UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARILENE NEGRINI DA SILVA

Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber
formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo –
contribuição para uma profissionalidade emergente

São Paulo

2015

MARILENE NEGRINI DA SILVA

Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber
formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo –
contribuição para uma profissionalidade emergente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof. Dra. Denise Trento Rebello de
Souza

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12
S586f

Silva, Marilene Negrini da

Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente / Marilene Negrini da Silva; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2015.

298 p. anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação Continuada do Professor 2. Administração Escolar 3. Gestão Educacional I. Souza, Denise Trento Rebello, orient.

SILVA, M. N. Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber *formacional* de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo – contribuição para uma profissionalidade emergente. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão profunda à minha família, em especial aos meus pais, Jorge da Silva e Clarisse Negrini da Silva, donos de uma sabedoria imensa.

Ao meu filho Artur Negrini Vicente, herdeiro da sapiência dos avós, a qual tem laboriosamente multiplicado, iluminando a todos.

Aos meus irmãos Ronaldo, Marileide, Marilza e Marileuza Negrini, que compuseram minha história de vida com risadas, conselhos, ombros e presença; e também aos cunhados, cunhada e Pedro pelas boas rodas de conversa.

Aos colegas de trabalho, de hoje e dos quase trinta anos dedicados à educação na rede de ensino de São Bernardo; às crianças também, sempre compreensivas com o nosso tempo e jeito de aprender.

À minha querida orientadora, professora Denise Trento Rebello de Souza, por sua confiança e incentivo: espero que tenha valido a pena!

Aos professores da qualificação, Isabel Melero e Flávia Sarti, e aos amigos do grupo de pesquisa que muito contribuíram qualificando também o trabalho em tantas discussões e leituras; e a Daniele Amaral, sempre pronta.

Às minhas amigas Dislaine Sales e Cibele Lugão, respectivamente, pelos cafés pedagógicos e pelos passeios restaurativos!

Aos que foram parceiros como professores de apoio pedagógico (PAPs) ou coordenadores nas escolas em que fui diretora: Liliane Salomé, Sandra Lara, Tatiana Albuquerque, Jenes Kruschefes, Patrícia Oliveira, Amanda Bolsarin, Raquel Gonçalves, Dislaine Sales, Cibele Lugão e Sandra Alves, por tudo o que me ensinaram sobre formar professores.

Aos profissionais da Equipe de Orientação Técnica, gente muito séria que me ensinou a ser formadora, pessoas dedicadas, ousadas que tanto contribuíram ao longo destes anos para a diretora que sou e para a rede que temos.

À Maria do Carmo Tessaroto, pela *caixa de pirulitos* que me ensinou a amar meu trabalho para além do possível. E às colegas de profissão, empenhadíssimas em produzir um trabalho de qualidade no cotidiano discreto da escola: Dila Scaldelai, Marlene Gardino, Lais Avena, Eleni Demarchi, Sandra Boschetti, Valéria Barrionuevo, Gisele Lopes, Jumara Bulha, Kathia Diniz.

À Marly Leibruder, pela mesa de chá e toda disposição!

Aos meus oráculos, Yassue e Mallú, vida longa!

À Regina Scarpa, musa de uma rede inteira, minha eterna admiração.

À Patrícia Oliveira, amiga de outras encarnações, a quem devo o despertar do primeiro desejo desta pesquisa.

Minha gratidão.

O gesto justo

*“É necessário que tudo seja preciso: as linhas,
as curvas, as formas, os ângulos, as cores e os
valores para criar uma imagem que possa durar que
atinja nossa atenção, que seja a expressão definitiva
de um objeto, de uma emoção, de um fenómeno.”*

Hans Hartung, artista plástico,
Exposição Centro Cultural Banco do Brasil, dez. 2014.

Relato de minha vida

*Quando eu era pequeno,
achava que a vida era só
comer, dormir e brincar.
Mas quando completei sete anos,
minha vida começou a mudar.
Foi terrível e irritante ter que uma escola frequentar,
pois era muito distante, eu tinha que pelos matos caminhar.
Mas isso foi só o começo!
Difícil foi quando tive que fugir da seca
e da minha terra mudar.
Ai a vida virou aos avessos...
pois vim para uma terra estranha
e para viver tinha que trabalhar.
Sem o estudo adequado
não poderia explorar um emprego qualificado,
tinha mesmo era que, como escravo, trabalhar.
Mas foi tudo perfeito:
quando cheguei aqui pra morar
era tudo tão estranho, o emprego fui procurar;
saía todos os dias bem cedo
sem hora para chegar.
Que difícil é a vida sem estudo,
e precisando de um emprego arrumar.
Eu penso comigo agora:
“Se eu renascesse conhecendo minha história,
eu juro por Nossa Senhora,
Que mesmo tendo que caminhar pelos matos,
Eu iria estudar”.*
*Mas esta lição eu guardei e quando emprego arrumei,
só parei quando tive o direito de me aposentar.
E não tenho do que me arrepender,
foi nas melhores fábricas do ABC que eu trabalhei
para os meus direitos conquistar.
E sem o estudo adequado
trabalhei quase igual a um escravo,
fazendo pneus e peças de carro
para todo o mundo rodar.
Foi com muita consciência
que eu trabalhava nas prensas,
só tinha o tempo de parar para almoçar.
Era mesmo um sufoco,
Carecia muito esforço
para o barulho aguentar.
Minha esperança era que um dia
eu iria me aposentar.
Fiz um pouco sacrifício
E consegui do serviço
Esta história pra contar.
Conto com prazer, e indiscreto,
porque dizem que analfabeto
na cidade não consegue trabalhar.
Repito com muita certeza
Que o homem que é responsável,
Ama a vida e não procura moleza,
sempre encontra onde trabalhar.*

Jorge da Silva

(cidadão brasileiro e potiguar, trabalhador, poeta e meu pai)

RESUMO

SILVA, M. N. Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo – contribuição para uma profissionalidade emergente. 2015. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

O presente estudo buscou identificar os saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de São Bernardo do Campo na realização do trabalho de formação de professores em serviço, bem como a relação entre esses saberes e a formação oferecida aos diretores no período entre 1998 e 2008. O trabalho inicia pela construção dos pressupostos teórico-metodológicos a partir da revisão da literatura atual sobre formação continuada de professores, na qual se destacaram alguns conceitos que nortearam a pesquisa empírica, dentre eles, o de saber docente (Ruth Mercado), vida cotidiana (Agnes Heller), mediação (Lev Vigotsky), atividade (Alexis Leontiev) formação em serviço (Antônio Nóvoa), profissionalização (Maria Roldão), gêneros profissionais (Yves Clot) e saberes do formador de professores (Marguerite Altet). O trabalho empírico, em moldes qualitativos, investigou os percursos realizados por diretores e coordenadores pedagógicos, na construção de saberes necessários à formação docente, dentro das escolas da rede municipal. Os procedimentos adotados incluem entrevistas com diretores, coordenadores e gestores do sistema de ensino, análise de documentos produzidos sobre a escola e relativos à formação dos formadores de professores. Também foram realizadas observações em momentos formativos, como HTPC e reunião pedagógica, procurando evidenciar situações que explicitem os saberes construídos por eles: a escuta ativa, o planejamento da ação formativa, a articulação teoria e prática, a mediação e os procedimentos metodológicos (a devolutiva, a intervenção e o encaminhamento). A pesquisa mostra que o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como finalidade da gestão escolar resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino. O estudo pode contribuir com o reconhecimento desses profissionais como atores de valor legítimo na formação de professores.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Gestão escolar. Formação de formadores.

ABSTRACT

SILVA, M. N. Teacher continued education in the school space and the exercise of the formational knowledge of school principals and coordinators in São Bernardo do Campo – contribution to an emerging professionalism. 2015. 298 f. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

The present study attempted to identify the knowledges constructed by school principals and coordinators in teachers' in-service training activities in the São Bernardo do Campo municipal school system, and the relation between these knowledges and the formation offered to the principals in the period between 1998 and 2008. The work starts by the construction of the theoretical-methodological assumptions based on the review of the current literature on teacher continued education. In this review, some of the guiding concepts of the empirical research emerged, namely, teacher knowledge (Ruth Mercado), daily life (Agnes Heller), mediation (Lev Vigotsky), activity (Alexis Leontiev), in-service education (António Nóvoa), professionalization (Maria Roldão), professional genres (Yves Clot), and teacher educator knowledges (Marguerite Altet). The empirical study, of a qualitative nature, investigated the trajectories followed by school principals and pedagogical coordinators in the construction of the knowledges necessary to teacher education within schools of the municipal education system. The procedures adopted included interviews with school principals, coordinators and managers of the education system, the analysis of documents produced about the school, and documents related to the training of teacher educators. Observations were also carried out at formative moments, such as HTPC and Pedagogical Meetings, with the purpose of clarifying situations that bring to the fore the knowledges constructed by them: the active listening, the planning of the formative action, the articulation between theory and practice, the mediation and the methodological procedures (feedback interview, intervention, and referral). The research shows that the establishment of a commitment to learning as the aim of school management results from a formative investment made by the school system. The study can contribute to the recognition of these professionals as agents of legitimate value in the formation of teachers.

Keywords: Teacher education. Teacher knowledges. School management. Formation of educators.

LISTA DE SIGLAS

BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CE	COMISSÃO EUROPÉIA
CEPAL	COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
DESECO	DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETÊNCIAS
EMEB	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EOT	EQUIPE DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
UE	UNIDADE ESCOLAR
HTPC	HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA
IUFM	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
OCDE	ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OEA	ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OP	ORIENTADOR PEDAGÓGICO
PABE	PROFESSOR DE APOIO À BIBLIOTECA ESCOLAR
PAD	PROFESSOR DE APOIO À DIREÇÃO
PAP	PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO
PAPE	PROFESSOR DE APOIO A PROGRAMAS EDUCACIONAIS
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PMSBC	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPE	PROJETO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PREAL	PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE
SE	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SEC	SECRETARIA DE EDUCUAÇÃO E CULTURA
SOT	SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1	
A CIDADE E A PESQUISA	23
1.1 Entre Muitas Histórias Possíveis: Um Olhar	23
1.1.1 A formação docente no município	23
1.1.2 A cidade e sua importância para a região	34
1.2 Caminhos, Procedimentos, Descobertas e Abandonos.....	42
1.2.1 Muitas vozes	44
1.2.2 Da entrevista	46
1.2.3 Da observação.....	47
1.2.4 Dos documentos e das fontes.....	48
1.2.5 Da análise dos dados	55
1.2.6 Dos encontros, abandonos e estranhamentos.....	56
1.2.7 Do título.....	57
 CAPÍTULO 2	
MARCO CONCEITUAL	61
2.1 O Fazer Cotidiano nas Escolas	61
2.1.1 A escola como pauta da formação docente	68
2.2 Os Saberes Docentes: Um Campo em Debate	77
2.2.1 Como se constituem os saberes docentes	85
2.2.2 O fazer docente, os sabores do trabalho cotidiano.....	87
2.2.3 Profissão docente	89
2.3 A Educação e as Políticas Públicas	98
2.4 A Formação Continuada e o Espaço Escolar	107
2.4.1 A Formação continuada e a questão da <i>atividade</i> formativa.....	117
2.5 Pedagogia e Ciência da Educação: para qual Gênero Profissional?	124
2.6 Saberes <i>Formacionais</i>: Ao Sabor da Escola	130
2.7 Administração Escolar ou Gestão Escolar: A Mudança de Paradigma.....	141

CAPÍTULO 3

O DIRETOR ESCOLAR: UM ELO ENTRE A DIVERSIDADE E A COLETIVIDADE 153

3.1 O Início, o Fim e o Meio: Sobre a Essência do Fazer Formacional 154

3.1.1 O formador iniciante: Por onde começo? O que devo fazer? 155

3.1.2 Os fins da formação continuada: para que tanto empenho? 159

3.1.3 Os meios: como mobilizar (equilibrar, desafiar) os saberes de pessoas adultas? 162

3.2 Sobre os Saberes Construídos ao Longo de Dez Anos de Trabalho na Formação de Professores 164

3.2.1 O planejamento da ação formativa 164

3.2.2 A clareza de objetivos: o que se quer ver transformado nas práticas educativas da escola 164

3.2.3 A execução da ação formativa 168

3.3 De que É Feita a Formação do Formador – Ações do Sistema de Ensino 179

3.4 O Estatuto do Magistério 182

3.5 Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico: A Formação 187

3.6 Valorização do Magistério: A Formação como Investimento 191

3.7 Os Cursos em Parceria, o *Compartilhar* e os *Cadernos de Validação* 191

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

FORMADORES NO ESPAÇO ESCOLAR, UM FAZER-SE COTIDIANO ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES 195

REFERÊNCIAS 203

ANEXOS 225

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um desdobramento do meu percurso como educadora nessa rede de ensino e das investigações teóricas e práticas que tenho realizado, acerca da formação de professores, pelo próprio exercício de minha profissão. Compartilho, então, um pouco deste meu percurso.

Sou diretora escolar concursada no ensino público da Prefeitura de São Bernardo do Campo há 20 anos, sempre em escolas de Educação Infantil. Tendo realizado o curso Magistério, em nível médio, na Escola Estadual Dr. Américo Brasiliense, em Santo André, entre 1980 e 1983, cursei Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André, entre 1984 e 1987. Iniciei a docência em 1987, no município de Diadema, como professora de Educação Infantil.

No primeiro semestre de 1988, por poucos meses, lecionei para jovens das antigas 5^a e 8^a séries as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em uma escola estadual no município de Santo André. Tive que deixar essas aulas, pois ingressei na rede escolar de São Bernardo do Campo em agosto de 1988, como professora de Educação Infantil.

Em 1989, pude compor, por um ano, uma equipe multiprofissional em Diadema¹, representando a categoria professores da rede, com uma diretora escolar do município, duas orientadoras pedagógicas, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Foi certamente uma experiência com aprendizagens fundamentais sobre o meu fazer da formação de professores, que teve sua continuidade em 1991, quando passei a atuar, também por um ano, como professora monitora no município de São Bernardo do Campo. Era um grupo de aproximadamente 12 professoras, cujo principal propósito era apoiar a pequena Equipe de Orientação Técnica (EOT) do município. Nossa atuação, enquanto monitoras, estava atrelada aos projetos de formação permanente para a rede. Também pude trabalhar como professora de alfabetização de jovens e adultos, no curso noturno da rede municipal, em Santo André, entre 1992 e 1995.

¹ Esse momento da história da educação de Diadema é narrado por Sartório (2010, p. 283).

O ingresso na rede escolar de São Bernardo do Campo, como professora, deu-se por seleção pública. Em 1992, também por seleção pública, mudei para o cargo de assistente de direção e, por três anos, substitui o diretor da escola na qual trabalhava. Em 1998, por concurso público, assumi o cargo de diretora de escola. Nesse período, presenciei várias mudanças significativas na rede, em relação à estrutura física, organizacional, e nas políticas educacionais, e considero de grande importância relatar essas transformações, pois revelam o movimento de um segmento constantemente acusado pela mídia de ser estático.

Presenciei, ao longo desses anos nessa rede, mudanças como a realização dos primeiros concursos públicos como forma de acesso e de seleção dos profissionais, como previsto pela Constituição Federal de 1988; a edição de quatro estatutos do magistério com a criação de cargos antes inexistentes na estrutura do ensino municipal, como o de coordenador pedagógico, e a extinção de outros cargos, inclusive o de coordenador, poucos anos de ter sido criado; e pude acompanhar, bem de perto, um movimento particularmente importante para os educadores do município, que foi a constituição do papel de formador de professores dentro das escolas concomitante às diversas iniciativas de formação permanente de professores.

Entre 2005 e 2006, participei do curso de especialização Escolarização e Diversidade, promovido pela Universidade de São Paulo (USP), parceria da Faculdade de Educação (Feusp) com o Instituto de Psicologia (Ipusp). Foi quando entrei em contato com um universo que ampliou significativamente meu modo de ver a formação de professores.

O estudo monográfico que realizei, *O acompanhamento individual do professor como possibilidade de mediação de uma formação coletiva*, tendo como orientadora a professora Denise Trento Rebello de Souza, colocou em foco minha experiência de formação de professores em serviço. A monografia examinou o trabalho que eu, como diretora escolar, realizava em parceria com a professora de apoio pedagógico (similar ao atual cargo de coordenador pedagógico, que ainda não existia no município naquele momento), com vistas a atender as demandas dos professores por meio de um acompanhamento individualizado dos seus instrumentos de trabalho – planejamento e registro – e de encontro regulares para discutir com cada professor questões emergidas de suas práticas.

Esse trabalho de acompanhamento individual foi desenvolvido a partir da compreensão de que a formação realizada nos momentos coletivos, como Hora de Trabalho

Pedagógico Coletivo (HTPC) e reuniões pedagógicas da escola, não atendia as necessidades singulares de interlocução mais específicas de cada professor.

Cada pessoa constrói sentidos únicos, tecidos em histórias particulares de vida e de formação pessoal, instrução, experiências diferenciadas de trabalho, e convívio social. Cada espaço de formação responde a características peculiares da reflexão profissional: os espaços coletivos, como os citados, oferecem imensa riqueza à constituição do sentimento de pertencimento e coletividade na escola ao possibilitar a troca de experiência; tornar conhecido o ponto de vista de cada membro da equipe; favorecer o exercício de exposição e arguição das ideias; e sediar a negociação das questões divergentes, por exemplo. Mas, nesses espaços, marcadamente coletivos, é difícil uma interlocução individual mais alongada com os professores.

Assim, a experiência do acompanhamento individual na escola possibilitava a reserva necessária (de tempo e de atenção) à articulação de reflexões, exclusivamente sobre a vivência docente, única e pessoal, na medida em que era oferecida relativa precedência em relação ao espaço de fala, arguição, devolutiva do formador, possibilitando ao professor empreender uma análise mais sistemática de suas ações e de suas questões.

Narrar essa experiência significou o exercício de sistematizar e objetivar minhas observações e reflexões, até então subjetivas, como por exemplo, as considerações sobre o impacto que as mudanças provocaram nos professores em geral:

Alguns profissionais, principalmente os que têm mais tempo no magistério e que, ao longo da carreira, passaram por mudanças de paradigma em relação ao papel de professor são os que tiveram que realizar as transformações mais radicais, não poucas vezes, doloridas: antes o professor formado estava pronto para transmitir o seu conhecimento aos alunos, agora, o professor deve ser pesquisador, aprendiz, construtor permanente de saberes. Os alunos, antes tábula rasa, agora trazem conhecimentos prévios que devem ser considerados. (VICENTE, 2006, p. 13-14)

Assim como essa, outras observações identificavam o descompasso entre as demandas da prática e a fragilidade formativa, percebido no fato de que os educadores “aprendem novas nomenclaturas e as encaixam em velhos conceitos” (VICENTE, 2006, p. 14). Denomino de fragilidade formativa as práticas de formação continuada de professores estruturada em eventos pontuais (cursos, palestras, congressos, seminários, oficinas) desarticulados da prática cotidiana.

Por outro lado, Souza (2007) relaciona de forma crítica a força do discurso tecnicista, denominado como *argumento da incompetência*, o qual pretende explicar o fracasso escolar enfocando a incompetência do professor, criando uma visão negativa e homogênea do corpo docente, desconsiderando outros aspectos implicados na questão da qualidade do ensino. Essa abordagem, que faz crítica à teoria da carência cultural, questiona o discurso que coloca a causa da não aprendizagem, exclusivamente, no professor.

Tal discurso tem efeitos diversos sobre a educação e sobre os professores, porém, podemos destacar um deles, que ecoa vigorosamente até nossos dias, que é o sentimento de abandono do professor à condição de solitária incompetência. Esse discurso cria a imagem de que no professor se concentra a origem de todos os males educacionais, diante dos olhos das famílias, da sociedade em geral, das políticas educacionais, dos alunos e, lamentavelmente, dos próprios professores e seus colegas de profissão (SOUZA, 2001, 2008[2002]).

A formação continuada de professores passa a ser pensada para responder a um problema considerado eminentemente técnico, pois os professores da escola pública, mal formados, não saberiam ensinar os alunos das camadas mais empobrecidas da população, e adquire um caráter compensatório. Carentes de boa formação, agora eram tidos como os responsáveis pelo fracasso crônico da educação pública no País (SOUZA, 2006).

No entanto, esse modo de pensar a formação mostrou insipientes resultados em relação à melhora da qualidade do ensino. E, como adverte Ball (2006, p. 20), sempre “o problema está na escola ou no professor, mas nunca nas políticas”, revelando as táticas de formuladores de políticas pouco reflexivas, que isolam a atividade docente de todas as transformações do contexto econômico.

O fato de escrever a monografia analisando a participação do meu grupo de professores em tantos cursos oferecidos pela rede me incentivou a buscar novos subsídios e encontrar elementos que ampliassem o pensar crítico sobre minha própria prática como formadora na escola. E tem sido essa reflexão crítica o motivo pessoal para a pesquisa de mestrado.

Também minha participação nos processos de formação da rede como professora e como diretora, possibilitou-me uma experiência tanto com as modalidades de cursos quanto com os discursos dominantes sobre a formação de professores, nos diferentes momentos. Fui descobrindo, ao longo desse percurso, o que Gimeno Sacristán (2006, p. 81) chama de uma

suspeita em relação aos discursos sobre formação: “os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar [...]”.

Agora, com a conclusão desta pesquisa, minha experiência se ressignifica. A análise teórica e o olhar para as políticas educacionais ampliam seu sentido. No mais, a pesquisa acontece em um momento importante: a rede de educação de São Bernardo do Campo atravessa novamente mudanças estruturais em seu Estatuto do Magistério, relativas, entre outras coisas, à modificação na forma de provimento e permanência no cargo do diretor e do coordenador, que deixa de ser por meio de concurso público.

Essa é uma mudança extremamente relevante, pois modifica de forma substancial um percurso que, até 2008, caminhava na construção de um lugar profissional de formação docente dentro do ambiente escolar. A experiência do concurso público para diretor e coordenador, aliado à política de formação permanente, produziu uma característica específica ao trabalho em São Bernardo, pois o concurso confere um lugar de permanência ao diretor de escola, diferentemente do que ocorre na maioria dos municípios que têm no diretor uma função gratificada com grande rotatividade. O município, ao voltar aos moldes de função gratificada para diretores e coordenadores, reverte o paradigma da função de diretor escolar, constituída até 2008 como profissional pedagógico-político-administrativo, volta a ter um caráter político-administrativo.

Outra mudança no município é em relação à diminuição da oferta de curso tanto para professores como para gestores. Mudando a modalidade de oferecimento de cursos que, naquele momento, incluía e valorizava os saberes construídos pelos professores, gestores e equipe técnica da própria rede, promovendo encontros em que esses saberes eram compartilhados com os demais profissionais da rede, como foi o caso do encontro anual chamado *Compartilhar* e dos cursos oferecidos pela EOT. A administração atual tem optado por terceirizar a formação pedagógica, contratando empresas privadas de consultoria técnica e outras empresas denominadas *parceiras*, ao mesmo tempo em que diminuiu a oferta de cursos para os professores e diretores da Educação Infantil.

As mudanças, em seu conjunto, vão revelando, com o tempo, suas contribuições e atribuições à qualidade do ensino no município. Não vejo possibilidade de antecipar os resultados. Porém, torna-se valioso resgatar e registrar as construções realizadas até o

momento, para que se possa, entre outras coisas, ter elementos para avaliar posteriormente e contar com indicativos para novas ações, pois como disse Baumam, em entrevista a Alba Porcheddu (2009, p. 682):

A ignorância leva à paralisia da vontade. Quem não sabe o que guarda no depósito, não tem como calcular os riscos. É preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis e ao nosso alcance.

Faço uso dessa afirmação, tanto para valorizar a prática da pesquisa no universo da escola quanto como forma de saber o que há em nosso “depósito”, e ainda como forma de valorizar as escolhas feitas pelas políticas de educação na rede, seus erros e acertos. A forma como têm sido propostos (ou não) o diálogo e o estudo das práticas cotidianas, como tem sido valorizado (ou não) o trabalho realizado pelas equipes escolares, depõe sobre como se tem pensado a cidadania em nosso município, pois, como afirma Dubet (2011, p. 293, grifo nosso):

A formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria *forma de escolarização*, na *maneira de operar* as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma *forma escolar*.

Esta pesquisa, como exercício de historicidade, trouxe em seu bojo, diferentes desafios, entre eles: a prática de documentar; o exercício de interpretar os acontecidos; a análise constante dos caminhos escolhidos; e uma responsabilidade assumida para que a pesquisa faça valer o exercício de liberdade, sem a qual é impossível fazer escolhas. Esta pesquisa é uma forma de viabilizar o conhecimento de interpretações da história docente, vividas no município em outras épocas, alinhando memórias e documentos produzidos.

Quase ao término de minha carreira, prestes a me aposentar, sinto como um dever profissional e cidadão retomar as experiências vividas no coletivo de educadores dessa rede e sistematizar minha interpretação do trecho da história que ajudei a construir, a partir do arcabouço teórico que pude tecer dentro de minhas atuais possibilidades.

Já com o propósito de realizar este estudo, pude ler o livro *Saberes Docentes*, de Ruth Mercado (2002), e, mais recentemente, no início de 2010, participei do curso ministrado pela

própria professora no Ipusp, sobre a temática do livro. A leitura e a participação no curso foram determinantes para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Em seu minucioso trabalho de estudo das práticas docentes, Mercado (2002) revela, por meio da análise de cenas vividas em sala de aula, as diferentes decisões que os professores são chamados a tomar em cada instante do ensino para que ocorra aprendizagem dos alunos. São situações não planejadas que surgem da relação entre os alunos e o professor, e para as quais este lança mão de um repertório construído – os conhecimentos que tem sobre cada aluno, as experiências vividas anteriormente, o conhecimento que tem do programa e dos materiais disponíveis, os pressupostos aprendidos em capacitações – para, então, articular uma resposta àquela demanda específica de cada situação, criando uma ação nova, não prevista anteriormente, mas coerentemente orientada por uma lógica própria.

Conhecer este trabalho possibilitou-me cunhar, por analogia à experiência descrita por Mercado sobre a construção dos saberes docentes, uma indagação sobre a construção de saberes dos formadores de professores. De modo que minha pesquisa parte do contexto de um formador específico, um profissional presente e imerso na escola, que atua com regularidade com os docentes, que faz observações sistemáticas sobre as práticas no cotidiano da escola, que se encontra imbricado em um coletivo que é social e histórico. Tal é a realidade do trabalho de muitos diretores nas escolas desse município e que tomo como campo de minha investigação. Dado o fato de minha maior experiência ter ocorrido na Educação Infantil e considerando que essa modalidade é a mais antiga nessa rede, demarco-a para a investigação.

Nesta pesquisa, busco identificar saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de Educação Infantil, na realização do trabalho de formação de professores em serviço dentro dos espaços escolares no município, bem como a relação entre seus fazeres e a formação recebida entre 1998 e 2008.

O tema do estudo, formação de professores, como já relatado, decorre de minha formação profissional, pois ao longo da carreira nessa rede, desenvolvi uma prática cotidiana centrada no acompanhamento e na promoção de conhecimentos docentes. Assim, sentirei como dever cumprido sistematizar essa experiência, esse olhar dialogado com as experiências de outras escolas, ampliando minha análise sobre o trabalho formativo nesta rede.

Também reconheço a pesquisa como uma forma de fazer um registro histórico do processo vivido diante das mudanças que inevitavelmente o tempo trouxe e traz. Deixar

registrada a versão da história contada por pessoas que fazem a educação são-bernardense em seu cotidiano de trabalho é uma forma de valorizar a memória local para além das sucessivas políticas que impõem, na maioria das vezes, um certo aniquilamento dos investimentos anteriores; políticas que atuam de maneira a-histórica, descartando o que antecedeu.

Resgatar um modo de conceber e de fazer a formação docente é buscar contribuir na proposição do presente, como assevera Noblit (1995, p. 137), “como uma construção de continuidade entre muitos passados disponíveis para nós e os muitos futuros possíveis”. Fazer o registro histórico é romper com a “onda novidadeira” (LOMBARDI, 2006, p. 11) para “perceber que a escola que temos hoje não é eterna, abstrata, a-histórica, atemporal, mas, sim, produto da ação humana concreta” (LOMBARDI, 2006, p. 18).

Outro anseio é encontrar elementos que favoreçam a propalada aproximação dos estudos acadêmicos ao cotidiano da escola, tendo como elo um tema bastante em voga que é a formação continuada de professores. Para isso, proponho um diálogo entre análises teóricas atuais, trabalhos acadêmicos realizados na própria rede, e os registros de práticas colhidos ao longo da pesquisa, no intuito de revigorar essa interlocução.

No intuito de favorecer a leitura da presente dissertação, estruturei o texto em três capítulos e encerro com considerações sobre a pesquisa. No Capítulo 1, realizo uma apresentação da história da rede em termos de formação continuada, procurando demarcar o contexto em que a pesquisa foi realizada, com os dados gerais do município. Esclareço os procedimentos da pesquisa, identificando, também, as inspirações que gradativamente ampliaram minhas perspectivas, como o fato de ter cursado a disciplina *Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación y Revisión de la Teoría y Praxis Pedagógica Libertaria*, na qual o professor Dr. Pere Solà-Gussinye apresentou a François Dubet, valorizando o uso das memórias para o registro histórico. Ainda, apresento e organizo os dados coletados.

Esse capítulo só é possível pelo aprendizado nas disciplinas: *Projetos de Pesquisa: Leituras sobre Métodos e Técnicas na Sociologia da Educação*, ministrada pela professora Flávia Schiling; *A Escola como Objeto de Estudo: Contribuições da Psicologia Escolar e da Perspectiva Etnográfica*, ministrado por minha orientadora, professora Denise Trento; e *A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional*, ministrada pela professora Belmira Bueno. Todas me colocaram diante do papel de pesquisadora: a postura, a ética, as escolhas em

relação às estratégias e técnicas, e o compromisso político e social. Entre outros, os autores Mills, com a imaginação sociológica que liberta o pesquisador; Rockwell, Ezpeleta e Mercado, que consagram a experiência etnográfica na escola; e Geertz, com sua descrição da *briga de galos* (embora nem todos tenham sido citados ao longo da dissertação), possibilitaram-me a articulação entre um olhar leve e uma mirada densa sobre os fazeres de formação docente que acontecem dentro das escolas.

No Capítulo 2, faço uma revisão bibliográfica sobre o tema da formação continuada de professores, com especial atenção aos conceitos que iluminam a pesquisa: formação em serviço, saberes docentes, saberes formacionais, mediação, atividade, vida cotidiana, gênero profissional. Esse capítulo estrutura-se a partir das reflexões teóricas feitas em colaboração e sob a orientação da professora Denise Trento, e das provocações realizadas na banca de qualificação pelas professoras Isabel Melero e Flávia Sarti.

Por incentivo de minha orientadora, também participei da disciplina Modelos Contemporâneos de Formação e Profissionalização Docente: Brasil e França, ministrada em parceria pelos professores Dr. Max Bernard Butlen, Dra. Belmira Bueno e Dra. Flávia Sarti. Dessa disciplina empresto o conceito de profissionalização como um dos elementos importantes da pesquisa. Já da disciplina Vigotsky, Wallon e Lacan, O Processo de Constituição do Sujeito, ministrada pela professora Leny Mrech, trago como significante contribuição o conceito de mediação.

No Capítulo 3, analiso os dados coletados: os trabalhos científicos produzidos por profissionais da rede de ensino; as entrevistas realizadas com diretores, coordenadores e gestores do sistema de ensino; os documentos produzidos na rede, sendo quatro Estatutos do Magistério, duas propostas curriculares e cadernos de validação das práticas docentes, além de documentos que falam da formação de formadores no município. Esse capítulo apresenta os saberes construídos na formação docente nos espaços escolares: a escuta ativa, o planejamento da ação formativa, a articulação teoria e prática, a mediação e os procedimentos metodológicos (a devolutiva, a intervenção e o encaminhamento).

Nas Considerações (Finais) sobre a Pesquisa, retomo a pergunta que moveu todo o estudo e aponto os resultados principais e os possíveis encaminhamentos. Nesse encerramento do trabalho, destaco o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como

finalidade da gestão escolar, que resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino.

CAPÍTULO 1

A CIDADE E A PESQUISA

1.1 Entre Muitas Histórias Possíveis: Um Olhar

A lembrança está no reino das coisas que se esvaem; a memória é registro, um ato de comunicação, que os animais não possuem, é o diálogo mesmo que travamos, solitários, com os mil outros que vivem dentro de nós.
(FREIRE, 2008, p. 204)

Toda escrita tem um começo. Toda história tem um começo. Com o propósito de demarcar o contexto em que acontece este estudo, inicio esta escrita retomando minhas memórias e alguns documentos oficiais que registram a história da rede de ensino em análise. Creio ser de fundamental importância para a leitura dos dados da pesquisa. Para isso, procuro reapresentar a história a partir do meu olhar, certa de que ele é *um*, diante dos muitos possíveis. Certa, também, de que esse olhar reavivará memórias aos mais vividos e fazer brotar imaginações aos mais jovens.

1.1.1 A formação docente no município

O município de São Bernardo de Campo tem um percurso de formação de professores que foi se compondo ao longo dos seus 50 anos de história de rede escolar. A primeira escola municipal para atendimento da infância foi criada em 1960; porém, as práticas de *formação em serviço* ganham destaque nesta rede na década de 1980, quando também outras esferas educacionais, inclusive a academia, dedicaram-se a compreender questões relativas ao ensino, motivados pelo grande número de crianças que fracassavam em sua trajetória escolar, fenômeno que foi se evidenciando na medida em que também se ampliava o número de alunos matriculados nas escolas por força da universalização do ensino (ANGELUCCI, 2004; AZANHA, 1996, 2000). Reformas e políticas educacionais foram, ao longo dos anos, implantando mudanças que supostamente trariam uma melhor aprendizagem das crianças.

Em termos de formação de professores no município, a primeira mudança que assisti nesta rede foi quanto ao papel da EOT², cuja função, até a década de 1980, era mais fiscalizadora, por meio de visitas às escolas para verificar se os conteúdos planejados estavam sendo ministrados, se as cadernetas de frequência de alunos e documentos estavam em ordem, se os professores e alunos trajavam uniformes, ou para fazer a orientação sobre as atividades que, porventura, os professores não estivessem dominando.

Naquela época, a estrutura curricular dividia-se em três áreas de estimulação: “o desenvolvimento da comunicação e expressão, o desenvolvimento pessoal e social (ambiente, integração social e saúde), e o desenvolvimento das operações intelectuais” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1979, 1981).

A área da comunicação tinha como objetivo desenvolver na criança: linguagem oral, observação, percepção, discriminação e exploração do ambiente, memorização, coordenação motora, criação, expressão livre, localização no tempo e no espaço, pensamento lógico e sociabilidade. Já a área do desenvolvimento pessoal visava ao desenvolvimento de: noções de espaço, tempo, natureza e cultura, padrões de comportamento, curiosidade e interesse, habilidades intelectuais (observação, identificação, comparação e seleção) e princípios básicos de saúde. Por fim, a área de operações intelectuais se destinava a desenvolver a curiosidade, a iniciativa e as habilidades intelectuais de observação, identificação, comparação, seleção, classificação, ordenação, conclusão e avaliação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1979, 1981).

As propostas cotidianas com as crianças envolviam práticas inspiradas na teoria de Piaget, como atividades de classificação, comparação, conservação, correspondência, inclusão, sequenciação e seriação, apoiadas no trabalho com blocos lógicos; aliavam-se os exercícios específicos de coordenação motora (treino motor de movimentos gráficos ou letras, no papel ou em lixa), a exploração de técnicas artísticas, a apresentação de conteúdos novos, (denominadas nos planos de aula de *palestras*).

A organização dos conteúdos fazia-se em *unidades de trabalho*, ou *unidades didáticas* (Anexo A), que eram definidas, assim como as atividades adequadas à faixa etária, pelo Serviço de Orientação Técnica (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1979, 1981). Em geral

² Equipe de Orientação Técnica formada por orientador pedagógico, psicólogo e fonoaudiólogo, que visitam a escola semanal ou quinzenalmente. Integram a equipe, hoje, também assistente social e terapeuta ocupacional, os quais, em função do número reduzido de profissionais, não têm periodicidade sistemática nas visitas. Estas são agendadas quando solicitadas para análises de casos específicos.

eram: os reinos (animal, vegetal, mineral), o campo e a cidade, os animais, os meios de transporte. No plano mensal, as atividades eram *matematicamente* distribuídas, para não desequilibrar o currículo. Na rotina semanal, distribuíam-se, por exemplo, duas atividades de desenho da história (por exemplo, o que mais gostou), duas de desenho mimeografado e uma de desenho livre (sem tema definido pelo professor).

Nas escolas, como recurso literário, usavam-se os álbuns seriados, chamados de *blocões* – eram poucos os livros disponíveis dentro da escola, então os professores reproduziam histórias do acervo pessoal ou de outras escolas, ampliando suas ilustrações em folhas de tamanho A1 ou A2. O interessante é que apenas os desenhos das histórias eram copiados nas folhas do bloção; o texto era transcrito para uma ficha que ficava atrás do bloção para que o professor a utilizasse na hora da leitura ou da contação para as crianças.

As crianças não tinham contato proposicional com as letras (exceto as do treino motor). Usavam-se diversos recursos para apresentação de histórias, como flanelógrafo, fantoches, personagens em varetas, televisão (mecanismo construído pelos professores com caixas de papelão ou madeira, em que um longo papel desenhado ia sendo movido para que as crianças *assistissem* à história).

O calendário escolar definia datas comemorativas a serem trabalhadas, tais como: Páscoa, Dia das Mães, semana da pátria, Dia do Índio, etc. Eventos “com fins lucrativos” eram organizados pela escola e pelos pais: festas, chás, bazares, com vendas de produtos como artesanatos, sorvetes, pastéis, bolos, etc., a fim de arrecadar fundos para o desenvolvimento do ensino (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1981).

O levantamento socioeconômico das famílias dos alunos era realizado anualmente, e a rede era classificada em grupos, por rendimento familiar (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1981).

Acredito ser importante a recuperação das práticas existentes naquela época para que se possa avaliar a profundidade das mudanças que ocorreram nos últimos 20 anos.

Quando ingressei na rede de São Bernardo, em 1988, a EOT era pequena, pois os profissionais que a compunham foram se aposentando e não eram substituídos. Talvez pela concepção de que a formação inicial em nível de Magistério era suficiente para a formação plena do profissional, não necessitando de muitos orientadores pedagógicos, uma vez que os professores eram todos já formados.

Naquela época, era uma rede escolar bem diferente da que se constitui hoje. Naquele ano, estava sendo elaborado o primeiro Estatuto do Magistério do Município. Em 1989, assume a prefeitura da cidade a primeira administração petista no município, o que trouxe muitas mudanças para a educação da época, com repercussões fundamentais para a continuidade da história do ensino municipal, a começar pelo referencial teórico do trabalho educativo que se fazia até então. Com essa administração, uma professora de muitos anos na rede municipal foi indicada pelo então secretário da Educação e Cultura para assumir a diretoria do Departamento de Educação. Com ela, estabeleceu-se uma nova configuração dos trabalhos de formação da rede, que passaram a assumir um marco teórico construtivista, o que mudava substancialmente a expectativa das práticas docentes.

Com uma EOT reduzida, essa diretoria, com seus pares políticos, propôs a criação de um Grupo de Monitoria (Anexo B), formado por educadores da rede selecionados em um processo que buscava identificar práticas e conhecimento afinados com a nova teoria. Como professora, pude fazer parte deste grupo, que atuava com a Equipe Técnica do Departamento de Educação do município.

Éramos em torno de dez professoras da rede que nos reuníamos com a pequena EOT, para estudar, discutir textos e práticas, bem como preparar estratégias que promovessem o envolvimento e a participação dos demais professores e diretores nesta discussão. Na época, a Secretaria de Educação contratou uma assessoria pedagógica externa para nortear os trabalhos, outro fato fundamental para os rumos que a rede iria tomar a seguir. O contrato com a assessora para acompanhamento do trabalho da EOT e das monitoras durou um ano.

Como *professora monitora*³, digo que participei apaixonadamente da descentralização do debate pedagógico, ocorrido entre 1991 e 1992, que teve como foco a discussão das práticas de Educação Infantil com os professores e diretores em suas próprias escolas, não de forma pragmática apenas, mas levando às escolas textos para reflexão de referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento – Jean Piaget, Lev S. Vigotsky e Henry Wallon. Foi um movimento intenso e transformador, pois o debate pôde se estender e se propagar pela rede. Nesse momento, as creches, que até então eram responsabilidade do Departamento de

³ Os professores do Grupo de Monitoria participaram de formação na Secretaria de Educação, com a Equipe Técnica, a chefia pedagógica da assessoria pedagógica, a fim de atuarem como multiplicadores nas escolas, coordenando discussões teóricas e práticas.

Assistência Social, passaram também a discutir sua atuação, para além da assistência, reconhecendo-se como uma instituição educacional para crianças pequenas.

Foram realizados diversos encontros com estudiosos da Educação Infantil, como Regina Scarpa, Zilma de Oliveira, Telma Weiz, Yves de La Taille, Monique Deheinzelin, entre outros. Grupos com professores representantes das escolas foram organizados para sistematização de uma escrita que representasse a rede em suas melhores aspirações para a Educação Infantil. Foram idas e vindas dos textos para escolas e constante debate da pequena EOT, professoras monitoras, uma professora referência por escola, chefias e assessoria.

A soma dessas discussões culminou na publicação da primeira diretriz curricular do município construída com a participação de educadores da rede, *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada Para o Trabalho em Creche e Emeis* (1992), que divulgou produções de professores e alunos da rede, que ilustravam, de forma representativa, as concepções de infância e de ensino que adensavam as práticas dos educadores da rede de Educação Infantil da época, organizadas em uma produção teórico-prática-reflexiva.

