), a rotatividade é favorecida pelas

normas de remoção, comissionamentos, designações, escolhas ou regras internas ao próprio sistema escolar, dificultando a consolidação do trabalho coletivo.

Outro ponto, que diz respeito às condições de trabalho dos professores, consiste na falta de autonomia das escolas. Segundo as docentes, isso dificulta o desenvolvimento do trabalho nas escolas. O que se percebe é que a falta de autonomia, assim como o processo de intensificação do trabalho do professor, conforme abordado por elas, encontram-se estreitamente vinculada à implantação do Programa Ler e Escrever na rede municipal.

Há o reconhecimento de que esse programa alterou de forma significativa a organização escolar. Se por um lado as professoras avaliam o Programa como bom, por outro entendem que causa uma sobrecarga de trabalho, devido ao excesso de atividades e projetos propostos, além de limitar o trabalho do professor e impor planos e metas.

*“Eu acho que é a maior dificuldade: muitos projetos para serem atingidos, metas que não consegue-se atingir, você queria fazer com maior tempo e não pode porque você tem prazo. Então, assim, isso é algo que me preocupa; então, eu às vezes não entendo, e até entendo, também. Eu até fico me perguntando: será que precisava de tudo isso? Será que...?”. (P5)*

Ainda, sobre o Programa Ler e Escrever, as professoras colocam que tem coisas ótimas, mas tem coisas que poderiam ser eliminadas, que é prazeroso, que os alunos gostam dos projetos. Porém, argumentam que o Ler e Escrever trabalha com assuntos que não fazem parte da realidade dos alunos, o que faz com que nem sempre os resultados esperados sejam alcançados. Da mesma forma, é questionado o fato dos projetos propostos à escola virem prontos, serem elaborados por terceiros, o que descaracteriza a concepção de “projeto”.

*“Porque projeto não é uma coisa que vem pronta na sua mão (...). Veio pronto. É isso, isso e isso, então já não é projeto. A gente aprendeu a trabalhar projetos, só que não tem liberdade de trabalhar o projeto. Tudo, vem tudo prontinho no projeto. Eu avalio que, para mim, tem coisas que estão ali que eu nem concordo muito, não dá muito certo na sala de aula... A minha opinião... Aí, quando termina o projeto, perguntam o que a gente achou. Aí, a gente coloca algumas coisas, mas a gente tem até medo de colocar o que realmente a gente pensa, de ser mal interpretada, de... às vezes, a gente fala uma coisinha ou outra...”. (P3)*

A abundância de projetos implantados, segundo Dias-da-Silva e Fernandes (2006), os quais demandam atividades e tarefas dos professores e alunos, têm chegado até as escolas sem qualquer consulta prévia aos professores e nem garantias de condições favoráveis (materiais ou tempo) para que possam ser desenvolvidos. Para as autoras, a relação com as atividades e

os projetos elaborados pela escola e os objetivos de ensino dos professores tem sido ignorada, o que causa a queixa contínua dos professores em relação à obrigatoriedade, de modo que, “numa clara concepção de professor-executor, se sentem usados para a realização de trabalhos que muitas vezes desconhecem ou não concordam” (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006, p. 8).

Neste sentido, observa-se nas colocações das professoras que os projetos colocados à escola, por meio da implantação do Programa Ler e Escrever, não possuem uma relação com as atividades e projetos construídos pela própria escola, assim como com os objetivos de ensino dos professores. A queixa constante dos professores, numa clara concepção de professor-executor, é que “[...] se sentem usados para a realização de trabalhos que muitas vezes desconhecem ou não concordam” (DIAS-DA-SILVA, 2006, p. 8). Tal procedimento também acaba por não privilegiar a reflexão do professor sobre sua prática.

*“Mas, assim, eu me sinto incomodada, porque eu tenho muitas ideias, muitas vontades, muitas coisas para fazer, e eu tenho o meu estilo, mas eu não posso ser totalmente... Mas eu me sinto um pouco amarrada nesse sentido, eu acho que eu poderia contribuir mais se fosse eu que tivesse feito, se fosse eu que tivesse... Entendeu? Mas tem coisas que a gente não tem, já chega pronto e você tem que executar, entendeu? E é isso, assim... Então, eu penso por esse lado, será que é por conta de garantir o mínimo?”. (P5)*

A partir da fala desta professora, entende-se o anseio destes profissionais em sentirem-se como protagonistas de suas práticas. Nesta perspectiva, Torres (1996) colabora com a reflexão ao afirmar que

A necessidade de um currículo aberto e flexível, ferramenta de (auto) formação antes que camisa-de-força para os professores é, portanto, uma reivindicação e uma procura contemporâneas. Coerente com o papel de “protagonista”, a “autonomia profissional” e o “novo perfil docente” que proclama o moderno discurso educativo vislumbradas pelos que estudam e formulam propostas para a educação no século XXI. Um professor capaz de ajudar seus alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à mudança e à inovação, a versatilidade no conhecimento, a antecipação e adaptabilidade a situações variáveis, a capacidade de discernimento, a atitude crítica, a identificação e solução de problemas etc. requer, no mínimo, que ele mesmo tenha aprendido e seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional (TORRES, 1996, p. 157).

Neste aspecto, é relevante pontuar que o currículo pautado nos materiais como o Ler e Escrever, com projetos fechados, com textos programados, normativos, que orientam passo a passo o ensino, oferecendo aos professores e aos alunos todas as respostas, embora

formulados para os professores com escassa formação e experiência, acaba por homogeneizar os docentes, perpetuando a dependência do professor em relação a tais materiais, reservando a ele um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando sua formação e crescimento (TORRES, 1996).

Ressalta-se, neste sentido, a importância da formação continuada docente de modo que o professor supere o papel de mero executor de manuais e prescrições. No entanto, parte-se do pressuposto de que as condições de trabalho docente afetam o desenvolvimento de tal formação. Assim, é possível constatar algumas das dificuldades que as professoras enfrentam ao participar de ações de formação oferecidas pela SME. Há professoras que não conseguem participar, pois tem dois empregos, ou ainda, que a SME oferece cursos à noite e que nem sempre consegue realizá-los, devido a questões familiares.

*“Não sei se é pertinente dizer isso, mas é o sentimento que eu tenho: você trabalha de manhã, aí à tarde, sei lá, você tem os seus afazeres, tem suas coisas; aí, à noite, você vai sair para ir a um curso à noite? Para mim não é viável, porque você tem a sua casa, tem marido, você tem filhos... Meu marido não acha legal eu sair à noite para ir em cursos, e eu dou toda a razão, eu também não gostaria se fosse com ele. Uma vez ou outra, uma coisa mais pontual, sabe? Então, eu acho que... Sei lá, eu acho que tem algumas coisas que são... Não sei, poderiam ser de uma outra forma”. (P6)*

Segundo o ponto de vista da professora acima, a SME deveria adequar o horário de trabalho dos professores de modo que conseguissem participar de momentos de formação durante o seu período de trabalho, a fim de dedicar-se exclusivamente à sua formação, sem precisarem abrir mão do lazer, dos finais de semana, do tempo com a família, uma vez que a LDB prevê essa formação dentro da carga horária de trabalho dos professores.

#### **4.4. Organização escolar sob o ponto de vista das coordenadoras pedagógicas**

No que concerne às entrevistas realizadas junto às coordenadoras pedagógicas, antes de dar continuidade às análises dos dados, é importante situar que essa pesquisa compreende esse profissional como um ator privilegiado, uma vez que possui na escola a função de articulador, formador e transformador da realidade (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Inicialmente, ao se tratar da organização escolar, no que diz respeito ao HTPC, as coordenadoras pedagógicas, assim como as professoras participantes desta pesquisa, também relatam que ele é dividido em hora de estudo, planejamento, informes. Somente a

coordenadora da escola A disse que busca reservar momentos para troca de experiências entre os professores.