Desse processo de discussões e reflexões, à semelhança do que ocorria, não só em municípios⁴ vizinhos mas no Brasil⁵, resultaram estruturas importantes para o trabalho educacional, como a revisão e o estudo da rotina diária na Educação Infantil, o lugar e a importância da leitura nessa faixa de desenvolvimento, estudos sobre a evolução do desenho na criança e a ressignificação do trabalho com arte como expressão cultural, entre outras.

Mudou o vocabulário corrente em São Bernardo do Campo. Termos como *plano anual* (que tivesse *a cara da escola*, foi expressão bastante utilizada por longo período e hoje, embora não se utilize desta expressão com tanta frequência, mantém-se o desafio de produzir Projetos Políticos-Pedagógicos que sejam representativos de cada unidade escolar), *autonomia da criança*, *planejamento flexível*, *interesse da criança*, gradativamente passaram a fazer parte dos diálogos no dia a dia das escolas, embora com sentidos diversos. Nessa época, um forte referencial para as mudanças foi Madalena Freire, com seu marcante livro *A*

⁴ Ver Haddad (1989) e Gomes (1996).

⁵ Animam o debate nacional, entre outras, publicações como *O Professor da Pré-Escola* (1991) e o livro coordenado por Sonia Kramer, *Com a Pré-Escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil* (1991).

*Paixão de Conhecer o Mundo*⁶, lido por grande parte dos professores na busca de uma forma própria, menos escolarizada, de ensinar as crianças pequenas.

A diretriz curricular *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada Para o Trabalho em Creche e Emeis*, que sistematizava e legitimava as inovadoras propostas de trabalho que diversos professores estavam construindo – em meio às práticas remanescentes, de cunho mais conservador, pautadas por outras formas de conceber o pensamento infantil – ficou *engavetada* por quase um ano, em virtude da vitória nas eleições ao final de 1992, de uma nova administração municipal, agora petebista.

Ao assumir a Secretaria de Educação, no início de 1993, a equipe repudiou a publicação realizada pela administração anterior. No entanto, em meados de 1993, foram convocados para recompor a EOT os candidatos aprovados na seleção pública realizada ainda na gestão anterior, contratando-se orientadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos, uma vez que, ao final da administração anterior, o Grupo de Monitoria foi encerrado e os professores voltaram às suas salas de aula.

Dentre os aprovados no concurso, entretanto, estavam alguns professores monitores que puderam retornar à equipe pedagógica, agora em seus novos cargos. Isso favoreceu a retomada da silenciada proposta curricular, a qual voltou às escolas, com os orientadores pedagógicos, que passaram a acompanhá-las, semanalmente, orientando o estudo da publicação pelas equipes escolares.

Foram se formando grupos multiprofissionais para as visitas às escolas, integrando o orientador pedagógico, o psicólogo e o fonoaudiólogo. O que se observou foi que as equipes apresentavam desempenhos muito diferenciados, em relação à intencionalidade e à forma de trabalho com as escolas. Aquelas cujos membros haviam participado do Grupo de Monitoria tinham uma discussão acumulada que permitia realizar nas escolas um trabalho mais sistematizado e intencional, produzindo reuniões pautadas pelos interesses formativos e com uma prática de registro e de devolutiva aos professores e aos diretores, que favorecia o processo de construção.

Em 1997, em novas eleições municipais, assume uma nova administração, agora peessedebista, e o secretário da Educação que assume compõe os cargos relacionados às

⁶ WEFFOR, *Madalena Freire*. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1983.

chefias pedagógicas, com membros da EOT, que, por coincidência ou não, tiveram participação na gestão petista como monitores ou chefes do serviço pedagógico. A rede naquele momento era composta por 94 escolas de Educação Infantil, que atendiam a 24.111 alunos; 18 de educação especial, que atendiam 723 alunos; 25 Escolas Municipais de Iniciação Profissional (Emips); e um atendimento de 2.541 alunos da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com uma universidade da região, atendidos em salas de aula das escolas de Educação Infantil, no horário noturno, e em outros espaços da comunidade ao longo do dia.

A EOT passa então a conduzir o trabalho de formação dos diretores, com estudos e reflexões sobre a prática, na perspectiva de produzir uma nova mudança: que o diretor, enquanto gestor dos processos escolares, continuasse nas escolas, cotidianamente. Esse foi o primeiro passo no município para a construção do papel de um formador dentro da escola. As condições gerais, porém, eram desfavoráveis: não havia tempo suficiente na rotina diária para o trabalho com os professores sem os alunos; o diretor não contava com outros profissionais que o apoiassem na ação formativa – apenas algumas escolas maiores tinham o assistente de diretor, mas a sua função era o apoio administrativo; os diretores manifestavam a necessidade de uma formação específica para si, que os preparasse para essa nova atribuição, para a qual alegavam não terem saberes e experiências construídas até então, visto que até aquele momento a formação era atribuição apenas da EOT da Secretaria de Educação, em atuações esporádicas e pontuais com os professores.

Ainda em 1997, inicia-se uma série de encontros com diretores para discussão do novo referencial. A assessora contratada em 1991 foi recontratada para discutir com os diretores, a princípio, a rotina de atividades nas classes de Educação Infantil e no ano seguinte, 1998, para discutir com os diretores e os professores de apoio pedagógico o conceito de Projeto Político Educacional. Esses primeiros momentos da formação de Regina Scarpa foram marcados por grande tensão na equipe: de um lado, diretores que resistiam a essa visão de educação, e ao papel de diretor escolar como formador, e de outro lado, os que se mostravam disponíveis para o trabalho.

Contudo, a situação se modifica em 1998. Após discussões de comissão formada por membros da administração e representantes da rede de ensino, é aprovada a Lei Municipal 4.681 (Estatuto do Magistério), que institui jornadas de trabalho para os professores, prevendo de duas a três horas semanais de trabalho coletivo, as HTPCs, destinadas à formação em

serviço. O documento consolida para os diretores a atribuição de fazer a formação em serviço de professores, uma vez que passa a ser o responsável pelo planejamento dos encontros semanais de formação, além da função de administrador. Segundo o Estatuto do Magistério, o diretor deve “promover condições para a reflexão (frequente e regular) dos projetos pedagógicos, adequando-os aos princípios educacionais e bases teóricas que sustentam o currículo e a compreensão do desenvolvimento do educando” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998).

Estas mudanças vinham no bojo do movimento nacional pela educação que demandou da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996, um novo posicionamento em relação à participação popular. Em particular, chamo atenção para os seus artigos 12 e 13, que estabelecem como dever das instituições escolares a elaboração de sua proposta pedagógica, com a participação dos professores, descentralizando e democratizando o processo de tomada de decisões.

As reflexões acadêmicas daquele momento enfatizavam que a formação continuada precisava partir do cotidiano na escolar (CANÁRIO, 1998; CHRISTOV, 1998; HERNÁNDEZ, 1998; MARIN, 1998; NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995), estar mais próxima do momento e do ato do ensino. A equipe à frente da Secretaria de Educação Municipal, à época, assumiu que o diretor seria o profissional a acompanhar as demandas do processo de formação e que poderia atuar, com uma equipe multidisciplinar, a EOT, de forma mais contextualizada e sistemática no aprimoramento da qualidade do ensino.

Algumas mudanças, nesse novo Estatuto, demonstravam intenção de alterar as condições reais da escola, por exemplo a criação de quatro funções a serem ocupadas por professores como apoio à formação continuada na rede. Assim foi criada a função de professor de apoio pedagógico⁷ (PAP), em carga complementar de 16 horas, cuja principal característica é a de mediar a formação teórica e a prática em sala de aula. Outros dois cargos foram criados: o oficial de escola, que tomaria a frente dos atendimentos na secretaria da escola e na organização de documentos administrativos e burocráticos; e do inspetor de escola.

O cargo de assistente de direção escolar foi colocado como em vacância e criada a função de professor de apoio à direção (PAD), escolhido entre os professores da rede e

⁷ Ver: Campos, Elisabete Ferreira Esteves. A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates. São Paulo, 2010. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

anualmente validado pelo diretor escolar e a equipe técnica. Também foram criadas funções de apoio às atividades educacionais complementares: professor de apoio à biblioteca escolar (Pabe), ligado à Seção de Bibliotecas Escolares Interativas, e professor de apoio a programas educacionais (Pape), que no período foram Educação Ambiental, Lixo e Cidadania, Educação para a Paz, Tecnologia da Informação, Educação Tecnológica, e Ateliê de Arte.

No ano de 2003, todos os educadores das escolas da rede municipal se debruçaram sobre o Plano Nacional de Educação, no intuito de refletir e traçar as intenções educativas que comporiam o Plano Municipal de Educação (PME) para a próxima década em São Bernardo.

Aprovado pelos trâmites legais, o PME apresentava, dentre os objetivos, o propósito de elevar a escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino e democratizar a gestão do ensino público. Em seu texto, foram tomados como princípios gerais: a gratuidade, a coerência e a articulação entre as ações do sistema, a integração entre conhecimento, trabalho e práticas sociais. Quanto à produção de conhecimento, ressaltava o compromisso de estimular a compreensão crítica do mundo e da sociedade, a apropriação dos elementos da cultura e ação educativa voltada para o mundo do trabalho e não subordinada aos interesses do mercado (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Após a aprovação do PME, a rede foi novamente convocada a contribuir e discutir a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, que, publicada, sistematiza as ações educacionais da rede e as atividades de formação de educadores já em andamento. Também os Cadernos de Validação (1999 e 2007) são documentos pedagógicos que tinham como propósito explicitar, socializar e valorizar as práticas docentes construídas a partir dos processos de formação em serviço.

A ação dos diretores como formadores torna-se bastante evidenciada com a contratação pela Secretaria de Educação do Município de cursos e assessorias com o objetivo de preparar diretores e seus professores de apoio pedagógico para a tarefa de interpretar e agir pedagogicamente sobre a ação docente nas escolas. De 1998 até 2008, a formação apresentou-se em formatos diversos: cursos curtos e longos, assessorias apenas aos diretores, aos professores de apoio pedagógico. A rede em geral demandava espaços em que educadores pudessem discutir os problemas do trabalho em sala de aula. Termos como *atualização*, *reciclagem*, *formação em serviço*, *formação permanente*, foram utilizados ao longo dos anos.

Um formato, contudo, mostrou-se muito interessante e significativamente produtivo: os cursos para as unidades escolares chamados *Cursos em Parceria*. Escolhidos pelas escolas e pagos pela Secretaria de Educação, essa parceria alimentava as discussões na formação cotidiana. Outro formato bastante mobilizador e produtor de saberes foi o dos cursos ministrados por profissionais da própria rede, em seminários de troca de experiência entre educadores, dentre eles o *Compartilhar*, modalidade que envolveu todos os educadores da rede, em quatro edições: 2002, 2003, 2004 e 2007.

Também se mostraram mais eficazes as assessorias de maior duração, como as de Regina Scarpa, Yvone Reston, Virginia Gastaldi, Valéria Pimentel, entre outras, cujas reflexões permanecem até hoje apoiando diretores em suas decisões e encaminhamentos. Outro aspecto que se mostrou eficiente na formação deste profissional como formador foi o acompanhamento, ao longo desses anos, pela EOT (profissionais multidisciplinares: orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, contratados por meio de concurso público), que realizava encontros formativos semanais na escola, encontros periódicos entre diretores e PAPs de pequenos grupos de escola, e encontros específicos, de acompanhamento e formação, exclusivamente com os PAPs⁸.

Esse leque de atividades formativas tinha um foco bastante definido: orientar diretores e PAPs a buscarem no interior das escolas formas diversas para incentivar a reflexão pedagógica e o aprimoramento do desempenho dos professores. Tanto o acompanhamento quanto a formação oferecida tiveram grande importância para os diretores cuja condição exigida para provimento ao cargo, naquele momento, era a graduação em Pedagogia, com especialização em Administração Escolar.

Nesse caminhar, alguns diretores deixaram a rede e outros tantos vieram e, por consequência, foram se constituindo práticas formativas diferenciadas em cada escola, em função, dentre outras coisas, das diversas experiências profissionais e do diferente repertório formativo a que cada um dos diretores teve acesso. Embora toda escola seja igualmente regida segundo os princípios definidos na Proposta Curricular⁹, cada pessoa do seu interior se

⁸ Recentemente, os diretores passaram a compartilhar essa tarefa com os coordenadores pedagógicos, que, pela Lei Municipal 5.820/2008 (Estatuto do Magistério), passaram a compor a equipe de gestão em lugar do PAP.

⁹ SÃO BERNARDO DO CAMPO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS. **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**. Rettec Artes Gráficas. São Bernardo do Campo, 2004.

apropriada das normas, orientações, leis, reformas, com base em suas vivências pessoais e construindo um sentido único, como assinalam Tavera e Maldonado (2009).

Apesar da existência de documentos que normatizam uma rede (programas, reformas, propostas), lembra-nos Bernardete Gatti (2003, p. 192) que o processo de incorporação é singular e complexo:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio afetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Em 2008, a rede contava com 91 escolas de Educação Infantil; 66 de Ensino Fundamental; 5 especiais; 16 de iniciação profissional; e, aproximadamente, 150 classes de educação de jovens e adultos. As práticas eram bastante diferenciadas daquelas descritas algumas páginas atrás. Aliás, o vocabulário dos educadores, em decorrência do processo de formação, modificou-se significativamente, refletindo termos, abandonando, inovando, criando. Foi assim que denominações como *creche* e *pré-escola* praticamente deixaram de ser utilizadas em função de seus significantes: o termo *creche*, oriundo do Francês, carrega a marca de um significado que deprecia a ação educativa – manjedoura, o mesmo que cocho para alimentar animais –; da mesma forma, o termo *pré-escola*, criado com o intuito de preparar as crianças para o período escolar, evitando o fracasso das camadas mais pobres, traz consigo uma ideia de uma “quase-escola” com propósito de compensar os supostos déficits culturais de famílias menos favorecidas economicamente. Ambos os termos carregam o estigma da vulnerabilidade. Assim, a rede municipal passou a usar as expressões *Educação Infantil de 0 a 3 anos*, e *Educação Infantil de 4 a 6 anos*.

Quanto ao tempo de permanência na escola, além da creche, que atendia a criança por 10 horas, nas pré-escolas, funcionavam algumas classes anteriormente chamadas de *semi-internato*, também com alusão a uma certa orfandade. Nesse período de reflexões sobre os termos utilizados, todo impresso ou literatura produzido na rede, passou a designá-las classes de *período integral*, diferenciando-as das classes de *período regular*, com atendimento de 4 horas.

Cabe destacar que, a partir do Estatuto de 1998, o processo de remoção a que têm direito os professores e diretores titulares de vaga em escola, que antes era anual, passou a ser a cada dois anos. No entanto, é muito comum encontrarmos diretores e professores que estão há bastante tempo em uma mesma escola, vinculados ao seu grupo de trabalho e à comunidade.

Nas escolas do município em análise, a formação docente que alimentou essas mudanças foi essencialmente compartilhada entre diretor, PAP, orientador pedagógico, técnicos (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta) e chefias pedagógicas; mas, por uma questão de recorte da pesquisa, elejo as ações do diretor escolar como alvo do estudo.

Apesar da forte atuação pedagógica construída na rede pelos diferentes segmentos de educadores ao longo destes anos, na escola e na rede, infelizmente, os educadores têm uma fraca relação associativista, o que contrasta com a história da cidade, marcada por movimentos operários e sindicalistas. Isso tem se mostrado um grande empecilho na profissionalização seja do professor, seja do formador – diretor, coordenador, orientador e técnicos.

1.1.2 A cidade e sua importância para a região

São Bernardo do Campo é um município da Região Metropolitana de São Paulo, composto por dois distritos: o Distrito-Sede e o Distrito do Riacho Grande. Localizado no alto da Serra do Mar, a uma altitude média de 764 metros em relação ao nível do mar, avizinha-se com Santo André, São Caetano do Sul, Diadema, São Paulo, Cubatão e São Vicente. A proximidade com os dois municípios faz com que a região seja chamada de ABC paulista, ou também ABCD, ou ainda Grande ABC, incluindo as cidades de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (Figura 1).

Figura 1 – Região do Grande ABC

Fonte: Wikipedia.

A área total do município é aproximadamente de 408 km², correspondendo a 49% da superfície do Grande ABC e a 0,2% do estado de São Paulo. É relevante dizer que 53 % da área total de São Bernardo do Campo é área de proteção aos mananciais e que 75 km², ou 18 % de sua área, é ocupada pela Represa Billings¹⁰, grande reservatório de água da região, constituído pelo represamento das águas do Rio Grande e do Rio das Pedras.

A Represa Billings faz com que a cidade tenha grande importância ambiental para a região, pois detém parcela da Mata Atlântica¹¹ em sua Bacia Hidrográfica. Assim, há uma relação direta entre a manutenção das condições vitais da represa, o fornecimento de água e a necessidade extrema de preservação da floresta, pois as árvores próximas à Billings ajudam na quantidade e na qualidade da água, que tanto abastece a cidade quando sustenta a flora e fauna locais. Isso se constitui um desafio, pois segundo a tabela de evolução populacional do banco de dados do município, a população de São Bernardo é a que mais tem crescido nos

¹⁰ Construção iniciada por volta de 1925, com o projeto do engenheiro americano Asa White Kenney Billings, pela concessionária de energia elétrica Light, com o objetivo de armazenar água para gerar energia elétrica para a usina hidrelétrica Henry Borden, em Cubatão.

¹¹ Área remanescente de floresta calculada em 175,6 km², em 2010, o que representa 43% da área do município (PMSC, 2012).

últimos anos¹², e parte desse crescimento é de ocupação desordenada, sendo constante a ocorrência de áreas invadidas e desmatadas e de contaminação da represa por esgotos.

A população, de acordo com estimativa do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2011, é de 770.253 habitantes. Desse total, aproximadamente 111 mil são crianças até 10 anos de idade e, destas, aproximadamente, 80 mil encontram-se nas escolas públicas do município e 12 mil na rede particular. A evolução do atendimento público segue descrita na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução do atendimento escolar público

Evolução do Atendimento Escolar	2000	2008	2011
Ed. Infantil – Creche	1.606	3791	10.874
Ed. Infantil – Pré-Escola	21.800	23.540	17.362
Ed. Infantil – Creches e pré-escolas conveniadas com a PMSBC, desde 2006		2.802	2794
Ensino Fundamental ¹³ (Municipalizado em 1998)	30.032	46.621	42.482

Fonte: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/dados1/arquivos/sumariodedados/Sumario_2012_06_Cap06.pdf>.

O rendimento mensal domiciliar *per capita* concentra 35 % da população que sobrevive com até um salário-mínimo; 41,1% da população se mantém com um a três salários-mínimos. Na categoria de três a cinco salários, encontram-se apenas 10,8% da população; e acima de 10 salários-mínimos está 1,8 % da população. Há que se acrescentar que 425.035 habitantes recebem renda, enquanto 239.954 são considerados sem renda (destes alguns recebem benefícios, como o Bolsa Família).

O Índice de Desenvolvimento Humano (0,843) do município é superior à média do estado de São Paulo. Devido à alta concentração industrial e ao mercado consumidor atrativo, São Bernardo do Campo possui o 5º maior Produto Interno Bruto (PIB) entre as cidades do estado de São Paulo e o 13º no *ranking* nacional. O que instiga a refletir sobre a grande

¹² Em 1960, a população era de 82.411, indo para 201.662 em 1970, mais que dobrando em 1980, quando passou a 425.602. Somente a partir do ano 2000, quando, com 703.177 habitantes, é que o ritmo de expansão populacional arrefeceu (a taxa geométrica de crescimento foi de 2,42% entre 1991 a 2000, e caiu para 0,85% de 2000 a 2010), em função da inversão do fluxo migratório. Disponível em: <<http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/sopp/sumario.asp>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

¹³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) observado: 4.9 (2005), 5.1 (2007), 5.6 (2009), 5,8 (2011), 6,0 (2013). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3310329>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

discrepância que se mostra entre um PIB comparativamente alto¹⁴ e a concentração de 75% da população economicamente ativa limitada ao rendimento mensal *per capita* de até três salários-mínimos¹⁵.

Em sua história econômica, São Bernardo contou com a presença de muitos imigrantes:

[...] majoritariamente italianos, nos final do século XIX e início do século XX, os quais contribuíram para ampliar a miscigenação entre brancos, índios e negros escravos e também intensificar o cultivo da terra. Os campos foram sendo devastados, as matas derrubadas, as estradas alargadas, ruas corrigidas e calçadas, as vilas edificadas e casas construídas. Com a exploração da madeira, as serrarias aparecem, registrando a tendência de indústria moveleira à época, mas que deixou sinais até hoje no município.¹⁶

Em 1905, surgem as primeiras fábricas de móveis da região, que se tornariam parte da tradição do município¹⁷. Concomitantemente, surgem as indústrias têxteis. Importante observar as fotos¹⁸ documentais da época em que meninos, crianças ainda, aparecem como trabalhadores da indústria moveleira e as meninas, das indústrias têxteis (Figura 2). Esse dado faz olhar para a história da região como simultaneamente crivada pela exploração do trabalhador e por uma presença política forte destes.

¹⁴ R\$ 35.578.586.000,00 - fonte: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/as-cidades-que-mais-contribuem-para-o-pib-brasileiro>

¹⁵ A análise fica mais negativa se considerarmos os mais de 200 mil habitantes sem renda.

¹⁶ Disponível em: http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=historia_historia_sintese&IIHTM=false.

¹⁷ Aos curiosos sobre o tema, sugiro indicar no Google a expressão *Rua Jurubatuba*.

¹⁸ Fotos pertencentes ao acervo da Seção de Pesquisa e Documentação de São Bernardo do Campo, publicadas no documento *O nascimento do movimento operário no ABC*. Disponível em: <http://portal.metodista.br/nfc/producao/movimento-operario/movimento-operario-exposicao>.

Figura 2 – Fábrica de Móveis e Cadeiras Cassetari (meninos) e Companhia Tecelagem de Seda Villa São Bernardo (meninas), respectivamente

Fonte: <<http://portal.metodista.br/nfc/producao/movimento-operario/movimento-operario-exposicao>>.

Em 1918, os tecelões criam a União Operária de São Bernardo, que dura pouco tempo, em função do momento político do país, marcado pela repressão aos movimentos sociais e políticos, para ressurgir novamente em 1928. Na década de 1930, surge o Sindicato de Trabalhadores Moveleiros da região.

Os movimentos grevistas dos trabalhadores e a repressão policial transversam a história do município: em 1902, ocorreu a primeira greve na região na Fábrica de Tecidos Seabra e, em 1906 e 1907, na Tecelagem Ipiranguinha e Kowarick; em 1917, a repressão à greve de diversos trabalhadores locais deixa diversos mortos; em 1919, nova greve dos tecelões; em 1934, uma importante greve dos marceneiros; em 1946, greve dos trabalhadores da Rhodia Química, da Laminação Nacional e da Pirelli; em 1952, os trabalhadores das fábricas de móveis iniciaram uma greve que se alastrou por toda a região da capital levando os sindicatos a sofrerem intervenção do estado. Foi também no ambiente político de São Bernardo que ganharam força os partidos de esquerda¹⁹. Esses são fatos, entre outros, que assinalam a história sindical da cidade, em consonância com o momento político do Brasil, que vivenciava um clima de liberdade de manifestação política promovido pela Constituição de 1946.

O caráter desenvolvimentista do governo brasileiro promove mudanças sociais decorrentes do intenso processo de industrialização e urbanização, o que trouxe grande

¹⁹ Em diferentes momentos da história, estiveram à frente da prefeitura partidos supostamente de esquerda, como em 1933, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário; em 1945, o Movimento Trabalhista Renovador, volta o PCdoB em 1947; em 1948, o Partido Republicano; em 1960, o Partido da Representação Popular. Lista completa em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=historia_historia_prefeitos&IHTM=false>.

repercussão nas formas de organização e mobilização da sociedade na luta por direitos sociais.

Em 1944, São Bernardo do Campo ganha autonomia como município, tendo como seu primeiro prefeito o banqueiro Wallace Cockrane Simonsen. Por sua localização estratégica entre a cidade de São Paulo e o porto de Santos, sempre foi passagem dos carroceiros que escoavam produtos da capital para o porto. Em 1947, comemorou a inauguração da Rodovia Anchieta, que viria a se tornar o maior corredor de exportação da América Latina²⁰. Também neste ano, teve como prefeita Tereza Delta, a única mulher até o momento a assumir esse cargo no município.

É em 1952 que a cidade recebe a primeira montadora de automóveis, a Willys Overland do Brasil, e, em 1959, vê nascer o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo²¹.

Em 1960, são criados o primeiro jardim da infância, na área central de São Bernardo, com o intuito de atender os filhos de trabalhadores das indústrias moveleiras e metalúrgicas, preparando-os para a escolaridade, e o primeiro parque infantil, no Rudge Ramos, com o objetivo de evitar o abandono e a marginalidade. Embora, em tese, ambos se destinassem ao atendimento das crianças de menor renda, notava-se diferença entre as crianças que frequentavam o jardim da infância, sendo preparadas para a escolaridade, que eram procedentes da classe média e média alta, enquanto as que frequentavam os parques infantis eram os filhos de mães trabalhadoras, que recorriam às classes de período integral, denominadas semi-internatos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Esse movimento pela educação ocorre como eco ao ambiente político do País, afirma Vieira (2006, p. 348-349), cujo estudo embora trate sobre a educação de adultos desse período, bem descreve o panorama da época:

O final dos anos 1950 e o início dos anos 1960 constituem um momento fecundo e de intensa militância política na educação. Durante esse período, foram promovidas experiências políticas e educativas direcionadas a sujeitos adultos excluídos dos processos escolares, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, agremiações de trabalhadores e embriões de movimentos populares. [...]

²⁰ Disponível em: <<http://www.30dejulho.com.br/notas/01/anchieta.htm>>, *site* que vale a pena ser visitado pela beleza das imagens, velhas fotografias que registram um momento desaparecido de São Bernardo.

²¹ Disponível em: <http://www.smabc.org.br/smabc/materia.asp?id_CON=2&id_SUB=53>.

Propostas como o nacional-desenvolvimentismo, o pensamento renovador cristão e o Partido Comunista constituem as bases nas quais a educação de adultos foi pensada. Tais movimentos são representativos das condições sociais e econômicas que perpassavam o país e das lutas e mobilizações do período. [...] O fato que os tornava radicalmente diferentes era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais.

É assim que o presidente Juscelino Kubitschek, após sua posse em 1956, propõe seu audacioso plano de metas, cujo estímulo à indústria automobilística afetaria diretamente São Bernardo do Campo, que, em função de sua proximidade com a via Anchieta, o porto de Santos, a ferrovia Santos-Jundiaí e a capital estadual, recebeu muitas indústrias que atraíram para o município grande número de migrantes do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e da região Nordeste (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012). Desde então, São Bernardo baseia sua economia na indústria automobilística.

O município foi sede das primeiras montadoras que se estabeleceram no País, como a Volkswagen, Ford, Scania, Mercedes-Benz e Karmann Ghia, e recebeu também empresas como a Basf, Suvnil e Colgate-Palmolive, da Unilever, dentre muitas outras. Apesar da importância das indústrias, a atividade econômica predominante no município é a de prestação de serviços, que, em relação ao universo de atividades econômicas, corresponde a 79,2%, seguida pelo comércio (18,8 %) e pela indústria (2%). Em 2010, o traço migratório ainda se faz presente, pois um pouco mais que a metade dos habitantes da cidade é oriunda de outros municípios, com predominância da região Sudeste, seguida da região Nordeste.

Em resumo, São Bernardo abriga algumas contradições: é uma cidade rica, do ponto de vista econômico; porém, com uma população que vive, em sua maioria, com uma renda *per capita* de até dois salários-mínimos e, em parte, sem renda. Em 2011, segundo dados municipais, 21.656 famílias subsistiram com o programa Bolsa Família.

O município tem ainda um número relativamente alto de crianças sem escola. Analisando os dados de arrecadação, que se encontra em elevação, e o crescimento da população infantil, que está refreando, pode-se supor que o cenário vai se mostrando mais favorável ao governo do que em outras épocas em que a razão era inversa.

Apesar do grande patrimônio ambiental, as iniciativas de preservação efetivas não estão evidentes para a população em geral; isto se faz urgente, pois cerca de 26% da população reside em áreas de proteção dos mananciais.

Tem uma miscigenação étnica considerável, o que supõe uma grande troca cultural; apesar disto, o número de equipamentos de cultura da cidade é pouco expressivo. São seis teatros (para uma população de 770.253 habitantes, o que compreende a razão de um teatro para cada 128.375,5 habitantes); uma pinacoteca; seis centros de cultura, onde acontecem exposições e oficinas; quatro cinemas dentro de *shoppings*; onze bibliotecas públicas²²; e cinco parques arborizados. A maioria desses equipamentos localiza-se no centro e em bairros próximos ao centro da cidade, o que dificulta o acesso das comunidades periféricas.

Considerado berço do *novo sindicalismo*, destacando-se, entre outras características, pela capacidade de articular e organizar grande número de trabalhadores ao longo da história, foi marcado pelo empenho em promover a consciência política dos trabalhadores, por meio da educação e da cultura, como revela Paranhos (1999, p. 160):

É importante salientar que para as lideranças sindicais de São Bernardo a educação operária envolve aspectos políticos e culturais que buscam promover a dignidade dos trabalhadores como cidadãos. Isto é, a formação profissional e a formação escolar são importantes para os metalúrgicos como categoria. E mais, está óbvio que a educação básica formava homens nas letras e na política.

Todavia, os efeitos da política neoliberal adotada na década de 1990 destituíram de força os sindicatos e, por consequência, a organização dos trabalhadores. Alguns segmentos de trabalho foram terceirizados, fragmentando a força do funcionalismo, mas também explorando ainda mais a mão de obra local com salários exíguos. Hoje, em meio às lutas por melhores condições de trabalho, os educadores do município, contraditoriamente à história sindical da cidade, ainda não constituíram uma organização da própria categoria. Professores, auxiliares em educação, diretores, coordenadores, orientadores, técnicos e as equipes de apoio, recorrem ao sindicato de todo o funcionalismo público municipal. As lutas específicas dos profissionais da educação ficam pulverizadas e diminuídas na ausência de um organismo que represente esse coletivo. Isto com certeza atrasa o processo de profissionalização da categoria.

É nesse contexto de contradições e jogo de forças que os trabalhadores em educação no município enfrentam as condições de proletarização do trabalho, estas que se impõem aos

²² Esse déficit foi amenizado com o programa de Bibliotecas Escolares Interativas implantado nas unidades escolares entre 2000 e 2008, no qual 73 escolas receberam as Bibliotecas Educacionais Interativas (BEIs) e mais 20 espaços foram adaptados, passando a contar com acervo, equipamentos e mobiliários ao dispor dos alunos e educadores e também da comunidade (um dia por semana para empréstimos do acervo).

trabalhadores em geral no capitalismo mundializado e articulado às políticas neoliberais (CONTRERAS, 2002; ENGUITA, 1991; ABREU; LANDINI, 2003). É nesse contexto que professores, diretores, coordenadores, orientadores, técnicos e os trabalhadores auxiliares em educação e equipes de apoio estão a se perguntar sobre o que será o futuro da educação e da categoria.

Este estudo pretende contribuir com essa reflexão na medida em que sistematiza saberes profissionais da área. Para melhor definir o foco do estudo, a pesquisa limitou-se aos diretores de escolas de Educação Infantil, não se referindo às escolas de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, nem às de educação especial.

1.2 Caminhos, Procedimentos, Descobertas e Abandonos

Esta pesquisa busca (1) identificar quais saberes relativos ao campo da formação docente os diretores vêm construindo ao desenvolverem práticas formativas nas escolas; (2) analisar o que há de similar entre as práticas das escolas de Educação Infantil estudadas, o que é diverso; (3) estabelecer relação entre os saberes dos diretores e as políticas públicas implementadas pelo sistema de ensino ao longo de dez anos; e (4) verificar o que ainda hoje é percebido pelos diretores como apoio teórico-técnico para as decisões formativas no seu trabalho cotidiano de toda a formação oferecida no período.

A hipótese é que os diretores, ao longo desses anos (1998 a 2008), edificaram coletivamente saberes específicos sobre formação docente nos espaços escolares, desenvolvendo práticas que medeiam a interação de saberes entre os docentes, exercendo eles próprios alguns aspectos da docência no que se refere a essa mediação, seja promovendo a interlocução entre eles, seja para estabelecer relações com as necessidades educativas das crianças, seja para encurtar as distâncias entre os professores e as famílias das crianças, seja para problematizar as relações com o conhecimento pedagógico, didático e teórico. No entanto, o trabalho do formador exige saberes outros, diferentes dos saberes docentes, que foram alvo da pesquisa.

Para iniciar o trabalho de pesquisa, procedi a um levantamento bibliográfico básico sobre o tema da formação docente nos espaços escolares, no banco de teses e dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave: formação docente, formação de professores, prática pedagógica, formação em serviço, saberes docentes, Projeto Político-Pedagógico (PPP), professor de Educação Infantil, formação das competências docentes, coordenador pedagógico, diretor escolar, professor reflexivo, reunião pedagógica, HTPC, simetria invertida.

Consultei trabalhos já realizados sobre a formação docente da rede de São Bernardo e, dentre eles, alguns acompanharão o desenrolar da pesquisa. De início, aplicaria questionários, inquirindo sobre as experiências profissionais (tempo de rede, cargos ocupados, experiências anteriores) dos diretores. No entanto, com a aplicação dos três primeiros questionários para testagem das questões já foi possível notar que esse recurso pouco contribuiria (tive retorno de apenas um, com respostas pouco claras).

Assim, optei por selecionar os sujeitos da entrevista pelo conhecimento pessoal dos anos de participação conjunta e cursos na própria rede, usando como critérios:

- Longo tempo de trabalho na rede; e
- Envolvimento dos diretores com a formação dos professores ao longo dos cursos realizados.

Ao todo, foram realizadas dezessete entrevistas, todas transcritas. Feita a primeira entrevista, adequiei o roteiro para direcionar o foco para as questões da formação. Foi muito importante refletir sobre essa entrevista, pois os ajustes evitaram o desgaste do entrevistado e do entrevistador com temas periféricos. Foram realizadas observações em HTPCs, duas delas em duas diferentes escolas.

Documentos foram coletados para análise, alguns fornecidos pelas entrevistadas: livros de registro de encontros formativos, cadernos de planejamentos de reuniões, PPP da escola, devolutivas escritas pelos gestores a partir da leitura de materiais produzidos pelos professores. Nesse momento analisei quais práticas de formação os registros elucidam.

Ao longo das etapas, entrevistas e análise de documentos, procurei explorar também o que orienta a prática dos coordenadores que ingressaram há pouco tempo na rede e que não participaram das mesmas experiências formativas, observando a que ou a quem recorrem em situações difíceis, e quais as situações representam um desafio maior em relação ao seu papel de formador.

1.2.1 Muitas vozes

A história não é feita por um homem só, nem tampouco por poucos homens. Mas a história é sempre contada por uma ótica específica. Na palestra Memória, Patrimônio e Educação, ocorrida em 2013 no auditório da Feusp, o professor Pére Solà, da Universidade Autònoma de Barcelona, pergunta ao público presente o que representam os museus. Em sua maioria, os museus, afirma o professor Solà, representam a versão da história “aos olhos dos vencedores”. Um verdadeiro museu, um museu justo, diz ele, seria aquele que reunisse em um só lugar, “o olhar do vencedor e do vencido”.

A partir dessa reflexão, depreendo que a história enquanto registro do vivido é sempre expressão de relações de poder e que o espaço democrático se faz na possibilidade de expressão dos diferentes modos de ver e de sentir o tempo histórico compartilhado. É com esse intuito que eu, enquanto diretora escolar, luto diariamente pela dignidade do trabalho que exerço e, agora, por ocasião desta pesquisa, faço uma revisão de qual é o *meu* olhar para a formação de professores.

Durante toda a pesquisa, senti-me em campo de batalha de duas forças que se enfrentam: a diretora que construiu ao longo de anos sua experiência, que ao que lhe parece foi a melhor construção possível, e a pesquisadora que rechaça a presença íntima da diretora.

Como partícipe desta história, posso registrá-la, sim, com seus detalhes e meandros (e isso quem fará é a diretora), e ao mesmo tempo de modo crítico (e isso só quem pode fazer com propriedade é a pesquisadora!), de forma a oferecer uma contribuição para a construção da memória coletiva dos formadores do município, construindo uma versão narrada por vozes trabalhadoras da educação, na expectativa de que esta dissertação componha, com outras já realizadas²³, uma representação da história pela palavra daqueles que a realizam dentro das escolas, ampliando o repertório de fontes para as pesquisas vindouras.

Pretendo, assim, valorizar a história contada a partir do cotidiano e enfraquecer a amnésia histórica, a que estamos submetidos, como revela Hobsbawn (1995, p. 107), quando afirma que vivemos em um presente contínuo, como se não houvesse passado e como se nada pudesse ser diferente no futuro. Concordo com ele quando diz que: “O início da compreensão

²³ Ver Barros (2004), Campos (2010), Freitas (2009), Gomes (2000), Leibrunder (2007), Oliveira e Souza (2008), Pelissari (2005), Quinonero (2002), Sartório (2010), Silva (2002), Yamamoto (2008).

histórica é uma valorização da alteridade do passado, e o maior pecado dos historiadores é o anacronismo”.

Creio que seja um pecado não só dos historiadores, mas também dos educadores (sejam eles professores, diretores, coordenadores ou outros segmentos profissionais dentro da educação). Se vivemos uma sociedade amnésica, a escola corre o risco de estar reproduzindo isso. Situações como a pouca atitude de perscrutar os acontecimentos do cotidiano, a falta de interesse pela documentação do vivido (o momento presente parece tão sólido e tudo anda tão veloz em nossa sociedade moderna, que registrar acaba não sendo a prioridade!), se aliam à crescente demanda pelo trabalho docente e por espaços físicos nas escolas, acabando por se constituírem motivos que apressam tanto os julgamentos, quanto o descarte de materiais que poderiam documentar e ajudar a compreender as práticas vividas ali. Como afirma Julia (2001, p. 15):

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma na escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita.

Constata Julia (2001) a dolorida realidade, quando buscou seu objeto de análise, os exercícios escolares e descobriu que são produções às quais não se atribui muito valor e que, em grande parte, são descartadas em função da necessidade de as escolas aproveitarem o escasso espaço físico. Segundo o autor, o aumento do alunado e a consequente necessidade de espaço comprometem os arquivos. “Mas o historiador sabe fazer flecha com qualquer madeira!”. Seria muito importante mudarmos essa visão na educação, criando formas de documentar de maneira mais disciplinada as práticas desenvolvidas. Desde a Secretaria de Educação até a escola.

Ciente da dificuldade que me aguardava, a de que poderia não encontrar arquivos organizados para a pesquisa, saí a campo, em busca das vozes que pudessem contar (e de materiais que registrassem) a história vivida por diretores e coordenadores dentro dos espaços escolares. Quiçá possa esta pesquisa ser como a poesia de Ferreira Gullar (1999), quando diz “meu poema é um tumulto: a fala que nele fala outras vozes arrasta em alarido”.

1.2.2 Da entrevista

A entrevista ocupa nesta pesquisa lugar de destaque, uma vez que pode trazer, com a lembrança dos fatos narrados, também os sentidos compartilhados. Para Alberti (2005), história oral é

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Segundo Zago (2003), a entrevista, mais que uma simples técnica de pesquisa, constitui uma relação social singular. A partir dela, é possível nascer uma empatia entre pesquisador e pesquisado, que pode revelar dimensões mais restritas da realidade. Mas para isso o pesquisador deve procurar estabelecer uma relação de confiança e desenvolver uma escuta atenta e interessada que lhe permita recriar suas perguntas, ajustando-as ao objetivo da pesquisa, a partir do discurso do informante.

Também Weber (2009, p. 158-159) demonstra especial interesse com o registro dos depoimentos e observações colhidos em campo, cuja análise pode ampliar a compreensão sobre o que se observa:

É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

Parto da hipótese de que os diretores e coordenadores, ao longo desses anos (1998 a 2008), edificaram um conjunto de saberes específicos sobre formação docente dentro dos espaços escolares, desenvolvendo práticas que medeiam a construção de saberes pelos educadores. É preciso identificar quais saberes são esses, qual a sua relação com a formação oferecida pela Secretaria de Educação no período estudado, e bem como a relevância dessa atuação dentro dos espaços escolares.

Para tanto, foram realizadas dezessete entrevistas (Anexo C), com diretores, coordenadores, professores, formadores e gestores da Secretaria de Educação, atuantes no período pesquisado, no intuito de:

- Conhecer o que os diretores e coordenadores consideram que os ajudou a ser o profissional que são hoje;
- Perceber em que os cursos realizados auxiliam na tomada de decisões ainda hoje;
- Identificar como os gestores definem sua rotina de trabalho na formação de professores.
- Verificar aspectos da política pública que contribuíram para a formação docente.

1.2.3 Da observação

Como lembra Erickson (1989), a investigação de campo é um trabalho cuidadoso e reflexivo que implica tanto a participação intensiva e de longo prazo no campo, como um registro cuidadoso das observações e coleta de outras documentações.

Minha participação física nas escolas não foi tão intensa: foram realizadas quatro observações em HTPCs. Ademais, a experiência do campo, no trabalho diário, coloca-me afinada com os sentidos de vários gestos da formação. Pretendo que os fragmentos e citações extraídos das notas do campo apoiem e componham com as análises feitas, principalmente a partir das entrevistas e dos documentos de estudo sobre o campo, uma articulação tal que constituam a densidade necessária na descrição do campo, auxiliando a compreensão das práticas desenvolvidas pelos atores em estudo.

Aliás, o fato de pertencer ao campo, como diretora de escola, impõe o desafio de tornar estranho o familiar (VELHO, 1981; GEERTZ, 1987), que foi, aliás, bastante intenso. Embora tivesse claro que não iria, como adverte Caldeira (1988), descobrir ou revelar verdades sobre a formação docente que ocorre nas escolas, há sempre uma tendência a olharmos o espaço da escola como um *velho companheiro*.

Apesar de saber que toda interpretação é sempre parcial, esse exercício exigiu de mim o esforço do distanciamento, e quero crer que tenha conseguido recuar para deixar aparecer o olhar do outro, aproximando do que Caldeira (1988) denomina de presença ambígua, aquela que ao mesmo tempo mostra-se, revelando a experiência pessoal, e esconde-se, garantindo a objetividade. Mostrar-se sem, no entanto, confundir, como adverte Fonseca (1999), reflexividade e subjetividade com um modo confessional de analisar os dados, o que não contribui para a demarcação do lugar epistemológico de onde falo.

Foram destacados, nos momentos de observação dos encontros, os aspectos físicos, relacionais e didáticos a partir do seguinte roteiro: local do encontro, recursos utilizados, existência ou não de uma sistemática na coordenação dos encontros, clareza dos objetivos da formação, articulação entre os objetivos e as estratégias utilizadas, gestão do tempo, modo de avaliação da demanda formativa no preparo dos encontros, possibilidade de expressividade dos professores revelando seus saberes e dificuldades, integração entre a equipe de gestão e a equipe docente, e os sentidos exalados pelos grupos envolvidos no processo formativo.

1.2.4 Dos documentos e das fontes

A primeira frustração enquanto pesquisadora foi o fato de que, na Secretaria de Educação, que reúne mais de 170 escolas, em uma jornada de 54 anos de existência, não há arquivo ou seção que incorpore o acervo relativo à memória e à história da educação municipal, que possa ser consultado pelos pesquisadores ou por quem quer que se interesse por esse tema no município. E se existe, não é de conhecimento dos funcionários da secretaria, pois estive em diversas seções e ninguém indicou nenhum caminho. As dificuldades alegadas – os computadores das diferentes seções da Secretaria de Educação não possuem arquivos, as pessoas que fizeram *backups* não estão mais nas seções, os arquivos físicos encontram-se comprometidos (amontoados, mofados, extraviados, não identificados) em função de mudanças e deslocamentos – apontam um descaso com a história da educação no município. Mudam as administrações, mudam os espaços físicos, mudam também os funcionários, e, nesse sentido, a história vira terreno de ninguém. A quem cabe organizar os registros do que já não se usa cotidianamente?

Uma pasta aqui, um arquivo acolá, uma lembrança de um, uma dica de outro, assim fiz o percurso da pesquisa, “fazendo flechas com qualquer madeira” para que o trabalho de campo fosse lentamente ganhando dimensão. À medida que as entrevistas ocorreram, fui tendo contato com pessoas que, por terem feito parte do governo, tinham em seu poder *backups* de documentos que me foram fornecidos. Consultas em *sites* oficiais me levaram a algumas informações.

Nas escolas onde as diretoras estão no cargo há mais tempo, há grande material em arquivo, o que facilitou o trabalho. Os documentos analisados foram:

- *Cadernos de Metas* – organizados pela Secretaria de Educação, com base em seu plano de governo e nas avaliações realizadas pelas escolas anualmente, eram entregues no início do ano aos diretores, que o consideravam na realização do PPP da escola, como um balizador da rede.
- *Relatórios de Ação* – documentos preparados pelas chefias dos diferentes serviços da Secretaria de Educação, que, agrupados, compõem uma visão panorâmica das ações realizadas. Duas edições foram analisadas: um referente ao período de 1997 a 2006, e outra de 1997 a 2008 (Anexo D).
- *Estatutos do Magistério* – Lei 3.056/1988; Lei 4.681/1998; Lei 5.820/ 2008; Lei 6.316/2013, no que tange às atribuições dos diretores (Anexo E).
- *Regimento Escolar Único para as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo* – única edição, de 24 de outubro de 2003.
- *Relatório Detalhado Formação 2006* – único exemplar encontrado, traz detalhamentos, como nome dos cursos oferecidos, dos profissionais, valor por hora pago e custo total, público-alvo, número de participantes.
- *Sumário de Dados* – São Bernardo do Campo, ano-base 2011, 2010 e 2009.
- *Guia da Cidade* – São Bernardo do Campo, encarte de novembro 2014.
- *Notícias do Município* – São Bernardo do Campo, *on-line*.
- *Manual de Orientação Administrativa* – referente ao ano de 2005.
- *Agenda do Professor* – encarte de cursos oferecidos em 2006.
- *Relatório Referente ao Grupo de Monitoria* – descreve as tarefas realizadas, em 1990.

- *Documento produzido por diretores da rede municipal reivindicando melhorias.* (Anexo J)

1.2.4.1 Da Produção do Campo sobre o Campo

Para iniciar a sistematização da escrita, procedi a um levantamento básico no banco de teses e dissertações da Capes, em 20 novembro de 2013, sobre o número de trabalhos no campo da formação docente nos espaços escolares, procurando pelas palavras-chave: formação docente (16.900); formação de professores (16.100); prática pedagógica (12.000); formação em serviço (5.000); saberes docentes (2.360); Projeto Político-Pedagógico (2.360); professor de Educação Infantil (1.840); formação das competências docentes (1.020); coordenador pedagógico (956); diretor escolar (885); professor reflexivo (672); reunião pedagógica (419); HTPC (54); simetria invertida (11).

Dessa amplitude de material, a análise concentrou-se em onze trabalhos realizados por educadores desta rede sobre a formação docente (Anexo F):

- BARROS, Christiane Oliveira Teixeira de. **O papel do diretor escolar na formação em serviço:** um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. 2004. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão:** diálogos nos círculos de debates. São Paulo. 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FREITAS, Silvia Perrone. **Formação de professores(as) e relações interpessoais:** um estudo em São Bernardo do Campo. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
- GOMES, Marcia Murinelly. **Oficinas com recursos expressivos:** espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores. 2000. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LEIBRUDER, Marly. **O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995):** análise material de um impresso de formação e

normatização das práticas docentes da escola para a infância. 2007. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

- OLIVEIRA E SOUZA, Tanya Cecília Bottas de. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PELISSARI, Cristiane. **A formação dos professores: um tema em discussão – A formação dos formadores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores**. 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo, 2005.
- QUINONERO, Eliane Gomes. **Contribuições do sistema de ensino na construção do sujeito coletivo na escola**. 2002. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2002.
- SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira – os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1930-1940)**. 2010. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- SILVA, Evileine Assis. **O papel do diretor: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do Campo**. 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo, 2002.
- YAMAMOTO, Carolina. **Formação continuada na escola**. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

O critério para a escolha desses trabalhos foi a valorização da interlocução com acadêmicos que são ao mesmo tempo trabalhadores no campo, favorecendo a integração de olhares distintos e aquilatando o diálogo entre a academia e a escola enquanto campo de pesquisa.

1.2.4.2 Documentos que Registram a Formação no Cotidiano da Escola

A leitura dos documentos produzidos nas escolas sobre e para a formação teve como propósito perceber as concepções sobre formação no espaço escolar e as ações formativas dos gestores no preparo e na condução dos trabalhos na escola. Foram analisados:

- Dois livros de registro de encontros formativos, HTPC e Reunião Pedagógica;
- Quatro cadernos de planejamentos de reuniões pedagógicas, HTPCs, encontros pontuais de uma diretora;
- Projeto Político-Pedagógico de duas escolas, incluindo Plano de Formação da Equipe;
- Duas devolutivas escritas pelos gestores a partir da leitura de materiais produzidos pelos professores (relatórios de aprendizagem de aluno e um planejamento de projeto).

A leitura analítica buscou indicadores que possibilitassem uma interpretação dos significados dos encontros formativos, os critérios para eleger e selecionar os conteúdos para os encontros de formação, a existência de rotinas de trabalho formativo, se há procedimentos operativos explícitos (modos de abordagem, organização dos encontros, etc.). Verificaram-se indicadores de articulação entre as diferentes demandas: a formação pedagógica com as demandas administrativas, burocráticas e financeiras da escola; ainda, se há menção aos resultados do trabalho formativo observados na prática dos professores e se aparecem indícios de articulação entre o coordenador e o diretor, havendo algum tipo de divisão de tarefa.

1.2.4.3 Documentos Produzidos pela Rede de Ensino com a Participação dos Educadores

- *Propostas curriculares, 1992, 2004, 2007*

A proposta curricular *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada Para o Trabalho em Creche e Emeis* (1992) foi o primeiro documento normativo produzido com ampla participação dos educadores da rede municipal. Apresenta-se em volume único.

Em 2004, outro processo de discussão com a rede atualiza a proposta curricular e inclui o Ensino Fundamental, no volume I, constituído por oito partes: processo de construção

do PME por meio de um fórum de discussão na rede; ações da secretaria de educação referentes à formação continuada e descentralização da gestão; fundamentação legal; histórico das modalidades e dos níveis de ensino; programas educacionais e a rede de bibliotecas; princípios e diretrizes da educação, e objetivos da rede municipal de ensino e das modalidades e níveis de ensino. No corpo desse volume, é anunciada a continuidade do trabalho para a conclusão dos demais volumes.

Em 2007, seis cadernos contemplam o processo de estudo e construção dos textos do volume II da proposta curricular iniciada em 2004. Cada caderno corresponde, respectivamente, aos objetivos e conteúdos: do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, da educação especial, da tecnologia, informação e comunicação.

- *Cadernos de validação*

Construídos a partir de demandas da rede, as discussões realizadas e os conhecimentos específicos buscados foram sistematizados em cadernos que orientavam e normatizavam práticas e apoiavam decisões importantes do cotidiano. As produções foram distribuídas a todos os educadores da rede, nos seguintes títulos:

- Programa Educação Tecnológica - 1999
- Artes Visuais na Educação Infantil - Volumes I e II – Maio de 2001
- Avaliação - Maio de 2001
- Educação Ambiental – Maio 2001
- Período Integral para Crianças de 0 a 6 anos – Maio 2001
- Programa Lixo e Cidadania – Maio de 2001
- Rotina na Educação Infantil – Maio 2001
- Avaliação na Educação Infantil – Julho de 2004
- Desafios da Educação de Jovens e Adultos – 2004
- Gestão Escolar – 1º Compêndio Ensino Fundamental – Janeiro 2004
- Programa Tecnologia da Informação – 2005
- Adaptação na Educação Infantil – outubro de 2006
- Necessidades Educacionais Especiais – novembro de 2006
- A Escola e Proteção Integral Significando o ECA no Cotidiano Escolar – 2007

- *Compartrilhar*

Modalidade formativa no estilo simpósio que tinha como proposta promover o encontro entre os educadores da rede de forma que pudessem compartilhar trilhas pedagógicas; daí o neologismo *Compartrilhar* (Anexo G). Foram quatro edições: 2002, 2003, 2004 e 2007. A partir de 2003, relatos das experiências apresentadas foram sistematizados em um subsídio que foi para todas as escolas.

- *Cursos em parceria*

A rede recebeu, em um período de dez anos, diversas modalidades de formação, sendo que o nível de participação dos educadores na formulação dos processos formativos variou bastante: de uma verticalidade maior, em que os cursos oferecidos eram escolhidos sem nenhuma participação direta dos educadores na indicação do conteúdo ou do ministrante, até situações com possibilidades maiores de participação, de forma que foram contratados cursos por indicações feitas por diretores ou por professores da rede em reuniões ou avaliações do trabalho.

Algumas iniciativas tenderam a uma horizontalidade maior, oferecendo para as escolas interessadas a realização, dentro da unidade escolar, de formações com tema e formador escolhidos pela equipe, considerando os desafios e necessidades previstos no PPP de cada escola.

Esses foram os chamados *cursos em parceria* (Anexo H), que aconteceram uma vez por ano, de 2002 a 2008: a escola discutia com a equipe, que considerava os desafios do PPP, levantava indicações de nomes de profissionais que pudessem fazer a formação no tema escolhido e fazia o contato com o profissional. Depois, preenchia planilha e a enviava para a Secretaria de Educação que procedia ao pagamento e enviava para a escola os documentos de controle, como orientações sobre a frequência, listas de presença, folhas de avaliação do profissional.

1.2.5 Da análise dos dados

A partir da hipótese de que a rede de São Bernardo do Campo desenvolveu uma política da formação em serviço, empenhando recursos financeiros, políticos e pedagógicos para que as equipes de gestão a realizassem nos espaços das escolas, interessou-me investigar quais são as práticas decorrentes e as características de tal ação, com a intenção de compreender os elementos, variados e dinâmicos, que compõem esse fazer da formação em serviço.

Demarcou-se o período de dez anos, momento em que passou a existir explicitamente na rede um Programa de Formação Permanente, com formação para professores, mas também com formação específica para o diretor enquanto formador.

Ao longo da observação, dos registros sobre o campo e da reflexão sobre o material coletado, foram se constituindo eixos de análise: os desafios do formador iniciante, a constituição de um gênero profissional e possíveis conteúdos para a formação do formador.

Essa escolha teve como critério o fato de que as demandas do diretor na Educação Infantil são, para mim, familiares. O fato de ser diretora e realizar a pesquisa olhando para categoria cria uma facilidade, mas também um enorme desafio: a facilidade é compreender de pronto as rotinas, os trâmites próprios desse nível de ensino, o vocabulário pertinente, as expectativas das famílias, as nomenclaturas utilizadas e não precisar dedicar tempo da pesquisa para compreender isso. Por outro lado, o desafio é justamente conseguir estranhar o familiar (GEERTZ, 1987; VELHO, 1981), nas práticas diárias, garantir, não a neutralidade, pois não há que se falar em neutralidade, mas certo distanciamento para que eu possa de fato ver o novo, identificar o original, mirar aquilo que não seja espelho do que me acostumei a fazer nesses anos em minha própria prática.

Freitas (2002), em estudo sobre a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa, analisa a preocupação de Vigotsky e Luria em encontrar um método de pesquisa compatível com o homem concreto e social, que superasse a dualidade existente nesse âmbito. Antes deles, a pesquisa se repartia entre clássica, aquela que analisa o evento pesquisado de forma objetiva, racional, recortada de seu contexto, e a romântica que, preocupada em não perder a dinâmica e a variedade da realidade, ocupa-se em descrever os eventos concretos, substituindo a análise racional da primeira por impressões intuitivas da realidade.

Neste estudo, Freitas (2002, p. 25) também recorre a Bakhtin (1985) para afirmar que “as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas”, pois estes não conseguem apreender o processo de contínua expressão e criação que envolve a especificidade humana. Considera que a pesquisa das ciências humanas é “um processo que pressupõe duas consciências, dois sujeitos, logo é dialógico”.

O autor apresenta uma modalidade de pesquisa que reconhece a interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa como promotora de mudanças em ambos. Define o conceito de pesquisa como busca da compreensão dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto e propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança.

1.2.6 Dos encontros, abandonos e estranhamentos

Não podemos partir a não ser das entranhas da ignorância, da incerteza e da confusão [...]. Não podemos partir metodicamente para o conhecimento, impulsionados pela confiança no claro e distinto, mas, pelo contrário, temos de aprender a caminhar na escuridão e na incerteza. (MORIN et al., 2003 p. 55-57)

Fazer pesquisa é uma atividade bastante específica, que exige uma série de conhecimentos e esquemas de ação também específicos. Ao final desse processo, pude enumerar uma série de situações às quais tive que superar para realizá-la. Acredito que descrevê-las pode ter, minimamente, dois usos: o primeiro, um grande desabafo avaliativo (qual o tamanho do desafio que tive que enfrentar), e o segundo, servir de referência aos outros iniciantes que possam, como eu, sentir-se constrangidos diante da quantidade de coisas que desconhecemos quando começamos uma investida como esta.

Vi por bem listar as questões a princípio, mesmo correndo o risco de cansar o leitor com tantas interrogações. Mas creio que isso comunicará também quão exaustos nos deixa a busca de conhecimento. Então, vamos à lista.

Por onde começa a pesquisa? Como se escolhe quais caminhos seguir diante da vastidão de temas, procedimentos, textos e possibilidades que se apresenta? Onde buscar os

arquivos? Usar questionário ou entrevista? Como dominar em pouco tempo as ferramentas tecnológicas de pesquisa? Como saber se determinado autor tem uma teoria alinhada com os demais que estou utilizando? Quantos textos de um mesmo autor são necessários ler para se conhecer realmente sua posição teórica? Como não se perder nos inúmeros questionamentos que surgem ao encontrar a resposta de cada dúvida? Como desenvolver uma disciplina de estudo rompendo com a rotina diária já estabelecida? Qual a melhor forma de fazer a leitura: no computador ou no livro? Qual a melhor forma de destacar as ideias principais do texto: sublinhando? Anotando nas laterais? Fazendo resumos? Fichamentos? O que merece mais atenção: a análise bibliográfica ou a análise dos dados? Que tipo de texto tem valor no meio acadêmico? Como traduzir as ideias, formuladas em linguagem pessoal, para uma linguagem acadêmica? Na escrita de um texto, quais termos precisam ser explicados, quais não precisam? O que fazer com o sentimento de que não se sabe suficiente para começar a escrever? Como saber que já se sabe o suficiente? Por que é mais difícil escrever do que ter ideias? Como registrar a amplitude das ideias para garantir que nada se perca até que se dê por escrito cada texto, considerando que a mão é muito mais lenta que o pensamento? Que tipo de saber uma escrita pouco acadêmica como a minha poderia comunicar?

Em resumo, posso dizer que descobri: começa-se por onde estiver ao alcance, mas o importante é começar. Muitas serão as leituras, mas *os textos* pedirão para serem relidos. Nunca o tempo será suficiente. Quando compreendermos um texto, sempre será uma compreensão transitória, pois outros conhecimentos virão e ressignificarão o que já se dava por sabido. Sim, uma escrita pouco acadêmica pode comunicar muitas coisas (CEIFALI apud SNOECKX, 2002). E, por fim, o caminho se faz ao caminhar, mesmo com todas as incertezas que o caminho novo nos provoca.

1.2.7 Do título

Em determinada etapa do trabalho, o título desta pesquisa foi “Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar: O Exercício do Saber *Docente* de Diretores e Coordenadores em São Bernardo do Campo”. Quando da qualificação, fui provocada a pensar sobre o título e sobre as similitudes e as especificidades que têm os saberes destes dois

lugares: o saber da docência e o saber da formação de docentes. O primeiro é produzido por professores a partir do contexto da sala de aula, considerando variáveis próprias, entre outras, a presença de alunos (crianças ou jovens) e uma condição dessimétrica de saberes e vivências entre eles e os alunos (pela própria diferença de idade e de formação pregressa).

O segundo tipo é o que se verifica nas práticas de diretores e coordenadores, na realização da formação continuada em serviço da equipe escolar e se refere a uma construção produzida entre adultos, que, embora tenham diferença de idade e de tempo de experiência profissional, supõe-se uma proximidade de desenvolvimento cognitivo.

Na análise de trabalhos de alguns autores (GASTALDI, 2012; SCARPA, 1998; SNOECKY, 2003; PLACCO, 2012), fica evidente que as condições de atuação do diretor e do coordenador, diante dos desafios da formação em serviço, são bastante diferenciadas do trabalho docente, exigindo saberes específicos, conforme a situação da equipe e da escola. Um saber produzido dentro da escola no enfrentamento de diferentes situações e questões trazidas pelos professores em suas diversidades de experiências e necessidades. Este saber que é construído a partir de um campo que ganha cada dia mais evidência: o campo da formação.

O título passou então a “Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar: O Exercício do Saber Formativo de Diretores e Coordenadores em São Bernardo do Campo”. Contudo, ao observar etimologicamente a palavra *formativo*, percebo que o sufixo *-ivo* atribui às palavras um sentido de *modo de ser*, uma marca da *ação*. Por exemplo, se digo que algo é educativo, digo que este algo tem um modo de ser que educa, ou que este algo ao atuar, educa. Mas educacional não é o mesmo que educativo. Por exemplo, ao dizer que uma determinada legislação é educativa, não se está dizendo que se trata de uma legislação educacional. A primeira significa um conjunto de leis que em si educam (mas não necessariamente sejam leis referentes ao campo da educação), significa que aquele conjunto de leis tem a capacidade de educar para algum comportamento ou atitude específica. Todavia, ao dizer legislação educacional, fica explícito que são leis inerentes ao campo da educação. O sufixo *-al* refere a palavra a um território, a um campo determinado por características específicas; as palavras assim compostas trazem consigo a ideia de *pertencimento* a um conjunto sistêmico, e não de ato isolado. Ao dizer formativo, qualifico um substantivo que pode ser, por exemplo, um material formativo, ou uma campanha formativa, ou uma ação formativa, um comportamento formativo, e que por si pode formar em sentidos diversos. Ao usar *formacional* (HOUAISS, 2009), porém, empenho qualificar o substantivo (aqui, no caso,

o substantivo saber) como pertencente a certo domínio: o sistema de formação docente, que tem em si características bastante definidas pela literatura atual. Dizer que um saber é formativo é dizer apenas que ele forma, mas, para o que forma, não fica explícito. Ao usar a palavra formacional, a intenção é explicitar que são saberes do território da *formação*, no caso, da formação do profissional docente. Um território que se compõe por subterritórios, como a formação inicial, a continuada, em serviço, a pós-graduação, e outras que, apesar de suas especificidades, guardam entre si uma relação holística.

Em especial, este trabalho analisa o saber formacional exercido por diretores escolares, buscando identificar aspectos de uma profissionalidade que até pouco tempo era tida predominantemente como administrativa, pautada nos saberes sobre organização e técnica. A pesquisa, que procura por saberes desse profissional que sejam coerentes com a natureza da escola e que possam contribuir para a identificação de um gênero profissional, fica, então, sob o título de *Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar e o Exercício do Saber Formacional de Diretores e Coordenadores em São Bernardo do Campo – Contribuição para uma Profissionalidade Emergente*.

CAPÍTULO 2

MARCO CONCEITUAL

No intuito de demarcar um campo conceitual que estruture a interpretação dos dados coletados e auxilie na identificação dos saberes construídos pelos diretores, e da relação entre esses saberes e a formação oferecida no período entre 1998 e 2008, faço inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o tema da formação continuada, com especial atenção aos conceitos que iluminam a pesquisa: saberes docentes (Ruth Mercado), cotidiano e genericidade (Agnes Heller), formação em serviço (Antônio Nóvoa), profissionalização (Maria Roldão), mediação (Lev Vigotsky), atividade e consciência (Alexis Leontiev), gêneros profissionais (Yves Clot) e saberes do formador de professores (Marguerite Altet).

2.1 O Fazer Cotidiano nas Escolas

Todo dia ela faz tudo sempre igual...
(Cotidiano, Chico Buarque)

A escola é lugar de alteridades, no qual, por natureza, supõe-se que haja constante produção de conhecimento e saberes. Nela, é esperada ampla circulação de *informações* e, principalmente, que se efetive um sólido processo de formação. À escola vão os alunos para estarem em formação. Mas, nela, seus funcionários também estão cotidianamente em formação: interagindo entre si, defrontam-se com saberes e necessidades diferentes das suas.

Assim, assumo como fundamental para a pesquisa o conceito de *cotidiano*, o qual busco, em Agnes Heller, docente e socióloga húngara, escolhida por seu compromisso com a ética, pela relevância da sua teoria e seu “interesse por aspectos da vida social menosprezados pela filosofia e pela ciência” (PATTO, 1993, p. 119). A autora descreve dois modos específicos de objetivação do gênero humano, que adoto como estruturantes para a pesquisa: a vida *cotidiana* e vida *não cotidiana*.

Heller (2008) apresenta a ideia de *cotidiano* como uma esfera da vida em que os homens entram em contato com a cultura humana sempre que apreendem os usos dos objetos

sociais. Esta interação com a cultura se dá de forma particular, voltada para os interesses imediatos, garantindo seu viver em uma dada cultura, entrando em contato com a objetivação humana presente nos objetos, em um tipo de objetivação *em-si*. Heller refere-se à vida não cotidiana como a esfera na qual ocorre uma expansão da consciência no sentido dos interesses humanos, não mais voltada apenas para aos interesses imediatos, mas para os interesses humanos, em um tipo de objetivação *para-si*.

Duarte (1995), analisando a teoria de Heller, relaciona a objetivação *em-si* com a apropriação que se faz da linguagem, dos objetos e seus usos no cotidiano, para atender às necessidades práticas e imediatas; e a objetivação *para-si* com uma exigência de um maior nível de consciência, como a arte, a ciência, a filosofia e a política. Duarte adverte que Heller descreve essas duas esferas como existindo juntas na vida do homem: "quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações" (HELLER, 1977 apud DUARTE, 1995, p. 2-3).

Segundo Mercado (2002), é valiosa a representação que Heller faz de um sistema dinâmico das categorias da atividade e do pensamento cotidiano. As duas dimensões, vida cotidiana e não cotidiana, são importantes nesta pesquisa, porque amparam e dão corpo à ideia de formação humana, tema que encontra lugar privilegiado (embora não unicamente) na escola.

Para ela, a formação dos indivíduos começa sempre na esfera da vida cotidiana, em que os indivíduos aprendem a ser e a viver como membros de sua espécie. É nela que aprendem os usos das coisas, seus significados e as relações sociais que esses usos engendram. É nela que adquirem e desenvolvem as habilidades imprescindíveis para a vida em seu grupo social e em seu tempo histórico. É na vida cotidiana que a "sociedade adquire existência concreta" (PATTO, 1993, p. 131), que exercemos nossa vida, realizamos coisas, fazendo escolhas, mas é também o lugar, segundo Heller (2008), que se dão as transformações sociais.

Não obstante, o critério para as decisões e escolhas realizadas na vida cotidiana, é, segundo Heller (2008), sempre o critério da probabilidade e nunca uma avaliação do tipo científica, na qual se anteveja um resultado exato. Na vida cotidiana, tanto pode ser que sim como pode ser que não: o resultado só se confirmará depois da execução. Esta é a ordem da cotidianidade: um comportamento espontâneo, desprovido de intensa reflexão e baseado na

avaliação de probabilidades, e voltado ao atendimento das necessidades particulares do indivíduo. Para que a vida exista, de fato, não poderia ser diferente, pois, se a cada decisão do cotidiano, seu objeto se tornasse um tema a ser considerado, refletido, verificado, não haveria possibilidade de subsistir (HELLER, 2008). Por isso é da vida cotidiana, de sua forma *econômica* de produzir a continuidade da vida, que emerge a possibilidade da existência humana.

Mas dessa esfera da vida, preocupada com a existência do indivíduo em seu aspecto particular, procede uma outra à qual Heller (2008) denomina de não cotidiana. Nela, o indivíduo amplia sua consciência para além dos interesses *particulares*, empenha-se em suas decisões e escolhas com maior intensidade e profundidade, de modo que pode elevar-se (em suas escolhas e decisões postas em questão) ao nível de valores universais, valores apropriados ao gênero humano, valores *genéricos* e não mais adequado apenas àquele indivíduo particular.

Vale detalhar a relação que Heller (2008) estabelece entre os termos cotidiana e não cotidiana, com as palavras *particular* e *genérica*. Na acepção comum, *cotidiano* se refere ao dia a dia, às coisas banais e corriqueiras, à rotina dos dias. Mas a autora dá um sentido específico a essa palavra, usando-a para descrever a relação *prática* do indivíduo com seu *estar* no mundo.

Na esfera cotidiana, afirma Heller (2008), os indivíduos lidam com os objetos da cultura, as relações sociais e a linguagem de seu grupo social, de forma a resolver os problemas do viver. Esses objetos da cultura, embora representantes do substrato humano, têm um valor genérico apenas *em-si* devido à utilização *particular* que os indivíduos fazem deles como forma de responder às suas necessidades, aos desejos e interesses. Lidam com esse material *genérico* (do gênero humano), mas na ordem dos seus próprios interesses: o fazem sempre em uma dimensão a que Heller denomina de *particular*. Desse modo, “o indivíduo é sempre, simultaneamente ser particular e ser genérico” (HELLER, 2008, p. 34).

Mas, ao operarem na vida cotidiana com o que há de *substância humana* nos objetos da cultura, os indivíduos podem elevar a consciência para um outro domínio que é o dos valores humanos universais. Heller (2008) explica que, no cotidiano, os grupos sociais ensinam aos indivíduos não só as formas de viver naquele grupo como também formas de interações com grupos sociais ampliados, cuja convivência não é direta.

Este preparar-se para o que *não é cotidiano*, no qual o indivíduo é provocado para ampliar sua consciência para além do viver no grupo de origem, possibilita que o indivíduo possa ver-se não apenas como o “eu” que tem o foco em suas necessidades e interesse particulares, para ver-se como o “nós”, passando a reconhecer-se em interações de grupos que não o *seu* grupo particular. Expande, assim, sua consciência em direção às demandas não exclusivas de seu grupo, às demandas dos seres humanos de forma geral (*genericidade*). Dessa consciência expandida nascem atos pautados pela ética.

Alerta Heller (2008, p. 38), porém, que, apesar de coexistirem e de caminharem em direções opostas, “os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra [...] ‘mudamente’”.

Com isso, pode-se depreender que em nosso cotidiano coexistem, de forma silenciosa, muda, como afirma Heller, a *dimensão do particular* e a *dimensão do genérico*; lidamos a todo instante com fatos humanos, porém, na maioria dos casos, sem a dimensão ética; guiamo-nos primeiramente apenas a partir da dimensão restrito do eu, do indivíduo. Como transcender essa condição? Como viver a particularidade de forma a conceber nas atitudes do cotidiano um valor progressivamente mais ético?

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar em uma decisão cotidiana. (HELLER, 2008, p. 39)

Assim, a autora relaciona moralidade, compromisso pessoal e assunção do risco, como condições para ampliar a compreensão das questões do entorno, como forma de transcender dos interesses particulares. Cabe destacar que o sentido de moralidade ao qual se refere é aquele de tendência universal:

A moral é uma relação entre as atividades humanas [...] a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana. [...] A moral é um sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades imediatas (necessidades de sua particularidade individual) as quais podem se expressar como desejo, cólera, paixão, egoísmo ou até mesmo fria lógica egocêntrica, de modo que a particularidade se identifique com as exigências, aspirações e ações sociais que existem para além da própria pessoa, ‘elevando-se’ realmente até esta altura. (HELLER, 2008, p. 16-17)

As sociedades, diz a autora, podem também constituir desvalores, como o moralismo preconceituoso, por exemplo. Valor é sempre o que “produz diretamente a explicitação da *essência humana* ou é condição de tal explicitação” (Heller, 2008, p. 20). Como constitutivos da essência humana, ela empresta do marxismo os seguintes componentes: o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Elevar-se à genericidade humana, desenvolver valores, expressar a essência humana é “a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade” (HELLER, 2008, p. 15).

Segundo Heller (2008, p. 42), “as formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência”, uma vez que o “reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao Eu individual-particular”. Por meio da arte, o indivíduo entra em contato com a “autoconsciência e a memória da humanidade” conhecendo-se melhor a partir de uma outra consciência; a ciência da sociedade desantropocentriza o indivíduo, levando-o a ver-se para além do homem singular; a ciência da natureza desantropomorfiza a existência, revelando forças que não as humanas.

Busco a acepção da palavra *cotidiano* em outros autores, para verificar como aparece a ideia de cotidiano docente. Destaco em Nóvoa (1991, p. 30 apud CANDAU, 2013) sua recomendação sobre a necessidade de compreendermos que é na própria escola onde o aprimoramento das práticas docentes deve acontecer em função de suas necessidades concretas *cotidianas*.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Também em Candau (1999) encontro uma preocupação com questões do cotidiano do professor. A autora afirma que é preciso que a experiência dos professores seja o ponto de partida e de chegada da formação, que o *cotidiano* da escola seja o local privilegiado de formação, onde o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas”, se aprimora (CANDAU, 1999, p. 57). Embora Nóvoa e Candau utilizem a palavra *cotidiano* de forma diferente de Heller, em um ponto eles convergem: defendem que é em meio a esse cotidiano que os sujeitos transformam seus saberes.

Por outro lado, Fusari (1992, p. 26) alerta sobre a necessidade de cuidarmos para não se realizar uma formação inócua, que isole o educador no centro dos problemas imediatos da escola: “O processo de educação do educador em serviço deverá sempre considerar a relação entre o trabalho no infraescolar e a consciência em relação à totalidade social mais ampla”, articulando-se assim, a resolução de problemas do cotidiano considerando “os interesses das camadas majoritárias da população”.

Educação não é um fazer em si, enquanto interesses privados e particulares, mas um fazer profissional, voltados aos interesses de outrem. A formação, nessa feita, precisa ter sentido para o educador, considerando “as necessidades concretas da educação e dos educadores e suas condições de vida e de trabalho, buscando sempre um sentido realista na definição dos mesmos” (FUSARI, 1992, p. 26). Uma formação articulada tanto com as necessidades de cada um dos educadores quanto com os interesses do público atendido é uma formação produtora de sentidos éticos.

Diversos são os autores que têm reconhecido uma especificidade do trabalho docente, que é o enfrentamento cotidiano de situações novas, singulares, não planejadas. Schon (2000) identifica a necessidade de o professor desenvolver a capacidade de lidar no *cotidiano* com as situações inusitadas, não previsíveis, oriundas do que ele chama de zona indeterminada da prática. Essa característica da profissão exige do professor um conhecimento para além das disciplinas, uma disposição pessoal de criação, de invenção de modos de resolver os problemas que se apresentam cotidianamente na relação com sua classe.

Diante do desafio, vários caminhos se abrem: ou se lida com as situações a partir dos interesses imediatos ou se considera as necessidades éticas da situação. São caminhos e resultados diferentes. É nesse sentido que a formação em serviço pode contribuir: com o *exercício* de um pensar ético. Um exercício de refletir e um criar ético sobre as práticas singulares que

[...] exigem mais que aplicação de um repertório de receitas, exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção. Toda normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa. (PERRENOUD, 2002)

Considerando todas essas ponderações, a formação de professores, nos espaços escolares, favorece o diálogo e a reflexão na equipe sobre as questões cotidianas do ensino, contribuindo para a transformação da atitude valorativa dos educadores²⁴ sobre questões próprias do seu ofício, expandido a consciência em direção à esfera não-cotidiana da vida na busca de alternativas concretas.

[...] a escolha é tanto mais valiosa – em sua totalidade – quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidades.

[...] mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligadas à sua imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. (HELLER, 2008, p. 25-27)

A formação docente contínua na escola mostra-se uma possibilidade de que decisões pedagógicas do dia a dia possam transpor o limite do interesse particular, imediato e individual, para estarem motivadas pelos valores éticos, pelo compromisso com o gênero humano, pela apropriação de valores universais, pela formação do humano em cada criança.

²⁴ Utilizarei “educadores” sempre que desejar me referir ao coletivo de profissionais que trabalham com a criança, não me referindo apenas aos professores. Na rede de São Bernardo, no período da pesquisa, o termo incluiu os auxiliares em educação, inspetores de alunos, e equipes de limpeza, cozinha e administrativa, no que tange à relação também educativa e de cuidados, mesmo que significativamente diferentes, que estes exercem com os alunos da rede. Como há, dentre esses, profissionais do gênero masculino, embora em número menor, conservo o termo “educadores”.

2.1.1 A escola como pauta da formação docente

Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. (LEONTIEV, 1978, p. 276)

Vários são os autores que declaram a escola como *lócus* da formação docente (CANDAU, 1999; CANÁRIO, 2006; CANDAU, 1999; NÓVOA, 1995, 1997, 2007; PLACCO; ALMEIDA, 2003). Entendo que, mais que um *local físico* onde se realiza a formação, fazer da escola o *lócus* da formação é fazê-la a pauta da formação docente, “tornando as escolas como ponto de referência” (NÓVOA, 1991, p. 30 apud CANDAU, 2013).

Souza (2006) destaca a necessidade de a pesquisa acadêmica se voltar para a dimensão da vida cotidiana da escola, como forma de documentar sua diversidade (EZPELETA; ROCKWELL, 1986 apud SOUZA, 2006) e possibilidade de entrarmos em contato com a complexidade dos processos e das relações intersubjetivas. Indica a necessidade de olharmos para a escola no sentido do que nela existe e não do que lhe falta.

Azanha (1990, 1998, 2000), em suas diversas produções, foi sempre categórico em afirmar a necessidade de promover a autonomia da escola atrelada ao diálogo e a uma reflexão ética:

O simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática. (AZANHA, 1998, p. 93)

Dialoga com essa questão, Nóvoa (1995), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com o contexto em que se encontra e, em especial, com as escolas e os seus projetos. A escola é o lugar do exercício da

profissionalidade docente e onde sua organização se estrutura, onde realiza a essência da profissão: o ato de ensinar.

Souza (2002) denuncia fraturas no sistema de formação continuada que se constitui por oferta de cursos breves aos professores, chamados formação em serviço. Os professores que participaram de cursos em programas oficiais de formação continuada declaram que, apesar de terem mudado alguns modos de pensar, ainda não se sentem seguros para mudar suas práticas; revelam, ainda, que não encontraram nos cursos o espaço de que precisam para a discussão de questões problemáticas de suas práticas no cotidiano da sala de aula.

Reitera-se, assim, aquilo que Andaló (1989) já identificava na pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1961, no Rio de Janeiro: o alto grau de insatisfação docente em relação aos cursos oferecidos a eles, a maioria dos professores revelou forte desejo de obter preparação prática sobre a qual eles pudessem construir sua confiança!

Gatti (UNESCO, 2009, p. 212) enfatiza a pesquisa de Rigolon (2008)²⁵, a qual confirma que os professores, apesar de terem incorporado novos princípios pedagógicos, têm grande dificuldade de identificar as melhores estratégias para incorporá-los também à sua prática, uma vez que os próprios formadores não utilizam nestes cursos estratégias coerentes com os princípios que defendem.

Os cursos de formação continuada têm se tornado uma alternativa recorrente e quase exclusiva na história recente da formação de professores. Segundo Souza (2006), uma quantidade vultosa de trabalhos acadêmicos com foco no estudo do fracasso escolar apontou, a partir da década de 1980, para um argumento o qual a autora denominou de *argumento da incompetência dos professores*. Sua análise crítica revela que esses trabalhos contribuíram para a construção de uma visão negativa e homogênea dos professores como os responsáveis pelo fracasso escolar. Essa visão simplista desencadeou políticas de formação continuada de professores apoiadas em sua suposta incompetência advinda de uma frágil formação inicial. “Fazendo uma analogia, os cursos de educação continuada adquiririam um caráter compensatório, à semelhança dos antigos programas de educação compensatória dirigidos aos pré-escolares, nos anos 1970” (SOUZA, 2006, p. 484).

²⁵ RIGOLON, W. de O. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Cadernos do Aplicação**, v. 21, n. 2, 2008.

Ademais, apesar de um declarado reconhecimento da fragilidade da formação inicial, o foco, curiosamente, voltou-se para a constituição de novos (e rentáveis) cursos de formação continuada, sem, entretanto, comprometer as instituições de formação inicial. Como observa Gatti (UNESCO, 2009, p. 224):

Não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profissionais docentes que elas formam. Esforços nesse sentido são mais recentes e pontuais.

A partir de uma análise minuciosa sobre a sequência de programas oficiais de formação continuada, a pesquisa conclui que alguns aspectos negativos dessa formação devam ser superados na busca de uma mais eficiente, comprometida com o transformar práticas cotidianas:

- A fragilidade da sintonia entre as necessidades e dificuldades do professor e os conteúdos propostos na formação;
- A ausência de participação dos professores nas decisões do processo de formação;
- A formação que desconsidera o contexto escolar em que os professores atuam e as formas de atuação que estes professores já constituíram;
- A ausência de apoio e acompanhamento sistemático e contínuo da prática dos professores na implementação de novas práticas;
- A descontinuidade das políticas e das orientações do sistema de ensino;
- As fragilidades no cumprimento da legislação que asseguram a formação continuada.

Gatti (UNESCO, 2009, p. 224) descreve um perfil da legislação atual, localizando nuances de uma preocupação oficial em aproximar a formação docente, o mais próximo possível, das questões enfrentadas pelos professores no seu cotidiano, rompendo com a concepção de uma formação compensatória, distanciada da prática cotidiana e, citando o Decreto 6.755 de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destaca:

[...] No que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Azanha (1998) analisa a LDB (Lei 9.394/1996), e destaca o valor dos artigos 12, 13 e 14, por estabelecerem, como incumbência primordial da escola, a construção do PPP enquanto tarefa coletiva da equipe de diferentes profissionais da escola e da comunidade local. O autor reitera que o espaço democrático encontra-se resguardado na lei, quando, em seu artigo 32, recupera o direito ao pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, previstos na Constituição Federal (art. 205). As afirmações de Azanha (1998) me levam a defender que o espaço da escola precisa ser de construção, de expressão, de investigação, de diálogo, de contrapontos e de posicionamentos. Logo, todos precisam ser ouvidos, argumentar, ter voz e lugar.

Nesse sentido, a formação continuada pode se constituir num apoio para a execução do Plano Pedagógico da Escola e como tal precisa considerar intimamente o que pensa, o que sabe, o que precisa aprender cada um dos professores para o desenvolvimento do PPP da escola.

Os professores compõem o coletivo da escola, mas seus saberes são singulares. Cada um contribuiu de um lugar diferenciado na elaboração do PPP da escola; cada um está em uma posição também diferente no seu desenvolvimento em sala de aula. Quais são as necessidades de cada um no exercício do seu trabalho? Essa precisa ser a questão a ser perseguida na formação em serviço.

Fusari (1992, p. 25) afirma que

[...] os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz.

A articulação entre a formação que se oferece ao educador, no caso deste estudo, a formação continuada e em serviço, e as necessidades formativas dos professores, é reiteradamente apontada por Fusari (1992) como fundamental para a democratização da educação brasileira.

Afirma que “o processo de identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser um momento de capacitação, em si, superando o simples levantamento (oral e escrito) de problemas que os educadores enfrentam na prática” (FUSARI, 2002, p. 25).