*“Este ano, como eu pensei o HTPC: ele tem três momentos. São três horas, então tem o momento que é de planejamento das professoras, tem o momento de formação e tem o momento, que é trinta minutos, quarenta e cinco minutos, de apresentação e trocas de práticas; elas preparam uma aula que elas acreditam que elas tenham maior potencialidade, que elas fizeram em sala de aula, e aplicam com os professores. Ou filmam a aula, ou elas aplicam mesmo a aula com os professores, que é o que a gente chama de compartilhar práticas. Então, está sendo um momento bem legal, que elas estão gostando bastante”. (CP1)*

Assim como pontuado pelas professoras, as coordenadoras pedagógicas, de modo geral, também compreendem o HTPC como algo fragmentado. Sendo assim, ao planejar esse momento, reduzem a formação somente ao estudo de textos ou ao uso de vídeos, não considerando que os três momentos, informes, planejamento e formação, de forma articulada, compõe a formação continuada realizada na escola.

Como já tratado anteriormente neste trabalho, o HTPC na rede municipal de Piracicaba está organizado de modo que, no período da manhã, o HTPC acontece com as professoras de 1º, 2º e 3º anos e, no período da tarde, o HTPC ocorre com as professoras de 4º e 5º anos. Por sua vez, uma das coordenadoras diz que observa uma diferença entre o HTPC realizado no período da manhã e o realizado no período da tarde.

*“Eu não sei se em toda escola acontece isso, mas há uma diferença muito grande entre o HTPC que acontece de manhã, que é com as professoras da tarde, e o HTPC do período da tarde. De manhã, o tempo parece sempre curto, porque as professoras são muito mais participativas; então, elas contribuem muito mais, elas debatem, elas perguntam, elas questionam, elas sempre trazem alguma coisa além do que está na pauta... Elas sempre trazem algum assunto que precisa ser debatido. No período da tarde, é mais silencioso, e isso me preocupa, também, porque eu vejo o silêncio como falta de compromisso, né? Tipo, ‘eu não participo porque... deixa ela falar e eu vou fazer o meu, vou continuar fazendo o meu do meu jeito, mesmo’. Mas eu acho que, assim, é...”. (CP4)*

Porém, diferentemente do que colocado pela coordenadora, o silêncio das professoras no momento do HTPC pode ser entendido como uma forma de resistência ao que está posto. Da mesma forma, esse silêncio pode vir do fato das professoras já terem cumprido com a jornada de trabalho diária em sala de aula e ao cansaço após essa jornada, ou ainda, pelo

descrédito dos professores sobre sua eficiência. Conforme Dias-da-Silva e Fernandes (2006, p. 9),

As poucas oportunidades de transformar os encontros coletivos em espaços frutíferos de reflexão e planejamento, agravadas pela escassez de tempo e de vínculos entre os sujeitos da escola, muitas vezes esbarram no desânimo e descrédito dos professores em sua eficácia. Como ter identidade com uma escola que nada mais é do que “ponto de espera”? Ou como se identificar com um grupo que pouco tempo tem para o diálogo e a troca de ideias? Como constituir “organizações aprendentes” em escolas cujos horários de encontros pedagógicos são destinados à implantação de projetos à revelia das convicções dos professores?

Tal questão encontra-se muito marcada na rede municipal de educação de Piracicaba e, conforme observado nos relatos das professoras participantes desta pesquisa, o trabalho na escola está pautado em projetos diversos, colocados de cima para baixo, sem a consulta ou participação dos professores em sua elaboração.

Ainda, em se tratando da organização do trabalho na escola, é importante destacar que algumas das escolas municipais encontram-se organizadas de modo que o coordenador tenha que driblar as precárias condições de trabalho, a fim de desempenhar sua função da melhor forma possível. É o caso das coordenadoras cujas escolas possuem salas de aula localizadas em outros prédios escolares (salas vinculadas), ou também, de que muitas vezes o próprio coordenador tem que assumir, em suas escolas, outras funções devido à falta de professores, de professores substitutos e de demais funcionários na escola (orientadores de alunos, escriturários). Sem deixar de apontar que há as escolas em que o diretor exerce, de forma concomitante, a função de coordenador pedagógico, porém isso não foi alvo desta pesquisa.

*“Eu tenho três salas vinculadas<sup>13</sup>, uma no período da manhã e duas no período da tarde. Eu tento me organizar com a diretora para a gente estar lá pelo menos uma vez na semana, então, tem semana que sou eu e tem semana que é ela; nem sempre a gente consegue, às vezes passa duas, três semanas sem aparecer ninguém lá, o que é muito ruim. As professoras se sentem sozinhas, e com razão, e a rotina da Educação Infantil com o Ensino Fundamental são completamente diferentes [...] e a gente poderia fazer da melhor forma possível, mas o acompanhamento é meio que de faz de conta. Porque, assim: eu tenho treze salas aqui, e eu não consigo acompanhar efetivamente as treze salas, quem dirá as três salas que estão lá longe. É ilusório, mesmo, achar que isso é possível. Que triste, né? ”. (CP4)*

---

<sup>13</sup> As salas vinculadas consistem em salas de aula de 1º ano localizadas em escolas de educação infantil, mas que pertencem às escolas de ensino fundamental, que devido à localização e problemas de pouco espaço físico na escola sede (ensino fundamental), são instaladas em outros prédios.

As coordenadoras entrevistadas, assim como as professoras, dizem que sentem a falta de tempo para dar conta da grande demanda de trabalho que se apresenta a essa função.

*“As condições não são favoráveis. De tudo o que a gente tem, burocrático... Não contribuí com o trabalho. Você tem que fazer porque você gosta mesmo e porque você acredita que vai ter uma melhora na educação e na formação das pessoas. Tudo o que eu tenho que buscar para mim é fora da escola, seja eu comigo mesma, ou seja, buscando um curso, alguma coisa, alguma capacitação. Na escola eu não consigo ter um momento de estudo meu”.*  
(CPI)

Da mesma forma, a falta de tempo aliada ao aumento da demanda de trabalho, causando a intensificação do trabalho docente, traz como consequência a falta de reflexão desses profissionais em relação à sua prática, é o que defende uma das coordenadoras pedagógicas.

*“Eu acho que a gente tem uma rotina extremamente desgastante. Então, muitas coisas, a gente acaba fazendo no automático. A gente acaba fazendo no automático, e, daí, você deixa de refletir, isso é uma coisa que eu sempre falo para as minhas professoras e falo, também, nas nossas reuniões de formação: quando você tem uma rotina que é extremamente sobrecarregada, você deixa de refletir sobre algumas coisas, daí você faz para cumprir protocolo... então, eu tento manter um equilíbrio. Só que a gente sabe que é insuficiente, então, quando você começa a fazer as coisas automaticamente, é muito ruim. Então, se for pensar na minha própria formação, eu acho que eu não tenho todas as condições necessárias”.* (PC4)

Nesta perspectiva, conforme apontado por Zeichner (2008), a intensificação do trabalho docente prejudica consideravelmente a formação reflexiva. Esse autor, a partir das ideias do filósofo Israel Scheffler, defende que os docentes não podem ter uma ação muito restrita e limitada, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Para o autor, eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. É necessário que esses profissionais determinem sua própria atuação, por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, consequências e contexto social, se não quiserem transformar-se em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, preocupação que aparece nos dizeres da coordenadora acima.

No que concerne à intensificação do trabalho docente, a coordenadora da escola C, por sua vez, relata que também trabalha com alfabetização de jovens e adultos, programa



desenvolvido pela própria SME, no período noturno. Segundo a entrevistada, ao todo, são sessenta e três horas semanais de trabalho.