Capacitar, para o autor, significa preparar, criar habilidades, promover condições para o enfrentamento de algo, nesse caso, os problemas emergidos da sala de aula. Dessa forma, alerta, os próprios métodos, técnicas e recursos utilizados na formação precisam ser articulados com o conteúdo da formação, pois são modelares. Não há recurso neutro, as escolhas que se faz afirmam algo, e a formação precisa cuidar para não ser discrepante entre seu conteúdo e os recursos e técnicas que utiliza.

Logo, essa preocupação deve estar sempre presente no planejamento do projeto de formação: articular os conteúdos que atendam as necessidades formativas dos educadores com os interesses da população em que a escola está inserida, delineados no PPP, considerando os princípios éticos e o ideal democrático, de forma que cada um dos projetos apoie o outro no alargamento de consciência, na ampliação do propósito e no aumento da eficácia.

Há 20 anos, Nóvoa (1995, p. 29) já reivindicava que o lugar para a formação de professores precisa ser o lugar da escola: “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. É no espaço da escola que é possível investigar e inovar práticas; logo, é nesse espaço que se pode refletir sobre elas com mais propriedade: “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior criando uma nova cultura” (NÓVOA, 1995, p. 29).

O autor fala em partilha da experiência construída e defende que “a aprendizagem comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a criação de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (NÓVOA, 1995, p. 30). Falar em lugar da escola significa considerar todo um contexto bastante particular que se constitui cada unidade escolar. “O território de formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (NÓVOA, 1995, p. 30).

Nessa dinâmica social que se move dentro da escola, Candau (1999) evidencia três eixos que considera importantes na articulação de uma formação mais próxima das necessidades dos professores: o primeiro reitera a definição de Nóvoa, de que é a escola que deve ser considerada o *locus* da formação; o segundo eixo estabelece a valorização do saber docente, alertando que este é um saber plural, advindo das diferentes constituições pessoais

(experiências profissionais, estudos, modos de vida, modos de apropriação do saber, etc.) que definem cada educador, um saber fazer e um saber ser – tal consideração é bastante importante, pois, apesar de estar em coletivo, cada um é um e pode contribuir de uma forma diferente; e o terceiro eixo aponta como sendo o ciclo de vida dos educadores, pois “as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e muitos dos esquemas de formação continuada ignoram este fato” (CANDAU, 1999, p. 63). Que papel a profissão exerce em suas vidas? O que almeja do ponto de vista da profissão cada um dos docentes? No coletivo da escola, essas questões precisam ser consideradas para que se possa conceber um algo diferente de uma formação homogeneizante, limitadora.

Nesse sentido, é necessário que a formação tenha como ponto de partida um diagnóstico abrangente de quem são os educadores que compõem a equipe escolar. Alguns autores defendem o trabalho autobiográfico como forma de conhecê-los (NÓVOA, 1995). Mas a observação das práticas coletivas da escola e o diálogo constante acerca das ações e do encaminhamento democrático na resolução dos problemas cotidianos também podem fornecer dados relevantes sobre a concepção, os interesses e os objetivos de cada educador no coletivo da escola.

A centralidade e visibilidade da prática docente, que caracteriza boa parte da pesquisa educacional nos últimos quinze anos tem colocado em evidência mais os professores enquanto grupo profissional e menos as escolas enquanto locus no qual a prática docente adquire materialidade. (SOUZA, 2007, p. 51)

De toda forma, a função formativa precisa estar concentrada na escola enquanto um coletivo, como alerta Azanha (2006, p. 102), uma vez que o “exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola”. É por isso que seu aperfeiçoamento precisa ocorrer na e com a instituição em que ele trabalha, pois suas dificuldades estão engendradas em uma composição coletiva que envolve muito menos metodologia e didática que uma interação de valores.

A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (AZANHA, 1998, p. 20).

A formação de educadores precisa superar a ideia de treinamento e transformar-se em educação de educadores, como menciona Fusari (1992), bem como considerar as atividades (dificuldades e potencialidades) em seu contexto. Tardif (2000) também corrobora essa ideia quando descreve particularidades do trabalho docente como um trabalho de interação humana. Explica que o trabalho do professor, na escola, coloca-o diante de outros seres humanos, com valores próprios, vivências singulares, experiências outras, de forma que muito terão a “negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo” (TARDIF, 2000, p. 16).

Utiliza o conceito de Jean Lave (2001) da cognição situada, que examina as profissões em que “os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”.

[...] nas atividades e profissões de interação humana, os trabalhadores dificilmente podem se apoiar em conhecimentos objetivos que produzam concretamente tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho. [...] As pessoas — e é o que ocorre com os professores — que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 16)

No caso dos professores e dos demais trabalhadores, cuja base do trabalho envolve interações humanas, Tardif (2000, p.16) afirma que seus “saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender”. Essa particularidade do trabalho do professor exige um sólido espaço de debate, estudo e análise das práticas à luz de investigações e teorias pedagógicas que possam auxiliar a compreensão do seu labor.

Voltemos a Schon (2000) quando alerta que preparar pessoas para as demandas da prática profissional exige uma revisão sobre as expectativas que temos sobre suas atribuições. Normalmente, diz ele, bem poucas decisões que os profissionais têm que tomar, na atualidade, são da ordem do fácil ou do previsível, ou que se pode escolher uma generalização a aplicar. Várias profissões exigem certa criação, uma invenção, uma arte de responder às situações não previstas. Ou seja, por mais que planejem, nem professores, nem os professores dos professores, poderão lidar apenas com situações conhecidas. Parte do trabalho pode se ancorar, sim, em uma hipotetização prévia do profissional, mas este precisa estar consciente de que, no ato do ensino, na interação com outros sujeitos, pensantes, desejantes, com experiências de vidas diversas da sua, surgirão situações absolutamente novas e impossíveis

de serem antecipadas. Aliás, só o que se pode antecipar é o fato de que surgirá o novo, o inesperado. Diante desse fato, a formação precisa promover o exercício da invenção, da arte, da criação didática; desenvolver nos professores a abstração, uma certa imaginação. E uma das estratégias é o trabalho coletivo, que promove a troca de vivências diferenciadas.

Ao falar de abstração, das capacidades de imaginar, criar e de comunicar, é fundamental reportar a Vigotsky (1991) e a seu estudo sobre linguagem, uma vez que é esta a ferramenta que vai mediar o processo de interação entre os diferentes saberes das pessoas em um coletivo, como o da escola. É o maior domínio da linguagem que vai promover a evolução dos processos mentais, inicialmente articulados sobre a percepção de situações mais concretas, conduzindo-se a um pensar mais volitivo, capaz de estabelecer relações novas e mais complexas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial. Essas funções mentais superiores desenvolvem-se progressivamente: a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, são processos psicológicos sumamente complexos que não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados.

Ainda a esse respeito, diz Luria (1979, p. 38) que “o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se nos significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura de conceitos”. Segundo ele, o desenvolvimento da linguagem se dá a partir da reconfiguração da estrutura da língua no sujeito em que a correlação de componentes direto-figurados (práticos) e lógico-verbais para cada conceito, vai se alterando ao longo das etapas do desenvolvimento. A representação material e o significado das palavras (conceitos) são a base do pensamento, ou seja, da consciência que as pessoas têm do mundo. É, então, a linguagem o mediador simbólico entre o sujeito, o mundo e os outros sujeitos. Tal é o papel que a linguagem desempenha na transformação da compreensão dos conceitos, nos espaços de formação de professores.

Cabe aqui distinguir dois tipos de conceitos de Vigotsky: os comuns e os científicos. Os conceitos comuns são aqueles assimilados na experiência prática, mais ligados às imagens e às situações concretas vividas. São, a princípio, mais difíceis de serem formulados verbalmente, pois estão ligados à estrutura do prático. Os conceitos científicos por sua vez são construídos a partir de uma edificação lógico-verbal realizada pelo sujeito com base na interação com as ideias apresentadas por outrem. Dependem menos da experiência vivida, dos objetos concretos e mais de um raciocínio e de uma abstração verbal. O grande valor dessa coexistência é que esses processos se interagem e promovem uma ampliação da consciência

do sujeito. Para nós, que estudamos a formação docente como um espaço de promoção da aprendizagem do professor sobre sua atividade diária, é de suma importância conhecer a relação entre os dois tipos de conceitos e o valor da experiência prática do professor como mediadora da compreensão de conceitos abstratos e, reciprocamente, reconhecermos o valor das aprendizagens que atuam na ampliação das suas estruturas intelectuais, da sua consciência teórica, como criação de uma nova forma de se relacionar com seu cotidiano prático²⁶.

Outro conceito importante, que ajudará na interpretação dos dados da pesquisa, é o de atividade, de Leontiev (1972, 1978, 1978a). Segundo ele, a atividade psíquica interna representa uma atividade material externa transformada. O que acontece dentro do indivíduo (logo, vai ser a diretriz para suas ações externas) é uma cópia, das estruturas e das leis, do que já foi vivenciado fora. Deriva daí a importância da aprendizagem docente para a transformação das práticas cotidianas. Logo, um trabalho formativo que pretenda modificações nas ações dos professores em sala de aula precisa, necessariamente, orientar-se pela proposição de atividades aos professores que respondam ao que se quer ver internalizado. Isso se contrapõe fundamentalmente a tipos de formações marcadas pela passividade do professor, pelo excesso de conteúdos a serem memorizados e pela ausência de reflexões sobre as estratégias de ensino vividas pelos professores em seu processo de formação, coerentes com o que se espera que estes realizem em sala de aula.

A matéria-prima para a formação das imagens (representações e conceitos) são os objetos exteriores. A matéria-prima para novas ações psíquicas em seu conjunto são as ações externas, materiais; sendo as ações materiais as do próprio sujeito, e não de outras pessoas, já que não se trata de formação da imagem da ação, senão da ação ideal (TALIZINA, 1988, p. 41).

Oliveira (1992, p. 81), por sua vez, pesquisa em Vigotsky (1989) outra questão importante, a diferenciação de significado e sentido:

Vigotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o “sentido” [...]. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra [...] compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo.

²⁶ Esta relação com o cotidiano prático pode ser interpretada à luz de Hubermam, em sua teoria dos Ciclos de Vida Profissional, em que se definem os estágios: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações e, em último, o Desinvestimento.

Importa considerar a necessidade da construção de sentidos no coletivo da escola, uma vez que, *a priori*, cada professor, cada pessoa, traz consigo um sentido próprio para cada palavra (conceito), nascido das experiências individuais, muito mais complexas que a generalização contida nos signos. Essa construção de sentidos comuns ao grupo é coluna fundamental sobre a qual todo o trabalho formativo vai se constituir. Sem isso não se pode falar em coletivo, mas apenas em reunião de pessoas.

2.2 Os Saberes Docentes: Um Campo em Debate

No indivíduo está sintetizada a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se.
(OLIVEIRA, 2005, p. 50)

Vários têm sido os autores que defendem a atuação pedagógica da docência como um campo de produção de saberes (MERCADO, 1991, 2002; NÓVOA, 1995; ALTET, 1997; GIROUX, 1997; ELLIOT, 1997; CHARTIER, 2000; SCHON, 2000; ZEICHNER, 2000; CONTRERAS, 2002; PERRENOUD, 2002; PIMENTA; GEDIN, 2002; FACCI, 2003; FREIRE, 2004; HARGREAVES, 2004; CANÁRIO, 2007). Em especial, como parceira para este empreendimento, elegemos primeiramente Ruth Mercado Maldonado, docente e pesquisadora do *Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)* do México, por sua notoriedade tanto do que diz respeito à pesquisa etnográfica quanto aos estudos sobre a formação de professores. É dela que empresto conceitos como *saberes* e *apropriação* docente. Mercado (2002) apoia-se em dois aportes teóricos fundamentais: de que os saberes docentes têm um caráter dialógico (BAKTIN, 1989) e que são socialmente construídos (HELLER, 2008).

Por saber docente, Mercado (2002) se refere ao conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam as suas ações em sua profissão. Essas representações são de caráter formativo e coletivo, uma vez que atualizam os conceitos construídos na relação com outros profissionais, nos cursos de formação, no exame de

materiais curriculares, ao longo da experiência como aluno, na experiência prévia como mestre, na relação com as famílias, mas principalmente na relação direta com seu aluno.

Por apropriação, ela define os usos particulares que os professores fazem das experiências culturais; é o processo de reconstrução interna, de escolhas, de decisões, de combinações entre saberes, por meio do qual eles vão modulando seu comportamento. Esse processo tem caráter heterogêneo, dialógico, reflexivo e coletivo, embora seja particular a cada um (MERCADO, 2002).

Como apoio para este trabalho, busco na pesquisa *Saberes Docentes*, de Mercado (2002), uma maneira de interpretar a docência, uma forma de interpretar as observações do cotidiano da escola, de perscrutar as entrevistas e analisar os documentos. Em especial, a autora destaca o caráter relacional da docência, analisando os saberes que os professores têm construído em suas práticas cotidianas com os alunos.

Os saberes que os professores mostravam nas aulas analisadas não só se relacionavam com os conteúdos que faziam parte do programa escolar, mas também com o que aconteceu com os alunos no momento. (MERCADO, 2002, p. 154, tradução nossa)

Ressalta a ideia de que é só no cotidiano que o saber docente se atualiza, por meio da apropriação que cada docente faz dos usos pedagógicos, criando um sistema próprio de significações (SMOLKA, 2000); e, ainda, que o que alimenta tal atualização são suas vivências de ordem profissional (formação inicial, capacitação, reformas educacionais, etc.); pessoal (como aluno, com a família, nos trabalhos que realiza, sua história de docência, sua visão de mundo, etc.); e cotidiana (com outros professores e profissionais, com pais e principalmente com os alunos).

Enfatiza a relação com os alunos como a maior motivação para a produção desses saberes (MERCADO, 1994 apud MERCADO 2002), pois é na relação com eles que estabelece suas propostas e cria situações originais de ensino, para atender as necessidades que identifica em seu grupo de alunos (VAN MANEN, 1998 apud MERCADO, 2002). É extremamente relevante a contribuição da autora, pois traz à tona o difícil e árduo trabalho criador que professores, anônimos, desenvolvem diariamente. Esse caráter relacional da docência com seus alunos, esse diálogo intenso entre duas alteridades, é um elemento que retomarei nas análises dos dados, pois é uma relação bastante presente nas ações formativas na escola.

Nas diferentes obras sobre o trabalho docente, a elaboração que produz os gestos profissionais do professor é denominada ora como saber, ora como conhecimento, ora como competência. Em *Profissionalização dos Professores: Conhecimentos, Saberes e Competências Necessários à Docência*, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) realizaram uma análise de diferentes classificações e tipologias dos referidos termos, em onze trabalhos, que respondiam a alguns critérios definidos por eles, mas que, no todo, apresentavam uma visão generalizada sobre os saberes docente. De forma bastante resumida, apresento as conclusões a que eles chegaram.

Dos onze trabalhos, dois utilizam o termo *conhecimento* ao se referir “àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 172). Deles, destaco o trabalho de Lee Shulman, que demarca um *conhecimento base* para a docência, composto pelos seguintes conhecimentos: do conteúdo; pedagógico (didático geral); do *curriculum*; dos alunos e da aprendizagem; do contexto; didático do conteúdo; dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos; e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Segundo os autores, Shulman constata que “até a década de 1980 as pesquisas didáticas tinham prestado pouca atenção a aspectos associados às metodologias (o como ensinar?) e às dificuldades do ensino de cada disciplina ou áreas que compõem o currículo escolar” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 173). Nesse período, o acesso à escola ainda não era universal, e o fracasso era visto como responsabilidade exclusiva do aluno. Ele saía da escola e não se falava mais nisso: não havia obrigatoriedade de lei, ditando que ele permanecesse e, logo, que o ensinassem.

Utilizam o termo *saber*, referindo-se ao saber-fazer do professor, dentre os onze, cinco autores. Destes, destaco o estudo de Maria Isabel da Cunha, que define núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas. São os saberes relacionados: ao *contexto da prática pedagógica*, o que envolve identificar as teias sociais e culturais que permeiam os processos de ensinar e aprender; à *ambiência da aprendizagem*, referentes à habilidade de despertar a curiosidade e de reconhecer as condições necessárias à aprendizagem; ao *contexto sócio-histórico dos alunos*, como a habilidade de leitura da condição cultural e social dos alunos, e o estímulo à capacidade discursiva e de recomposição da memória educativa dos alunos; ao *planejamento das atividades de ensino*, referindo-se às habilidades de delinear objetivos, eleger métodos, propostas, estimar grau de desafio, tempos,

entre outros; à condução da aula em suas múltiplas possibilidades, referindo-se à capacidade de ser artífice da aula com os alunos; e à avaliação da aprendizagem, ligadas ao saber de retomar os caminhos percorridos e elaborar estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Dos onze trabalhos analisados, quatro utilizam o termo *competência*, popularizado no Brasil por Philippe Perrenoud. Dele, são famosas as dez competências para ensinar, esclarecendo que descrevem um perfil de professor desejável, de professor do futuro. São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão da aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) concluem que, em educação, os termos *saberes*, *conhecimentos* e *competências* são utilizados ora em sentido diferentes, ora complementares, mas advertem que o estudo das classificações e tipologias em si pouco contribui para a compreensão do que são de fato os saberes docentes por parte dos formadores de professores.

Ainda assim, e apesar de todas elas expressarem uma clara preocupação pela melhoria do ensino, da docência e de seus saberes, apresentam resultados que têm contribuído muito pouco no sentido de ajudar na compreensão que os próprios formadores de professores têm deste objeto de estudo. Parece que, na mesma medida que aumentam as pesquisas sobre o tema, mais complexas e menos inteligíveis elas se tornam. (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 181)

É certo que não se trata de então utilizar qualquer um dos termos, uma vez que tomo como princípio que o uso, desse ou daquele, nunca é ingênuo. Lembra-nos Bakhtin (1998, p. 100) que “cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”.

Trago, então, ao debate aspectos relacionados ao surgimento do termo *competência*, que, segundo Maués (2014, p. 54), na década de 1970 já era utilizado como aporte pedagógico nos Estados Unidos, mas foi introduzido com uma roupagem de modernidade no vocabulário educacional, a princípio, na França, na década de 1980 (DUBAR, 1999), e trazida ao Brasil

por Perrenoud, com o livro *Construir Competências desde a Escola*, publicado na França em 1997 e no Brasil em 1999 (CYSNEIROS, 2004).

No ano seguinte, uma nova publicação *Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem* anunciava que o termo seria amplamente propagado no meio educacional brasileiro. Segundo Cysneiros (2004, p. 25): “Perrenoud participou da produção do referencial de competências adotado pelo governo suíço, no qual se baseou para escrever o livro sobre as dez famílias de competências. Sua produção certamente influenciou a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais”.

O conceito de competência surge na Europa no bojo das mudanças econômicas, ao final da década de 1980, quando as indústrias europeias apresentam o relatório Educação e Competência na Europa, Estudo da Mesa-Redonda Europeia sobre Educação e a Formação na Europa, explicitando, a “inquietação dos industriais com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias” de modo que, dizem eles, “é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões concernentes à educação.” (MAUÉS, 2014, p. 55). E recomendam que a escola deva ser flexível, sua estrutura desregulamentada e sua formação polivalente. Em 1995, em meio a diversos movimentos sociais na Europa contra as políticas do Estado, esse mesmo grupo reitera que:

[...] a responsabilidade pela formação deve ser assumida pela indústria, tendo em vista que o mundo da educação parece não perceber bem o perfil dos colaboradores necessários à indústria. Mas a ousadia das indústrias vai mais longe, quando afirmam que a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico (SÉLYS; HIRT apud MAUÉS, 2014, p. 55).

É, assim, forjada uma estreita ligação entre a educação e o mercado, trazendo para a escola a tarefa de preparar uma mão de obra adaptável às demandas imediatas do mercado,

adequada às necessidades do momento econômico, o toyotismo, ou pós-fordismo²⁷, flexível às novas exigências, *competitiva*, empregável.

Maués (2014) transcreve advertência de Hirt, que vale muito ser apresentada aqui também:

Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é vista como obsoleta. O que conta doravante é dotar o futuro trabalhador de *savoir-faire* e do *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade e a adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico, o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo (HIRT apud MAUÉS, 2014, p. 57-58).

A Organização Mundial do Comércio, em 1998, declara “o papel crucial da educação na estimulação do crescimento econômico” (MAUÉS, 2014, p. 61). Difunde-se, então, um modelo pautado nas competências, a pedagogia das competências, que passa a orientar as políticas públicas e as reformas educacionais. Na definição dos países ricos, o G-7, para os países em desenvolvimento crescerem, é preciso cortar os gastos com as áreas sociais, pois

²⁷ Segundo Acacia Zeneida Kuenzer, em *Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível* (s/d), no período denominado taylorismo/fordismo, as ocupações do trabalho eram previamente definidas e relativamente estáveis, o que se modifica substancialmente no período posterior, quando da internacionalização da produção, em que as margens de lucros possíveis “tendem a ser estreitadas”. Uma nova lógica de produção surge, combinando a condição de um consumo flexível e a necessidade de desenvolvimento de competências diferenciadas. Essa combinação derivou uma prática de acumulação flexível. Em sua dissertação de mestrado, Antonio Lavinhas (2009, p. 42) cita Womack e colaboradores, quando estes “dizem que foi importante para este modelo o acordo feito entre a Toyota e o sindicato dos operários, no qual houve uma redução de 25% da força de trabalho, mas que por outro lado resultou na concessão de estabilidade com aumentos graduais por antiguidade na empresa para os demais trabalhadores. Com isso, investir e aproveitar o potencial deste quadro de empregados permanentes passou a ser uma boa medida. Em contrapartida, os operários passaram a trabalhar de forma mais flexível, assumindo mais atividades e responsabilidades”. Cita, ainda, Gounet (2002, p. 8) quando diz que “o toyotismo permite maior exploração dos trabalhadores, por três meios principais. Antes de tudo, intensifica o trabalho, sobrecarregando ao máximo cada operário. Ele deve ser mais rápido, deve reduzir todos os “tempos mortos” (durante os quais espera o veículo em seu lugar, e que lhe permitem respirar um pouco, diante o ritmo da produção), deve cumprir novas tarefas, como o controle da qualidade ou a manutenção corrente das máquinas. Com o toyotismo, o trabalhador não tem mais um minuto para si.”

tendo a educação como política pública, os governos estariam “desviando” recursos que deveriam ser destinados ao investimento econômico. E como para crescer, é preciso mão de obra competente, cabe a iniciativa privada tomar posse [e lucro] deste colossal mercado²⁸ (MAUÉS, 2014, p. 46).

Diversos autores proclamam o enorme risco do reducionismo da função da escola, que, em nome desse “pensamento único”²⁹, passaram a precarizar o ensino, que por sua natureza deveria emancipar, ampliar os horizontes e domínios humanos por meio da imersão na cultura acumulada. Sua função é adulterada para dar destaque ao *savoir-exécuter*, adaptando os indivíduos às necessidades do mercado (HIRT, 2001; RAMOS, 2001; LÜDKE; BOING, 2004; MAUÉS, 2009, 2014; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; KUENZER, s/d; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Continuando a análise dos termos, *conhecimento* se relaciona com a informação, com os dados da realidade que nos chegam. Todavia, diferencia-se da *informação* por uma atuação do indivíduo que relaciona o dado recebido à sua experiência pessoal.

Explicam a diferença entre os três conceitos, Mota, Prado e Pina (2008, p.124), citando estudos de Bernard Charlot:

²⁸ Conforme Maués (2014, p. 46), “existe no mundo cerca de 1 bilhão de pessoas envolvidas com em algum processo de aprendizagem, cerca de 50 milhões de professores, centenas de milhares de estabelecimentos escolares. As despesas com educação representam mais de um bilhão de dólares. Realmente trata-se de um imenso mercado a ser conquistado e alvo de interesse da iniciativa privada, em razão da possibilidade dos lucros que possa trazer.”. O portal do Inep informa: “As escolas públicas brasileiras são responsáveis hoje pela educação de 45 milhões de alunos. Este número envolve todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior. Só não foram incluídos os alunos matriculados em cursos de pós-graduação”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910>. Acesso em: 23 out. 2014.

²⁹ Pensamento único é uma expressão cunhada pelo filósofo alemão Arthur Schopenhauer, em 1819, para definir o pensamento que se sustenta a si mesmo, constituindo uma unidade lógica independente, sem ter que se referir a outros componentes de um sistema de pensamento. Em 1964, Herbert Marcuse, filósofo freudiano-marxista e membro da corrente crítica denominada Escola de Frankfurt, descreveu um conceito similar que chamou de pensamento unidimensional, dentro do contexto da crítica à ideologia da sociedade tecnológica avançada. Para Marcuse, esse tipo de pensamento é resultante de fechamento do universo do discurso imposto pela classe política dominante e pelos meios de comunicação de massa. Mais recentemente, em sentido similar, o jornalista franco-espanhol Ignacio Ramonet cunhou o termo *pensée unique* para descrever a supremacia do neoliberalismo enquanto ideologia dominante na última década do século XX. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pensamento_%C3%BAnico>.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Dessa forma, o saber distingue-se do conhecimento, resultado da atividade do sujeito sobre o objeto do conhecer, por resultar também, para além da atividade afetivo-cognitiva, um processo de apropriação pelo sujeito de forma que segundo Charlot (2000 apud MOTA; PRADO; PINA, 2008, p.62-3), “não há saber em si mesmo”, ou em outras palavras, “não há saber senão para um sujeito”.

A apropriação é o processo em que o sujeito toma “de fora” um objeto do conhecimento e o internaliza, atribuindo a este uma propriedade particular (SMOLKA, 2000, p. 28). Mas não só o torna próprio, incorporando o objeto, mas também o torna adequado, pertinentes aos valores e normas socialmente estabelecidos, criando modos particulares de produzir. Ou seja, no processo de apropriação, o objeto internalizado é convertido em instrumento psicológico, de forma que se transformam reciprocamente sujeito e objeto (SMOLKA, 2000). O termo *saber* encontra-se então relacionado à criação, à ação inovada, produzida sempre em um contexto social.

Dito isto, opto, daqui por diante, pelo termo *saber*, para fazer referência às possibilidades de ação profissional, construídas por professores e formadores. Quando mencionar o saber docente, refiro-me a um constructo pluricultural (representada por suas diferentes vivências, ao longo de sua vida), coletivo (na medida em que é sempre necessário o “outro”, os alunos, os pares, os supervisores), dialógico (representada pelas diferentes vozes recebidas pelos professor ao longo de sua via), histórico (condicionada às condições da realidade nos diferentes momentos de sua vida profissional) e socialmente construído (a partir de uma gama de relações que envolvem sua condição social) (MERCADO, 2002) .

2.2.1 Como se constituem os saberes docentes

No texto “Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores”, Zibetti e Souza (2007) incursionam por diferentes abordagens do conceito *saberes docentes*. Fazem referência aos teóricos Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye, em “Os professores em face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, publicado no Brasil em 1991, impulsionando os estudos no campo dos saberes docentes.

Partindo das contribuições da Sociologia do trabalho e das profissões, os autores canadenses apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica, identificando as características, os tipos de saberes, bem como a relação que os professores estabelecem com estes. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 249)

Lê-se em Zibetti e Souza (2007) que esses autores descrevem os saberes docentes como plurais, provenientes da *formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência*. Para eles, estes se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, sob a forma de um saber-fazer e um saber-ser. Por serem oriundos da prática (e não *sobre* a prática) e por não congregarem uma sistematização teórica, científica, classificam-nos como saberes *práticos*. No entanto, destacam os autores: são saberes produzidos a partir de um *sentido* atribuído pelo professor aos conhecimentos e às informações que lhe chegam. Com isso entendem que esse saber prático não se constitui de mera aplicação de conhecimentos recebidos de outrem, mas todo conhecimento que chega aos professores passa por um crivo e por uma elaboração pessoal, significando-o antes de orientar as ações.

Zibetti e Souza (2007) analisam outros conceitos de saber docente, dentre os quais de Gauthier et al. (1998 apud ZIBETTI; SOUZA, 2007), que afirmam que o saber docente é uma expressão da razão prática que depende mais da argumentação e do juízo, do que cognição e da informação, de forma que o saber pode ser racional sem, todavia, ser produzido nos moldes da rigidez científica.

Ainda segundo Gauthier et al. (1998 apud ZIBETTI; SOUZA, 2007), o exercício da docência exige a articulação de saberes relativos ao conteúdo disciplinar, ao currículo, à ciência da educação, à tradição pedagógica, sendo que consideram este último condição

fundamental para seu profissionalismo, pois é este saber da experiência que, tornado público, constitui a identidade profissional do professor. Considera que este saber é resultado de uma produção social, de forma que só pode ser compreendido quando consideradas as condições que estruturam o trabalho docente (a formação recebida, a socialização profissional, a experiência prática, a escola em que trabalha, o tipo de ensino e a tradição em que se encontra inserido).

As autoras destacam também a contribuição de Pimenta (2002), quando esta assevera que os saberes construídos sobre educação e sobre pedagogia na universidade não geram saberes pedagógicos. “Estes só se constituem a partir da prática, que os confrontam e reelaboram” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 252). Para ela, o trabalho docente tem por natureza contribuir no processo de humanização de alunos historicamente situados e, para tanto, precisa articular saberes da sua experiência, com os saberes da sua área de conhecimento, com saberes pedagógicos, relativos à formação do humano, e saberes didáticos, que unem a teoria da educação e a teoria do ensino, em um determinado contexto de ensino. Deste modo, da formação de professores é esperado que auxilie no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que permitam aos professores construir seu próprio saber-fazer, a partir do trabalho diário de ensino, mediante os desafios e necessidades com que se deparam “num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Zibetti e Souza (1991, p. 253) dedicam atenção especial ao modo como Ruth Mercado explica a constituição do saber docente apoiada na pluriculturalidade, na dialogicidade e na interação coletiva:

Para Mercado (1991), os saberes docentes incluem informações relativas ao ensino que foram significativas aos professores durante sua formação acadêmica ou que foram fornecidas por companheiros ou familiares professores, os quais tiveram alguma influência sobre sua atuação, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram como alunos ou como professores. A apropriação dos saberes que necessitam para ensinar é feita pelos professores com a contribuição das relações estabelecidas com as crianças, com os materiais curriculares, com os colegas, com os pais dos alunos, e com quaisquer outras informações que lhes chegam sobre a docência.

Para as autoras, Mercado se destaca por definir com clareza o efeito da reflexividade imposta aos professores pela própria atividade de ensinar, concluindo que é

fundamentalmente nesse processo que se geram novos saberes. É o encontro com os alunos e a dialogicidade que se interpõe nesse encontro de diferentes necessidades que levam o professor à incorporação ou ao descarte de “propostas pedagógicas oriundas de diferentes épocas ou âmbitos sociais” (ZIBETTI; SOUZA, 1991, p. 253).

2.2.2 O fazer docente, os sabores do trabalho cotidiano

Se o termo competência deriva do verbo competir, o termo saber tem sua origem etimológica no substantivo *sabor*. Nada mais adequado do que unir o fazer docente aos sabores pedagógicos. Quem sabe é quem provou, experimentou, percebeu, sentiu, saboreou. Como diz Bondia (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Os saberes são os frutos do *acontecer-nos*. Tem a ver com degustar, por meio do corpo e da mente, uma vivência, um fato, uma passagem; tem a ver, menos com informação e opinião, e mais, com o sentido construído. Para Bondia (2002), é preciso separar o “saber de experiência” do “saber coisas”.

Passa-se a saber sobre muitas coisas depois da leitura de um livro, ou de uma viagem ou depois de uma aula, “mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (BONDIA, 2002, p. 22). O que nos leva a produzir sentido em algo? É preciso tempo, imersão na atividade docente, de forma que o professor possa aprender a utilizar as ferramentas de seu trabalho, mas principalmente apropriar-se do fazer docente. Segundo Basso (1998, p. 27):

Nas sociedades primitivas, onde não havia divisão social do trabalho e relações de exploração do homem, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas.

Essa apropriação se dá justamente pela experiência enquanto algo que nos passa, e não algo que passa por nós. Uma anedota recorrente na formação de professores diz de alguém que, com 30 anos de serviço, é questionado sobre quantos anos de experiência teria, uma vez que tanto poderia ter 30 anos de *experiências*, como 30 anos da *mesma* experiência, vivida no primeiro ano e repetida pelos 29 seguintes.

Volto a Bondia (2002, p. 23) para refletir sobre os papéis do tempo e do aprender na constituição de sentidos:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

O tempo, como elemento importante na constituição de sentidos, é acompanhado de outros elementos: tanto o vínculo, a relação pessoal e subjetiva, como a relação valorativa que o sujeito estabelece com a experiência vivida, sua persistência, constituem-se elementos que qualificam a experiência. São diversos os elementos que influenciam a construção do saber docente, de forma que, segundo Chartier (2000, p.161), é

impossível recorrer a observadores externos para anotar o visível a partir de sua inserção no interior da classe. [...]

Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é *racionalmente* observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade e conteúdo dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas (lógica da urgência imediata, lógica da capitalização na memória e do recordado, lógica das antecipações do programa) que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos.

A autora chama de “fazer ordinários” da classe aqueles que não aparecerem nos protocolos de pesquisa sobre o fazer docente, aqueles fazeres invisíveis aos olhos estrangeiros, aqueles que “não têm estatuto no discurso de transmissão do saber profissional”,

mas que, construídos sobre numerosas tentativas, algumas abortadas, outras fracassadas ou abandonadas, significam para o docente uma prática bem-sucedida (CHARTIER, 2000, p. 164).

Esses fazeres constituem um conjunto de gestos, ignorados aos iniciantes, mas que gradativamente são compreendidos e praticados, modificados, reinventados, de modo que Chartier (2000, p. 166) sugere classificar o tempo da docência em dois tempos: o tempo da “descoberta dos bons gestos que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável*, [...] e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação e o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da *satisfação*”.

O primeiro tempo, definido por Chartier (2000), seria justo (e necessário) vivê-lo na formação inicial, e o segundo, na formação continuada. Entretanto, é necessário romper com a invisibilidade dos gestos cotidianos dos professores e com a forma estrangeira de fazer a formação destes. De forma que tanto a universidade se aproxime e se encontre com este lugar de produção de saberes (que é a escola) quanto a escola, com seus formadores internos a ela, promovam o diálogo entre os diferentes fazeres ordinários da escola, auxiliem no processo de reflexão e de sistematização, aproximando os fazeres ordinários dos referenciais teóricos produzidos pela academia. Eis desafios, não pequenos, não fáceis e não imediatos, na medida em que há uma série de interesses outros a serem driblados no sentido de uma educação colocada efetivamente como prioridade nacional.

2.2.3 Profissão docente

Muito se tem escrito sobre a importância da profissão e da profissionalização docente. Na verdade, está aberto o debate na academia se a docência é ou não, e o que precisaria para ser, uma profissão (ABREU, 2003; ARROYO, 2003; BOURDONCLE, 2000; LUDKE; BOING, 2004; LIBANEO, 2006; LIBANEO; PIMENTA, 1999; MARIN, 1998; NÓVOA, 1995, 1997; PERRENOUD, 2002; POPKEWITZ, 1995; SARTI; BUENO, 2001; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, 2010; TARDIF, 2005; WEBER, 2003).

Para Dubar (1997 apud BOING, 2002, p. 7), o conceito de profissão tem origem na remota Idade Média, com os grupos de artesãos especializados em determinadas tarefas, as

corporações de ofício, em que estes trabalhadores eram “ligados entre si pelos segredos que envolviam a manufatura de seus produtos, laços morais e respeito a uma série de normas, formando uma espécie de confraria”. Assim era que, ao iniciar-se naquele grupo, o trabalhador devia fazer um juramento, uma profissão de fé à corporação. O termo “profissional” se referia àquele que havia feito a profissão de fé a determinado grupo. Em consequência desse voto, seu trabalho seria respeitado conforme o respeito que se tinha pela corporação. Reitera Boing (2002, p. 7): “dizer-se profissional era passar um atestado público quanto à qualidade do produto disponibilizado”.

Ser profissional era reunir as seguintes condições: ter uma identidade de grupo, uma tarefa específica, orientada por *segredos* só conhecidos por seus membros, submeter a um código de ética do grupo ao qual pertenciam (DUBAR 1997 apud BOING, 2002). E esse conceito parece perdurar até hoje, ressalvadas as mudanças do contexto histórico.

Para Nóvoa, (1997, p. 23), “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Esse processo está sujeito a quatro etapas, duas dimensões, e um eixo estruturante. As etapas: ocupação de tempo integral, licença para atuar, formação relativamente longa em instituição especializada, associação profissional em defesa do estatuto profissional. As dimensões: conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício profissional, valores éticos e normas deontológicas que ligam o profissional a sua profissão. O eixo: estatuto socioeconômico (o prestígio social e a boa remuneração) (NÓVOA, 1997).

A discussão que se faz atualmente é se os professores chegam a ter uma tarefa específica, com conhecimentos tão específicos que pessoas leigas não consigam realizá-la. Boing (2002) lembra a condição exigida de nível superior, que é o domínio de suas disciplinas, e nem tanto os conteúdos didáticos tão próprios da docência. Também menciona os professores “particulares”, ou seja, aqueles que lecionam fora do espaço escolar, de quem não é exigida nenhuma comprovação da formação docente.

Libâneo (2006) tece crítica à limitação da Resolução CNE/CP 1, de 15/5/2006, que determina a formação pedagógica apenas para a Educação Infantil e para os anos iniciais, como se nas séries finais os conhecimentos pedagógicos fossem dispensáveis.

Para Gimeno Sacristán (1997), a atividade docente é tida como uma semiprofissão, considerando que o professor não detém a responsabilidade absoluta, condição da profissionalidade, sobre a prática educativa que exerce junto aos alunos, pois esta prática não está sob seu domínio exclusivo, nem é livre para sua criação genuína. Embora baseada em um corpo de saberes científicos próprios da docência e da experiência pessoal como docente, a ação de ensinar os alunos sofre efeitos determinantes de influências políticas, econômicas, sociais e culturais.

Somente com ampla articulação coletiva dos professores a condição do trabalho docente pode alçar níveis mais elevados de autonomia e de autoria exigidas pela profissionalidade. Um coletivo que não pode mais ser referido como a contraposição do individualismo, como nas expressões “quando estamos juntos a maioria vence” aliado ao “na sala de aula mando eu”, frases comuns de se ouvir (FARIAS, 2007). Essa forma desarticulada de pensar o trabalho coletivo precisa ser superada, com a efetiva construção do coletivo como uma entidade que, para além da presença física em grupo, em um mesmo espaço, em momentos do dia, seja de fato constituída por um estatuto ético, legal e de conhecimentos teórico e prático, de domínio de todos os membros e para o qual cada um dos membros dirige a ação crítica, analítica e construtiva. Essa articulação coletiva passa em parte pelos processos de formação docente, que, em tese, deveriam integrar as formações inicial e em serviço.

Saviani (2009, p. 151) descreve o dilema que enfrenta a formação inicial, fazendo uma retrospectiva histórica dos modelos de formação docente: um modelo que tende ao ensino dos conteúdos e outro que tende ao ensino das formas de ensinar.

Admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? [...] Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. [...] dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. [...] os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Souza (2001) alerta que a princípio a fragilidade na formação inicial promoveu a ideia de que a formação continuada faria o aprimoramento profissional, e dadas às condições do

momento, foi apresentada como uma formação compensatória destinada a completar as lacunas deixadas pela formação inicial. A personagem Sonia, uma cientista física interpretada por Liv Ullmann, no filme *O ponto de mutação*, denuncia que, na modernidade, perversamente as intervenções são quase sempre corretivas e pouco as preventivas.

Na constituição desse lugar profissional, contribui Shulman (apud ALVES; ANDRÉ, 2013) com sua análise de que, para ser considerada uma *profissão*, um trabalho precisa se caracterizar por um conjunto de seis atributos. O primeiro diz respeito à obrigação de prestação de um serviço específico à sociedade. Duarte (1998, p. 1) pergunta:

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização.

Os trabalhadores docentes prestam um serviço específico à sociedade: ensinam, conteúdos e valores que colaboram com a humanização de gerações, e esse serviço é bastante peculiar.

O segundo atributo trata da existência de um corpo de saberes específicos de natureza acadêmica imprescindível ao exercício do fazer bem. Pela enormidade de pesquisas realizadas nas escolas, de livros escritos sobre educação, de infinitos trabalhos acadêmicos apresentados nas diferentes entidades que representam a educação, pode-se dizer que há um corpo de saberes sobre e no trabalho docente. A questão que se coloca é: em que medida, e com qual qualidade, os professores estão tendo acesso a esse corpo de conhecimento, como ferramenta para desenvolver seu trabalho (seja pela formação inicial seja pela continuada)?

O terceiro atributo, o domínio de competências específicas de natureza prática, é indiscutível, em face dos trabalhos como os de Fontana (2000), Knoblauch (2008) Quadros (2006), que abordam as dificuldades dos professores iniciantes para exercer o seu trabalho, pela falta de conhecimentos da prática concreta. Novamente, a questão que subjaz é: por que a formação inicial ainda não está organizada de modo a garantir aos alunos, futuros professores, o conhecimento de práticas necessárias, de modo que estes possam utilizar, desde suas primeiras aulas, “os bons gestos que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável*” (CHARTIER, 2000, p. 166)? Reivindicação justa para evitar os dissabores de um início de carreira cheios de frustrações e agonias.

No entanto, como falar de um corpo de competências, ou ainda de práticas recomendáveis por esse profissional chamado professor, se, só no Brasil, somam 1.882.961 professores na educação básica (EDUCACENSO, 2007), distribuídos nas cinco regiões brasileiras que constituem realidades geográficas, estruturais, culturais e sociais bastante diversas. Como definirmos um conjunto homogêneo de práticas, para atender esse atributo da profissionalização? Como ter a expectativa de um coletivo com estatuto único de competências práticas?