*“É complicado, mas a gente tem o final de semana, né? E as questões do EJA a gente tem o HTPC, né? Então, no HTPC, por conta do seu planejamento de uma aula, estou dando conta de uma turma, que é bem diferente do trabalho como coordenadora, então, eu consigo dar conta no HTPC, consigo conciliar. E, daí, também, entra todo o fato de eu não ser casada, não ter filhos, então, dá uma certa tranquilidade, porque, com relação à minha vida pessoal, eu tenho quem me ajude, então dá uma tranquilizada... Um pouquinho”. (CP3)*

A fala dessa coordenadora ilustra o que é defendido por Diniz-Pereira (2007), ao discutir algumas facetas das relações entre formação de professores e o trabalho docente, que quando as condições de trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a formação continuada, pois o professor torna-se praticamente um mero “dador de aulas”, uma vez que não há tempo para o estudo e para a análise da prática docente. A formação continuada, quando existir, é baseada única e exclusivamente em cursos de longa duração, ou no máximo, de especialização. Conseqüentemente, com as repercussões das más condições de trabalho, as ações de formação continuada docente acabam sendo pouco efetivas.

Ainda, juntamente com a falta de tempo e com o aumento da demanda de trabalho, relatam que inúmeras coisas acontecem em meio ao dia-a-dia das escolas e que, de acordo com as profissionais, acaba prejudicando de alguma maneira o planejamento de seu trabalho na escola.

*“Eu tento, assim, me organizar: fazer meu cronograma, organizar minha rotina, mas se eu falar que eu consigo cumprir ela é mentira, porque na coordenação tem essa coisa de serem muitas coisas inesperadas. Mas eu não consigo, não consigo ter um cronograma que fale “eu vou fazer isso, isso e isso” e cumprir. É muito do que acontece no dia, de como está a rotina da escola. Por exemplo, no ano passado, a gente estava sem funcionários na secretaria por falta de orientador, então eu fazia serviço de secretaria, fazia matrícula, no intervalo eu tinha que auxiliar, e a gente acaba cobrindo outros trabalhos, mas aí a gente deixa algumas coisas da parte pedagógica, também”. (CP1)*

*“Tem o dia que eu sento para fazer pauta de HTPC, que, aí, eu tenho que reler algumas coisas, tenho que buscar alguns vídeos, buscar algumas referências, mas, assim, é tudo feito meio que picadinho, né? Que você faz um pedacinho, corta, faz uma coisa, faz um pedacinho, corta, faz outra coisa, e, se precisar de uma leitura mais atenciosa, tem que ser em casa, tem que levar para casa. Eu procuro ter uma rotina meio que bem delimitada,*

*em cada dia da semana eu faço uma coisa, para tentar manter as coisas organizadas, mas inúmeros imprevistos surgem”. (CP4)*

As questões aqui pontuadas refletem a precarização do trabalho docente, processo esse que se constitui numa das principais mazelas da flexibilidade, integrando-se aos processos de reformas realizados na educação, desencadeando os problemas relativos à intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2004, 2006).

Novamente, é importante trazer a essa discussão o quanto as mudanças organizacionais pautadas pela evolução dos sistemas de ensino e das reformas educacionais, assim como as transformações impostas à qualidade do serviço, do produto e do trabalho docente contribuíram com a intensificação do trabalho docente.

Do mesmo modo, ressalta-se o aumento das responsabilidades e atribuições docentes no cotidiano escolar, os quais devem dar conta de questões de ordem administrativa e da gestão participativa da escola, ao mesmo tempo em que devem realizar atividades pedagógicas e de formação de modo a atender as demandas baseadas na ideologia do mercado que lhe são impostas e também impostas à escola (OLIVEIRA, 2006; GARCIA. ANADON, 2009).

Assim como ocorreu em relação aos professores, constata-se que, com a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas municipais, o trabalho do coordenador pedagógico na escola mudou consideravelmente. O coordenador passou a assumir a função de gerente do programa na escola.

Então, entende-se que o coordenador pedagógico é levado a desempenhar um papel de gerente e controlador das medidas reformadoras. A partir da imposição de temas e atividades pelos projetos “coletivos” (FERNANDES, 2004), sendo que a escola, muitas vezes, nega ou ignora a real construção de projetos que atendam às suas reais necessidades. Com isso, a função que surgiu como elo de integração do coletivo escolar, se torna mais um mecanismo de cobrança e submissão à verticalização das decisões (FERNANDES, 2004). Dessa forma, os coordenadores passam a ser os responsáveis por incutir nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (BALL, 2005).

*“Eu acho que, enquanto coordenadora... Assim, pessoalmente, eu gosto muito da função do coordenador, né? Então, pensando por esse lado, eu me realizo, sim, na função. Porém, eu acho que a gente passa pela questão de sistema, mesmo, né?”. (CP1)*

A implantação do Programa Ler e Escrever na rede municipal, além de ter alterado o papel assumido pelos coordenadores pedagógicos, constitui-se como um instrumento das reformas educacionais, o que justifica os coordenadores serem considerados os gerentes das reformas.

À cobrança da implantação das reformas educacionais (muitas vezes reduzidas a projetos de um ou outro governo) se soma a pressão para a realização de atividades burocráticas ou deliberações sobre (eternas) emergências, oriundas de um tecido social esgarçado que, sistematicamente, alteram a rotina das escolas precarizadas (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006, p. 9).

Assim como colocado anteriormente pelas professoras, as coordenadoras pedagógicas, por sua vez, até vêm o Ler e Escrever como um bom programa, mas fazem algumas ressalvas, pois entendem que ele limita o trabalho do professor e tira sua autonomia, além de impor planos e metas a serem atingidos a qualquer custo.

*“então, a rede, hoje, quis padronizar todas as escolas, todo mundo tem que fazer a mesma coisa, e a gente perde um pouquinho de característica própria, a gente perde muito de autonomia, porque você não pode nem mudar o bimestre em que vai ser trabalhado determinado projeto, determinada sequência didática, mas, em termos de aquisição de conhecimento, eu gosto da formação, eu acho que ela é necessária. O que eu não tenho gostado ultimamente é dessa questão de não ter, mesmo, de a escola ter perdido completamente a autonomia e de não se considerar as características da comunidade local para planejar o próprio trabalho. Isso eu acho bem ruim”. (CP4)*

Sobre o Ler e Escrever, a coordenadora pedagógica da escola B diz que o Programa tem coisas ótimas, mas tem coisas que poderiam ser eliminadas.

*“E acho que, como eu trabalhei com quarto ano, terceiro ano e várias séries, então, você acaba vendo. Tem coisas ótimas? Tem coisas ótimas. Tem coisas que poderiam ser eliminadas? Tem”. (CP2)*

Assim, podemos tomar o Programa Ler e Escrever como uma proposta de currículo prescrito, ou seja, um currículo formatado em planos e programas de estudo, mas que é colocado de modo a se tornar um currículo efetivo, portanto a ser realizado em sala de aula.

Desta forma, o Programa Ler e Escrever pode ser comparado à ideia do livro didático, o qual, segundo Torres (1996), tomando este material como currículo efetivo, assume-se a

concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece aos professores e alunos todas as respostas.

*“Então, você tem um sistema que não é ruim, ele é bom, mas que nem sempre vai de encontro à necessidade do local onde a gente está trabalhando; então, eu acho que falta um pouquinho, nesse momento, autonomia para a gente trabalhar de forma diferenciada de acordo com o que a gente está vendo que é necessário naquele momento”. (CP3)*

*“Eu acho que, quando eles escolheram esse material para trazer para a rede, foi pensando na concepção que está por trás dele, e querer que a rede trabalhe todos dentro da mesma concepção”. (CP1)*

Já a coordenadora da escola D entende que a SME, a partir da implantação do Programa Ler e Escrever na rede municipal, aliou a formação à fiscalização e afirma, ainda, que enxerga com isso a tentativa de uma padronização das escolas municipais. Isso aparece também em outros relatos quando as coordenadoras buscam justificar a implantação do Programa Ler e Escrever na rede municipal de educação de Piracicaba.

*“Eu acredito que é trazer a rede de Piracicaba a trabalhar dentro de uma mesma concepção. Eu acho que, quando eles escolheram esse material para trazer para a rede, foi pensando na concepção que está por trás dele, e querer que a rede trabalhe todos dentro da mesma concepção”. (CP1)*

Isso pode ser analisado a partir das ideias de Oliveira (2007) para a qual

As reformas educacionais que na última década foram implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares (OLIVEIRA, 2007, p. 366).

Nessa lógica, constata-se que, mesmo com a LDB sugerindo a autonomia na elaboração do projeto pedagógico, presencia-se ainda a presença da homogeneidade no cotidiano das escolas públicas, as quais, em sua grande maioria, padronizam suas normas e procedimentos, desde os horários e períodos letivos até o currículo e a composição do corpo

docente e técnico. A presença dessa homogeneização do cotidiano, a partir do cumprimento de regras e ritos para professores e escolas,

“[...] condiciona diretamente a elaboração de propostas de transformação que poderiam estar sendo gestadas nas escolas. Vale registrar que tal homogeneização não é exigida para as escolas privadas – que, talvez exatamente por isso, possam se tornar *locus* privilegiados de inovação educacional” (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006, p.7).

Aqui, torna-se necessário salientar que a presença de uma autonomia relativa e regulada compõe uma nova forma de gestão escolar, na qual as possibilidades reais de transformação coletiva são muito pequenas. Ainda, destaca-se que a presença dessa autonomia, relativa e regulada, é decorrente das atuais reformas educacionais, marcadas pela padronização e massificação de determinados processos administrativos e pedagógicos, os quais permitem o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2005).

Também, podemos compreender o quanto essa função da coordenação pedagógica teve seu papel revisto após as reformas educacionais e, no caso do município de Piracicaba, o Programa Ler e Escrever constitui-se num dos elementos que ilustra os mecanismos utilizados pelo sistema para atingir a qualidade da educação que defendem, qualidade esta pautada nos ideais econômicos, conforme já discutido neste trabalho, em capítulo anterior.

Da mesma forma, é importante atentar-se para o fato de que o trabalho dos coordenadores pedagógicos, assim como dos professores, também tem sido colonizado. Observa-se, a partir do exposto pelas profissionais entrevistadas, o sentimento de sobrecarga, a cobrança pela ocupação do tempo com tarefas e atribuições de forma objetiva, a demanda motivada pela produtividade e pelo controle, sendo que esse controle é exercido, na maioria das vezes, sem a percepção do coordenador pedagógico.

Então, a partir da análise aqui realizada, compreende-se que a organização escolar e a organização do trabalho escolar não favorecem as ações de formação, podendo-se incluir nestes casos, a proposta de formação continuada centrada na escola, ou seja, a formação cujo fundamento é a prática como referência para a análise, reflexão e crítica a partir do que o professor já construiu em sua experiência docente (CUNHA; PRADO, 2010).

Também, entende-se que as atuais práticas de formação continuada ainda se reduzem a colocar o professor no lugar de aplicador de “receitas” pensadas por outros e em outras instâncias, que não a escola. Sendo assim, enquanto essas formações ocorrerem nesse formato, o discurso da profissionalidade e da pesquisa não será alcançado de forma plena, uma vez que ao não permitir ao professor uma percepção adequada sobre o seu verdadeiro

valor, por conseguinte, serão adiadas questões referentes às lutas por transformação e melhoria em suas condições de trabalho, salários dignos e avanços na carreira (SILVA, 2012).

Tudo isso ilustra, ainda, que a formação continuada realizada nas escolas da rede municipal de educação de Piracicaba não condiz com a proposta de formação continuada centrada na escola, modalidade eleita por esta pesquisa como a de maior repercussão para o desenvolvimento profissional docente. Isso se dá devido à forma em que a escola encontra-se organizada e de como as condições do trabalho docente estão estabelecidas.

Da mesma maneira, a partir dos dados obtidos nas escolas investigadas, entende-se que a SME oferece somente ações de formação muito pontuais e isoladas a seus profissionais, direcionando fortemente as ações de formação desenvolvidas no contexto escolar.

Concebe-se, portanto, que, a fim de fortalecer as ações de formação continuada, deveria existir uma política de Estado capaz de assegurar ao professor o permanente processo de reconstrução do saber, de modo que o docente se reconhecesse como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional e que essa formação promovesse a constante transformação do cotidiano escolar, em sua totalidade, incluindo aspectos da relação entre formação e trabalho do professor. E isso passa pela melhoria das condições de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, ao analisar as questões da formação continuada e do trabalho docente, ao longo deste estudo, foi possível entender a complexidade em que se constituem esses processos e compreender que, assim como a formação docente e a formação continuada dos professores sofreram influências das reformas educacionais dos anos 90, da mesma forma, o trabalho docente passou por mudanças a partir destas reformas.

Inicialmente, a partir dos estudos da bibliografia existente sobre os temas abordados por esta pesquisa, foi possível verificar que, no que concerne à formação continuada de professores, realmente houve um aumento de interesse e uma grande mobilização em torno do assunto, a partir das transformações ocorridas na educação nas últimas décadas. Assim, compreende-se a atual importância de pensar a formação continuada de forma a relacionar os saberes teóricos aos saberes práticos. Então, fica evidente a relevância de propostas que consideram as reais necessidades de seu cotidiano, preconizando temas e métodos que auxiliem os profissionais a refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas na prática e no dia-a-dia das escolas.

Também, foi possível compreender as mudanças que vêm ocorrendo em relação ao trabalho docente ao longo dos últimos anos, influenciado de forma bastante significativa pelas reformas educacionais, as quais afetam diretamente a educação escolar e, ao mesmo tempo, todo o sistema educacional, o que provocou mudanças na natureza do trabalho escolar.

No entanto, as informações coletadas a partir das entrevistas realizadas junto às professoras e coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Piracicaba, levaram a discussão para outros caminhos, diferentes daqueles pensados no início da pesquisa.

Observou-se, com a parte empírica deste estudo, o quanto a questão das mudanças na organização escolar tem afetado o trabalho docente e, conseqüentemente, as condições de trabalho na escola. Então, esta pesquisa, partindo da compreensão que a formação continuada possui laços estreitos com as condições de trabalho docente, compreende que as mudanças ocorridas na organização das escolas, após as reformas educacionais, acabaram por transformar o trabalho docente e suas especificidades, da mesma forma que influenciaram a formação continuada de professores.

Sendo assim, os dados coletados pelas entrevistas foram organizados em dois eixos para análise, sendo estes “organização escolar” e “ações de formação continuada”.

No que diz respeito à organização escolar, foi possível observar o quanto essa organização tem influenciado o trabalho docente nas escolas de ensino fundamental da rede

municipal de educação de Piracicaba. Nesta perspectiva, a pesquisa mostrou as diversas mudanças ocorridas, as quais afetaram diretamente a educação escolar e trouxeram consequências aos professores, que passaram a ser obrigados a se adaptar a tais mudanças.