O quarto atributo encerra o exercício de juízo em relação às incertezas. Esta é uma questão bastante polêmica, pois, se de um lado alguns acadêmicos descrevem a ação docente como subordinada a dimensões externas a ele (GIMENO SACRISTÁN, 1997), o cotidiano dos professores, no íntimo do exercício profissional, é tomado por constantes situações em que eles, necessariamente, têm que fazer juízos, para transpor situações não previstas e com resultados pouco antecipáveis. Segundo Pérez Gómez (1995, p. 99, grifos do autor):

A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*.

O quinto atributo está relacionado à experiência como geradora de conhecimento. Autores como Schön (2000), Zeichner (2000), Nunes (2001) e Mercado (2002) discutem a compreensão da prática pedagógica do professor, como mobilizadora de saberes profissionais. Em entrevista realizada por Souza e Zibetti (2014, p. 250), Mercado sugere que é desse diálogo com as situações que se colocam, muitas vezes de forma inusitada no cotidiano, que os professores constroem vários dos seus saberes:

Em minha visão, as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes, e a construção destes, não implica apenas processos cognitivos ou ações individuais, mas faz parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nessa história, os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais.

O sexto atributo trata da constituição de comunidade profissional responsável pelo controle da qualidade, pela vigilância sobre seus membros. Eis aqui talvez a questão mais

difícil de alcançarmos, em função não só do número elevado de membros para essa comunidade profissional como também por todos os investimentos desarticuladores e de desprestígio que as políticas neoliberais têm promovido.

Ao falar na profissionalização do professor, é preciso lançar um olhar atento para a escola, espaço em o professor exerce seus saberes, forma-se e desenvolve a sua profissionalidade. Analisar a forma como está organizada a escola hoje faz-se importante para pensar caminhos que a levem a se constituir como espaço articulador do trabalho docente profissional coletivo. São muitas as possibilidades e necessidades de organização. Parente (2010, p. 136) faz uma reflexão sobre a importância da organização dos *tempos* da escola:

[...] os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas.

Por sua vez, desafia Nóvoa (2012) a nossa capacidade para delinear a profissionalidade do professor em alerta ao acúmulo de tarefas sociais que se despejam sobre a escola:

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas. (NÓVOA, 2012, p. 43)

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista (p. 85) [...] é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor. (NÓVOA, 2012, p. 88)

Reiterando, é preciso desfazermos-nos da rigidez dos modelos constituídos há tantos anos, inalterado por reiteradas reformas, que pouco mudam a bem da aprendizagem dos

alunos³⁰ e esboçarmos o desenho de uma escola que possa favorecer o exercício da autonomia ao professor e a autoria necessária ao caráter profissional do seu trabalho.

Antes de falar um pouco sobre as políticas, destaco a análise de Hoyle (apud GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 66-67), que sistematiza “seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outras”. São eles:

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

Esta é a luta dos professores: estão no meio da trincheira. Não têm o reconhecimento pleno da sociedade, ao mesmo tempo são referidos como importantes para as transformações sociais que se espera; não encontram a unidade que almejam em relação ao estatuto profissional, mas os une em uma “memória coletiva uma impressão idílica” (FINO, 2007), um apelo saudosista (simbólico) de um passado em que o professor fora valorizado.

É em Roldão (2007) que a questão da profissionalidade do professor encontra uma tradução, a meu ver, mais clara e objetiva. A autora se interroga sobre a natureza do trabalho do professor, sobre a especificidade da sua ação, sobre o que o distingue enquanto profissional. Segundo suas análises, a questão do ensinar enfrenta uma tensão entre o *professar* um saber e o *fazer com que outros se apropriem* de um saber. Cada lado deste pêndulo assume alcunhas variadas: ensino *tradicional versus* ensino *progressista*; ensino *transmissivo versus* ensino *ativo*. No entanto, diz Roldão (2007), é preciso superar essa dicotomia e promover uma análise mais integradora a partir do contexto atual da docência. A transmissão de um saber foi o papel da escola e do professor, no contexto em que a sociedade tinha acesso restrito aos saberes em geral. Cabia, então, aos professores *professar*, de fato, um saber, tornando um conhecimento de domínio privado em conhecimento de domínio público.

³⁰ Um documentário reflexivo sobre o tema é Quando Sinto que Já Sei, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>.

Atualmente, o trabalho do professor, na perspectiva própria do contexto, é reconhecido por seus dois aspectos: a dupla transitividade e a mediação. A primeira se dá pela condição de que é preciso fazer aprender determinado conteúdo (currículo), mas também, e *conditio sine qua non*, fazer aprender determinado conteúdo a alguém. Não cabe mais a expressão, dada como exemplo por Rios em uma palestra (informação verbal)³¹: “dei uma excelente aula, pena que os alunos não aprenderam nada”. Levar a aprender é condição do ser professor.

Para definir, então, o corpo de saberes específicos dos docentes, Roldão (2007, p. 96) reitera que temos à frente uma série de conhecidos desafios: a massificação escolar, a diversificação do alunado, a persistente imobilidade dos dispositivos organizacionais e curriculares em rígida formatação anacrônica, pressão dos poderes econômicos no sentido de uma “aumentada funcionarização”. Encontram-se os professores diante de um dilema: ou encontram uma forma de avançar rumo à profissionalidade ou recuam para situações de proletarização e funcionarização reforçadas (APPLE, 1997 apud ROLDÃO, 2007).

É pela posse de um saber distinto e exclusivo que os professores poderão se afirmar como profissionais. Esse saber contido no ato de ensinar tem sido antagonicamente interpretado: de um lado “a discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber” (ROLDÃO, 2007, p. 97); e, no extremo oposto, uma interpretação pragmaticamente operativa³², cujo saber é a ação prática que se esgota em si mesma.

Essas tendências à interpretação do saber docente levam Roldão (2007) a eleger a questão do conhecimento docente como a principal alavanca da profissionalização docente. Tornar explícitos os saberes docentes implica desatar os nós da complexidade deste fazer, que tem uma história regada a multissignificados, (missionário, preceptor, facilitador, animador, orientador, pesquisador, etc.), e a uma origem na prática *per-si* antes de estar vinculada a uma formação específica.

Toda essa complexidade precisa ser desvendada pela reflexão, pela teorização e pela sistematização dos saberes produzidos, para que não se perca na dimensão do praticismo que leva a rotinas “incapazes de responder à realidade” (ROLDÃO, 2007, p. 97). É na interface entre teoria e a prática que se encontra a essência do fazer docente. Um saber teórico

³¹ Informação fornecida em palestra proferida no Centro de Formação de Professores do município de São Bernardo para diretores e coordenadores da rede municipal, em meados de 2014.

³² A redundância tem por objetivo evidenciar a tendência voltada fortemente para a prática.

produzido sobre a prática e na prática de ensinar. Um *saber fazer* que não se esgota em si, mas que supõe um *saber fazer*, acompanhado de um *saber explicar como fez* e um *saber declarar porquê faz*. Isto envolve uma reconceitualização da relação teoria e prática.

A autora recorre a Shulman (1986, 1987 apud ROLDÃO, 2007), no que tange à necessidade de desmontagem analítica nos componentes envolvidos no conhecimento global docente e a Schön (1983, 1987, apud Romão, 2007), que centra o conhecimento profissional dos professores no processo de elaboração reflexiva a partir da prática, para apoiar-se nesses autores, entre outros, na busca de uma forma para explicitar a natureza dos saberes docentes.

Ao final de sua análise, assim os enumera:

- Capacidade transformativa – o conhecimento do professor é de natureza compósita³³, ou seja, os saberes se agregam por uma lógica incorporadora, de modo que os diferentes conhecimentos, após uma apropriação aprofundada, transformam-se uns aos outros coerentemente, por meio um saber específico a que Roldão (2007) denomina de *ação transformativa*.
- Capacidade analítica recorrente – no sucedâneo dos episódios decorrentes da propositura de ensinar, o professor recorrentemente tem que efetuar análises minuciosas e rápidas das situações, com base em seus conhecimentos específicos (técnicos, filosóficos, experienciais) “que lhe permitem dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar as potencialidades da ação diante da situação com que o profissional se confronta” (ROLDÃO, 2007, p. 101). O saber que distingue o docente é *ação substanciada na análise* do episódio.
- Capacidade mobilizadora e de questionamento permanente – a singularidade e a imprevisibilidade das situações próprias do trabalho docente exigem que ele coloque em movimento, de forma inteligente, os diferentes conhecimentos de que dispõe, “articulando elementos de natureza diversa em um todo complexo” (ROLDÃO, 2007, p. 101). Simultaneamente, precisa interrogar-se sobre a ação prática, a pertinência dos conhecimentos de que dispõe, a similaridade com experiências anteriores, no intuito de *produzir uma ação, uma resposta eficiente* à situação inusitada do processo de ensino.

³³ Apesar de a palavra compósita não ser comum em nossa língua, mantive-a em função da definição da própria autora em seu texto: “sua natureza *compósita*, que é diferente de *composta*. Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceitualmente incorporadoras* – o que também se distingue da ideia de simples integração”. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

- Capacidade de realizar a meta-análise – é necessário que o professor produza um distanciamento de suas ações que o permita realizar uma autocrítica, tendo como referência seu conhecimento formal (curricular, científico, didático, científico-pedagógico). Essa capacidade é que lhe permite a *prática reflexiva profissional*.
- Capacidade de comunicar e fazer circular o saber – o exercício da docência profissional, apoiado à ação, reflexão, teorização, produz conhecimentos acerca do ensinar e do aprender. Esses conhecimentos precisam ser sistematizados para ser apresentados, compartilhados, discutidos com a comunidade de pares, de forma a *tornar objetivo um conhecimento* até então subjetivo.

Roldão (2007) sintetiza que a especificidade da ação docente é sua efetivação socioprática estruturada sobre um saber teorizador, compósito e interpretativo, que recria cada ato pedagógico e como consequência produz novos saberes. Assim, professor não é quem sabe, mas quem sabe ensinar. “E saber ensinar é ser especialista desta complexa capacidade de mediar e transformar o saber”, do outro e o próprio (ROLDÃO, 2007, p. 101). Saber produzir essa mediação não é, por natureza, um dom, não é uma técnica, não é uma vocação: é uma profissão que demanda um “conhecimento exigente e complexo”, que não se limita, de modo algum, a saberes *práticos*. É uma profissão com imensos desafios a enfrentar na sociedade da informação, que, como encerra Roldão (2007, p. 102), “está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos do conhecimento para todos”. É com essa transformação que o profissional professor está moralmente comprometido.

2.3 A Educação e as Políticas Públicas

A educação não é uma mercadoria que deva servir para enriquecer as empresas, os alunos não são produtos, os pais de alunos, os estudantes não são consumidores de educação e os profissionais da educação não são simples “dispensadores” de serviço”.
(SOUZA; SARTI, 2014, p. 63)

Ao mesmo tempo em que discutimos o percurso da profissionalização do professor; quais são seus saberes distintivos; como organizar uma categoria composta por milhões de

protagonistas que, não bastasse a questão quantitativa, vivem e atuam em contextos absolutamente diferenciados, exigindo-lhes a construção de saberes também diferenciados, temos que nos perguntar sobre os diferentes interesses que regem a discussão dos assuntos da educação.

De maneira abreviada, quando a discussão envolve educação, temos, de um lado, os interesses do cidadão e da coletividade humana, que reivindicam uma educação que contribua para desenvolver as máximas qualidades humanas (MELLO, 2003, 2007, 2010). De outro, temos os interesses do mercado e de uma *parcela* da humanidade, com interesses específicos. Singer (1996) resume os interesses pela educação em duas óticas dominantes: a visão civil democrática e a visão produtivista.

A primeira vê a escola como forma de preparação cidadã, espaço em que as gerações aprendem sobre o exercício dos direitos e dos deveres da vida democrática, da vida pública, da vida coletiva; nela, desenvolvem a consciência e o engajamento por uma sociedade mais livre e igualitária. Pretende, essa educação, apoiar o desenvolvimento pleno do cidadão e possibilitar que sua atuação como pessoa desfrute dos bens culturais de sua época, que se insira na sociedade como trabalhador, como mãe, pai, esportista, artista, etc., simultaneamente. A função principal do educador, e da escola, na visão civil democrática, é proporcionar, ao cidadão, base segura para que, gradativamente, possa dominar os caminhos da autoformação. O gozo da cidadania, nessa visão, é o bem-estar coletivo.

A visão produtivista, explica Singer (1996, p. 6), embora não se oponha a toda a formação antes descrita, tem como foco principal a acumulação do capital, projetando um processo de ensino que *produza* indivíduos potencialmente lucrativos, indivíduos preparados para atuar no mercado de trabalho da forma mais eficiente possível; indivíduos competentes no sentido de dominar as habilidades exigidas pelo mercado. Nessa visão, propaga-se a ideia de cidadania como o bem-estar individual fruto do engajamento no trabalho, enquanto a soma dos *bem-estares* dos indivíduos de sucesso vai compondo o bem-estar social. Segundo Oliveira (2005, p. 765), vivemos “um falso consenso sobre a defesa da escola pública”. Sob a mesma bandeira, coexistem objetivos bastante diversos.

Em textos como *Educação para o Alívio da Pobreza* e *Professor: Protagonista e Obstáculo da Reforma*, entre outros, Evangelista e Shiroma (2006, 2007) fazem uma abordagem do que está na base das políticas e das reformas educacionais atuais. Tanto as

autoras como Maués (2009, 2014) relatam a subordinação, dos países menos desenvolvidos, a organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Europeia (CE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal). Essas organizações fixam metas para que os países cumpram em troca de apoio financeiro.

Maués (2003) traz diversas citações do livro *Les Nouveaux maitres de l'école: l'enseignement europeen sous la coupe des marches*, de Hirtt (1999), que parecem traduzir bem claramente o papel da educação e dos educadores no contexto neoliberal. Hirtt (*apud* MAUÉS, 2003, p. 97) denuncia a dominação das organizações econômicas mundiais sobre a educação e descreve seus mecanismos de controle da população que estruturam as reformas educacionais nos países europeus.

Essa política educacional comum, que não diz seu nome, pode se resumir em alguns pontos, [...]: a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Evangelista e Shiroma (2006) analisam o percurso político e econômico da América Latina, e remontam aos anos 60 quando o semicontinente foi considerado um entrave para o crescimento das potências mundiais, devido à condição de precariedade de suas populações, composta por mão de obra desqualificada (analfabeta) e mercado consumidor paupérrimo. Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) (2006, p. 46)³⁴ enfatizava aos países membros “a necessidade de acumulação de capital como condição para o desenvolvimento e para a cooperação financeira internacional”. Isso referenciou grande parte da política desenvolvimentista do nosso País (LAVAL, 2004), apoiada na industrialização e na concessão de direitos trabalhistas, mas não para todos os trabalhadores; exclusivamente aos trabalhadores da indústria.

³⁴ Criada em 1948. (Disponível em: <<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>>.)

Na década de 1960, a política educacional brasileira viveu grande agitação: foram mais de 15 ministros da educação no período de dez anos! Sérgio Haddad (2000) analisa a história da educação no Brasil, com o viés da educação de adultos, e destaca alguns momentos importantes. Denominou a primeira metade da década de “anos de luzes para a educação”, pois foi um período que teve como pano de fundo, para as políticas educacionais, a ideologia nacional-desenvolvimentista, o pensamento renovador cristão e a afirmação do Partido Comunista. O movimento social em prol da educação como forma de melhoria da qualidade de vida encontrava abrigo no interesse dos grupos dominantes e do Estado que precisavam, respectivamente, de mão de obra esclarecida para suas indústrias e *status* perante as organizações internacionais. Nesse cenário, diz Haddad (2000, p. 113) destacaram-se alguns movimentos sociais:

[...] Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando *no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio*. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional.

A partir de 1964, a ditadura militar conteve a efervescência social na luta por direitos cidadãos, submetendo a população ao controle rígido; desmontando os movimentos sociais; convertendo a formação educacional exclusivamente para os ideais econômicos e para o controle da população. A escola passa a ter papel privilegiado nesse controle que criva não só o tipo de informação que a ela chegaria, como também o tipo de produção de conhecimento que poderia promover. Em seu estudo, Haddad (2000) enfatiza a estratégia de cooptar membros da sociedade civil, por meio da sedução e da distinção forjada, para a subordinação e vigilância dos professores do Mobral³⁵:

[...] é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às

³⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do Mobral e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização”, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (PAIVA, 1973 apud HADDAD, 2000, p.115, grifos nossos)

Nas décadas de 1970 e 1980, tomadas pela ditadura militar, o país viveu um momento denominado, pela classe política, de Milagre Econômico Brasileiro, marcado pela elevada inflação, concentração de renda e pelo galopante aumento da pobreza. Novamente a Cepal difunde o discurso ideológico do “crescimento através de investimento em capital humano” como forma de reduzir as desigualdades (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). O investimento feito foi a introdução de uma educação tecnicista, que aclamava a organização racional dos meios, a mecanização do processo de ensino, destinando ao professor e ao aluno posições secundárias. Era a tentativa de formar rapidamente, e de forma eficiente, a mão de obra necessária à indústria que se desenvolvia.

O período caracterizou-se pelo crescente “movimento de urbanização e pelo aumento do índice de nascimentos em lares pobres” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p.46). De modo que os pobres estavam cada vez mais pobres e com mais filhos, formando os grandes bolsões de pobreza (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529), e os ricos cada vez mais ricos e com mais poder. A proliferação da pobreza ameaçava a coesão nacional, levando o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), na década de 1980, a proclamar a urgência de um “ajuste com rosto mais humano”. Assim também o Banco Mundial orientava sobre “a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho” (EVANGELISTA; SHIROMA 2006, p.46). Em resposta, foram os anos da entrada massiva de alunos nas escolas públicas, e também de muitos professores, convocados para a tarefa de ensinar os filhos da pobreza.

É interessante retomar em Haddad (2000) que essa promessa de educação para todos já constava da primeira Constituição brasileira, de 1824, com a garantia de uma instrução primária gratuita, sem que, no entanto, algo fosse feito nesse sentido durante mais de um século. Em 1834, por um ato adicional, o imperador passou a

delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias. [...] ao final do império, 82% da população com idade superior a 5 anos era analfabeta. (HADDAD, 2000, p. 109)

Em outro estudo sobre as desigualdades no Brasil, à luz de alguns escritores, Rezende (2005, p. 27) destaca trecho do livro *Brasil Nação*, escrito por Manoel Bonfim³⁶, em 1929:

É espantoso, é monstruoso, que um país novo, onde toda a educação intelectual está por fazer, onde a massa popular é ignorantíssima, onde não há instrução industrial nem técnica, onde o próprio meio e todos os seus recursos naturais não estão estudados – é monstruoso que, num tal país, para um orçamento de 300 mil contos, reservem-se 73 mil contos para a força pública, e apenas 3.200 contos para tudo, tudo o que interessa à vida intelectual – ensino, bibliotecas, museus, escolas especiais, observatórios, etc.

Ainda hoje, passados quase 90 anos de denúncias como essa da primeira república, o financiamento da educação continua tema objeto de lutas. Melchior (1980 apud LUDKE; BOING, 2004) reitera o desequilíbrio e a fragmentação das responsabilidades entre as esferas administrativas em relação aos investimentos em educação. De fato, o termo “investimento” é conferido aos prédios e equipamentos, enquanto o pagamento dos professores é categorizado como “consumo”. Deste modo, explica, os prédios e equipamentos, contribuem para *aumentar* a renda nacional, enquanto o pagamento dos salários dos professores, *diminuem* a renda nacional.

Assim é que toda reforma guiada pela lógica monetária tem buscado explorar o máximo das capacidades dos professores com o mínimo de investimento. “A educação de todos é fundamental para o avanço dos países mas com ela o Estado não deve gastar muito” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538). Os organismos internacionais, por sua vez, recomendam que os governos precisam empreender esforços para convencer a escola e seus

³⁶ Manoel Bomfim (1868-1932), pensador da história na primeira república, intelectual sergipano, autor de *A América Latina* (1905), *Através do Brasil* (1910) – coescrito por Olavo Bilac (1864-1934) – etc., além de uma trilogia composta por: *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930) e *O Brasil Nação* (1931). Livros dedicados à análise da formação da nacionalidade brasileira. O autor empenhava-se em criticar os historiadores e os políticos do Brasil que, segundo ele, teriam deturpado a história nacional e contribuído para a “degradação” da nação. Interessado em resgatar as “qualidades características do povo” brasileiro — que considerava esquecidas pela historiografia —, ele desenvolveu uma reflexão sobre o País e seus habitantes, em que é possível identificar diálogos com pensadores de seu tempo e de outros tempos” (GONTIJO, 2003).

profissionais (e também a comunidade) de que eficiência, eficácia e produtividade podem ser obtidas sem qualquer aumento do financiamento.

A partir da década de 1990, as reformas educacionais respondem às orientações do mercado, descentralizando a execução e centralizando a formulação e o controle dos resultados da educação. A descentralização (transferência aos estados e municípios, de poderes e responsabilidades antes assumidas pela União), de certa forma, vem atender aos anseios de setores, expressos na Constituição Federal de 1988, estimulando a participação local (funcionários, comunidade, parcerias com a iniciativa privada, criação de conselhos, gerenciamento local dos recursos, entre outros). A centralização configura-se na formulação de metas a serem cumpridas nas esferas administrativas, na formação docente e no controle dos resultados, concretizado na regularidade e ampliação dos exames nacionais (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) que ditam o projeto de educação para o País, e ao regular e certificar a formação de professores (OLIVEIRA, 2004, p. 1.130).

A formação de professores constitui-se elemento fundamental para a constituição de um novo perfil docente, ao que Bocchetti (2008) denomina como um “professor mínimo”: uma formação aligeirada, entregando grande estoque de mão de obra barata. Kuenzer (1999) também aponta a ambiguidade LDB de 1996, que atende aos anseios de uma formação em nível mais elevado dos professores, ao mesmo tempo em que cria também dispositivos que podem levar à precarização docente, abertura para a iniciativa privada e criação dos Institutos de Ensino Superior (IES), pois promovem:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio (KUENZER, 1999, p. 181).

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos (KUENZER, 1999, p. 182).

Tornando-se o professor um pragmático, mais do que intelectual, os interesses de mercado têm pelo menos dois ganhos: justificam a diminuição gradativa do seu salário e minimizam a intervenção consciente desse professor com os chamados grupos vulneráveis, aqueles que podem, por suas ações, se constituir em uma ameaça social e econômica (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 535) em revolta à massiva desigualdade social.

Esse processo de rebaixamento profissional é identificado por Mark Ginsburg (NÓVOA, 1995, p. 23) como proletarização, o oposto à profissionalização. Se esta é o processo de melhoria do estatuto do trabalhador, que eleva os seus rendimentos e aumenta o seu poder e sua autonomia, por sua vez:

A proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder e da autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Sucedem-se os discursos sobre o que é melhor para a educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539), sem que seus protagonistas assumam as responsabilidades dos fracassos decorrentes de suas propostas. Na verdade, pulveriza-se a responsabilidade. Nas últimas reformas, foi substituída a promessa de *integração nacional*, produtora de uma felicidade coletiva, caindo por terra o compromisso da escola de “fabricação de um cidadão patriota” (DUBET, 2011, p. 291), pela promessa de *empregabilidade*, que transfere para o indivíduo, agora *apátrido* devido à globalização, a responsabilidade de sua felicidade (KUENZER, 1999). Muda assim o que se espera da escola. Declara Bruno (1997, p. 26), referindo-se à questão social no movimento de transnacionalização das empresas, em uma estrutura de poder supranacional, que:

A grande mobilidade do capital hoje permite a muitas destas regiões prescindir de um exército Industrial de reserva próprio, constituído de

trabalhadores com qualificações simples e pouco produtivos. Esta força de trabalho, com a reestruturação produtiva, transformou-se num grande ônus que nenhum país ou região quer assumir diretamente. Na realidade, querem *livrar-se dela*, já que têm a possibilidade de explorá-la em país alheio, sem nenhum tipo de encargo social (grifo nosso).

Para a preparação desse contingente de trabalhadores à espera do emprego, não é preciso ensinar muito em sua primeira escolaridade, pois o recente dispositivo solucionador é a aprendizagem pela vida inteira, o que desonera o momento inicial da formação dos indivíduos: bastam os “programas mínimos, o ensino do ‘ler, escrever e contar’ ou as tendências do ‘back to basics’” (NÓVOA, 2009, p. 86). É esta a *performance* esperada dos professores: ensinando isto serão bem avaliados pelas recorrentes avaliações externas, lembrando que “a avaliação tem sempre um cliente e uma agenda”, como diz Afonso (2009, p. 161).

Assim também Sampaio e Marin (2004, p. 1210) anunciam um processo de pauperização profissional do professor que “significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. O abismo entre os professores e os bens culturais é uma forma de precarização do trabalho docente, e fundamenta a desprofissionalização inevitável, como é possível depreender dos dados constantes na pesquisa realizada pela Unesco, publicada em 2004, em que o fiel da balança pende para o lado negativo (Anexo I) .

Nesse contexto de precarização, profissionalizar os professores, segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 533), está longe de ser uma forma de elevar sua qualificação (aspiração da civil democracia). Segundo as autoras, a profissionalização docente é uma estratégia “objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes”³⁷, pois o Banco Mundial determina que os sistemas de ensino não fiquem subjugados à corporação dos professores (LEHER; BARRETO, 2003 apud EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 536). Essa precaução pretende diminuir os riscos que representa a proximidade dos professores com as populações mais pobres. Riscos de irrupção social e conflitos (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537) que desestabilizariam a coesão social³⁸ fundamental para o sucesso econômico.

³⁷ Diz a Unesco (1998 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 536): “Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”.

³⁸ Coesão é definida por atitudes, valores e disposições favoráveis à cooperação, confiança e tolerância.

Essa precaução está também na base de outras estratégias de controle, como a atribuição de um caráter de menoridade política aos professores, pelo discurso de seu descompromisso com a causa da pobreza e sua obsessiva reivindicação por melhoria de salário; a desqualificação do fazer profissional, imiscuindo no discurso popular ironias como a de que o professor está na docência porque não foi capaz de obter nada melhor. Constrói-se, assim, uma representação do professor como um obstáculo ao progresso econômico (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537), ao mesmo tempo repassa aos agentes locais a responsabilidade de fiscalizá-lo.

Despotencializado, esse professor submete-se a uma dissimulada profissionalização. Submete-se a um “excesso de futuro como forma para justificar a pobreza do presente” (NÓVOA, 1999, p. 30). Submete-se às imposições do mercado, que exige que desenvolvam nos alunos competência e que mais tarde nem valorizam. Boaventura (2005 apud OLIVEIRA, 2005, p.761-762) traduz uma representação de futuro, advertindo sobre

a voracidade com que a globalização hegemônica tem devorado não só as promessas de progresso, de liberdade, de igualdade, de não discriminação e de racionalidade, como também a própria ideia da luta por elas [...] deslegitimando todo projeto de futuro alternativos antes designados por projeto de emancipação social.

Os efeitos nefastos da supremacia do capital sobre a cidadania são notados na forma como é ressignificada a docência antes destinada à humanização das gerações: as reformas na educação que visam a “formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza” (OLIVEIRA, 2005, p. 764).

2.4 A Formação Continuada e o Espaço Escolar

Formação em serviço, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, atualização, são algumas denominações que a formação continuada tem recebido em diferentes contextos. Marin (1995) opta por utilizar a expressão educação continuada e relaciona cada um dos termos a sentidos possíveis, apontando suas limitações.

Reciclagem lembra a ideia de reciclagem de materiais como o plástico, por exemplo, que é passado por um processo de modificação e perde sua configuração anterior; assim surge como novo material, o que, reflete Marin, não se aplica aos saberes dos professores.

Treinamento relaciona-se, por exemplo, com músculos e intenta criar um automatismo novo, moldar uma nova habilidade específica predeterminada. O termo aperfeiçoar traz a ideia de tornar perfeito, de chegar à perfeição, de corrigir defeitos, o que não corresponde a uma concepção de aprendizagem como construção.

A ideia de capacitação supõe tornar alguém capaz de algo, para o qual antes era incapaz, a partir de atitudes e valores externos ao capacitado. Os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, são similares e complementares. Educação permanente, segundo Marin (1995, p. 18), como educação ao longo da vida, está na base da andragogia que é a “articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre construções inadequadas e possibilidades de problematização das necessidades, sempre em busca da autoavaliação, da autoformação e da autogestão”.

A formação continuada traduz-se pela transmissão de um saber e de um saber fazer. Marin (1995) utiliza as quatro formas ideais de formação de Chantraine-Demilly (1992): a universitária, escolar, contratual, interativa-reflexiva. Marin acrescenta a essa lista mais duas formas: a institucional e a profissional. Entende que a implementação da formação continuada no locus próprio do trabalho cotidiano, favorece o caráter de continuidade, e pode se constituir “prática social de educação mobilizadora”. Ao termo educação continuada pressupõe a diversidade dos processos que envolvem a vida e o trabalho; que favorecem aos profissionais “participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19).

Maués (2003, p. 104) cita a obra *L'École à la Page: Formation Continue et Perfectionnement Professionnel des Enseignants* (*A Escola Atualizada: Formação Contínua e Aperfeiçoamento Profissional dos Docentes*), em que a formação de professores “está posta como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino”. No texto, diferenciam-se duas expressões utilizadas comumente como sinônimas: o aperfeiçoamento profissional e a formação contínua.

Quanto à primeira, a definição apresentada refere-se a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a *expertise* e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a propósito do segundo termo, formação contínua, o trabalho refere-se mais particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício. (MAUÉS, 2003, p. 104)

Feita a distinção entre as duas categorias, Maués (2003, p. 104) afirma que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define que a formação continuada tem por objetivos a atualização dos conhecimentos após a formação inicial; a adaptação das competências ao novo contexto; a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central; a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino; a troca de informações e de competências entre os professores; a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência.

As competências que a OCDE enumera são aquelas que define por meio do seu Ministério da Educação que, em 2002, implantou a *Definición y Selección de Competências* (Deseco)³⁹, que, por meio de pesquisa, estabelece quais competências-chave devem ser desenvolvidas nas escolas. Fica evidente a intervenção direta na formação de professores com a Pedagogia das Competências.

Esse uso da formação continuada como forma de “adaptação” e “aplicação” das competências esperadas pelo mercado vem na contramão da formação humanizadora do profissional professor. Os apelos e discursos sobre os saberes que emergem da prática com a consequente valorização da socialização profissional, ao invés de uma elevação da docência, parecem afirmar a destituição de seu caráter intelectual.

A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente *excluir a lógica disciplinar* como fundamento da formação. (TARDIF, 2000, p. 21 grifo nosso)

Assim Maués (2003) apresenta aos defensores de uma educação humanizadora, um panorama pouco animador, no qual a educação está sendo assumida fortemente pelos grupos

³⁹Disponível

em: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.

do poder econômico e para os quais a formação de professores deve ser pautada pelos seus interesses em detrimento dos interesses humanos. Se, para a educação produtivista, basta o ensino dos conhecimentos básicos e a disposição para aprender pela vida inteira as novas competências, ditadas de tempo em tempo pelo mercado, para a educação humanizadora, o básico não basta, e estudar para a vida inteira não se resume a treinar competências, mas a aceder aos conhecimentos historicamente acumulados que fazem a humanidade do homem. Isso nos obriga a pensar de que lado estamos. Retomando Singer (1996): do lado civil democrático, ou do lado produtivista? Para a opção civil democrática, provavelmente a formação de professores necessita ter outra pauta.

Ainda Maués (2003) ajuda-nos a clarear qual a contribuição distinta oferecida pela formação inicial e pela continuada, que guardam especificidades fundamentais dentro de uma relação holística. Essas especificidades são ameaçadas na medida em que se concebe a formação continuada como “forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram” (MAUÉS, 2003, p. 104). Ao invés do encontro, há o choque.

Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. (MAUÉS, 2003, p. 104)

Muito se tem denunciado as dificuldades pelas quais passam os cursos de formação inicial de professores, no que tange à preparação para o trabalho e diversas são as análises e propostas para um currículo de formação docente (BRZEZINSKI, 1994; KUENZER, 2000; LIBÂNEO, 2001; SEVERINO et al., 1999). Azanha escreve o clássico *Comentários sobre a Formação de Professores em São Paulo*, escancarando a discrepância entre a expectativa que se tinha de professores formados e o que de fato a formação fez deles.

Dos 139.312 inscritos ao concurso de 1993, 39.450 não compareceram às provas. É razoável imaginar que essa desistência possa ser explicada por um desinteresse pela profissão de professor, fruto da baixa remuneração do trabalho docente. Contudo, para aqueles que concluíram as provas do concurso, é razoável admitir um interesse pela profissão, apesar da baixa remuneração. Mas, não obstante o interesse que os levou até o término do concurso, dos 94.281 candidatos, 86.139 foram reprovados, sem que as

provas tivessem características de excessivo rigor. Não há como afastar a hipótese de uma má formação destes professores. (AZANHA, 1996, p. 47)

Ademais, apesar de hoje, mais do que nunca, a formação de professores estar em pauta, muito se tem a avançar em relação ao compromisso de cada uma das etapas da formação. Uma breve retrospectiva nos permite ver o percurso da formação inicial de professores no País:

- Em 1835, é inaugurada a primeira Escola Normal do país. A formação, de nível médio, preparava docentes para a etapa inicial da escolarização;
- Em 1939, são criados os cursos de Licenciatura, para especialistas das séries finais, e Pedagogia, para *formar docentes* das Escolas Normais.
- Em 1969, é modificado o perfil da Pedagogia, que também passa a formar especialistas em Educação (diretores, coordenadores e supervisores).
- Em 1971, a Escola Normal é substituída pela habilitação de Magistério, também de nível médio, para formar professores polivalentes.
- Em 1996, passa a ser exigida a formação superior para lecionar e acaba o curso de Magistério⁴⁰. A opção é o Normal Superior, de dois ou três anos.
- Em 2006, é encerrada a oferta de vagas para o Normal Superior. A Pedagogia passa a acumular a formação de professores polivalentes.⁴¹

Apesar das deficiências, ou, como intitula Libâneo (2006), das “imprecisões teóricas e concepção estreita” do curso de Pedagogia, a aspiração da formação em nível universitária como forma de elevar a qualidade do ensino é contemplada pela LDB, de 1996. A lei define a formação em nível superior aos docentes da educação básica, porém, um aspecto torna-se polêmico: em seu artigo 62 cria os Institutos Superiores de Ensino (ISEs), que já vinham sendo questionados devido à desarticulação desse tipo de ensino com a formação acadêmica existente.

Os ISEs (Institutos Superiores de Ensino), integrados ou não às universidades, passam a ser a principal instituição destinada à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Para boa parte das Universidades e Instituições de Ensino Superior, privadas, não haverá muito problema a ser resolvido, se o critério for, como costuma ser, o da lógica do

⁴⁰ Apesar da veiculação de notícias como esta, a Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e vigora até hoje.

⁴¹ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>>.

capital e do lucro. Já nas Universidades e Instituições públicas, e nos particulares voltados para as reais finalidades da educação e do ensino, muitos serão os problemas por resolver, gerados por conflitos entre as estruturas existentes e as que se pretende inovar. Os efeitos positivos e negativos, numa visão progressista de educação, só o futuro poderá mostrar. (CARVALHO, 1998, p. 86)

O mercado disputa acirradamente a atribuição de formar professores, visto que tem entrado em cena um expressivo número de escolas particulares para a formação de pedagogos. Trecho de matéria veiculada pelo *site* do jornal Estadão (5 de setembro de 2009) oferece nuances dos efeitos dessa explosão de cursos.

Além de um aumento no número de cursos ruins revelado pelas recentes avaliações do Ministério da Educação (MEC), a área de Pedagogia se destaca por outro fenômeno: a proliferação. Entre 2002 e 2007, a oferta de cursos subiu 85% - um percentual acima da média geral (63%). O crescimento também ficou muito acima do registrado no mesmo período por cursos que tem custos maiores, como Medicina (47%). Em cinco anos, os cursos de Pedagogia no Brasil passaram de 1.237 para 2.295. No mesmo intervalo, a quantidade total de cursos no país saltou de 14.399 para 23.488. Mas a proliferação na área de Pedagogia está longe de ser uma boa notícia. "Pedagogia é um curso barato, fácil de ser montado. Daí o crescimento registrado nos últimos anos", avalia Nélio Bizzo, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Os dados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) divulgados nesta semana revelam o crescimento de cursos de Pedagogia ruins na comparação com a avaliação anterior, de 2005. Há quatro anos, 172 cursos receberam as notas mais baixas (conceitos 1 e 2) – o correspondente a 28,8% do total. Dessa vez, 292 tiveram a mesma avaliação (30,1%).⁴²

A resistência a essa precarização do curso de Pedagogia é necessária. Em Libâneo (1998), é possível destacar como os cursos de pedagogia perderam sua centralidade como estudo da ciência da educação, para irem ganhando um sentido reduzido de operacionalização metodológica. O autor diz que a pedagogia vive um paradoxo, pois vive uma crise de esvaziamento, ao mesmo tempo em que “a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento”. Para Libâneo (1998, p. 4), ganha visibilidade em diversos aspectos do cotidiano “o poder pedagógico dos meios de comunicação”.

A mídia se especializa em fazer cabeças, não apenas no campo econômico, político; especialmente no campo moral, vemos diariamente a veiculação de

⁴² Agência Estado, 5 set. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029>>.

mensagens educativas, a disseminação de saberes e modos de agir através de programas, vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, AIDS, drogas, saúde. Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Há uma prática pedagógica nas academias de educação física, nos consultórios clínicos. Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas. Os programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação, cultivo do corpo, assim como práticas pedagógicas em presídios, hospitais, projetos culturais são ampliados. Ano a ano aumenta o número de congressos, simpósios, seminários. São desenvolvidas, em todo o lugar, iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias. As empresas reconhecem a necessidade de formação geral como requisito para enfrentamento da intelectualização do processo produtivo. (LIBÂNEO, 1998, p. 4-5)

Ao mesmo tempo, a pedagogia, pela abrangência da sua importância no cotidiano dessa sociedade do conhecimento, deveria ser tratada como campo de conhecimento e não como curso para formação de professores de anos iniciais. Formar bem os professores é necessário, porém a Pedagogia não se resume à docência. A Pedagogia, enquanto ciência, tem compromisso com o estudo ampliado das questões relativas ao “campo teórico-investigativo da educação (em conexão com as demais ciências da educação) e ao campo técnico-profissional de formação do profissional não diretamente docente” (LIBÂNEO, 1998, p.14).

Mas o curso vem se resumindo à formação para professores de séries iniciais, apesar dessa redução não se converter em aprofundamento nos conhecimentos sobre a docência, pois, ao ingressar na sala de aula pela primeira vez, os professores alegam um choque, e que a experiência do real não encontra relação direta com o estudado. As demandas do real são inusitadas e a exigência de respostas rápidas traz conflitos para o professor iniciante, que se declara despreparado para a complexidade da profissão. Ao mesmo tempo, alargam-se as atribuições do professor, que passa a ter a gestão da escola como uma atribuição docente.

Gatti (2012, p. 17) contribui com a análise da fragilidade formativa dos professores com pesquisa que reitera que “estudos realizados sobre a formação inicial de docentes pouco têm se detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas” e revela, por sua vez, dados de pesquisa que apontam detalhadamente a fragilidade por que passa a formação:

O que se verifica é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma Faculdade ou Instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há instituições ou unidades universitárias específicas para a formação de professores para a educação básica, englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (p. 22).

Se a formação inicial não oferece base segura para o exercício da profissão docente, do mesmo modo, não o faz no preparo dos diretores, coordenadores, supervisores, que no cotidiano vão lidar com demandas diferentes daquelas encontradas na docência. O diretor, em seu dia a dia, lida com um leque de atribuições que vai desde atender às dificuldades e necessidades de professores singulares, e de outros profissionais que compõem a sua equipe de trabalho na escola, às questões relacionadas à articulação de diferentes esferas do trabalho da escola (aproximações e interações entre escola e comunidade, gestão financeira, cuidados e manutenção do espaço físico, provimento de materiais e mobiliários, processos administrativos, entre outros tantas desafios que se apresentam no cotidiano). Em face do reducionismo das formações aligeiradas, focadas na docência, não é possível esperar que a pedagogia forme para o exercício profissional do diretor e do coordenador pedagógico, que são os formadores dentro da escola.

Diz Placco (2012, p. 768):

A formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a constituição da identidade profissional do CP, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

Nesse contexto é que a formação oferecida em serviço para os diretores da rede municipal representa um espaço de formação para a gestão escolar, caracterizando-se como modalidade local, com características específicas locais, que serão discutidas no capítulo 3. Essa formação procura responder à avaliação de que não produziam mudanças nas práticas dos professores os muitos cursos em formatos variados, desde os grandes congressos, que ostentavam a pompa de uma cidade considerada de vanguarda em termos de educação, às

oficinas de ensinar o “como se faz”; os cursos que vinham anunciar novos conceitos de trabalho, como interpreta Kramer (1997, p. 30) apoiados no “efeito multiplicador”, mas que acabavam por se tornar, segundo ela, “efeito divisor”, quando se apresentavam desarticulados da realidade de cada escola e professor. A cidade fez um percurso pela aproximação com os fazeres da escola e da sala de aula.

É certo que a história da formação docente no município, está atrelada à história de formação continuada no âmbito nacional, com uma trajetória marcada pelas modificações pelas quais passou a educação no Brasil. Da Escola Nova, passando pela Pedagogia Tecnicista e pelas Pedagogias Críticas (ALVES, 2007), várias reformas determinaram o modo de fazer educação no Brasil e, conseqüentemente, de formar educadores (ANDRÉ, 2002; BORGES; TARDIF, 2001). Esse movimento também é observado na dinâmica de formação docente no município, nos quase 80 anos de educação do município.

Em particular, o que se destaca nas pesquisas sobre formação docente é a crítica aos programas de formação continuada, que se apoiam em uma concepção de educação como transmissão de conteúdo, promovendo, assim, uma formação de professores também transmissiva. É oportuno citar Maturana e Varela (1995 apud Valente, 1999, p. 75) ao dizerem: “não é o conhecimento, mas o conhecimento do conhecimento o que nos compromete”. A frase permite refletir sobre a complexidade da formação de professores.