Observa-se na fala das profissionais a existência de um conjunto de exigências colocadas a elas nos dias de hoje, assim como, as expectativas que pesam sobre a sua atividade, a pressão em relação à verificação dos resultados imediatos da sua ação, como em relação às avaliações externas, que remetem para tarefas complexas, de forma que obedeçam a execução de procedimentos prescritos e monitorados, como é o caso do Programa Ler e Escrever.

Os dados mostram, igualmente, a intensificação do trabalho das professoras e das coordenadoras pedagógicas, com o relato da existência de um aumento de tarefas e de responsabilidades, o que tem gerado um sentimento de sobrecarga para essas profissionais.

Da mesma maneira, nota-se o quanto se encontra presente o processo de colonização do tempo por meio das subjetividades e emoções dos docentes nas escolas pesquisadas. Isso aparece inúmeras vezes quando as entrevistadas relatam como seu tempo e espaço acabam sendo colonizados pelos administradores com seus próprios propósitos, ocupando o tempo das professoras e coordenadoras pedagógicas com tarefas e atribuições motivadas pela produtividade e pelo controle, ou seja, o tempo tem de ser usado sempre de modo produtivo.

Com a constante presença do controle do trabalho docente, ocorre a dificuldade das professoras pensarem o trabalho da escola por elas mesmas. Nesta perspectiva, é importante destacar que a autonomia, entendida como condição do professor de participar da concepção e organização do seu trabalho, foi influenciada pelas reformas educacionais, ocasionando, da mesma maneira, um processo de desqualificação e desvalorização dos professores.

Ainda, é necessário destacar que as formas de controle e de regulação do trabalho realizado pelas docentes ocorrem a partir das formas de organização da educação, baseadas no gerencialismo, de forma que as propostas curriculares apresentam-se bem fechadas, devendo ser rigorosamente cumpridos.

Neste sentido, compreende-se o quanto as professoras têm sido excluídas em seu trabalho junto aos alunos de planejar a partir de demandas específicas e coletivas, com autonomia, conhecimento e crítica no seu fazer pedagógico na escola.

Também, durante toda a pesquisa de campo, as professoras e as coordenadoras pedagógicas relataram que buscam ser ouvidas, que querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus pares e que haja a possibilidade de uma



abertura de novas ideias, concepções e caminhos alternativos. Entende-se, neste sentido, que os docentes querem que haja respeito e interesse pelo seu trabalho por parte dos formadores e nos processos formativos dos quais participam, com vistas à melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

Ademais, é necessário pontuar que, mesmo perante as variadas funções que a escola pública tem assumido na atualidade, as docentes encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a exigências que muitas vezes estão para além de sua formação profissional.

Em relação às ações de formação, foi possível observar a comum ocorrência da formação continuada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades das professoras e da escola, assim como, a não participação dessas profissionais nas decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidas, da falta de conhecimento por parte dos formadores dos contextos escolares e dos professores que irão formar, entre outras.

No que concerne à concepção de formação continuada, pontuada pelas profissionais participantes da pesquisa empírica, esta consiste na formação baseada única e exclusivamente em cursos de longa duração, ou no máximo, de especialização, constituindo-se como ações de formação continuada docente pouco efetivas.

Da mesma forma, os dados indicam a presença de ações de formação continuada baseadas na proposta do déficit, que pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser formados.

Compreende-se, portanto, que tudo o que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores aos sistemas de ensino, uma vez que não considera as especificidades dos professores e, também, de seus locais de trabalho. Neste sentido, baseando-se nas ideias defendidas por Davis et al. (2001a), é possível definir que as propostas de formação existentes na rede municipal de educação de Piracicaba tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que o objetivo consiste em atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, de seus interesses, etc.

Também, as entrevistas pontuaram a ausência da prática de uma formação centrada na escola, pois não se observa nas escolas participantes da pesquisa uma formação pautada na experiência profissional e pessoal das professoras, constituída como uma oportunidade de articulação dos interesses, necessidades e expectativas dos diversos sujeitos envolvidos no processo e no ato de reelaboração da profissão docente.

Entende-se, portanto, que as ações de formação continuada nas escolas municipais de Piracicaba, assim como aquelas propostas pela própria SME, acabam sendo pouco efetivas, uma vez que vão contra ao princípio aqui defendido de que a formação continuada deve modificar conceitos, atitudes e práticas e que não pode ignorar o que os professores pensam e sabem, assim como, as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham.

Ainda, pode-se afirmar que, conforme apontado pelas entrevistadas, as ações de formação realizadas nas escolas e propostas pela SME indicam uma formação verticalizada, baseada na concepção “formação em cascata” e centrada no sujeito professor, com vistas ao desenvolvimento subjetivo e profissional do docente e não no desenvolvimento de equipes pedagógicas.

Outra constatação relacionada ao desenvolvimento do processo de formação na escola consiste no fato de que nem sempre a ação da coordenadora pedagógica é pautada pelas necessidades e demandas da escola, sendo que isso foi amplamente destacado pelas professoras entrevistadas. Isso se faz presente devido ao fato de projetos e programas de governo assumirem caráter prioritário na rede municipal de educação de Piracicaba.

Contudo, considerando que a formação continuada foi analisada por esta pesquisa levando-se em conta as condições de trabalho docente, a partir da organização escolar, entende-se que, com a ampliação das demandas propostas por políticas recentes, novas competências são esperadas dos professores, a fim de exercer suas atividades de forma plena e, dessa forma, uma posição que vincula a formação do professor à qualidade da educação, sem considerar a melhoria da qualidade das condições de trabalho docente, reitera o discurso da culpabilização individual do professor, no qual a qualidade do ensino depende em grande parte do processo de formação docente.

Este estudo evidenciou também que, quando as condições de trabalho docente não são adequadas, a formação continuada é dificultada, sobretudo a formação continuada centrada na escola. Neste sentido, o professor torna-se praticamente um mero “dador de aulas”, que é o que ocorre segundo a fala das professoras, pois não há tempo para o estudo e para a análise da prática docente.

Todavia, compartilhando das ideias defendidas por Nóvoa (2008), é importante destacar que nada será feito se não houver uma alteração nas condições existentes nas escolas e nas políticas públicas em relação aos professores, uma vez que é inútil apelar para a reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite, assim como, reivindicar uma formação em equipe, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. Neste sentido, é necessário enfatizar que não vale a pena repetir intenções que

não tenham uma demonstração concreta em ações e compromissos políticos, ou seja, as propostas de mudança no que diz respeito à formação continuada de professores e ao trabalho docente não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas determinações do exterior, serão poucas as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Ainda, destaca-se, a partir da pesquisa, que é de extrema relevância a reflexão acerca da posição que vincula a formação do professor à qualidade social da educação, considerando a melhoria das condições de trabalho docente, ou seja, o trabalho do professor constituído na articulação entre formação e atuação profissional, e que a qualidade de ensino depende em grande parte da formação do professor, porém, não de forma exclusiva, dissociada dos problemas das condições de trabalho.

Neste sentido, pode-se afirmar que a formação continuada do professor, em sua diversidade de práticas e ações, dificilmente terá suas potencialidades concretizadas se não fizer parte de um programa estruturado e constituir-se como elemento de uma política educacional que tenha como objetivo a melhoria da qualidade social do ensino.

Entende-se, da mesma forma, que ao tratar da formação continuada de professores, é importante e necessário reconhecer a escola não somente como um espaço de ensinar, mas também como um espaço de produção de conhecimentos. A escola, nesta perspectiva, deve constituir-se num local privilegiado, onde os professores podem participar ativamente na concepção e execução dos programas de formação continuada e se estabelecer como investigadores de suas próprias práticas, analisando e refletindo sobre o que acontece no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Por fim, é preciso apontar que esta pesquisa permitiu um maior conhecimento acerca do trabalho docente e da formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba. No entanto, devido ao curto tempo do mestrado, não foi possível um maior aprofundamento do estudo, com a realização de uma pesquisa de campo mais ampla, envolvendo um número maior de escolas e de profissionais desta rede.

Porém, foi possível concluir, a partir da presente pesquisa, que a alteração na organização escolar e a colonização do trabalho pelas demandas das reformas educacionais, dificultam a realização da formação centrada na escola e, também, que a formação praticada na SME de Piracicaba consiste em uma formação concebida como ações isoladas, cuja função é suprir déficits.

Então, com os dados aqui apresentados, é possível partir para estudos futuros, com vistas a ampliar a análise aqui realizada, a partir da organização em que se encontra a rede municipal de educação de Piracicaba, de modo a considerar um número maior de escolas que compõem essa rede, sejam elas de educação infantil e ensino fundamental, assim como, considerar outros profissionais, além de professores de ensino fundamental e coordenadores pedagógicos, e outros aspectos que compõem a organização dessas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia B. M.; LANDINI, Sonia R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Quaestio – Revista de estudos de educação**. Ano 05, n. 01, mai. 2003.
- ALVES, Alda J. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, mai. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALVES, André L. **A formação continuada como viés de bem/mal-estar docente**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade). Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo.
- AMARAL, Daniele K. **Estudos sobre os efeitos da participação em programas especiais de formação docente nas trajetórias profissionais de suas egressas**. 2015. 205f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo.
- ANDRÉ, Marli. A Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> Acesso em: 1 out. 2014.
- \_\_\_\_\_. Produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 1 out. 2014.
- ASSIS, Lucia M. As condições de trabalho na rede pública de educação básica em goiás na visão dos professores. **Anais. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, Zaragoza, ESP, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LuciaMariaDeAssis\\_int\\_GT5.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LuciaMariaDeAssis_int_GT5.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2016.
- ASSUNÇÃO, Ada. A.; OLIVEIRA, Dalila. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago.2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2014.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 4 mar. 2016.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara.

BARRETTO, Elba. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, vol.40, n.140, pp.427-443, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 10 ago. 2014.

BIRGIN, Alejandra. Novas Regulações do Trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a05.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>> Acesso em: 27/12/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n. 59/2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)> Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Lei/L11494.htm)> Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9424, 24 de dezembro de 1996b**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 11 jan. 2016.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.

CANÁRIO, Rui. Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: **Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a**

**equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**". Lisboa, Parque, 2008. Disponível em: <[www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId...](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId...)> Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **A prática profissional na formação de professores**. Universidade de Aveiro, 2000. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/58628739/RuiCanario>> Acesso em: 05 set. 2016

\_\_\_\_\_. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1995. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao\\_escola\\_elaborar.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf)> Acesso em: 16 jan. 2016.

CUNHA, Maria I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI, B. A. et. al. (orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 609-625, jul./set.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdt>> Acesso em: 14 ago. 2014.

CUNHA, Renata C. O. B.; OMETTO, Cláudia B. C. N.; PRADO, Guilherme V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista Educação. PUC-Campinas**, Campinas, n.18(2):171-179, maio/ago. 2013. Disponível: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026/1763>>. Acesso em: 28 de set. 2014.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79/68>> Acesso em: 28 set. 2014.

CUNHA, Renata C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores na escola**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DAVIS, Claudia L. F. et.al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.2, p. 81-166. nov. 2011a. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>> Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, nov. 2011b. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/quadros-atribuicoes-regiao-coordenador-pedagogico.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2014.

DIAS, Simone C. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G; FERNANDES, Maria J.S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? **VI Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente.** UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:

DI GIORGI, Cristiano A. G., et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n.15, p. 82-98, jan. /jun.2007. Disponível em:

<<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/158/168>>

Acesso em: 14 ago. 2014.

DUARTE, Adriana M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR. Disponível em:

<[http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/16/Adriana\\_AProducaoAcademica.PDF](http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/16/Adriana_AProducaoAcademica.PDF)>

Acesso em: 03 mar. 2016.

ENGUIA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 41-61.

FEITOSA, Claudinéia. **A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí – GO.** 2014. 114f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FERNANDES, Maria J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).** 2008. 282f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

\_\_\_\_\_. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas.** 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FREITAS, Helena C. L. **MEC inicia Base Nacional (Curricular) da Formação.** Publicado em 12/10/2015. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2015/10/12/mec-inicia-base-nacional-curricular-da-formacao/>> Acesso em: 5 abr. 2016.



\_\_\_\_\_. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>> Acesso em: 5 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>> Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 5 abr. 2016.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>> Acesso em: 5 abr. 2016.

GALINDO, Camila J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 384f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara.

GARCIA, Maria M. A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 63-85. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>> Acesso em: 2 mar. 2016.

GATTI, Bernadete A. et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>> Acesso em: 15/08/2014.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete A. et. al. (orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015

\_\_\_\_\_. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 28 set. 2014.

GATTI, Bernadete A.; Barretto, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em: 16 set. 2014.

GIOVANNI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19. N. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01012621998000100005&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01012621998000100005&script=sci_abstract&tlng=p)> Acesso em: 15 maio 2016.

GOUVÊA, Maria E. **Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema – SP**. 2012. 285f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GOUVEIA, Andréa B. et al. Condições de Trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBP**, v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18883/10998](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18883/10998)>. Acesso em: 09 set. 2016.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, out/dez, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/267987206\\_Reorganizacao\\_gerencialista\\_da\\_escola\\_e\\_trabalho\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/267987206_Reorganizacao_gerencialista_da_escola_e_trabalho_docente)> Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In: VEIGA, Irma P. A.; CUNHA, Maria I. (Org.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HYPOLLITO, Dinéia. Formação docente em tempos de mudança. **Revista Integração**, ano XIV, n. 56, Jan./Fe./Mar. 2009. Disponível em: <[http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/91\\_56.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/91_56.pdf)> Acesso em: 6 jan. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, Sílvia. Processo formativo docente. Verbete. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

LESSARD, Claude. Regulação. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lígia M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em 20 set. 2016.

LOURENÇO, Rayana S. S. L. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MACÊDO, Valcinete P. **Trabalho e formação docente na rede municipal de ensino de Natal**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – A oposição entre as concepções materialistas e idealistas**. Tradução de Frank Müller. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Bointempo Editorial, 2013. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpeq7jbv.pdf>> Acesso em: 3 nov. 2015

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. **Anais. IV Colóquio Marx e Engels – Centro de Estudos Marxistas (CEMARX)**, Campinas, SP Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete A. et. al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237- 1254, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34. Disponível em: <[repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)> Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In: **Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”**. Lisboa, Parque, 2008. Disponível em: <[www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId...](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId...)> Acesso em: 05 set. 2016.

OLIVEIRA, Bruno. A formação centrada na escola e as parcerias colaborativas. **Revista de Educação do COGEIME**, Ano 22, n. 42, janeiro/junho 2013. Disponível em: <[www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/106/96](http://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/106/96)> Acesso em: 14/06/2015.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila. A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. p. 127-145. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. Anpae, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/96.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>> Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 13-35.

OLIVEIRA, Madalena A. V. **Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2008. 200f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARDAL, Luís A.; MARTINS, António M. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**, n.20. São Paulo, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006)> Acesso em: 08 set. 2016.

PARO, Vítor H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRACICABA. **Instituto de Planejamento e Pesquisa de Piracicaba (IPPLAP)**. Disponível em: <<http://ipplap.com.br/site/piracicaba-em-dados/>> Acesso em: 17 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Processo Seletivo Edital 001/2015a**.