A preocupação com uma formação transmissiva, desarticulada dos fazeres de sala de aula, não é de hoje. Em sua tese de mestrado, Andaló (1989) vale-se dos estudos de Feil (1985), para denunciar que a preocupação com a eficiência do professor é antiga. Em 1961, o Inep desenvolveu pesquisa com professores primários para saber o que pensavam sobre os cursos que lhes eram oferecidos. Os principais resultados foram que os professores, em geral, consideraram insatisfatórios os cursos, e 80% propuseram que os cursos passassem a ser uma oportunidade efetiva de discutir questões da prática dos professores, que se pautassem a partir de problemas reais trazidos por eles.

Outro dado da mesma pesquisa revela que 40% dos professores têm desejo de participar na definição dos cursos, indicando sugestões que sejam consideradas. Esses professores propõem também que os mestres novatos tenham cursos especiais e recebam mais orientação. Ou seja, há mais de 50 anos os professores explicitam a necessidade de obter preparação para o trabalho que considere a sua prática como eixo central.

Azanha (1999, p. 22) auxilia na compreensão da importância de um fazer da prática do professor, que não é isolado, individual. Diz claramente que “melhorar a qualificação do professor individualmente não garante que a qualidade da escola será também aumentada”.

O aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades de seu trabalho de ensino, apenas eventualmente serão metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor em uma escola seja mau numa outra ou vice-versa. No entanto, isso é frequente. (AZANHA, 1996, p. 22)

Para Azanha (1996), o aperfeiçoamento dos professores dependerá das condições concretas que cada escola oferece. Com a incidência de iniciativas desarticuladas em relação ao contexto escolar, as dificuldades enfrentadas pelos professores vêm se arrastando há muito tempo, e não é sem razão a queixa da solidão pedagógica (ISAIA, 2003, p. 373).

Por outro lado, adverte Azanha (1996), a formação dos professores não é a solução única para os problemas da educação. Há questões de ordens política, econômica, social, que precisam ser igualmente consideradas na busca de uma educação humanizadora. Mas as reformas políticas têm se concentrado apenas em um dos aspectos do problema, de modo que

não é raro encontrar-se um bom corpo docente numa escola ruim. Contudo, para melhorar as escolas consideradas ruins a Administração Pública, em todos os níveis tem investido substancialmente no aperfeiçoamento do pessoal docente. (AZANHA, 1996, p. 21)

Vale notar que o cenário mundial também se encontra bastante envolvido com as reflexões sobre a formação desse profissional. Alguns trabalhos já mapeiam a situação da formação docente no mundo (DONOSO, 2012; FURLAN, 2012; KALMUS, 2012; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; MAUÉS, 2003; REGO; MELLO, 2002). A disputa pelo território da educação e da formação dos professores tem muitos desdobramentos, dos quais esta pesquisa não se ocupará. Mas, demarcar esse cenário pode nos ajudar a compreender e interpretar significações possíveis do trabalho de formação realizado no interior do espaço escolar, de modo a “conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal” (CONTRERAS, 2002, p. 269).

2.4.1 A Formação continuada e a questão da *atividade* formativa

Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1.139)

Pretende-se, aqui, aproximar o olhar para os fazeres formativos realizados na escola e identificar as relações entre estes e aqueles almejados no meio acadêmico e na legislação. Ao final, problematiza-se a questão da abrangência da formação em Pedagogia, destinada a licenciar, em um mesmo curso, profissões com atribuições diferenciadas, como a do professor, diretor, coordenador, orientador, supervisor, atualizando o debate sobre os saberes específicos da função do diretor escolar.

Até aqui foram abordados os saberes docentes, sua profissionalização e a relação das reformas do ensino com os interesses privados e públicos. Para Oliveira (2004, p. 1139, grifo nosso), os novos modelos de organização escolar prescritos nas reformas “expressam muito mais um discurso *sobre* a prática do que a própria realidade”, encobrendo uma distância entre o proposto e o realizado nas escolas; por isso seu apelo para que as pesquisas cheguem “até o chão da escola”.

Em *A Escola: Relato de um Processo Inacabado de Estudo*, Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 132-137) identificam claramente essa necessidade de superar as categorias pré-estabelecidas de análise, e de olhar para a escola a partir de seu cotidiano, de seus contrastes, semelhanças, suas contradições e lógicas.

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. [...] Em nossas preocupações, contraíramos um parentesco com autores que recolocavam a mesma atividade sociológica, antropológica ou histórica ao definirem novos objetos de estudo. Eles nos confirmavam a relevância de estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais [...] documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar.

Encontro em Clot (2006), um interlocutor quanto à demanda de olhar a realidade a partir dela mesma. O conceito de *gênero social de atividade* parece iluminar a nossa análise do trabalho de formação docente realizado no interior das escolas. Para caracterizar os gêneros de atividade, o autor apoia-se predominantemente em Bakhtin, Leontiev e Vigotsky.

Resumidamente, pode-se dizer que Bakhtin (1979, p. 223) utiliza o conceito de *gênero discursivo*, como o “estoque de enunciados esperados, protótipos das formas de dizer ou de não dizer em um espaço sociodiscursivo”. Os gêneros representam construções, não acabadas, forjadas pela história *linguagreira*⁴³ dos grupos, de maneira a prefigurar uma certa forma de relação entre o sujeito, a língua e o mundo, “dos quais o sujeito deve dispor para entrar na comunicação” .

Segundo Bakhtin (1979 apud CLOT, 2006, p. 224-225), o gênero discursivo funciona como um “diapásio lexical” próprio de um meio e de uma época. O autor assevera que é necessário dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. Um gênero discursivo sob domínio é um recurso para fazer valer nossas intenções nas trocas verbais. De Vigotsky, Clot destaca a relação do pensamento como “ato para viver”, e o jeito como “conflitos, paixões e mobilização subjetiva ‘governam-lhe’ o curso e lhe dão sua ‘causa profunda’” (VIGOTSKY, 2001 apud CLOT, 2006, p. 220, 231). O pensamento, esse “ato para viver”, se realiza na linguagem, que não é mera expressão do pensamento, senão um instrumento para sua realização. Vigotsky estabelece, assim, a dependência dinâmica do intelecto e do afeto na produção do ato, instituindo o conceito de *sentido* como o norteador da ação humana e o conceito de *instrumento* como seu meio.

A linguagem possibilita as trocas verbais, e essas trocas ampliam os sentidos e os significados para os sujeitos. “O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando em um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VIGOTSKY, 2007, p. 56). Uma linguagem que se produz com sentidos ampliados há de realizar qualitativamente diferente o pensamento de cada sujeito.

É essa riqueza da linguagem enquanto forma de realizar a humanidade que é tomada por Clot (2006, p. 220), na construção de uma psicologia do trabalho voltada para o discurso dos trabalhadores sobre sua ação: “a palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada, os conteúdos intelectuais e afetivos, e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora de contexto”.

É de Leontiev que Clot utiliza a ideia de *atividade*, conceito desenvolvido por ele a partir das primeiras análises de Vigotsky. Assim como Clot, Longarezi (2011) explica que

⁴³ Clot empresta o termo de FAITA, Daniel. *Monde du travail et pratiques langagières*.

para Leontiev, atividade é o processo de interação do homem com os objetos do mundo, interação esta desencadeada por uma necessidade que o motiva a agir. Destaca que nem toda interação é considerada por Leontiev como atividade, senão aquelas em que o *motivo coincide com o objetivo da atividade* (sentido e significado estão em sintonia); quando o motivo e o objetivo não estão em sintonia, temos a alienação, causando sofrimento e angústia ao ser que não se realiza. É o encontro entre o significado e o sentido que coloca a consciência em ato. O desenvolvimento do sentido pessoal, a partir da significação social, reproduz e cria novos sentidos e significações.

Clot, segundo Pimentel et al. (2013, p. 3), em seu livro *Trabalho e Poder de Agir*, traduz atividade humana

[...] como a menor unidade de análise de intercâmbio social ligada à experiência humana e à afetividade, que revela um movimento de apropriação de um meio de vida pelo sujeito, ou num livre jogo dando condições para o desenvolvimento humano, ou na amputação de um movimento, em um subdesenvolvimento real das relações com as coisas e pela mediação do outro.

O autor reúne esses conceitos para utilizá-los em seu trabalho, denominado *Clínica de Atividade*, no qual “busca compreender a dinâmica da ação dos sujeitos” em suas situações de trabalho, afirmando a atividade laboral “tem três direções: a si próprio, ao objeto de trabalho e aos outros” (FONSECA, 2009, p. 224). É desse trabalho que empresto aqui o conceito de gênero social de atividade, ou *gênero profissional*. Segundo Clot (2011, p. 224, 228), cada gênero de atividade contém dois elementos básicos:

- um *gênero de discurso* específico, acordado em um meio social, cujo conjunto de palavras da fala, o enunciado “se ordena em enunciações-tipo”, possibilitando o falar e o ser compreendido;
- e um *gênero de técnica*, também construído no social, que delimita gestos e atos materiais e corporais. Este gênero de técnicas faz “a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e os modos de agir e de pensar de um meio social”.

Para Clot (2011, p. 229), *gênero de atividade* é o conjunto de “atividades pré-organizadas que autorizam e dão o tom para se agir” em determinado meio social. De modo geral, explica, em cada *gênero social de atividade* há uma gama de atividades impostas, possíveis e proibidas, da mesma forma que há um gênero discursivo próprio dessa atividade.

Um gênero social de atividades “retém a memória impessoal de um meio, fazendo-se “ao mesmo tempo instrumento técnico e psicológico desse meio de vida”.

Para o autor, as atividades próprias de um gênero profissional detêm, além da atividade prescrita e da atividade realizada, uma terceira dimensão, a que denomina de “o real da atividade” e explica que vai além do prescrito e do realizado, contendo em si aspectos fundamentais para o exercício da profissão. Descreve assim a atividade:

A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade. É por isso que podemos dizer que a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade, o real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada (CLOT, 2010a apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 15).

Assim evidencia Clot (2010a) a importância de um conjunto de reflexões, tentativas e elucubrações, decisões e abnegações, que não compõem a parte visível da atividade, nem da atividade realizada, nem de suas prescrições, mas que muito contribuem para que ocorra. Segundo o autor, “a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades” (CLOT, 2010a, apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 25). No entanto, valoriza as atividades que *não venceram*, porque possibilitaram determinada realização.

É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objeto, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais (CLOT, 2007, p. 116).

Para Clot (2007) um grupo de profissionais vivencia dilemas, vence desafios e sucumbe a obstáculos, e enfrenta limitações próprias de seu ofício, e com isso vai construindo a história da profissão; vai desenvolvendo saberes sobre ela, frutos de avaliações que cada profissional faz nas situações de trabalho. Parte dessas avaliações resulta em elementos visíveis em cada ação realizada, mas outra parte, fundamental para a execução eficiente desse trabalho, permanece invisível. Explica sobre o conjunto de avaliações profissionais:

É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas assumem nas situações incidentais uma significação

particularmente importante. Com efeito, para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. *Entraram na carne dos profissionais, pré-organizaram suas operações e seu comportamento; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes*. Eis porque não requerem formulações verbais particulares. O interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a “alma social” da atividade (CLOT, 2007, p. 41-42, grifo nosso).

A expressão quase poética de Clot (2007) quando descreve os saberes profissionais como impregnando “a carne dos profissionais”, ou como avaliações das práticas profissionais “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes” nos interessa muito, pois lança olhar ao que Chartier (2000, p. 164) descreve como “invisibilidade dos gestos cotidianos”. Clot (2007, p. 4, grifo nosso) apresenta, como “alma social” da atividade profissional, o “interposto social situado *entre eles* [os profissionais], por um lado, e *entre eles e o objeto do trabalho*”. Cabe chamar atenção ao plural: *entre eles*. O autor não diz: entre o trabalhador sozinho e o objeto de trabalho. É entre *eles*, o coletivo de trabalhadores de uma dada profissão e o seu objeto de trabalho, que se constitui um corpo de saberes profissionais. Essa ênfase no coletivo diferencia a abordagem de Clot de outros psicólogos do trabalho ao apresentar um olhar sobre a construção profissional na esfera coletiva – inclui o sujeito na ação com outros sujeitos sobre o objeto.

Diferencia, assim, a *coleção*⁴⁴ de trabalhadores de uma profissão, do coletivo de trabalhadores da mesma profissão, esclarecendo que “um gênero sempre *vincula entre si* os que participam de uma situação da mesma maneira” (CLOT, 2006 apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 21, grifo nosso). É esse coletivo, que, ao longo de sua história, vai dominando o gênero, em suas atividades prescritas, realizadas e pressupostas; vai dominando os saberes profissionais em sua parte visível e na invisível.

A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra subentendida [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, é o que lhes é comum e o que lhes reúne em condições reais de vida; é o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2006 apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 21).

⁴⁴ Para Clot (2007, p. 128), coletivo é o contrário de coleção, pois ele é visto como um recurso para o desenovimento individual.

Clot (2007) adverte, no entanto, que é no coletivo que se constrói esse interposto de saberes invisíveis, que levam à eficácia dos atos profissionais. O coletivo de profissionais torna-se peça-chave para o desenvolvimento do gênero profissional e da profissão.

Em Pizzi e Araujo (2011, p. 22), lê-se: “a sociedade e os sujeitos mudam, as necessidades se transformam no decorrer do tempo e o gênero precisa acompanhar as mudanças para que a atividade venha a ser eficaz”. Clot et al. (2001 apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 22), então, explica que o domínio do gênero profissional possibilita que os seus participantes desenvolvam *estilos* de trabalho; o estilo:

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto, vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto o indivíduo tenta se *distanciar da imposição*, procurando conservar as vantagens do recurso e se necessário até *retoca a regra, o gesto ou a palavra*, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isso fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, *pois este recebe novas atribuições por recriação pessoal*, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo.

Assim, elucida o valor da relação sujeito e coletivo, como contribuição bilateral: de um lado, o gênero contribui para que o sujeito realize sua humanidade⁴⁵, oferecendo-se como instrumento de inserção no mundo; por outro, o sujeito contribui para o avanço do gênero profissional, à medida que coloca sua alteridade ao serviço do que é genérico, criando formas válidas que transformarão o escopo profissional. Mas assegura que são duas as formas de libertação: a primeira promove a libertação da impessoalidade do gênero, na forma de uma contribuição pessoal do sujeito. A segunda, diz respeito ao próprio sujeito.

Por outro lado, a libertação da história pessoal. Nesse caso, são os *esquemas pessoais* que mobilizados na ação, são *ajustados pelo impulso dos sentidos da atividade* e das eficiências das operações. Também nesse caso, é através do *desenvolvimento de sua própria experiência* do gênero que o sujeito pode distanciar-se de si mesmo. O estilo é, portanto um ‘misto’ que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante da sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho. (CLOT et al., 2001 apud PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 22, grifos nossos).

⁴⁵ Leontiev afirma que é por meio do trabalho que o homem exerce a sua humanidade. Assim, Clot afirma que o trabalho “exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir (CLOT, 2007, p. 12).

Essa é a contribuição que o gênero profissional pode dar ao indivíduo para aquilo que Heller (2008) denomina de elevação à vida não cotidiana, pois o sujeito amplia sua consciência para além dos interesses *particulares* imediatos e probabilísticos. O processo de “ajustar o impulso dos sentidos da atividade” exige um empenho consciente do trabalhador, na forma de uma reflexão intensa e profunda, para ultrapassar o que já está validado pelo coletivo profissional como a melhor forma de fazer.

Implica uma tomada de decisão com base no conhecimento sólido já dominado, para realizar escolhas que aprimorem a eficácia do instrumento, de não apenas para si, mas atribuindo um grau de elevação ao gênero profissional. Ao atualizar o gênero profissional, cada trabalhador contribui também para a elevação do valor humano genérico daquela profissão.

Essa interação com o gênero, por meio do estilo, reflete também na transformação do sujeito enquanto organismo biológico que agora domina um saber ampliado, transformando sua atuação na vida cotidiana. No entanto, para chegar a desenvolver um estilo, é preciso que o profissional seja capaz de

Servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. [...] Os gêneros continuam vivos graças às recriações estilísticas. Mas inversamente, o *não domínio do gênero* e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua *refinada apropriação* (CLOT, 2010 apud PIZZI; ARAUJO, 2011, grifos nossos).

Clot (2010 apud PIZZI; ARAUJO, 2011) ilumina a concepção sobre trabalho coletivo, à medida que o apresenta, entre outras coisas, como mediador, como uma forma de inserção dos trabalhadores em sua profissão. Lança o olhar sobre os modos próprios dos trabalhadores construírem não apenas seus saberes particulares sobre a profissão, mas os saberes genéricos, aqueles que incluem as avaliações presumidas, validadas pelo coletivo e por ele incorporadas ao gênero.

2.5 Pedagogia e Ciência da Educação: para qual Gênero Profissional?

O objeto da pedagogia é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”, de modo que a teoria pedagógica se constitui interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis do educador e, também, a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. (LIBÂNEO, 2006, p. 850)

Através da *Psicologia do Trabalho*, Clot analisa a superação de conflitos e dificuldades próprias do trabalho, em seu contexto e a partir da fala dos seus atores, desenvolvendo um método de intervenção profissional. Seu trabalho, a *Clínica da Atividade* pode auxiliar grupos de trabalhadores a otimizarem as interações na formação continuada. Muitas ocupações, inclusive, têm no contexto do trabalho a sua principal fonte de aprendizagem e transmissão de conhecimentos laborais. Essas atividades têm na prática a sua quase exclusiva fonte de produção e transmissão de saberes. No entanto, esse não é o caso do profissional da Educação que, apesar de necessitar da formação continuada, para iniciar-se em seu trabalho, precisa de uma licença acadêmica: o Curso de Pedagogia.

A Pedagogia, hoje regulamentada pela resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, motiva o debate de pelo menos dois grandes temas: a qualidade da formação do pedagogo e a distinção entre docência e ciência da educação. Para Libâneo (2006), o texto que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no nível de licenciatura, vem carregado de “imprecisões teóricas”. O texto da resolução não deixa claro diversos aspectos e em alguns deles, se contradiz. Para Libâneo (2001, p. 155), em decorrência da chamada sociedade do conhecimento, estamos diante de uma sociedade também pedagógica:

Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica, conforme expressão de Beillerot (1985). [...] Está se acentuando o poder pedagógico dos meios de comunicação: TV, imprensa, escrita, rádio, revistas, quadrinhos. A mídia se especializa em fazer cabeças, não apenas no campo econômico, político; especialmente no campo moral, vemos diariamente a veiculação de mensagens educativas, a disseminação de saberes e modos de agir através de programas, vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, AIDS, drogas, saúde. Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de

material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Há uma prática pedagógica nas academias de educação física, nos consultórios clínicos. Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas. Os programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação, cultivo do corpo, assim como práticas pedagógicas em presídios, hospitais, projetos culturais são ampliados. Ano a ano aumenta o número de congressos, simpósios, seminários. São desenvolvidas, em todo o lugar, iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias. As empresas reconhecem a necessidade de formação geral como requisito para enfrentamento da intelectualização do processo produtivo. [...] De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, a necessidade de formação geral se repõe, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos. Estamos frente a exigências de formação de um novo educador.

Nunca a Pedagogia foi tão ampla e profunda na sociedade, mas sua contrapartida na resolução deixa a desejar. Segundo análise de Libâneo (2006, p. 844-845), o Curso de Pedagogia foi reduzido à docência, destacando o artigo 2º que define que “se destina formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil e séries iniciais”, além dos artigos 4º, 7º, 9º que se referem ao curso como de licenciatura.

Então, quem é o pedagogo formado na Pedagogia? Seguindo a análise que Libâneo faz do texto, é um professor. Mas Libâneo (2006) e outros autores (BELLO; BUENO, 2012; CHARLOT, 2010; CUNHA, 2009; KUENZER, 2000; LIBANEO; PIMENTA, 1999) reiteram que a especificidade da Pedagogia inclui a docência, mas não se resume a ela. Do pedagogo, a sociedade espera um profissional que compreenda os processos de educação, formal e não formal, escolar e não escolar, e que seja capaz de empreender uma intervenção crítica nas formas de propor a educação de seu tempo.

Retorno rapidamente à questão proposta por Singer (1996): os interesses pela educação podem ser, predominantemente, resumidos a dois grupos – o civil democrático e o produtivista. O produtivista, aquele composto pelos interesses de mercado e do lucro, representados pela força das organizações internacionais, dentre elas o Banco Mundial, espera

que o ensino superior cumpra quatro funções essenciais (CHARLOT, 2010, p. 51): “capacitar a força de trabalho, produzir novo conhecimento, possibilitar o *acesso ao saber global* armazenado e a sua adaptação para um uso local, transmitir normas, valores, atitudes e princípios éticos” (BANQUE MONDIALE, 2003 apud CHARLOT, 2010, grifo nosso).

Mas, considerando que os interesses desse mesmo grupo variam conforme os negócios locais, como aponta Shiroma e Evangelista (2004, p. 533) quando relatam que, para a Europa⁴⁶, o desafio da educação é formar uma sociedade para *produzir* informação, e assim relacionam os seguintes objetivos:

Permitir aos cidadãos participarem da sociedade da informação; reduzir à metade o número de jovens que não tenham concluído o secundário; viabilizar às escolas a internet e os recursos multimídia; fomentar o aprendizado de duas línguas; favorecer o intercâmbio de estudantes na região; aumentar o investimento per capita em recursos humanos (EVANGELISTA, 2004, p. 532).

Enquanto que, para os países da América Latina, a educação precisa trabalhar para que possamos *consumir* informação (produzida alhures), de modo que os objetivos são:

Universalizar a educação primária; criar padrões nacionais de avaliação de alunos e professores em consonância com os padrões internacionais; classificar salários e remunerar por mérito; desenvolver programas para aumentar o nível de profissionalismo de professores e administradores escolares (VALERIM, 2003 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 532).

Considerando que os organismos internacionais ainda explicitam a determinação de redução de gastos públicos com programas sociais, dentre eles a educação, e de que se apresse a formação profissional, depreendemos que o Curso de Pedagogia como está atende a essa *redução* de expectativas para o alcance da educação no Brasil, o terceiro pior índice de desigualdade do mundo⁴⁷. Assim, com essa expectativa, parece, consoante com as Diretrizes Curriculares, exceto pelo fato de que usa o nome Pedagogia, que, por sua etimologia, como diz Cambi (1999, p. 636, grifo do autor), é *sempre* ciência e política e filosofia, não se restringindo à docência ou à participação em atividades educacionais, como está posto nos termos da resolução. Resolveria esse impasse mudando o nome do curso para Licenciatura em

⁴⁶ UNIÃO EUROPEIA. **Emprego, reformas econômicas e coesão social:** para uma Europa da inovação e do conhecimento. In: SHIROMA; EVANGELISTA. Oeiras: Celta, 2000.

⁴⁷ Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano, 2010. In: OLIVEIRA, 2011, p. 332.

Educação Infantil e Séries Iniciais (LIBÂNEO, 2006, p. 245), o que libertaria seu currículo de um “inchamento de disciplinas” (CAMBI, 1999, p. 860) que superficializam e precarizam a formação do docente.

Diversamente, para o grupo que Singer (1996) denominou civil democrático, têm a convicção, como diz Cambi (1999, p. 643), que “o propósito central da educação permanece a aspiração utópica ao desenvolvimento de personalidades autenticamente humanas [...] ainda que adaptando-se a condições profundamente novas”. Nesse aspecto, o Curso de Pedagogia precisaria assumir a dimensão da Ciência da Educação. Deveria abandonar o reducionismo e se concentrar em sua natureza, que é aprofundar os “estudos das teorias pedagógicas e da investigação de formas específicas de ação pedagógica”, de modo a formar

pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação escolar etc. [...] administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos (CAMBI, 1999, p.860).

Desta maneira, a Pedagogia assumiria seu lugar “como ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento”, para estudar de forma crítica a “educação como práxis social, analisando-a, compreendendo-a, interpretando-a em sua complexidade” e assim exercendo sua função primordial, que é propor “outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária” (CAMBI, 1999, p. 860).

Em resumo, parece haver, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, um depreensível compromisso com a precarização do trabalho docente, à medida que se exige da formação do administrador escolar, do coordenador e orientador pedagógico, ao mesmo tempo em que propõe uma formação superficial, sem conexão com os saberes pedagógicos. De outra parte, intensificam-se, na escola, as atribuições dos professores, o que, sem dúvida, segue a lógica da redução de custos imposta pelas ambições mercadológicas. Ao professor, de formação rápida e superficial, aos poucos, se vai subtraindo sua identidade epistemológica, negando a docência como um campo de conhecimentos específicos, a saber:

conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (LIBANEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Guarnieri (1996 apud SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.209) realizou pesquisa com professores em início de carreira, e identificou algumas situações comuns entre eles: a não familiaridade com os conteúdos a serem ensinados; a incompreensão do tipo de dificuldade dos alunos; a dificuldade em transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis; a dificuldade em organizar uma sequência de ensino; a dificuldade em identificar o momento de prosseguir com a matéria e dificuldade para organizar atividades escolares.

Esse professor, portanto, se beneficiaria muito da formação continuada, se ela ocorrer de forma sistemática, intencional e voltada para os dilemas que esse professor enfrenta nesse momento inicial da carreira. No entanto, desse professor é esperado que aprenda não só a lidar e a superar as dificuldades até aqui narradas, mas também que se tornem:

[...] no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos à inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com seu êxito; no plano intelectual, portadores de uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar e equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem (BUENO, 2007 apud SARTI, 2008, p. 50).

Segundo Sarti (2008), espera-se que “os professores assumam, durante o seu trabalho na escola, uma postura mais ‘racional’, investigativa e reflexiva que guarda inspiração no modo de vida acadêmico” com práticas de investigação, planejamento, registro descritivo de suas práticas, reflexões, escritas reflexivas⁴⁸ e mais uma série de atribuições. E pelo que *inova* as Diretrizes Curriculares, acrescentamos a esta lista, o que diz o artigo 2º, sobre *participar de atividades educativas*, ou as tarefas descritas no artigo 4º: “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino relacionadas com atividades de planejamento,

⁴⁸ Segundo Sampaio e Marin (2004), a prática dos diários e semanários perdeu-se e foi substituída por outros mecanismos menos registradores das trajetórias diárias de ensino.

coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional” (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

E Libâneo (2006, p. 845) aponta uma imprecisão ao não deixar “claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”. Sim, porque serão coisas profissionalmente diferentes, exigindo competências diferentes. Para aquele que assumir a gestão e organização da escola, há, só em Libâneo (2006, p. 862), uma lista considerável de atribuições específicas que exigirão do profissional saberes também específicos (diferentes dos saberes necessários para ensinar os alunos a se inserirem de forma crítica no mundo):

- Coordenação dos procedimentos de elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola, implicando diagnósticos, prospecções, perfil de aluno a ser formado, critérios de qualidade cognitiva e operativa, expectativas de formação com relação a competências cognitivas, procedimentais, éticas.
- Coordenação de todas as ações pedagógicas, curriculares, didáticas e organizacionais, relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- Assistência pedagógico-didática direta e assessoramento aos professores, por meio de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho conjunto entre os professores, atividades de pesquisa etc.
- Suporte nas práticas de organização e gestão, implicando exercício de liderança, criação e desenvolvimento de ambiente de trabalho cooperativo, gestão das relações interpessoais, ações de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.
- Criação e coordenação de estrutura de apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, e organização do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.
- Ações de integração dos alunos na vida da escola e da sala de aula, bem como trabalho com as famílias e a comunidade, requerendo-se a compreensão e análise dos aspectos socioculturais e institucionais que impregnam a escola.
- Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, da atuação do corpo docente, da aprendizagem dos alunos.

Se a decisão de suprimir as habilitações que formavam os administradores de escola ou coordenadores pedagógicos, e essa apologia da docência como do profissional que atua em todas as frentes, deu-se pela preocupação com a divisão do trabalho que separa em grupos diferenciados quem executa e quem pensa a educação. Há de se cuidar, agora, para não caminharmos para o outro extremo, de modo a sobrecarregar o professor de tarefas para as quais é superficial e ligeiramente preparado, e se produza uma situação caótica na escola em

que não há mais quem pense a educação, tendo apenas professores, supostamente *práticos*, que *executam* o ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 855-856). Isto é preocupante em todos os sentidos.

À medida que parece enaltecer a docência, pode-se estar agindo contra ela, ou pelo menos contra sua qualidade. A tarefa da docência é bastante complexa e exige um grande potencial de reflexão e revisão das próprias ações. Reflexão que não é um movimento individual de cada professor, senão um movimento que precisa se dar no coletivo. Articular esse coletivo em função das reflexões necessárias e compartilhadas é a função do formador. Será que esse profissional está sendo preparado para a complexidade dessa tarefa? Em estudo sobre a formação realizada em serviço, nos horários de HTPC, de Lourencetti (2004 apud SAMPAIO, MARIN, 2004, p. 1.214), lê-se que:

- os HTPCs raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos a questões de efetivação do currículo, e sim como tempo dedicado a questões administrativas;
- as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática de sala de aula.

Está faltando, assim, um lugar na universidade que prepare o profissional diretor e coordenador tanto do ponto de vista da Ciência da Educação quanto da didática para a formação de adultos em serviço (HERNÁNDEZ, 1998).

2.6 Saberes *Formacionais*: ao Sabor da Escola

A investigação sobre formação inicial e formação não inicial de professores permanece largamente incomunicante, sendo escassos os estudos que se debruçam sobre a abordagem de dispositivos de integração das duas vertentes. (ROLDÃO, 2007, p. 69)

Não obstante toda a discussão sobre a profissionalização dos professores emerge agora um novo profissional: o formador de professores. Há um trabalho a ser feito na formação inicial e na formação continuada de professores, que o de promover e atualizar aprendizagens

necessárias ao profissional que vai ensinar na escola. Perrenoud (2002, p. 11) sintetiza o que identifica um profissional:

Na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que *elabora conceitos e executa-os*: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la ao vivo, às vezes com grande estresse, sem dispor de todos os dados para uma decisão mais clara.

A noção de desenvolvimento profissional do professor como um *continuum*, que tem como ponto de partida a formação inicial e se desdobra complementarmente, transformando, acrescentando, ressignificando, parece longe de se configurar. Assinala Roldão (2007, p. 70), em sua pesquisa, que

A investigação sobre formação inicial e formação não inicial de professores permanece largamente incomunicante, sendo escassos os estudos que se debruçam sobre a abordagem de dispositivos de integração das duas vertentes. As próprias instituições em que a investigação é produzida, pelos seus perfis e missões preferenciais, marcam esta demarcação de territórios [...]

Dada essa ruptura entre a formação inicial e a formação continuada, Roldão (2007, p. 70) alerta para algumas consequências:

- a associação da investigação sobre supervisão ao campo da formação inicial e particularmente a situações de estágio, e sua ausência do campo da formação não inicial;
- a quase exclusividade da investigação em didática no campo da formação inicial e o seu esbatimento na investigação sobre formação não inicial.
- a investigação sobre formação não inicial, largamente sustentada nos conceitos de aprendizagem profissional em contexto, parecem, ao deixar de lado a dimensão supervisiva, encorajar uma leitura da formação em contexto como autogerida, sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos, quaisquer que sejam os formatos e estruturas de poder associados, necessariamente diferentes dos da supervisão em situação pré-profissional.
- A investigação sobre formação não inicial praticamente não mobiliza as dimensões do saber profissional nas suas vertentes científicas e pedagógico didáticas (SHULMAN, 1987), sendo essa vertente presente e bastante trabalhada nos estudos sobre formação inicial.

Alguns modelos de formação de professor têm sido pensados no intuito de encurtar essa distância entre a formação acadêmica e a formação em serviço, seja na forma de supervisão (ROLDÃO, 2012) ou tutoria (SARTI, 2013). Essa preocupação de aproximar-se o

mais possível dos fazeres da escola e do professor tem como objetivo compreender melhor esses fazeres.

Gimeno Sacristán (2006, p. 81) chama a atenção para uma possível distância entre o que as pesquisas revelam sobre os fazeres dos professores e o que de fato acontece em seu cotidiano: “suspeito que a maior parte da investigação sobre os professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”.

No entanto, o foco deste trabalho volta-se especificamente para a evidência de ações formativas efetivadas dentro dos espaços escolares, conforme afirma Placco e Almeida (2003, p. 57-58):

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Pantoni et al. (1998), em trabalho sobre os fazeres da Educação Infantil, definem o formador, diretor ou coordenador, como o “parceiro mais experiente de um educador que aprende mas que também ensina”. Para as autoras, é papel do formador nas escolas:

- Identificar as diferentes necessidades de cada educador;
- Criar situações-problema que permitam novas formas de dar sentido à sua prática;
- Incentivá-los a registrar suas reflexões;
- Ajudá-lo a se comprometer com sua profissionalização.

O relatório preparado pela Fundação Victor Civita (2011, p. 91-92), *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, analisando a ação dos coordenadores pedagógicos no Brasil, explicita a dificuldade que há no sistema educacional brasileiro em instituir de forma sistemática a formação em serviço nas escolas:

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não

desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem de suas atribuições. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, e o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs. Isso posto, é possível também observar as incongruências ou inconsistências nos discursos de muitos CPs e diretores, no que concerne à dimensão formação nas atividades da coordenação pedagógica.

A dificuldade de assumir um lugar de formador pedagógico parece advir do fato de que fazer a formação docente não é apenas uma questão de desejo ou de atribuição. Não se passa a fazer a formação simplesmente por assumir o cargo de diretor ou de coordenador. A questão é como formar o formador para que atue nesse papel. Parte da discussão que já acontece se refere a como formar o formador dentro das universidades. Mas o coordenador e o diretor, de quem se espera que realizem a formação docente continuamente, também carecem de um processo formativo contínuo, que os prepare para atuar nessa função que não é simples. O citado relatório transcreve a inoperância que leva a supor a falta de formação do formador para sua condição de coordenador pedagógico:

Segundo os próprios CPs, muitos professores chegam à escola com defasagens em sua formação, com pouca informação, frágeis emocionalmente, sem condições de coordenar uma sala de aula. Frente a esses profissionais, muitos CPs se mostram igualmente fragilizados e impotentes para desempenhar o papel de liderança dele esperado (Fundação Victor Civita, 2011, p. 92)

A ação formativa requer um conjunto de saberes que se diferencia dos saberes da docência, embora os tenham como foco da formação. Ainda que Nóvoa (2009, p. 33) constate a realidade de que a formação de professores ainda hoje é “dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” e recomende “inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”, esta não é tarefa fácil. Decidir-se por realizar uma formação balizada por referências internas, implicaria questionar-se: quais conteúdos seriam privilegiados? Como seriam trabalhados esses conteúdos?

A formação dos formadores é um território pouco explicado e menos ainda explorado, cujos espaços de reflexão são quase inexistentes na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos públicos e privados. Acontece com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que para ensinar é preciso somente conhecer o que se ensina: o conteúdo da matéria a se ensinar (VAILANT; MARCELO, 2001, p. 12).

A forma, o modo, a forma *como* se realiza a formação, pressupõe conhecimentos e saberes outros, da ordem do *formacional*. Embora alguns aspectos dessa profissão se assemelhem a outros da docência, a formação continuada de professores caracteriza-se mais por suas especificidades de como formar adultos profissionais, para práticas autônomas e reflexivas, do que pelas semelhanças com a docência.

Quanto ao conteúdo da formação, recorreremos novamente a Nóvoa (2009, p. 34-35, grifos nossos), quando inspirado por um texto de Lee Shulman, *An Immodest Proposal*, acompanhou um grupo de estudantes e professores de medicina num hospital universitário.

Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da *observação, do estudo e da análise* de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de *aprofundamentos teóricos*, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma *reflexão conjunta, sem confundir os papéis* de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando *mobilizar um conhecimento* pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o *funcionamento dos serviços* hospitalares e a necessidade de *introduzir melhorias* de diversa ordem.

O parágrafo permite ter a dimensão de que a formação de adultos é um movimento dinâmico que mobiliza saberes, direciona olhares e potencializa mudanças. Para Nóvoa (1995, p. 25), seria um exemplo de formação desejável também nas escolas: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Embora diga “o modo como a formação se realiza”, entende-se que a *observação, o estudo, a análise, a identificação* de necessidades formativas, a *reflexão conjunta, a mobilização* de saberes, a identificação de *mudanças* necessárias, que cita, apresentam-se como reais conteúdos da formação.

É esse o material a ser incorporado pelos professores em seu *habitus* de trabalho, no decorrer do processo contínuo de formação. O conteúdo é a matéria-prima da ação do formador. Podem variar os temas (os conteúdos disciplinares, as demandas relacionais, os conteúdos pedagógicos, as reflexões didáticas sobre as crianças), mas o conteúdo didático da formação é esse *agir (observar, estudar, analisar, identificar, refletir, mobilizar* saberes, *acionar* mudanças) sobre as questões da docência, para o qual Nóvoa chama a atenção.

Perrenoud (2002, p. 11) diz que o profissional “não conhece de antemão a solução dos problemas [...] deve construí-la ao vivo, às vezes com grande estresse, sem dispor de todos os dados para uma decisão mais clara”. Esta ação voltada ao criar “ao vivo”, remete a uma característica que também é do trabalho de diretores e coordenadores que assumem a formação. Esse trabalho é marcado pela imprevisibilidade de diversas situações, uma vez que é um profissional que tem, como diz Tardif (2000, p. 9), como seu objeto de trabalho, os seres humanos.

Donald Schön (2000) usa o termo *talento artístico profissional*, para explicar o desempenho dos profissionais em situações inesperadas do seu cotidiano de trabalho, e, logo, para as quais não há respostas prévias. Aproximo essa afirmação de Schön da condição do trabalho dos diretores e coordenadores na tarefa de formação docente. Assim, no contexto da formação em serviço, os gestores são chamados a responder às demandas, emergidas nos espaços de formação, da interação com professores. O diretor ou o coordenador, ao acompanhar o trabalho dos professores, encontra situações inusitadas, para as quais não pôde se preparar por não conseguir imaginar que ocorreriam. São situações singulares, e que “exigem mais que aplicação de um repertório de receitas, exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção” (PERRENOUD, 2002, p. 11).

No entanto essa invenção é uma capacidade que se apoia no conhecimento teórico, na experiência prática, nas vivências compartilhadas, na própria história de vida. Como diz Mercado (2002), um saber dialógico, histórico e socialmente construído. Também Nóvoa (1995, 2009) aponta a importância da *pessoa* do professor, e, por analogia, da *pessoa* do formador. E não apenas dos seus recursos como *pessoa*, mas também dos recursos do gênero profissional (CLOT, 2007) que lhe dá suporte e orienta nas invenções de soluções (SCHON, 2000).

Para além do caráter inusitado do trabalho, Libâneo (2006, p. 862) elenca atividades pedagógicas que sabidamente os diretores e coordenadores terão sob sua responsabilidade nas escolas: a elaboração do projeto pedagógico-curricular; as ações pedagógicas, curriculares, didáticas e organizacionais; a assistência pedagógico-didática e assessoramento aos professores; o suporte nas práticas de organização e gestão de relações interpessoais, implicando o exercício de liderança da equipe.

A pergunta que deriva dessa análise é o que um diretor, ou coordenador, precisa saber (no sentido de um conhecimento apropriado) para *coordenar procedimentos e ações*? O que precisa saber para *dar assistência pedagógico-didática e assessorar professores*? O que precisa saber para *promover a organização e o trabalho cooperativo*? O que precisa saber para *intervir em relações interpessoais*? O que precisa saber para *liderar*? Com certeza, não basta saber a docência.

Os autores Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 9) são categóricos ao afirmar, sobre os formadores, que “não pode haver profissionalização do ensino sem as alavancas essenciais que constituem a formação – inicial e contínua – e sem a profissionalização dos ofícios de formador ou diretor de estabelecimento de ensino”. Os autores referem-se aos formadores na universidade (na França, os *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* – IUFM/Instituto Universitário de Formação de Professores), o fato de, em seguida, colocarem o diretor do estabelecimento de ensino, indica alguma proximidade dessas duas funções em termos da formação docente. Talvez seja justamente, pelo fato de que o diretor tem atuação direta e permanente na escola, e estão mais próximos do “contexto da conceitualização” docente, usando a expressão de Perrenoud (1999, p. 16).

Os autores chamam a atenção para o lugar distinto que esses profissionais ocupam no ensino, uma vez que “não participam da cultura desenvolvida no mundo das empresas ou em outras administrações públicas” (ALTET et al., 2003, p. 11).

Em geral, é possível estabelecer uma correspondência entre as competências de formador e as competências de professor. Elas parecem calcarem-se umas nas outras. Funcionam como um eco. A fronteira parece tênue. Entretanto, em uma perspectiva de profissionalização, essa diferença tem que ser circunscrita (SNOECKX, 2002, p. 31).

Assim refletem os autores sobre as similitudes e diferenças dessas duas profissões. Snoeckx (2002, p. 31-32), ao dar voz aos formadores, ouve deles que a semelhança está nos conteúdos do trabalho, todos voltados para a educação das crianças; mas a maior diferença é tida por eles, de forma quase simplista, como o fato de os formadores se dirigirem a um público adulto. A autora relata certa apatia em conceituar esse fazer para adultos, ou sequer merecerem reflexão, teorização e sistematização as diversas experiências fruto desse fazer específico para adultos. Disso depende o processo de profissionalização, afirma. “Os formadores deveriam tanto organizar os procedimentos para atestar as competências

adquiridas quanto intervir para que pelo menos possa efetivar-se uma formação comum em uso”.