\_\_\_\_\_. **Edital de Seleção Interna – SME, nº 05/2015b**.

\_\_\_\_\_. **Trabalhos para o plano de carreira do magistério começam a todo vapor**. Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. Disponível em:

<<http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/todas-as-noticias/1453-trabalhos-para-o-plano-de-carreira-do-magisterio-começam-a-todo-vaporhtml>> Acesso em: 5 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.136, de 28 de outubro de 1998.** Dispões sobre o Regimento Interno comum das escolas municipais de Piracicaba. Disponível em:

<<http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/legislacao/regimento-comum-das-escolas-municipais.html>> Acesso em: 4 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.972, de 07 de novembro de 1972.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Piracicaba. Disponível em: <[siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/arquivo?id=213698](http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/arquivo?id=213698)>. Acesso em 10 set. 2016.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lúcia T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/estudosepesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20%20at.pdf>> Acesso em: 29 out. 2014.

RONCA, Antonio C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n.12, p. 77-86, jan./jun.2013. Disponível em: [www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/262/439](http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/262/439). Acesso em: 30/09/2016.

SÁ-CHAVES, Idália; et al. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto, 1997.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SAMPAIO, Maria M. F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1145-1157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>> Acesso em: 13 jan. 2016.

SANTOS, Edlamar. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**. Concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>> Acesso em: 16 set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. v. 9, N.1 jan/jun.2011; p.07-19. Disponível em: <[file:///D:/Vanessa/Downloads/15667-63261-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Vanessa/Downloads/15667-63261-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 29 out. 2014.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História de Educação**, Goiânia, 2006. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 29 out. 2014.

SILVA, Aida M. M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete A. et al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

SILVA, Maria A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago.2009. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005). Acesso em: 30/09/2016.

SILVA, Maria O. L. **A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva neto” - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SOUZA, Aparecida N.; LEITE, Márcia P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2014.

SOUZA, Sandra Z. Concepção de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul.2014. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf). Acesso em: 30/09/2016.

SOUZA, Sandra Z.L.; OLIVEIRA, Romualdo P. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf)> Acesso em: 27/12/2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan C.; FANFANI, Emílio T. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, et.al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klauter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2015.

VIANNA, Cláudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. (org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. P. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/>> Acesso em: 12 jan. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em: 08 set. 2016.

# APÊNDICES



## APÊNDICE 1

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA**

- 1 – Conte como acontece o HTPC na sua escola. E o que você acha do HTPC da forma como ele está sendo realizado?
- 2 – E o horário de estudo? Como é que ele está organizado?
- 3 – Fora o HTPC e o horário de estudo, tem alguma outra coisa que acontece aqui na escola e que seja uma ação de formação continuada?
- 4 – Você acha que as condições de trabalho que você tem são favoráveis ao processo de formação?
- 5 – Você trabalha em outras instituições? Onde?
- 6 – E fora da escola? A rede municipal tem oferecido momentos de formação continuada? Você tem participado desses momentos? Conte um pouco a respeito.
- 7 – As ações de formação consideram as experiências dos professores? Você consegue estabelecer relações entre as ações de formação e as suas práticas?
- 8 – Você pode contar uma ação de formação que você considerou muito significativa?
- 9 – Esses momentos que tem na escola e que são oferecidos pela rede... como é que você vê que eles têm contribuído para a sua formação profissional?
- 10 – Para você, o que é ou o que deveria ser formação continuada?

**APÊNDICE 2****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
PIRACICABA**

- 1 – Como você se tornou coordenador pedagógico?
- 2 – O que é ser coordenador?
- 3 – O que você faz na escola?
- 4 – Conte como acontece o HTPC na sua escola. E o que você acha do HTPC da forma como ele está sendo realizado?
- 5 – Você acha que as condições de trabalho que você tem são favoráveis ao processo de formação?
- 6 – Você trabalha em outras instituições? Onde?
- 7 – E fora da escola? A rede municipal tem oferecido momentos de formação continuada? Você tem participado desses momentos? Conte um pouco a respeito.
- 8 – Participou de ações de formação específica para professor coordenador? Sobre o que trataram?
- 9 – Você pode contar uma ação de formação que você considerou muito significativa?
- 10 – Você encontra dificuldades em relação à realização da formação continuada? De que forma?
- 11 – Para você, o que é ou o que deveria ser formação continuada?

# ANEXOS

## ANEXO 1

### REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRACICABA TÍTULO I

#### Da disposição Preliminar, Caracterização, Natureza e Fins das Escolas Municipais

#### SUBSEÇÃO II

#### Da Coordenação Pedagógica

Art. 17 A Coordenação Pedagógica deve ser entendida como o processo integrado das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola.

Art. 18 As atividades de Coordenação Pedagógica são exercidas pelo Professor Coordenador. Parágrafo Único – A função de Professor Coordenador será preenchida nos termos de legislação específica.

Art. 19 São atribuições do Professor Coordenador:

I – prestar assessoria nas diversas fases do Planejamento Escolar;

II – participar da elaboração do Plano de Gestão da Escola:

a) coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares;

b) participando da definição de propostas de articulação das diferentes áreas do conhecimento, visando à superação da fragmentação;

c) cooperando no processo de identificação das características básicas da comunidade, da clientela atendida e da integração escola-família-comunidade;

d) colaborando nas decisões referentes a agrupamento de alunos.

III – estimular, articular e avaliar os projetos da Escola;

IV – organizar, juntamente com a Direção, todas as reuniões pedagógicas;

V – acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada etapa ou ciclo:

a) obter uma visão geral do desempenho docente e discente;

b) detectar possíveis inadequações da proposta pedagógica;

c) discutir com o professor ou com a Equipe Escolar, quando necessário, possíveis soluções alternativas;

d) detectar, junto com os professores casos de alunos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado, pela escola, família e outras instituições;

e) coordenar a orientação da família e/ou o contato com outras instituições nos casos dos alunos mencionados no item (d), ou orientar esses contatos caso os mesmos sejam realizados pelo(s) professor(es);

f) acompanhar e manter-se informado a respeito do atendimento dos alunos mencionados no item (d), inclusive nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Técnica e ao(s) Professor(es) responsáveis, quando for necessário.

g) acompanhar e manter-se informado a respeito do atendimento dos alunos de que trata a alínea “d” do presente inciso, inclusive nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Dirigente e ao(s) Professor(es) responsáveis, quando necessário; (Decreto 11.899/06)

VI – favorecer o aprimoramento da Equipe Docente, buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através de reuniões para diagnóstico, trocas de experiências e estudo;

VI – favorecer o aprimoramento da Equipe Dirigente, buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através de reuniões para diagnóstico, trocas de experiências e estudos, bem como proceder a todos os encaminhamentos, orientações e devolutivas, registrando-as, inclusive com a assinatura de ciência do docente; (Decreto 11.899/06)

VII – garantir os registros do processo pedagógico;

VIII – prestar assistência técnico-pedagógica aos professores, inclusive dentro de sala de aula, visando assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos, para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem:

a) propondo técnicas e procedimentos;

b) selecionando e fornecendo materiais didáticos;

c) organizando as atividades;

d) propondo sistemática de avaliação e acompanhamento, junto com a equipe docente, o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e nas áreas de conhecimento.

IX – coordenar a programação e acompanhar a execução das atividades de recuperação de alunos e os grupos de avanço.

~~X – organizar as reuniões semanais de Trabalho Pedagógico Coletivo;~~

X – organizar e coordenar as reuniões semanais de Trabalho Pedagógico Coletivo; (Decreto 11.899/06)

XI – coordenar a programação e execução das reuniões dos Conselhos de Ciclo e de Alunos;

~~XII – coordenar o planejamento do arranjo físico e aproveitamento racional dos ambientes;~~

XII – coordenar o planejamento do espaço físico e aproveitamento racional dos ambientes; (Decreto 11.899/06)

XIII – avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola;

XIV – assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do sistema;

XV – assessorar o Diretor de Escola, especificamente, quanto a decisões relativas à:

~~a) matrícula e transferência;~~

a) inscrição, recadastramento, matrícula e transferência; (Decreto 11.899/06)

b) agrupamento de alunos;

~~e) organização de horários de aulas;~~

c) organização do horário de aula, creche e pré-escola. (Decreto 11.899/06)

d) utilização de recursos didáticos da escola;

e) remanejamento e reclassificação de crianças/alunos; (Decreto 11.899/06)

f) controlar e organizar o material pedagógico; (Decreto 11.899/06)

g) providenciar junto à direção planilhas de materiais pedagógicos, prevendo a aquisição dos itens necessários. (Decreto 11.899/06)

XVI – assegurar a integração horizontal e vertical do currículo;

XVII – elaborar relatório de suas atividades e participar do Relatório Anual da Escola; XVIII – participar, quando integrante do Conselho de Escola, das deliberações que afetam o processo educacional.

XIX – coordenar o trabalho pedagógico das Unidades, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais; (Decreto 11.899/06)

XX – desenvolver um trabalho articulado com o Diretor da escola e os responsáveis pelas áreas de saúde e alimentação da unidade e da Rede Municipal; (Decreto 11.899/06)

XXI – subsidiar os educadores no que diz respeito à organização e o uso do material pedagógico nas atividades desenvolvidas com a criança/aluno. (Decreto 11.899/06)

~~Art. 20 A substituição do Professor Coordenador nos seus eventuais impedimentos legais por período superior a 30 dias, em período letivo, dar-se-á através de indicação do Diretor de Escola e aprovação do Conselho de Escola.~~

~~Art. 20 A substituição do Professor Coordenador nos seus eventuais impedimentos legais por período superior a 30 (trinta) dias, dar-se-á através de indicação dos candidatos (professores da rede municipal) pelo Diretor de Escola e seleção pelas equipes dos Departamentos competentes. (Decreto 11.326/05)~~

Art. 20 A substituição do Professor Coordenador nos seus eventuais impedimentos legais por período superior a 30 (trinta) dias, dar-se-á através de indicação e seleção de professores da escola pelo Diretor de Escola e pela Equipe do Departamento competente. (Decreto 11.899/06)

Parágrafo Único – Nos impedimentos legais por período igual ou inferior a 30 dias, não haverá substituição do Professor Coordenador.

§ 1º Na ausência de candidatos na escola, poderão ser indicados professores da Rede Municipal. (Decreto 11.899/06)

§ 2º Nos impedimentos legais por período igual ou inferior a 30 (trinta) dias, não haverá substituição do Professor Coordenador. (Decreto 11.899/06)

## ANEXO 2

### REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRACICABA TÍTULO I

Da disposição Preliminar, Caracterização, Natureza e Fins das Escolas Municipais

#### SUBSEÇÃO II

Da Equipe Docente

Art. 21 A docência deve ser entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a experiência vivenciada do educando e o saber sistematizado, tendo em vista a apropriação, construção e recriação de conhecimentos pelos educandos e o compromisso assumido com o conjunto da escola, através de participação em ações coletivamente planejadas e avaliadas, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor.

Art. 22 A docência será exercida por:

a) professor de educação infantil;

I - professor de educação infantil; (Decreto 11.326/05)

b) professor de ensino fundamental I;

II – professor de pré-escola; (Decreto 11.326/05)

c) professor de educação especial.

III – professor de ensino fundamental. (Decreto 11.326/05)

IV – professor de educação infantil, de pré-escola e de ensino fundamental, com especialização em educação especial, para reger as classes de apoio da educação especial; (Decreto 11.326/05)

V – professor de Alfabetização de Jovens e Adultos; (Decreto 11.326/05) Art. 23 Integram a Equipe Docente todos os professores em exercício na escola.

Art. 24 O professor, além de outras previstas na legislação, tem as seguintes atribuições:

I – participar do processo de elaboração do Plano de Gestão da Escola e de seus anexos;

~~II – planejar, executar, avaliar e registrar as atividades do processo ensino-aprendizagem de sua(s) classe(s), a partir da programação curricular da Secretaria Municipal de Educação;~~

II – planejar, executar, avaliar e registrar as atividades do processo ensino-aprendizagem de sua(s) classe(s), a partir da programação curricular da Unidade Escolar, subsidiada pela Secretaria Municipal de Educação: (Decreto 11.899/06)

a) definindo prioridades, objetivos e metas;

b) selecionando conteúdos significativos;

c) utilizando metodologia adequada às características cognitivas e socioculturais dos educandos;

d) acompanhando o processo de aprendizagem dos educandos, utilizando instrumentos variados de avaliação;

III – executar atividades de recuperação, assegurando sua ocorrência imediata e contínua registrando os progressos dos alunos em documento próprio;

IV – acompanhar, orientar e cuidar da higiene pessoal das crianças;

V – acompanhar as crianças na hora das refeições, orientando-as no processo de alimentação;

VI – proceder à observação dos educandos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde, que interferem na aprendizagem, encaminhando-os para análise do Professor Coordenador;

VII – manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o avanço do educando e obtendo dados de interesse para o processo educativo;

VIII – participar dos Conselhos de Ciclos e de Alunos;

IX – participar, quando integrante do Conselho de Escola, das deliberações que afetem o processo educacional;

X – discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis:

- a) as propostas de trabalho da escola;
- b) o desenvolvimento do processo educativo;
- c) as formas de acompanhamento da vida escolar dos educandos;
- d) as formas e procedimentos adotados no processo de avaliação dos educandos;
- e) as formas e procedimentos para avaliação da ação da equipe escolar;

XI – participar das atividades cívicas, culturais e educativas em que a escola estiver envolvida;

XII – manter atualizados os diários de classe e demais registros necessários ao acompanhamento da vida escolar dos educandos;

XIII – encaminhar à Secretaria da Escola a documentação referente aos educandos de sua classe, conforme especificado e prazos fixados pelo calendário escolar;

XIV – participar do Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo;

XV – buscar, numa perspectiva de formação permanente, o aprimoramento do seu desempenho profissional e ampliação do seu conhecimento, podendo propor e/ou coordenar ações e grupos de formação.

XVI – participar das decisões referentes ao agrupamento dos educandos;

XVII – atuar, junto ao Grupo de Estudo Intensivo (G. E. I.), em horário diverso ao trabalho com classe;

XVIII – responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos e instrumentais em uso em laboratórios e outros ambientes especiais próprios de sua área curricular;

XIX – fornecer ao Professor Coordenador relação de material de consumo necessário ao desenvolvimento das atividades curriculares.

~~XX – elaborar, por escrito, o plano diário de aula.~~

XX – elaborar, por escrito, o plano diário de aula e o semanário. (Decreto 11.899/06).

## ANEXO 3

 <b>UNIMEP</b> Universidade Metodista de Piracicaba	<b>Comitê de Ética em Pesquisa</b> <b>CEP-UNIMEP</b>
<h1><i>Certificado</i></h1>	
<p>Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado "<b>A formação continuada de professores do ensino fundamental na rede municipal de educação de Piracicaba, seu contexto e suas especificidades.</b>", sob o protocolo <b>nº 142/2015</b>, da pesquisadora <b>Profa. Andreza Barbosa</b> esta de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 12/12/2012, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.</p>	
<p>Piracicaba, 11 de dezembro de 2015</p>	
 Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino Coordenadora CEP - UNIMEP	