Assim narra a experiência de formadores no contexto genebrino que têm entre as atribuições acompanhar projetos de professores e escolas; complementar a formação dos professores recém-contratados; apoiar professores a respeito de crianças com dificuldades; redigir materiais de apoio para professores, e oferecer cursos. Queixam-se, esses formadores, do pouco tempo para estudar e se preparar para a função; queixam de que os professores nem sempre estão engajados em melhorar suas práticas e que o pouco tempo com eles não lhes permite adequada intervenção. Snoeckx (2002, p. 34) destaca que esses formadores apoiam sua formação sobre o “fazer” e dependem da “aceitação dos professores de se exercitar ao retornar à classe”. Para terem seus cursos frequentados, os formadores dependem do prestígio que suas intervenções alcancem com os professores, que em geral apreciam ainda as “receitas”⁴⁹.

Os formadores de que fala Snoeckx (2002) declaram-se divididos, pois atuam um tempo como formadores e outro como professores de suas próprias salas de aula. Argumentam que a formação de professores

Exige um *investimento* intelectual importante, uma *disponibilidade geográfica* e mental difícil de conciliar com a gestão regular de uma classe. Contudo os formadores reivindicam uma relação de proximidade com o campo, relação a estabelecer a preservar, *apenas para manter a credibilidade*. A relação com o campo é um dos critérios de credibilidade e de legitimidade das competências dos formadores (SNOECKX, 2002, p. 35, grifos nossos).

Entretanto, os professores não apreciam essa situação de instabilidade e interruptibilidade a que se prestam os formadores. Snoeckx (2002) coloca em xeque se “a primazia do vínculo com a prática da classe é garantia do vínculo com a realidade da classe”, uma vez que as dificuldades dos professores não chegam a ser devidamente apontadas durante a formação; logo, o risco de defasagem entre ação e discurso pode ser cada vez maior. A autora defende que o formador deve assumir “uma outra relação com a prática da classe e sobretudo um outro campo profissional, o da *prática dos outros*”. Afirma Snoeckx (2002, p. 36):

⁴⁹ Os autores sugerem que seja objeto de estudo para que se compreendam os efeitos que geram na prática de sala de aula.

O formador não é mais um modelo que possa dizer “faça como eu”, mas alguém com que é possível compartilhar, refletir e analisar a partir da vivência direta ou relatada. [...] o que me parece essencial é construir uma reflexão sobre esta problemática do campo, analisar em que a prática dos professores é um campo profissional para os formadores e elaborar um saber dessa dimensão particular.

O formador é o mediador do processo reflexivo; é o interlocutor que provoca, problematiza, apoia, mobiliza saberes no professor. A questão que Snoeckx (2002, p. 37) coloca é a necessidade desse saber fazer ser refletido, analisado, objetivado, para ser compartilhado com a comunidade de formadores, para isso, a “escrita encontra-se no centro do debate”. Para a autora, a escrita sobre os saberes construídos pelos formadores em suas práticas cotidianas é fundamental, pois se constitui uma escrita que “produz efeitos, saberes, em registros distintos daquele da escrita científica” (SNOECKX, 2002, p. 37).

Snoeckx (2002, p. 40) lembra que a associação de professores de Genebra defende, há 20 anos, que ser formador não é um momento transitório, um respiro no tempo ‘de dar aula’, e sim uma profissão plena. Luta para que esses saberes construídos não se restrinjam ao “registro do pensamento privado”, mas que possam ser coletivizados, profissionalizados, evitando assim que cada formador, ao deixar sua função e voltar para a sala de aula, signifique “uma porção de saberes que se esvai”.

Para serem desenvolvidos na formação de formadores, Lamy (2002, p. 43) divide os saberes necessários aos formadores em cinco polos de conteúdo:

- Conhecimentos técnicos, teóricos e práticos de organização pedagógica e material, e de construção de situações de formação;
- Conhecimentos relativos à gestão de grupo, e técnicas e recursos da sociopsicologia;
- Cultura de avaliação e seus paradigmas;
- Conhecimento de técnicas de entrevistas e de acompanhamento de professores e de equipes, estabelecendo relações de ajuda;
- Conjunto de conteúdos que auxiliem a tornar um formador reflexivo: conhecimentos sobre sequências de ensino, análise de sequências de ensino, seus componentes e variáveis, variabilidade da ação de ensinar. Processos de ensino e aprendizagem e os ajustes (ALTET, 2008). Técnicas de análise e compreensão de

práticas. Conhecimentos sobre a função do formador e os impactos na prática do professor.

Lamy (2002, p. 44), em sua pesquisa, relacionou seis competências que, se desenvolvidas na formação, torná-la-ia, segundo os formadores pesquisados, mais “profissionalizante”:

- Competência para gerir a complexidade das situações encontradas, avaliando rapidamente o que se passa na situação de formação a fim de tomar decisões adequadas;
- Competência para articular o discurso teórico que constrói seus referentes com a situação concreta que lhe é proposta;
- Competência para criar um projeto efetivo de apropriação da formação: “O que farão com isso?”;
- Competência para reduzir a distância entre o dizer e o fazer, na sua própria prática e na daquele que forma;
- Competência para garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que forma;
- Competência para aceitar o confronto de seus referentes e de suas práticas com os de outros formadores, aceitando seus próprios limites e imperfeições, fazendo da condição de aperfeiçoável o mote da profissionalização, assim como a busca da coerência.

Para Lamy (2002, p. 46-47), para elaborar um dispositivo de formação de formadores devem ser considerados os seguintes princípios:

- *pertinência*, tanto à política de formação nos níveis nacional e local, quanto às demandas das expectativas e das necessidades expressas pelos formadores para atingir os objetivos definidos;
- *antecipação*, projetando-se para novas perspectivas da profissão, a partir do que é existente e real;
- *pesquisa*, favorecendo tanto a evolução das práticas, quanto da capacidade reflexiva para a evolução da prática; para isso é preciso, de um lado, formar, no âmbito local, pessoas retransmissoras das pesquisas, e, de outro, associar os práticos à produção de saberes do tipo universitário pela interação entre pesquisa e campo;

- *pragmatismo*, tendo metas em um projeto profissional de aprimoramento das práticas. O formador de formadores não só transmite experiências mas também a própria cultura de formação e o tipo de olhar que tem para ela.
- *contratualismo*, definindo tempos necessários para a análise dos retornos das experiências.

Para preparar um dispositivo de formação de formadores é preciso, segundo Lamy (2002, p. 48), entrelaçar os princípios, os polos de conhecimentos, as competências e as demandas de formação. Simultaneamente, Lamy recomenda que se observem alguns cuidados metodológicos:

- Analisar expectativas, necessidades institucionais e pessoais, sobre a formação dos professores, e considerá-los na elaboração de orientações aos formadores;
- Confrontar pontos de vista, participando de diversas modalidades formativas, criando profusão de ideias que ampliam a capacidade de regulação;
- Recolher informações dos formadores, tendo um material com que comparar as sondagens iniciais;
- Organizar dispositivo de análise das práticas de formação de forma a cruzar olhares, avaliando a formação, destacando pontos para validação e melhoria dos planos futuros.

Altet et al. (2003) concluem que os formadores, na busca de sua profissionalidade, passam por um processo em que estão redefinindo suas identidades. Os autores apontam novas demarcações da profissão;

- Formar a partir da prática é encorajar, provocar, depois acompanhar a transformação voluntária, de uma pessoa, em todas as suas dimensões;
- Formar é ajudar a construir competências, disparar a mobilização e a transposição de recursos;
- Formar é parar de prescrever e favorecer uma escolha pensada, esclarecida, levando em conta missões, projeto pessoal, expectativas, limites do ofício de professor;
- Formar é ajudar a construir modelos de análise e de experiência e ajudar a conectá-los com saberes extraídos da pesquisa.

Com a leitura de Altet et al. (2003), nota-se que essa questão começa a ocupar parte da arena da pesquisa em Educação em diversos países da Europa. Nosso intuito é contribuir apresentando uma produção que mapeia o aspecto da formação no Município de São Bernardo do Campo.

2.7 Administração Escolar ou Gestão Escolar: a Mudança de Paradigma

O ensino, no Brasil, até os primeiros anos da República, era ministrado pelo território brasileiro em classes avulsas, não seriadas, conduzidas por professores polivalentes, e localizadas no meio rural, como forma de fixar o homem ao campo, e, no meio urbano, para atender às elites brasileiras. Distantes entre si, essas escolas, como eram chamadas as classes, não tinham diretores, pois o próprio professor cuidava da administração necessária. As classes eram controladas em visitas periódicas do inspetor geral de Instrução Pública.

Com o advento da República, busca-se inspiração nas formas educacionais da Europa e América do Norte, como modelos apropriados à disseminação dos ideais republicanos, de nacionalismo e modernidade, traduzidos na “necessidade de civilização da nação, moralização dos costumes, disciplinarização da classe trabalhadora e inculcação de valores cívico-patrióticos” (SILVA, 2006, p. 6). A escola pública passa a ser vista como meio para alcançar as condições que levariam à modernização e ao desenvolvimento do País.

[...] o ideário republicano consistia em promover no país o progresso, a ordem, a regeneração da sociedade, a civilização das massas e o fortalecimento da nação, através do combate ao analfabetismo do povo brasileiro, ou seja, pela instrução pública.

Para ampliar o atendimento, foi reunido, em um mesmo prédio, um número de salas, antes isoladas, dando início aos chamados Grupos Escolares. Em 1893, é criado o primeiro Grupo Escolar em São Paulo. Nesse contexto, surge a necessidade do administrador escolar (SAVIANI, 2004, p. 23-25).

Anísio Teixeira (1961, p. 85) apresenta a função do diretor escolar como consequência da ampliação do atendimento escolar à população. No tempo em que o ensino era restrito às elites, ou seja, poucos alunos e poucas classes, os professores eram bem selecionados e

escolhidos os mais competentes, que faziam a tripla tarefa de organizar sua classe, administrá-la e ensinar aos alunos.

Se este professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem.

Com o desafio de ensinar toda a população, e sem ter profissionais devidamente preparados, os governos se veem com a tarefa de “escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles administração” (TEIXEIRA (1961, p. 85). O autor explica, assim, a necessidade do diretor escolar:

Podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia a sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, sou forçado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração.

Anísio Teixeira (1961, p. 86) chamava a atenção para a necessidade de estudos sobre a administração escolar e de preparo dos diretores: “tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária”. Alerta e critica a displicência com que se escolhiam os diretores à época:

O administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. [...] Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Só percebo dois motivos: [...] que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisem de Administração[...]nossas atividades no ensino estejam de tal modo estabelecidas em leis, regulamentos, instruções e programas, que não haja trabalho para Administração. Cada um só tem que cumprir o que está escrito, e está administrada a escola, está administrado o ensino [...] Parece que no campo de ensino particular, se um estabelecimento encontrar um grande administrador, agarrar-se-á a ele com unhas e dentes, e não o afastará da direção do seu estabelecimento (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

Além dos grupos escolares, submetidos a uma organização estatal, em 1912 surgiram as primeiras escolas anarquistas, ou escolas libertárias, que tinham como base a autogestão, uma proposta diferenciada de ensino e organização curricular. A experiência das escolas anárquicas deixou como contribuição algumas invenções⁵⁰ pedagógicas: defendiam a educação integral; pautavam-se por valores morais, como a solidariedade, igualdade e liberdade; reuniam meninos e meninas que aprendiam juntos; acolhiam filhos de profissionais liberais e de operários que dividiam a mesma sala de aula (MORAES; ACCIOLY; SILVA, 2013).

A dinâmica dessas escolas previa a participação direta das famílias, que mantinham a escola e definiam seu currículo e métodos, pois “ninguém mais que os próprios operários interessam-se em formar livremente a consciência de seus filhos” (VALLADARES, 2005, p. 164). Essas escolas estruturavam-se em torno da extrema preocupação com a formação humana e explícita resistência à formação produtivista, uma vez que “os pequenos eram desde as primeiras letras amalgamados para crer, obedecer e pensar de acordo com os ditames dos dominadores” (VALLADARES, 2005, p. 167).

Segundo as escolas anarquistas, a pessoas deviam assumir o comando da educação de seus filhos, também na escola, desvincilhando-se da tutela do Estado, comprometido com os interesses capitalistas, optando por um ensino que trouxesse aos jovens conhecimentos, por meio de

[...] lições de coisas tratando das qualidades, emprego, uso e propriedade de corpos e objetos de uso nas artes e indústrias e lições que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto. (Decreto 1915 de 18/jul/1910) [...] Por que em São Paulo não se trata de fundar apenas uma aula [...] Trata-se de muito mais. De organizar uma boa biblioteca de livros escolares: livros destinados à criança e ao professor e guias para o educador, de fundar uma casa de edições. De estabelecer um núcleo, de procurar o melhor material e os melhores processos de ensino, assim como bons educadores capazes de propagar os bons resultados obtidos. (A Lanterna, São Paulo, n. 23, 19/mar./1910) (JOMINI, 1990, p. 78).

Mas, como os ideais anárquicos e o ensaio de autogestão representava um perigo ao poder soberano do Estado, as escolas libertárias foram fechadas, e com elas a experiência da participação direta da população usuária na administração escolar.

⁵⁰ Termo de Dóris Accioly e Silva em *Anarquistas: Criação Cultural e Invenções Pedagógicas*.

A educação estatal, mais adiante, Anísio Teixeira (1961, p. 85), caracterizou claramente a natureza da administração escolar e sua distinção das formas de administração produtivista:

Mas há dois tipos de administração: [...] planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica [...]E há outra administração - à qual pertence o caso da Administração Escolar - muito mais difícil. Seu melhor exemplo é o da Administração dos hospitais, em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor.

O professor Celestino Alves da Silva Junior (2012, p. 111), em seu trabalho *Administração da Escola Pública. Equívocos e Implicações*, afirma que “o sucesso da administração da educação é o sucesso da educação”, resgatando a natureza pedagógica da administração escolar, diferenciando-se de outros tipos de administração, como, por exemplo, a administração empresarial. Não se pode falar em bom administrador escolar em uma escola que não ensine bem.

É indispensável lembrar Anísio Teixeira quando afirmava que “*somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar*”, para ao final concluir que “se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso da administração escolar” (TEIXEIRA, 1968, p. 17, grifo nosso).

Ao longo do século, a administração escolar recebeu forte influência das teorias de administração de empresas⁵¹, na medida em que o poder econômico foi se ampliando e dilatando seu interesse sobre a educação. Uma visão mais burocrática da administração escolar afastou-a de suas origens pedagógicas conformando-a a um modelo racionalista e travestindo a escola com vestes da organização capitalista do trabalho. Influências que buscaram transpor para dentro da escola os modelos de divisão do trabalho, por exemplo,

⁵¹ Ver a ligação entre taylorismo, fordismo, fayolismo e toyotismo em *A Unidade Escolar em Foco: Participação Versus Cooptação Pós-fordista na Educação*. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/155.pdf>.

diferenciando pessoas que *pensam* a educação de outras que a *executam*, para assim terem pleno controle sobre as operações do trabalhador.

O racionalismo empregado na educação nada mais foi do que uma forma de “desviar os problemas de suas razões sociais, econômicas e políticas, para soluções técnicas” (DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 273, 274), o que concentra na escola, na administração da escola, a origem, e a ilusória resolução dos problemas sociais e de aprendizagem. A aplicação da racionalidade capitalista na administração escolar transforma o trabalho educacional, utopicamente pensado para apoiar na constituição de sentidos da existência humana, para uma forma de “exploração da vida, colocando-a a serviço de uma classe social – a classe dominante dos meios de produção”, que tem por exclusivo objetivo preparar mão de obra barata e farta.

Maia (2008) indica o ano de 1986 como o marco de início da utilização, no Brasil, do termo gestão escolar, como expressão alternativa para a desgastada administração escolar. No referido ano, ocorreu o XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, com a temática A Democratização da Educação e a Gestão Democrática da Educação. Em um contexto de reabertura política, foi firme o propósito de reposicionar a escola no cenário político, valorizando a participação de todos nos processos educativos. Assim é que se reúne tanto a

[...] função técnica quanto a função política do diretor, desenhando alternativas capazes de abrir a escola para a comunidade e, conseqüentemente, apontando caminhos para uma mudança social em contextos específicos. Além disso, eles enfatizaram a escola enquanto objeto de estudo da educação, na importância da construção coletiva do projeto pedagógico da escola e nas dimensões humanas e políticas presentes em cada organização, bem como na importância do estudo da cultura da escola para a realização de mudanças na qualidade de ensino. (MAIA, 2008, p. 41)

No entanto, o termo gestão por si só não cria relações democráticas e, se assim for compreendido, pode impedir a percepção de relações autoritárias na escola. Esta “polissemia do termo e os perigos da persuasão a partir dos usos de uma mesma linguagem” (DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 276) comprometem a efetivação de uma educação para a democracia.

A discussão sobre gestão democrática oficializada pela LDB, Lei 9.394/1996, que em seu artigo 14 define a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola e a necessidade de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, parece ser resumida, na prática do voto, no provimento do diretor escolar por eleição.

Souza (2009, p. 125-126) assevera que a escola que abrevia a prática democrática ao simples “respeito à maioria” (a eleição de diretores segue esta lógica)⁵², “corre o sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia”. Para ele, seguindo essa lógica, as majorias não precisam ter em seu favor nem consistentes argumentos, nem coerência moral, pois tem já o principal: a força.

A instituição de conselhos de escola, eleições para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como de gestão democrática que atuam a partir da regra da maioria, *per si*, portanto, não representam a essência da democracia. [...] a gestão democrática é aqui compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações [...] processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola [...]. (SOUZA, 2009, p. 125-126, grifo do autor).

Souza (2009, p. 127, 131) recorre ao posicionamento de Theodor Adorno para defender a importância da escola como “instituição que tem a tarefa de suscitar o diálogo, a humanização do humano e a sua emancipação”, tarefa que só é possível se todos, e cada um, desenvolverem a autoconsciência e a própria emancipação. Reitera a importância da alteridade e do diálogo, como forma de promover a convivência entre os diferentes sem opor o “poder da maioria aos direitos da minoria”.

Destaca a importância de ampliar a discussão sobre o que seja participação, evitando restringir com uma concepção limitadora, o direito às diferentes formas de participação. Na escola, muitas vezes participar é tido como participar do Conselho de Escola; seu sinônimo é o “estar presente” na escola. Souza (2009, p. 134) chama a atenção para as formas de normatização da participação, o que se constitui, muitas vezes, em “promover o disciplinamento” das populações, impedindo “ações inusitadas, que poderiam surpreender e pressionar os governantes da coisa pública”. Duas expressões são interessantes, nesse sentido:

⁵² Ver também: LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

a "participação *versus* cooptação" que intitula um trabalho de Silva (2012) e a "participação controlada" e "autonomia meramente operacional", discussão de Bruno (1997).

Bruno (1997, p. 39) explica que

[...] é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a "cultura organizacional" da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização.

Assim, as organizações produtivas "controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constitutivas da rede" (MOTTA, 1987 apud BRUNO, 1997, p. 38), centralizando a definição de objetivos, e a operacionalização é descentralizada, e todos são convocados a participar *democraticamente*.

Como estes mecanismos de controle são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática, características das formas convencionais de organização e exercício do poder, a aparência assumida por esse novo sistema é da participação e da autonomia.

Silva (2012) também analisa a participação do trabalhador a partir da lógica de mercado, que visa a máxima ampliação do lucro e desenvolvimento da empresa. Ao final do século XIX e ao longo do século XX, a teoria da administração foi desenvolvendo meios de realizar o ideal mercadológico oriundo da Revolução Industrial. Meios de produzir mais, investindo menos (AMBONI, 2010, p. 3).

Para Silva (2012, p. 2-3), o advento da administração a partir de Taylor, Ford e Fayol, constitui-se uma trilogia que alavancou o capitalismo. Primeiramente, o taylorismo expropria das mãos do artesão seu poder de decisão, desmontando seu saber fazer; separando tecnicamente o pensar do fazer; criando um novo conceito de tarefa; fatiando a totalidade; e definindo o que cada trabalhador deve e pode fazer; alterando os ritmos e os tempos desse fazer. A suposta *participação* do trabalhador se compunha naquele modelo, como uma forma de *aderir* à promessa de melhores ganhos em troca da sua *qualificação*. Para a ordenação dos trabalhadores cientificamente *qualificados*, Taylor cria a *gerência*.

O fordismo institui a *linha* de produção, mudando tanto a geografia da fábrica quanto a das relações entre os trabalhadores, instaurando a competição entre os trabalhadores e do

trabalhador com ele próprio, pois garantia *status* a quem conseguisse se manter na *linha* (SILVA, 2012, p. 3-4). O fayolismo vem completar a trilogia, ao trazer para o centro das atenções o preparo do gerente e a gestão administrativa. Fayol (2012, p. 4) é o primeiro a descrever as funções de um gestor: prever, organizar, coordenar, comandar e controlar. Agregam-se, assim, ao mundo do trabalho, novos elementos de organização, seleção e exclusão.

No entanto, como um sistema de exploração sempre esgota o território, precisa lançar-se em busca de outros que alimentem os novos empreendimentos, e, para isso, os limites políticos precisam ser derrubados. A globalização torna-se o artefato que promove o rompimento das barreiras do nacionalismo. Do Japão, surge uma teoria de administração empresarial que inverte alguns paradigmas anteriores. O toyotismo cria noções inusitadas, como o conceito *just-in-time* (na hora certa) que, ao contrário dos grandes estoques do fordismo, se constitui um tipo de produção por *demanda*. Também, agora, tempo e espaço se transformam na corrida pela competitividade e por mercado, graças aos revolucionários recursos tecnológicos.

Essa reengenharia da empresa convoca a *todos* os trabalhadores para a “batalha pela sobrevivência, da empresa, obviamente” (SILVA, 2012, p. 8). A palavra de ordem é flexibilidade. É convocada uma mão de obra flexível, pronta para qualquer trabalho que seja necessário⁵³; é convocada a flexibilização dos direitos trabalhistas – com a “amputação desses direitos na íntegra ou, ao menos, parcialmente”; estabelecem-se relações de subcontratação; é convocado o trabalho coletivo e cooperativo.

Um conceito que se destaca na argumentação de Silva (2012, p. 9) é o *kanban*, estratégia que dá *visibilidade* à capacidade funcional do trabalhador, expondo-o, tornando visível seu ritmo, fazendo com que a vigilância de todos sobre cada um otimize a produção. As pressões multiplicam-se, seja vertical ou horizontalmente. Sob o desafio dos “cinco zeros” (zero atraso, zero estoque, zero defeito, zero pane, zero papéis), a força produtiva, criativa e participativa dos trabalhadores, passa a ser exigida, ou melhor, *valorizada*. O trabalho é executado “sob um número reduzido de trabalhadores, realizando, se necessário, horas extras

⁵³ “Nas palavras de Ohno apud Coriat (1994, p. 53), ‘... decidi lançar a experiência que consistia em reagrupar máquinas nos mesmos lugares. Cada operador tinha assim o encargo de três ou quatro máquinas realizando cada um operações de diferentes escopos’” (AMBONI, 2010, p.11) .

e, evitando assim, novas contratações que onerarão o processo de produção” (SILVA, 2012, p. 10).

Silva chama atenção para um aspecto: “os *saberes* dos trabalhadores agora são invocados como parte integrante e essencial do trabalho” (SILVA, 2012, p. 10, grifo nosso). A polivalência, ou a *multifuncionalidade* são virtudes do trabalhador interessado no bem da empresa e na sua *empregabilidade* pessoal. A cooperação entre os parceiros elimina a necessidade de supervisor e a nova lógica produtiva coloca em seu lugar o líder da equipe, que, “além de coordená-la, realiza[va] tarefas de montagem; particularmente, substitui[ia] trabalhadores eventualmente faltantes - conceitos esses inéditos nas fábricas de produção em massa” (WOMACK, 1992 apud AMBONI, 2010, p. 3).

Essa *valorização* pessoal do trabalhador leva-o “ideologicamente a pensar que é o *dono* da produção, gerando um novo processo de emulação, pois são ‘treinados’ para não depender das chefias para produzir” (WOMACK, 1992 apud AMBONI, 2010, p. 12). Essa mudança desonera a organização que reduz a necessidade de um controle externo para as equipes. Como assinala Silva (2012, p. 14), “afinal, a forma mais econômica de controle é aquela em que ele se realiza no interior dos próprios sujeitos e nos pequenos espaços onde cada um se encontra, com a cumplicidade do próprio sujeito”.

Bruno (1997, p. 40, grifo nosso) descreve os modos pelos quais a administração empresarial tem afetado a gestão educacional, nos levando a perceber que o trabalho coletivo e cooperativo do toyotismo e a gestão democrática da escola guardam diversas semelhanças.

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que *estabelecem os limites* em que elas devem operar e promover as *adaptações* necessárias para o *bom funcionamento* do sistema educacional como um todo.

Bruno (1997, p. 40) destaca que passa a ser extremamente “necessário uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização *operacional*”. Nesse sentido, adapta-se o discurso de gestão democrática, embora em sentido bastante diferenciado daquele que emerge do desejo de participação cidadã na construção da escola.

Souza e Gouveia (2010, p. 188), ao analisarem os aspectos do trabalho docente do diretor de escolas públicas, afirmam que este possui uma marca “técnico-administrativa, política e pedagógica” mas que requer “uma ampliação na noção de formação continuada para esses sujeitos que ocupam a função”, e recorrem a Littrell e Foster (1995, p. 176 apud SOUZA; GOUVEIA, 2010) quando afirmam que “os gestores na educação agem, comumente baseados em seu bom senso, ou ainda a partir de um senso prático acerca do que é correto para ser efetivado, o qual emerge da experiência e não da teoria”. Concluem que predomina na função do diretor escolar seu caráter político, mas asseveram que

Mesmo afirmando que a direção escolar é uma função na qual predomina o domínio de política educacional e escolar, não é dispensável uma formação técnico-administrativa e, especialmente, de atualização de conhecimentos e procedimentos pedagógicos, dada a *centralidade pedagógica* na natureza da instituição escolar (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 188, *grifo nosso*).

Destacam Souza e Gouveia (2010, p. 189) que é de suma importância esclarecer “sobre a expectativa que se tem sobre o desempenho dessa função”. A discussão sobre se a função do diretor de escola é mais administrativa ou mais pedagógica não pode permanecer. Indicam como fundamental envolver os sindicatos de trabalhadores docentes, as administrações públicas e as universidades, na discussão do que é a natureza do trabalho do diretor de escola, “pois isso tem consequências na noção de carreira, remuneração, formação inicial e continuada dos diretores escolares e formas de provimento”.

Demarcar o lugar pedagógico do diretor é de fundamental importância para fortalecer o caráter de suas ações e de sua formação. Souza e Gouveia (2010, p. 188) afirmam a necessidade de um preparo sobre os conhecimentos técnico-administrativos, mas, sobretudo, uma “atualização de conhecimentos e procedimentos pedagógicos, dada a centralidade da natureza pedagógica da escola”. Justamente pela natureza da escola, é que todas as funções aí articuladas precisam representar a possibilidade de realização de sua natureza. No caso do trabalho do diretor também. Mas diferente do trabalho específico do professor, o diretor precisa conhecer não só como as crianças aprendem; a pedagogia, mas como os adultos aprendem sobre seu ensino. Conhecimentos andragógicos e pedagógicos caminham juntos na formação do diretor que, na natureza da sua função, realiza a natureza da escola de ensinar.

Mas, novamente, as armadilhas da semântica podem nos encurralar, pois a *natureza* da escola na lógica produtivista elege determinados conteúdos de trabalho tanto para professores, quanto para os diretores. A *natureza* da escola, na lógica civil democrática, porque prima pelo

desenvolvimento das máximas qualidades humanas, levadas a toda a população, certamente, elegerá outros conteúdos, outras estratégias, tanto para professores, no trabalho com seus alunos, como para diretores, no trabalho com seus professores.

CAPÍTULO 3

O DIRETOR ESCOLAR: UM ELO ENTRE A DIVERSIDADE E A COLETIVIDADE

Educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro, ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1978, p. 43)

No capítulo anterior, vários conceitos foram organizados no sentido de criar uma rede de sentidos para os dados que apresento a seguir. A hipótese que será testada ao longo desta análise é a de que o trabalho realizado pelos diretores, e outros formadores na escola, contribui para a ampliação da compreensão dos educadores (professores e outros profissionais que atuam com as crianças e as famílias) acerca da função educativa como uma forma de desenvolver nas crianças as máximas qualidades humanas (MELLO, 2003), rompendo com uma visão imediatista e voltada para os interesses particulares (HELLER, 2008).

Segundo Heller (2008, p. 38), na vida moderna, é grande a possibilidade da particularidade (os interesses de ordem privada, totalmente desligados dos interesses e necessidades do gênero humano) “submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo”. Surge então um imperativo ético, nascido do compromisso com a manutenção solidária da espécie humana, intimando o indivíduo a que “submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior” (HELLER, 2008, p. 39). É este o papel que supenho esteja sendo almejado pelo formador nas escolas em um projeto de educação humanizadora: garantir um processo de reflexão compartilhado pela equipe escolar sobre as situações da prática cotidiana em que é possível e necessário “submeter sua particularidade ao genérico”.

Assumir um compromisso com uma educação humanizadora, ou como é amplamente alardeado, uma educação democrática, é trabalhar para que não se beneficiem grupos particulares em detrimento dos valores humanos. Isso tem a ver com as escolhas em termos de política educacional, tanto a política em nível mundial, nacional, municipal quanto em nível local – em cada escola.

Os dados foram organizados nos seguintes eixos:

- Os trabalhos científicos produzidos por profissionais da rede sobre a formação docente em serviço.
- Os saberes formacionais nas vozes dos diretores entrevistados.
- O Estatuto do Magistério e a natureza do trabalho do diretor.
- As experiências formativas no período de 1998 a 2008.

3.1 O Início, o Fim e o Meio: Sobre a Natureza do Fazer Formacional

As dissertações analisadas demonstram a capacidade dos profissionais da rede de explicitarem a natureza do trabalho formativo ocorrido nas escolas. Infelizmente, essas produções não têm recebido do sistema de ensino valor como material formativo. No entanto, da minha condição de diretora atuando na educação do município, foi muito gratificante e edificante lê-las, estudá-las e perceber quantas possibilidades há de representação de uma história vivida por diversas pessoas. Mesmo quem não as escreveu ou não escreveu nada sobre educação ou sobre formação de professores, mas viveu na rede, como educador ou como aluno, sentir-se-á representado, reconhecido, dialogando ao longo da leitura. A divulgação das produções científicas da rede poderia contribuir para a formação dos formadores, não só pela qualidade do que tem sido produzido, mas pelo estímulo a produzir.

Muito se tem feito na rede, mas nem tanto se tem escrito. Como afirma Snoeckx (2002, p. 37), é necessário *saber fazer*, mas é preciso que este saber seja refletido, analisado, objetivado para ser compartilhado com a comunidade de formadores, e para isto a “escrita encontra-se no centro do debate”. Com a prática de valorização das produções acadêmicas dos profissionais em exercício, teríamos, de começo, um bom material de análise e de estudo, oferecendo parâmetros e motivações para novas escritas.

Ao organizar os temas abordados nesses trabalhos relacionados com a formação, algumas categorias emergem:

- O formador iniciante;
- Os fins da formação continuada;
- Os meios pelos quais é possível realizar a formação em serviço.

3.1.1 O formador iniciante: Por onde começo? O que devo fazer?

A primeira grande descoberta de quem inicia um trabalho de formação é a de que essa tarefa exige uma mudança de papel. Como afirma Yamamoto (2008, p. 3, *grifo nosso*):

como coordenadora passei a pensar na formação de professores de *outra* forma, a partir de um ponto de vista *oposto* ao anterior: não mais como professora “receptora” de propostas de formação continuada, mas como “professora-formadora” que *deveria* levar propostas *para* o grupo de professores.

A descoberta de que se passa a ser o responsável por promover espaços de reflexão para avanço da prática de um grupo de adultos, às vezes apavora, pois há, muitas das vezes, entre os membros do grupo, uma relação de amizade que sustenta a estabilidade do grupo. E como relata a PAP Sílvia, no trabalho de Campos (2010, p. 136), em sua primeira semana como formadora encontrava-se em um dilema, pois embora “tenha visto coisas gritantes na prática das professoras, atitudes e propostas”, ela não sabia como ajudar “sem faltar com a *ética*”: “As professoras são minhas *amigas* e não quero *magoá-las*” (CAMPOS, 2010, p. 136). É como se o ortopedista, dissesse: “Eu não vou pôr a mão no braço quebrado deste rapaz, porque não quero que ele sinta dor”. Tem-se a tentação de deixar como está, mesmo que se avalie como ruim para as crianças, para não desestabilizar as relações de um grupo. Esses, com certeza, não são os *segredos* da profissão de que fala Dubar (1997 apud BOING, 2002).

Esta angústia apavora o formador iniciante, porque sabe – já ouviu falar, já passou por isso – que o papel da formação é justamente o de provocar aquele que está na zona de conforto, para que ele se reveja e elabore novos conceitos. É esta arte de provocar sem destruir, de emancipar, sem acomodar, que podem vir a se constituir os *segredos* da profissão de formador.

A mudança de papel, de professor para coordenador ou diretor, não é só no *papel*: é mudança de identidade. Conforme Placco (2012, p. 768), “a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica”. O formador, em seu início de carreira, mesmo tendo sido um excelente professor, depara-se com esta dura realidade: esta identidade já não lhe serve mais. “Na verdade, existe um tempo necessário para ‘aprender a ser diretor’. Da mesma forma que

acontece com os professores, o processo de transformação da prática requer um tempo”, diz Silva (2002, p. 99).

Diante da situação narrada por Yamamoto (2002, 7), quando de suas primeiras coordenações de encontro de HTPC, tendo proposto uma leitura, notou, como nos encontros anteriores ao propor alguma atividade aos professores, que “poucas pessoas se interessavam em acompanhar as leituras, participar ou trocar experiências. Pareciam pouco comprometidas com tal atividade”. Seu conhecimento da prática docente em nada lhe ajudava. Sua experiência com alunos que não prestavam atenção ou não participavam não lhe dizia nada sobre como superar aquela situação com os professores à sua frente. Ela se fez, então, duas perguntas: “Por que as professoras demonstravam desinteresse?” e “Quais seriam para elas uma boa proposta de formação?” (YAMAMOTO, 2002, p. 8).

Também, a PAP Sara, entrevistada no trabalho de Campos (2010), acreditava que estar preparada para o papel de formadora pelo fato de ter tido uma boa experiência como docente, o que pensava que poderia ajudar os colegas professores. “Mas, ao ver-se diante dos desafios da coordenação pedagógica, relatou que deixou a desejar como PAP e não conseguiu realizar um bom trabalho” (CAMPOS, 2010, p. 141). O mesmo ocorreu com Freitas (2009, p. 14-15), que narra também a experiência de seu difícil começo:

As primeiras HTPCs que coordenei foram caóticas, sentia-me constrangida em falar para as colegas. Elas não me viam como formadora, algumas até se incomodavam com a minha presença nesta função devido a um estranhamento na mudança de postura que a própria atividade exigia. Um mal estar estava instalado, estávamos arranhando uma relação de anos.

As formas de resistência dos professores, que, a princípio tinham uma relação de *amizade*, colocavam Yamamoto, Sara e Freitas em uma condição para a qual elas não haviam sido preparadas. “Lixar as unhas durante as reuniões, conversas paralelas, recortar e colar materiais para as aulas” (FEITAS, 2009, p. 15) são situações que muitos formadores devem já ter enfrentado em seu início de carreira, para o qual, provavelmente, nenhum deles foi preparado.

O despreparo inicial também é apresentado pela PAP Fabiana (CAMPOS, 2010, p. 136), que, apesar de usar estratégias para amenizar a resistência dos professores, via-se vencida em suas atitudes:

Não sinto união no grupo. Procuro arrumar o espaço nos momentos de HTPC, coloco as carteiras em semicírculos, mas não adianta o grupo se fragmenta. Não conseguem ter objetivos comuns. São muito dispersas, quando uma está falando ou perguntando algo, as outras estão conversando, não estão atentas ao problema levantado pela colega.

As narrativas acima demonstram que a relação de *amizade* não é capaz de promover a formação dos professores. Outra relação se faz necessária. As estratégias encontradas por Fabiana (CAMPOS, 2010), enfrentando a relação com mais profissionalidade, também pareceram não surtir efeito.

Barros (2004) e Campos (2010) demonstram que essa relação vai sendo construída no dia a dia, à medida que se realiza o trabalho e as novas identidades se configuram a partir de ações que formam o formador.

A partir de então é que pude perceber a dimensão do trabalho na realidade escolar e constatar as muitas responsabilidades do diretor: há a rotina escolar e seu significado para funcionários e professores, referente à cultura da escola; as questões éticas entre funcionários, professores e alunos; a manutenção da escola e os trâmites burocráticos; a comunidade; a APM; merenda; limpeza; documentação de alunos e funcionários; e, é claro, a responsabilidade da formação em serviço.

Assim foi possível perceber que estive muito mais centrada em minhas próprias questões de ingresso no cargo do que nas necessidades formativas dos professores, uma vez que não me sentia parte do grupo, não ouvia os professores [...]

Nesse sentido, as assessorias do Departamento de Educação foram determinantes para meu avanço como formadora de professores em serviço, pois me levou a refletir sobre minha própria atuação nas ações formativas desenvolvidas na escola. (BARROS, 2004, p. 72-73)

PAP Fabiana - Além de ter conseguido aprender a lidar com os movimentos do grupo (fator importantíssimo para o bom andamento do trabalho coletivo, creio que avancei no trabalho relativo aos planos de ação, consegui fazer devolutivas em todos os bimestres e realizar formações coletivas e individuais em HTPC. (CAMPOS, 2010, p. 198)

Outra descoberta que muitos dos formadores iniciantes fazem é que, além da experiência prática, faltam-lhes conhecimentos teóricos que os auxiliem, que norteiem e subsidiem as primeiras iniciativas de ações formativas. “A gente quer mudar, mas não sabe como – não tem embasamento para ajudá-las [as professoras] a avançar” (CAMPOS, 2010, p. 140). Além disso, a visão que um professor tem da formação é unifocal; a visão que tem é a da sua formação. Ao entrar na coordenação, tem que desenvolver uma visão de formação multifocal, olhando para cada um e para o todo, simultaneamente.

A ideia do *focal* permite fazer uma analogia com alguém que usava determinado óculos por anos e o que enxergava tinha uma forma; ao mudar suas lentes tem uma sensação de embaçamento, de embaralhamento, uma sensação de que as coisas do seu campo visual mudaram seus perfis. Tal é a adaptação pela qual o formador tem que passar: sua lente de contato com a realidade não é mais a mesma, não porque a realidade tenha mudado (ou mudou, também), mas porque seu campo de visão mudou. Sua ótica passa a ser a do coletivo, com relações outras que desconhecia. É o que narra Pelissari (2005, p. 3, grifo nosso) contando de seu “batismo na formação de professores”:

Nem tudo saiu como eu previa. O grupo com o qual eu trabalhei mostrou-se inicialmente resistente à proposta construtivista de alfabetização, exigindo de mim competência que eu nem cogitava desenvolver. Acreditei que minha experiência como professora comprometida com a real aprendizagem dos alunos, bem como meus *estudos sobre o assunto em questão* (a alfabetização) seriam condições suficientes para que eu tivesse sucesso como formadora de professores.

Na narrativa de Pelissari, é possível perceber o que Snoeckx (2002, p. 31) identifica nas afirmações dos formadores de sua pesquisa, de que a semelhança entre ser formador e ser professor está nos *conteúdos* do trabalho, “todos voltados para a educação das crianças”; e que a maior diferença é tida por eles, como sendo o “fato dos formadores se dirigem a um público adulto”. A autora reclama atenção ao fato de certa apatia dos formadores em relação a este *fazer para adultos* merecer ser conceituado.

Assim, os formadores que não trocam a *lente* continuam entendendo que os conteúdos principais do seu trabalho formativo são os mesmos a serem ensinados *pelos* professores aos alunos, quando, na verdade, há um conteúdo de trabalho específico do formador, que é *provocar a aprendizagem e mobilizar saberes no profissional adulto* em relação à *sua própria prática*. Isso exige outros conhecimentos, outras estratégias, e a definição clara de objetivos outros para a formação.

Por outro lado, apenas conhecimentos novos colocam em xeque os diretores formadores, os quais se vêem encurralados: recebem diversos conhecimentos específicos, mas – e agora? É o que demonstra Barros (2004, p.129), ao entrevistar uma diretora que relata que também nada pôde fazer com os conhecimentos específicos recebidos na assessoria; somente esse tipo de conteúdo não resolve por si a questão da formação:

Como é que eu transformo estas informações [obtidas em assessoria para diretores] em um trabalho efetivo, que chegue a mudanças nas práticas? [...] Então, isso é muito difícil; por um momento eu me sentia muito mal em ter tanta informação e não conseguir pensar como é que eu faria com tudo isso que eu aprendi; ao mesmo tempo, eu ficava com um sentimento assim: “como tudo isso pode ficar só comigo? Eu preciso buscar formas de socializar isso com esse professor”, e não de uma maneira transmissiva, porque nós sabemos que não adiantava eu trazer as apostilas e ficar lendo e dizendo “Bom, gente, a partir de amanhã...”.

3.1.2 Os fins da formação continuada: para que tanto empenho?

A autoridade pedagógica do diretor, assim como a do coordenador, ou do orientador pedagógico, advém de sua capacidade de mobilizar no docente seus melhores conteúdos, de provocar seus saberes fazendo novas conexões. Porém, cada um desses profissionais tem, pela natureza e as condições do seu trabalho, características específicas da atuação como formador. O coordenador pedagógico, com seu papel bastante definido de liderança em relação às *questões pedagógicas* da escola; o orientador pedagógico, que, com a EOT, tem o papel de articular os diferentes grupos em torno de um conceito que norteie o trabalho de toda a rede (QUINONERO, 2002; GOMES, 2000; LEIBRUDER, 2007; OLIVEIRA E SOUZA, 2008; YAMAMOTO, 2008).

As atribuições, o lugar de onde enxergam o sistema de ensino, possibilitam que os orientadores tenham uma contribuição diferenciada a dar. É o que narra a orientadora pedagógica, Elisabete: “Foi trabalhando na EOT que passei a compreender melhor como o sistema municipal de São Bernardo do Campo se organiza e o quanto os professores estão distantes das tomadas de decisões.” (CAMPOS, 2010, p. 21).

Já o diretor escolar tem o compromisso específico de mobilizar saberes e provocar reflexões em cada um dos integrantes da equipe, mas com o propósito de articular os saberes de todos, promovendo a troca de olhares entre os diferentes segmentos de trabalho (professores, auxiliares, equipe de limpeza, cozinha, administrativo) e o avanço de cada um de forma articulada com o avanço da equipe como um todo, bem como estimulando cada um a colocar seus saberes à disposição do trabalho coletivo no cotidiano da escola. Tarefa nem sempre fácil. Quase nunca fácil.

Como afirma Roldão (1999, p.10), “no caso da escola, por natureza uma instituição com funções de passagem cultural e socialização, é inevitável que os ritmos de mudança não sejam nunca os adequados às necessidades sociais do momento”. Afinal, cada um aprende no seu ritmo, criança, adulto, aluno ou professor. Para aprender, avançamos e regredimos, ou, como diz Candau (1999, p. 57), a gente “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas”.

A questão do tempo para esse trabalho de formação torna-se fundamental. Um projeto de um ano tem um alcance bastante diferente de um de quatro anos, por exemplo. Articulando, ainda, com as demandas da formação, todas as questões administrativas (do alunado, funcionais, do prédio, da documentação escolar), as questões financeiras e contábeis, e as questões mais relacionadas ao ambiente democrático da escola, que, para além da formação, também exigem providências efetivas.

Então, dirigir uma escola não é como reger uma orquestra, apesar de todos gostarmos dessa analogia (mestre – maestro). O maestro ensaiará seu grupo tantas vezes quantas forem necessárias, a ponto de a peça ficar exuberantemente perfeita. O diretor nunca poderá ensaiar: cada episódio é um episódio novo, em que cada participante estará em uma determinada posição, diferente provavelmente da que estará no próximo episódio. Lamentavelmente, formação não promove uma escola *exuberantemente perfeita*, por mais que gostemos também dessa imagem. Mas, então, para que tanto esforço, se sempre haverá o que aprimorar?

O importante papel do diretor na liderança pedagógica da escola tem a ver com a articulação que ele é chamado a fazer entre a formação que se oferece na escola (ou na rede de ensino), as culturas interna e externa da escola, combinando “uma liderança forte com um processo participativo” (BARROS, 2004, p. 51). Assim, pela continuidade do seu trabalho, pelo processo formativo que também os diretores e os outros formadores precisam para se nutrir, o diretor vai ressignificando sua atuação, e, com sua equipe e a comunidade do entorno, pode ir construindo um saber local, que envolve a participação de todos no pensar a educação e não apenas a participação de “estar presente” ou de votar sobre questão que não construiu.

Souza (2009, p. 131) destaca a importância de a escola ser a instituição que suscita o diálogo, que trabalha expressamente para a humanização do humano e para a emancipação,

que cuida e promove o respeito à alteridade “sem colocar o poder da maioria contra os direitos da minoria”.

A escola, a instituição, é o grupo que a compõe: são os professores, os funcionários que limpam e que abrem e fecham o portão, que atendem ao telefone, e é o diretor, que, pela constância do seu trabalho de construção e efetivação do PPP, vai tendo uma relação mais direta e constante com as famílias e a comunidade, com o propósito e a intencionalidade de compartilhar com eles a gestão da educação naquela instituição. Essa é a dimensão técnico-ético-política do diretor em favor da democratização do ensino (BARROS, 2004). Não a democratização que angaria *adesões* (SILVA, 2012) para este ou aquele projeto, mas a que constrói cotidiana e historicamente uma consciência de educação para o humano. Há assim uma responsabilidade com a história da educação local imbuída na atribuição do diretor.

Fazer-se formador, seja como diretor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, é iniciar um percurso de compreensão da função social da escola e de domínio de instrumentos que possam favorecer a realização dessa função na comunidade onde está inserida (CAMPOS, 2010; QUINONERO, 2002). E, para isso, a formação do formador precisa ensiná-lo a olhar, precisa ajudá-lo a romper com a dicotomia teoria e prática, porque é isso que ele terá que fazer com seus professores, terá que fazer uma formação que integre também a pessoa do professor e sua profissionalidade, mediando sua relação com bens da cultura, fim último da educação para todos (GOMES, 2000).

O PPP, enquanto instrumento articulador dos diferentes saberes e diferentes interesses dos vários segmentos da escola, tem como propósito garantir a gestão democrática e a realização de uma educação humanizadora. No entanto, como afirma Leontiev (1978), apropriar-se de um instrumento aprimora o indivíduo porque exige dele mudar sua forma costumeira de fazer algo e avançar em termos mentais para faculdades superiores. No entanto, provoca o autor: “Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem [...] sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente” (LEONTIEV, 1978, p. 271).

Fala, assim, Leontiev do importante papel que ocupa o parceiro mais experiente, que medeia a relação de aprendizagem. O PPP, como instrumento que é, pouco pode fazer por si, se não houver uma mediação competente que lhe atribua vida, uso e força. Essa mediação é

feita pelos formadores da escola, elo de liderança e de integração do grupo. A qualidade dessa mediação dependerá da habilidade que o formador tiver desenvolvido em sua função.

3.1.3 Os meios: como mobilizar (equilibrar, desafiar) os saberes de pessoas adultas?

Se não é pela imitação de bons modelos, por decreto, pelo bom senso, nem por *insight*, como se leva alguém a mudar? Mudar uma atitude, um modo de fazer ou de falar, um jeito de compreender fatos e conceitos, não depende só do querer. Se é difícil mudar qualquer coisa em nós mesmos, como levar o outro a mudar? Para Freire (1994 apud FREITAS, 2004, p. 75), mudar é difícil, mas ao mesmo tempo é possível e urgente; exige, porém, “paciência, uma paciência [...] impaciente, que exige também conhecimento, humildade e uma pressa não demasiado apressada”.

Nos encontros de PAPs, promovidos por Campos (2009), ao longo de sua pesquisa, muitas situações demonstram os diferentes momentos nos quais cada uma das PAPs estava na construção de uma identidade de formadora. É o que se percebe na fala da PAP Ana, que orienta a colega que acabara de iniciar como formadora e que relatava temer fazer intervenções por medo de perder a amizade das professoras: “Você pode até achar que está perdendo a amizade do grupo, mas depois que você conquista o respeito do grupo, vão te agradecer” (CAMPOS, 2010, p. 137). Ana indica para a colega que há uma identidade nova a assumir pela qual ela será respeitada. As questões são: como agir? Como fazer a intervenção de modo a ajudar o professor a construir uma prática nova e, paulatinamente, conseguir o respeito do grupo?

PAP Sara - Não sei como me dirigir a elas [professoras] para ajudá-las porque eu não sei se vou ajudar ou se vou machucar. Já ouvi comentários do tipo “poxa, minha colega trabalhou aqui até ontem como professora e agora quer me dizer como devo fazer”. (CAMPO, 2010, p. 140)

Há nessa frase uma preocupação dupla: com o outro e consigo mesma. O recorte da fala da professora mostra que, para essa formadora, que busca sua identidade e o seu papel naquele grupo, a intervenção vai magoar a professora e isso, inevitavelmente, significa ser rejeitado em seguida.

PAP 1 - Antes eu era colega do lado delas, agora passei para o *lado* da diretora e elas não viam qual a *diferença* que eu teria para poder ensiná-las, orientá-las, se tínhamos a *mesma* formação, se estávamos em sala de aula igual. Como eu iria poder *cobrar* registro, planejamento, só porque tive algumas assessorias, porque que ia ter que cobrar? (FREITAS, p. 71, *grifo nosso*)

Os *lados* são um dos primeiros aspectos que parece necessário abandonar quando se inicia o trabalho como formador. À medida que se amplia o ângulo de visão, é urgente ressignificar os conceitos de coletivo, de parceria e de equipe. Não há mais *lados* senão o lado do ensino de qualidade. Ser formador para uma sociedade mais igualitária significa romper com o corporativismo que divide, quando a tarefa exige todos juntos.

PAP Fabiana - É necessária uma reflexão crítica após o término de cada reunião, de cada intervenção com um educador, de cada observação de aula, de cada encaminhamento. O formador vai construindo e analisando suas próprias metodologias de trabalho diante do processo pedagógico formativo. As trocas de experiências [...] constituem-se uma excelente estratégia de trabalho, pois percebemos que nossos problemas não são isolados e aprendemos umas com as outras nesse percurso. (CAMPOS, 2010, p. 197)

Como as teses e dissertações versam sobre diferentes formadores (diretor, coordenador e orientador pedagógico), de maneira geral, é possível identificar, nas temáticas analisadas, alguns aspectos que se referem aos *meios* encontrados para fazerem a formação cotidiana.

- *As modalidades* – a promoção de cursos, assessorias, palestras encontros com outros profissionais (de outras escolas, de outras redes), encontros sistemáticos dos profissionais da escola (BARROS, 2004; OLIVEIRA E SOUZA, 2008).
- *As estratégias* – a tematização (discussão de um tema a partir de uma situação filmada ou narrada) (BARROS, 2004); as atividades em parcerias, o acompanhamento ao professor (BARROS, 2004; CAMPOS, 2010; FREITAS, 2009; SARTÓRIO, 2010; OLIVEIRA E SOUZA, 2008; SILVA, 2002); a intervenção planejada (BARROS, 2004; FREITAS, 2009); a articulação entre a formação em âmbito individual e o coletivo (CAMPOS, 2010; FREITAS, 2009; PELISSARI, 2005; QUINONERO, 2002; SILVA, 2002); a verbalização das emoções percebidas no grupo (CAMPOS, 2010).
- Os procedimentos metodológicos – devolutiva, intervenção e encaminhamento (BARROS, 2004; CAMPOS, 2010; FREIRE, FREITAS, 2009; PELISSARI, 2005).

Assim, a essência do fazer formacional parece ser a mobilização de saberes enquanto ação integradora de diferentes olhares; a ação mediadora entre o fazer docente, o PPP da escola, e um ideal de educação.

3.2 Sobre os Saberes Construídos ao Longo de Dez Anos de Trabalho na Formação de Professores

3.2.1 O planejamento da ação formativa

Para Scarpa (1998, p. 106), o objetivo da formação é “transformar práticas individuais em coletivas, práticas espontaneístas em reflexivas”, tornando os professores “autores de suas práticas e corresponsáveis por sua formação”. É por meio do projeto de formação que se criam “condições para a emergência de uma nova identidade” nas relações entre professores. Mas *como* realizar essa formação comprometida com a autoria e a autonomia dos professores?

3.2.2 A clareza de objetivos: o que se quer ver transformado nas práticas educativas da escola

Quando Contreras (2002), Libâneo (2006), Longarezi (2009) afirmam que a ação pedagógica dos professores e as práticas escolares precisam ser ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada da formação, inspiram a supor que o sentido da formação está na potencialização das práticas docentes. Longarezi (2009, p. 128) afirma que

[...] é no contexto da escola que a formação pode partir de uma prática social e retornar a ela como possibilidade de transformação da realidade, fazendo da necessidade do coletivo da escola motivo para levantar as situações-problema e buscar propostas de solução que transformem a realidade.

Assim, os diretores entrevistados⁵⁴ nesta pesquisa destacam a importância de um olhar sistemático para as práticas cotidianas, com o propósito de captar as necessidades formativas

⁵⁴ Os nomes dos entrevistados são todos fictícios.

ou possibilidades de aprimoramento. A diretora Denise, ao ser questionada sobre como busca o material para a formação que realiza na escola onde atua há 15 anos, conta que vem da prática diária de caminhar pela escola, pela observação, conversa com as crianças, com os educadores. Relata que sua coordenadora faz uma analogia simpática dizendo “nós somos Forest Gump⁵⁵: a gente fica andando pela escola porque acredita que aí é que você vai colher o conteúdo da formação”. Argumenta Denise:

O estudo tem que existir para esclarecer, para responder questões, eu não posso estudar um texto por estudar. Os textos e os temas formativos que o formador vai escolher precisam estar para responder questões e necessidades daquele grupo. Então, a gente primeiro quando vai elencar temas de formação, a gente observa tudo na escola, o nosso olhar vai para tudo, desde o registro da ação até a ação cotidiana. E é por isso que a gente não para aqui nesta sala, a gente anda por esta escola o dia todo.

Mônica, diretora há 24 anos na mesma escola, também se refere à prática de caminhar pela escola como estratégia para colher os temas significativos para a formação:

Ah, muito trabalho de formiguinha! De observação, de intervenção, de pensar no que fazer para resolver algumas coisas. Por quê? A diversidade [de demandas] é muito grande, então tem lá, desde a cozinha, a servente, os oficiais, os professores e as crianças... Mesmo em relação a comportamento de alunos, eu gosto de estar sempre acompanhando e de estar vendo o que a gente pode fazer para melhorar. Às vezes, eu nem sento na minha cadeira, que a escola é muito grande, não chego nem a sentar na minha cadeira, porque eu vou pra lá eu vou pra cá, retomo o que eu quero observar, vou observar e depois vou conversar ou com as PADs ou com os [Coordenadores Pedagógicos] CPs, ou mesmo, às vezes, com a professora... Mas, em geral, só depois do assunto discutido e planejada uma intervenção, é que vamos conversar com a professora pra orientar, ou com os alunos [...]. Às vezes eu peço para o CP observar, por exemplo, que nós já estamos no mês de abril e a gente não tem olhado o fato de a cozinha estar servindo as crianças [colocando a refeição no prato por elas ao invés de deixá-las se servirem], ao mesmo tempo em que a gente está tratando na formação com os professores da questão da autonomia. Então, peço aos CPs que observem para ver se é isso mesmo que está acontecendo, para a gente poder conversar tanto com os professores quanto com as cozinheiras. Então é assim, que a gente faz. [...]

Este “andar pela escola”, narrado por Denise e Mônica, exige um olhar pautado por princípios e conteúdos de formação claros. Não é um olhar descomprometido ou voluntarioso, é um olhar disciplinado, como afirma Leila, diretora há 22 anos na mesma escola em que foi professora por dez anos.

⁵⁵ Faz alusão ao filme *Forest Gump*, o Contador de Histórias, em que o protagonista (Tom Hanks), um rapaz andarilho, que, por obra do acaso, consegue participar de momentos cruciais da história dos Estados Unidos.

Para mim, o princípio de escola é o Projeto Político-Pedagógico: ele é o cerne de tudo. É dele que parte a formação, é dele que parte o ser diretor, é dele que parte ser auxiliar de limpeza, ser cozinheira, o modo de atender ao telefone, o portão da escola. É no Projeto Político-Pedagógico. Por quê? Porque ele diz para a gente o que nós estamos querendo fazer aqui. Então se eu sei que eu estou querendo fazer X, e que no final da nossa conversa, quando a criança sair daqui, eu quero que ela tenha tido esse X de vivência, de experiência, de conteúdo – seja do que você queira chamar – eu tenho que pensar numa atuação que favoreça isso. Eu tenho que pensar em regras de convivência que favoreçam isso; eu tenho que pensar numa formação que favoreça isso – porque eu tenho um objetivo X.

Tendo como base os objetivos previstos no PPP e levantado os temas que merecem discussão para o aprimoramento das práticas, os diretores relatam a necessidade de planejar como se dará a formação. É preciso pensar as etapas do trabalho: os conteúdos que ajudarão a clarear e orientar as discussões, os textos que trarão a base conceitual, as estratégias que melhor mobilizarão a reflexão dos professores. Diz Denise: “Depois, ao longo da discussão, à medida que a gente vai fazendo o estudo do texto, a gente vai dividindo em várias estratégias, porque eu planejo tudo junto com ela [coordenadora]”.

Além do levantamento dos temas, os formadores têm que considerar outras questões, conforme explica a diretora Denise:

Nós temos professores que estão aqui há 16 anos e já passaram por várias discussões que os outros, que chegaram há três anos, não passaram, e aí a gente fala: como é que a gente vai avançar com essa pessoa que já vem refletindo essa prática há algum tempo? Acho que a gente também precisa aprender, como formador, a aproveitar essas contribuições individuais que as pessoas têm. Essas pessoas também nos ensinam coisas. Acho que a formação não pode estar sempre focada naquela pessoa que coordena o encontro; a gente tem que ter sempre esta preocupação de envolver as outras pessoas, aproveitar estes saberes que elas têm para compartilhar.

Considerar os conhecimentos prévios dos professores, sua experiência, sua reflexão acumulada sobre as práticas, é de fundamental importância, se pensamos a formação como um trabalho de construção de saberes no coletivo da escola. É preciso criar estratégias em que o saber edificado possa ser valorizado e possa ser útil para o coletivo dos professores na continuidade das reflexões ainda a fazer.

A famosa *troca de experiências* que os professores tanto reivindicam nos espaços de formação não se restringe à *troca de atividades* didáticas alienadas de seu propósito de educar. Trocar pode ser trocar pontos de vista, pode ser compartilhar situações vividas e descobertas feitas, frustrações e mudanças de rumo, orientações – às vezes tão específicas de

como garantir um bom desenvolvimento da atividade. Mas é importante ressaltar: essa troca, discussão, ou estudo, precisa ter como base uma escolha sobre para qual cidadão, para qual humanidade se quer formar a criança que se educa.

Não pode haver dúvidas: não há preparação para a modernidade, para os tempos pós-modernos, sem um investimento maciço no domínio sólido e duradouro dos conteúdos. Não conteúdos como mera transmissão de conhecimentos ou inculcação de informações, mas envolvendo ensino e aprendizagem de conceitos, habilidades, de procedimentos (modos de ação), atitudes e convicções. Não faz sentido a transmissão verbal de conhecimentos cristalizados, compartimentalizados, fora de toda e qualquer referência ao mundo real e desvinculados de modos de ação como são as habilidades, os procedimentos, atitudes e convicções. (LIBÂNEO, 2007, p. 204)

Na afirmação, Libâneo se refere ao conteúdo do trabalho do professor que deve ser dominado por ele para poder ensiná-lo ao aluno de forma significativa, mas também toca no trabalho de formação. Ao longo das entrevistas, busquei captar os conteúdos que os formadores têm que dominar para desafiar ou mobilizar de forma significativa, nos professores, a reflexão sobre os conceitos que estes detêm, as habilidades de que dispõem, os procedimentos (modos de ação) que dominam, as atitudes e convicções que defendem.

Então eu penso que a partir da observação e do foco, esse foco tem que ser tematizado e tirado junto com o grupo os aspectos que irão para a discussão. Acho que você tem que *seduzir e encantar o grupo* em relação àquilo que você percebe que eles precisam. Você tem que ir para o *convencimento* e para a *negociação* trazendo argumentos do que você observou e de todos os ganhos que o grupo possa ter com aquele investimento. Então, acho que quando você define uma temática, ela tem que ser *muito bem planejada*, muito bem *pesquisada* e você tem que ir *articulando com o que vai acontecendo no processo*. À medida que ocorrem as reuniões, podem ir surgindo outras questões disparadoras, em cima da mesma temática, e às vezes com mais necessidade de discussão que as questões que você ia trabalhar inicialmente. O próprio grupo também vai dando dicas de como você pode ir caminhando; o grupo vai *compondo com você*. E aí é importante *repensar*, olhar e dizer ao grupo “eu ia entrar com esse tema, mas, agora, com estas questões trazidas por vocês, é interessante que a gente se aproprie desta e desta temática primeiro, o que vocês acham? Porque isso vai ajudar a *articular* esta discussão”. (Simone, diretora escolar há 21 anos, exercidos na mesma escola)

O depoimento de Simone leva a considerar a necessidade de compor com o grupo sem ser espontaneístas no trabalho de formação. Ela fala do *preparo* necessário, do *estudo*, ao mesmo tempo em que fala da capacidade de *negociação* com a equipe, de *articular* e considerar as diferentes demandas – o que exige uma *flexibilidade* pessoal: o

desenvolvimento de uma habilidade de ver as questões da formação do ponto de vista dos professores. Aborda também a *profundidade* com que o formador precisa se preparar para esse encontro:

Você compõe com o grupo, mas ao mesmo tempo você tem que estar um pouco adiante, buscando além deste grupo. [...] você tem que se preparar: se a pauta vai falar sobre arte, você tem que buscar tudo sobre arte, ir a espaços de referência em arte [...].

Assim, planejar a formação é um trabalho complexo, que exige do formador as capacidades de:

- Analisar e interpretar uma realidade dinâmica (a partir das avaliações feitas pela equipe, pelas famílias, pelos alunos; a partir das observações feitas pela equipe de gestão no espaço da escola e também a partir das demandas trazidas pela equipe, pelas crianças, pelas famílias, pela orientação técnica, pelo sistema de ensino, etc.), fazendo dessa interpretação o ponto de partida (QUINONERO, 2002; BARROS, 2004).
- Eleger conteúdos estruturantes que ampliem a possibilidade de reflexão no trabalho formativo (estudando o material selecionado) (PELISSARI, 2005).
- Eleger ou criar estratégias coerentes com o tipo de reflexão que se quer levar e provocar no grupo (GOMES, 2000; LEIBRUDER, 2007; OLIVEIRA E SOUZA, 2008).
- Estabelecer critérios para a avaliação do percurso individual do trabalho formativo coletivo (BARROS, 2004; OLIVEIRA E SOUZA, 2008),

3.2.3 A execução da ação formativa

Realizar o trabalho de formação em uma perspectiva profissionalizante (ALTET et al., 2003), democrática (FERREIRA, 2004) e humanizadora (MELLO, 2003), supõe considerar algumas premissas:

- **O compromisso com a escuta** ativa, interessada, que considera sempre que o outro tem algo importante a dizer (CAMPOS, 2010; FREITAS, 2009; OLIVEIRA E

SOUZA, 2008). Somente por meio da escuta é possível compor o coletivo. A escuta realizada pelo formador mostra-se como possibilidade de interlocução.

Assim, para definir uma proposta com o grupo, eu preciso provocá-los a pensar: Quais questões merecem nossa atenção? Destas aqui, quais são nossas prioridades? Ah, precisamos pensar no espaço de forma que tenhamos mais possibilidade de intervenções sobre o movimento da criança. Então, que objetos precisam fazer parte desse espaço, que podem ser integrados. Que tipo de movimentos não está sendo propiciado e nós temos que pensar em determinados objetos que o propiciem. (Simone, diretora)

A formação no grupo eu entendo que é através do serviço, então estou sempre provocando fazer escolhas: “Então, gente, sobre o nosso projeto de artes, todo mundo já escolheu o que vai trabalhar? Todo mundo tem clareza o que é o objetivo desse projeto?”. (Leila, diretora)

Os relatos demonstram uma preocupação em escutar aquilo que também não é falado, uma percepção da condição do outro. É o que narra a diretora Denise, quando conta de sua preocupação no preparo de encontros formativos:

Esses educadores trabalharam o dia todo, eu tenho que corresponder, eu não posso fazer qualquer coisa. Essa sempre foi a minha preocupação, em fazer alguma coisa para responder a necessidade que cada um veio buscar aqui, eu sempre tive um grau de exigência e acho que isso, apesar de ser sofrimento para mim, me fez aprender demais, me faz estudar. (Denise, diretora escolar)

E o que chamava atenção na Gleise [a PAP da escola] era a leitura que ela fazia das necessidades do grupo; ela trazia, nas poucas conversas com as professoras e também pelo olhar dela, que era um olhar apurado, atento. Avaliava e dizia: “nós precisamos de tal coisa” [...] e ela fazia com tanta dedicação! (Vitória, diretora há 16 anos, exercidos na mesma escola, recentemente aposentada)

- **O compromisso com o acesso aos bens culturais da humanidade.** Considerando que a escola se constitui local privilegiado de acesso aos conteúdos que traduzem a essência humana (HELLER, 2008), e que assim oferece a possibilidade de desenvolvimento das máximas possibilidades humanas, o trabalho de formação precisa voltar-se também para a relação entre os educadores e os bens culturais. O papel do formador na escola é mediar o encontro do professor e da equipe com os objetos da cultura que representam a essência humana. Mas não um contato informal, e sim um contato intencionalmente reflexivo. Aproximar o educador de forma reflexiva de um objeto da cultura (seja pela prática da escrita de relatórios, seja pela visita a um museu de arte, seja pela proposta de um projeto científico na escola, etc.) é superar a relação de *particularidade* (HELLER, 2008) do educador com aquele objeto. A aproximação informal ou espontânea que os educadores

possam ter dos objetos da cultura é própria da cotidianidade e responde aos interesses imediatos desse educador. Por ser espontânea, essa aproximação só ocorrerá quando houver o interesse. Uma aproximação marcada pela intencionalidade reflexiva, mediada pelo formador dentro de um processo formativo, possibilita um contato individual com a *essência humana* que repousa no objeto. Assim, retomo Leontiev (1978, p. 271), quando diz que os objetos e os fenômenos por si só não são capazes de revelar a essência humana neles cristalizadas, senão pela mediação de um parceiro experiente. Nesse sentido, vale destacar a estratégia da diretora Simone, recentemente aposentada:

A formação é um alimento constante que a gente precisa. Uma das coisas que eu gostava de fazer com o grupo, não era só a questão de discutir de textos ou a partir da própria prática, mas a questão de sair da escola. Ir aos encontros do Renato Brolezzi⁵⁶, nas aulas abertas no [Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand] Masp, para depois irmos visitar as exposições. E podíamos pensar sobre o que tinha que ser oferecido para as crianças na contrapartida, podíamos pensar sobre como levar tudo o que a gente aprendia. Eu consegui no Masp criar oficinas exclusiva para as educadoras, com os oficineiros de lá, para elas vivenciarem o manuseio dos diferentes aportes artísticos. E a partir daí discutir, se colocar no papel da criança “E a primeira vez que eu peguei nesse material. E como foi? E quando se oferece para criança, como será? E para criança que não tem isso, isso e isso?”. Então você volta e vai tendo condição de retomar um monte de coisas; de ir às livrarias sentar e pegar livros, fazer compras junto com elas [educadoras] de livros, buscar livros não só para as crianças, mas livros que pudessem ajudar o grupo a ler. Levar grupos que tocavam músicas diferentes dentro da creche para tocar para as crianças e para elas [educadoras] e depois a gente discutia, mas para além de coisas que estavam no senso comum. Fiquei sabendo de um grupo de indianos que tocavam e dançavam e eles tinham guizos nos pés e nas mãos. Como eles acompanhavam os ritmos com aquilo? que diferencial aquilo trazia? Nos púnhamos a estudar o movimento deles, que é completamente diferente. Levamos alguns japoneses, e nos pusemos a pensar como é que é isso, pensando em cores, pensando em movimento, pensando nas diversidades? Que diferença faz para as crianças ter acesso a uma variação sonora e que não é sempre a mesma cadência, a mesma batida, e que não é sempre da mesma língua, que reproduz o mesmo som? E aí, como é você poderá ficar somente com os *kits babys* da vida? O que cabe, que não cabe, porque cabe? Pensar essas coisas faz parte destas visitas, que a gente fazia, e elas [educadoras] voltavam com ideias. Uma vez nós fomos naquele Revelando São Paulo, e elas viram lá toda uma estrutura e viram peças feitas do Bumba Meu Boi. Aquilo virou uma história para trabalhar o bumba em uma classe de 3 anos, com a confecção do bumba, as crianças eram loucas por causa do bumba, elas andavam com aquele bumba pela escola toda. Aí trabalharam cirandas, e veio o cirandeiro tocar. São outras possibilidades, que é o espaço de aprendizagem mesmo, para criança e para

⁵⁶ Antropólogo formado pela Universidade de Campinas (Unicamp), professor de História da Arte, na Faculdade de Campinas (Facamp), professor de História da Arte e assistente de coordenação do Serviço Educativo do Masp.

adulto. Como era depois, eles [os bebês] irem para área externa e continuarem dançando aquelas danças e convidando os outros para participarem. Tinham repertório! Não ficavam ali só com algumas atividades que o espaço por si já contempla, mas que se restringirmos só aos próprios espaços serão atividades empobrecidas de significado. Elas [as educadoras] tinham repertório para trabalhar outras coisas.

- **O compromisso com a aprendizagem como finalidade da ação gestora na escola** (SILVA JUNIOR, 2012; TEIXEIRA, 1961). A finalidade da educação é o desenvolvimento da cidadania plena. Na escola, o exercício de cidadania ensinado ao aluno precisa ser a cidadania exercida pelos profissionais da escola. Nesse sentido a educação permanente parece ter como propósito aprimorar tal exercício ao longo da vida. O projeto de formação dentro da escola precisa pautar-se por uma relação entre cidadãos em aprendizagem.

O fato de estar aqui há 30 anos e para quem, por exemplo, pega o Projeto Político-Pedagógico da nossa escola aqui é muito frequente eu ter professores de 20, de 22 anos na escola; eu já tive muitos professores que aposentaram aqui. As pessoas que vêm e ficam quando elas podem. Então é muito bom você constituir um grupo que você vai trabalhando na formação dele por muito tempo, porque você vê o crescimento das pessoas e vê que as pessoas contribuem com o crescimento seu também. [...] Eu não tenho a vivência de um diretor que muda de escola a cada dois anos ou com um grupo que é muito flutuante, eu não tive isso. Eu posso dizer de um lugar, de uma diretora que ficou e conseguiu ver algumas coisas, nas quais ela investiu, acontecerem e o quanto que o investimento em formação é produto de longo prazo. Então, acho que as pessoas que vão para uma formação acreditando que em um ano, porque você deu meia dúzia de textos, o cara se transforma, é impossível! Quando você vai ver, são pequenas coisas que você vê transformadas ao longo do tempo. Muitas coisas que eu acreditava que davam certo, você vai vendo que não dá. Então você retoma. É muito rico isso e eu acho que isso que me fez permanecer na educação porque se não fosse essa novidade permanente eu acho que eu já teria me frustrado. (Leila, diretora)

- **O compromisso com a autonomia da escola.** O contexto escolar atribui um caráter coletivo à autonomia do professor. Nesse sentido, a formação pode criar situações ou fazer das situações existentes uma oportunidade de exercitar a capacidade de escolha e a de assumir as responsabilidades decorrentes das escolhas feitas perante a coletividade. A autonomia, longe de ser o “fazer do jeito que quero, sem dever satisfação a ninguém”, deriva do domínio de conhecimentos adequados que permitam fazer escolhas e correr riscos de forma raciocinada. Diz Heller (2008, p. 39), “quanto maior a relação com a

moralidade e com o risco”, maior a possibilidade de as decisões elevarem-se “acima da cotidianidade”. A profissionalização passa necessariamente pelo desenvolvimento da autonomia individual, como um constructo moral coletivo, e pela resiliência ao risco. O respeito do formador pelo processo de construção do saber docente parece estar estreitamente ligado ao seu compromisso em oferecer possibilidades de ampliação desse saber.

O professor passou e passa por um desmerecimento de seu saber. Eu sei que tem todas as questões da formação, a necessidade de aprimorar sempre, mas eles trabalham lá na sala e eu acho desrespeitoso quando você chega e faz uma crítica irresponsável. Claro, eu sou muito crítica: se eu acho que não está certo, eu vou dizer “professora, eu penso que podia ser desse jeito e eu penso por isso, por isso, por isso” e se ela me argumenta, eu respeito aquele argumento, eu posso não concordar, mas eu vou compreender o processo daquele professor. Então, às vezes eu ouço depoimentos delas que me emocionam, porque, puxa, elas confiam nesta equipe! Existiu uma fase em que os professores se calaram porque todo mundo veio dizer como eles tinham que trabalhar, nada do que se fazia era certo. Eu fico triste quando ainda vejo um professor pedindo autorização para ter uma prática. A educação não vai para lugar nenhum se este professor não acredita no trabalho que ele faz. Porque se ele faz porque o outro manda esta prática não tem sentido para ele. Eu lutei muito aqui na escola junto com coordenadora, que nós temos grande afinidade nisto, para que os professores não ficassem neste lugar. Não digo a você que todos superaram, sinto ainda que quando alguns vão se colocar, ficam olhando para a gente para ver se a gente aprova ou se a gente desaprova... Mas eu acho que a gente tem tentado avançar nesta questão de apoiar o professor para que seja autor do seu trabalho, para que tenha autoria do seu fazer. Nosso objetivo é que ele saiba defender, que saiba justificar que ele tenha clareza do porquê da ação. Então, a nossa formação aqui na escola, quando a gente vai discutir um texto ou vai discutir uma situação, nunca é de dizer que “não é assim”, “você não fez”, “nós não fazemos desta forma”; sempre o professor vai contar do seu trabalho, o porquê da escolha que fez e em que contexto ele fez aquilo. Acreditamos que mesmo as nossas intervenções nunca podem ser descontextualizadas. (Denise, diretora)

Na medida em que o profissional amplia seu conhecimento, eleva conseqüentemente seu dever ético de responsabilidade com o coletivo da escola:

Aqui, na nossa escola, a gente acorda, nós não temos nenhuma atitude que não seja discutida com o grupo, todo mundo sabe o que acontece, todos os funcionários da escola sabem o que acontece, todos recebem o calendário mensal por escrito com horário, com a forma que vai acontecer. Se vai ter uma festa, eles sabem onde cada um vai ficar, o que ele vai fazer, qual é a função dele. Toda essa forma de pensar coletivamente é o que eu acredito. Todas as pessoas da escola têm que saber o que acontece aqui, eu faço reunião com rigor. Na lavanderia, nós três fazemos [reunião] e todos sabem

tudo o que acontece ou vai acontecer na escola. A gente conversou sobre isso: a gente não dá um encaminhamento se não for conversado e retomamos isso no grupo e se já fechou na HTPC eu não volto atrás, elas já sabem disso, combinamos na HTPC, não é inflexibilidade; mas, por exemplo, nós combinamos na HTPC que ia ter o teatro das professoras na semana da criança, aí ninguém vai ensaiar o teatro; chega na semana da criança: ah, porque não deu tempo não vai ter. Vai ter teatro nem se for para subir lá no palco e improvisar, isso não acontece mais porque elas já sabem, fechou em HTPC a gente não fica voltando atrás naquilo que foi determinado, e lá, é o que eu falo para elas: “Esta mesa é um espaço sagrado, pensa no que vai ser dito aqui, porque depois vai ter que realizar. As consequências são o preço justo do que se escolhe. E não adianta ter conversa em porta: é aqui que vai conversar”. (Denise, diretora)

No entanto, esse *dever ético de responsabilidade com o coletivo*, não surge espontaneamente, uma vez que, enquanto objeto cultural, pode estar sendo tomado pelo indivíduo como uma objetivação *em-si* (DUARTE, 1996; HELLER, 2008), ou seja, respondendo a finalidades utilitárias do sujeito em seu trabalho. Isto quer dizer que a apropriação que o indivíduo fará da conduta ética está sujeita à sua necessidade particular imediata. Apenas *usará* o dever quando for cobrado por ele em seu cotidiano.

Entretanto, as diversas interações e regulações que se produzem na gestão da escola (e, especialmente neste parágrafo, o termo gestão não se refere à pessoa do diretor, ou do coordenador, mas está posto com o sentido do conjunto de práticas e dispositivos que garantam o pleno funcionamento da escola) podem estar a serviço apenas da *administração burocrática* dos comportamentos, dos direitos e dos deveres, ou podem estar a serviço da *administração pedagógica*, empenhando ações que auxiliem membro da escola a aproximar-se gradativamente de uma apropriação *para-si* dos direitos e deveres. Assim é que se faz necessário um tipo de mediação na gestão, que coloque os trabalhadores da escola em contato com uma educação permanente que promova relações do tipo reflexivas em torno dos compromissos éticos esperados.

Para Coelho (2001, p. 39), porém, executar a função docente ou a função do formador, por si só, não é garantia de se estar mediando uma transformação humanizadora:

A função transformadora mediatizada da prática pedagógica não é uma decorrência natural da consecução da função específica da prática pedagógica (transmissão do saber historicamente acumulado), mas que deve ser buscada como objetivo de uma prática educativa para-si).

Como afirma Duarte (1998, p. 2), embora todo o conhecimento humano, inclusive os deveres éticos, tenha sido produzido historicamente pela humanidade, ele não surge naturalmente em cada pessoa, mas supõe uma ação educativa na qual, por meio da mediação, “trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente”.

Quando o tema é a administração escolar, rapidamente vem à mente os estereótipos de diretor *autoritário* e de outro mais *democrático*. Pode vir à mente, também os estereótipos do diretor *bonzinho* e do diretor *rigoroso*. No depoimento de Leila, é possível ver o esforço em modular relações profissionais de forma mais humana.

Gosto muito de ser diretora, não acho que tenho essa coisa da vítima do sistema, acho muito legal trabalhar com educação. Se minha filha quisesse ser diretora, professora eu dava a maior força, é um ambiente legal. O investimento da gente na escola é em relações. Nós somos amigos aqui. Eu acho muito bacana, porque a gente conseguiu construir ao longo do tempo o respeito ao papel de cada um, as pessoas me pedem as coisas: “Eu posso sair? Eu posso faltar amanhã? Tudo bem se eu fizer tal coisa?”. Mas, ao mesmo tempo, eu fui ao casamento dessas pessoas, eu vi os filhos nascerem... A gente tem uma relação humana, eu acho que a relação humana da escola é fundamental, porque senão, não há formação, não há nada. [...] relação de amizade, de proximidade, de respeito e de profissionalismo. Eu estava lendo um livro muito interessante que [...] discute o poder; ele fala da diferença entre controle, domínio e autoridade, é muito bacana quando você pensa nesses três termos. Ele fala que você, na verdade, tem que exercer poder dessas três formas, mas o controle cria medo e a autoridade inspira; então, quando você é um líder com autoridade as pessoas fazem porque elas estão inspiradas pelo projeto que está por trás. Então eu acho muito legal quando você constrói essa relação que leva as pessoas a falarem: “Olha, cheguei 15 minutos atrasada, mas eu te pago na hora da saída”, sem você nem precisar falar nada, a pessoa vem aqui e te fala, porque sabe que tem que fazer isso, é o ético. [...] quando falo de vínculo de amizade, não um vínculo de vizinha, de amiguinha. É um vínculo de gente que se gosta muito! Tanto que é muito interessante porque grande parte da gente sai agora para o recesso e ninguém se fala, agora tem Facebook, mas, quando não tinha, a gente não se liga, a gente não vai à casa um do outro, não é esse nível de amizade. Só que se uma ligar e falar assim: estou aqui no hospital, as pessoas vão para lá. “Estou com você, precisa de ajuda?”. Mas eu não estou na sua casa, não vou lá jantar, então acho que essa proximidade e distanciamento é legal.

- **O compromisso com a pluralidade e com a coerência na educação para a cidadania.**

Quando Duarte (1998, p. 2) fala em “produzir” uma qualidade humana no outro, é preciso bastante discernimento entre uso democrático e o uso autoritário ou totalitário que se pode fazer desta afirmação. Como afirma Dubet (2011)

o mais irritante no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago. Quem é contra a cidadania, quem é hostil à aprendizagem da cidadania na escola? Ninguém ou quase ninguém e, dessa maneira, se confundem frequentemente as boas intenções com as análises, evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal, pois cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças. (DUBET, 2011, p. 289)

Quinonero (2002, p. 114) cita Edgar Morin, quando diz que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. A questão do sentido é que inclui o indivíduo no espaço de construção. Defende Quinonero (2002) a tarefa de os sistemas e educadores tornarem visíveis o contexto, o local, o global, o multidimensional e o complexo, no intuito de garantir o diálogo plural.

Mirian, diretora há 26 anos na mesma escola, narra uma situação em que o vínculo que construiu com a comunidade e o conhecimento dos trâmites legais favoreceu com que articulasse o diálogo plural, entre o local e o municipal, entre o oficial e o popular, em uma passagem da história da escola.

Nós queríamos que construísse uma escola de tijolos [a escola era de madeira], o bairro estava crescendo... E foi outra briga, tivemos discussões, chamamos a comunidade, tenho a ata de tudo ainda. Primeiro foi a denominação dessa escola, eu estava numa reunião em outra escola, quando fui comunicada que a escola seria denominada Padre Fulano de Tal e que o projeto entraria na Câmara na quarta-feira [...]. Aí eu chamei a comunidade, porque percebia que as mães traziam muitas coisas feitas de casa, já tínhamos feito uma pesquisa e nunca vi tanta costureira, boleira, que fazia salgadinho, bordadeira... E a gente colocar nome de homem nessa comunidade que é de mulheres? Os metalúrgicos, os maridos, não queriam que as mulheres trabalhassem fora, mas a renda tinha que ser complementada, então o que elas faziam? E eu achava isso um máximo: a renda era complementada, mas elas não saíam de casa e cuidavam dos filhos. “O negócio é o seguinte: nós vamos bloquear esse voto”. Fomos para a Câmara, ficamos lá até votarem “não”. Aí fomos falar com um vereador e ele disse: “vamos fazer democraticamente, vamos consultar a população”. “Então está bom, vou fazer melhor, vou colocar o nome que o senhor está sugerindo e outros dois nomes, vão ser três nomes”. Um deles foi de mulher,

levantei entre as professoras: de uma mulher que também foi doceira, lutadora e seu nome hoje é reconhecido. Aí, fiz a votação e foi escolhido o nome de mulher! Aí veio a planta, falei: “Não quero essa planta!”. Me chamaram para uma reunião. E eu disse: “Como é que vocês fazem um pátio onde se põe mesa e cadeira na frente do palco?”. Me chamaram lá na Secretaria com três plantas de escola, eu escolhi e fui acompanhando, construiu e a gente inaugurou. Mas tudo foi briga, tudo foi questionado e eu tive a felicidade – vamos dizer assim – que eu não conheço nenhuma outra diretora com essa história – de escolher o nome da escola, de escolher a planta. Então quando se fala dessa coisa agora dos diretores serem eleitos para ficarem dois, quatro anos e tal, não sei... Não sei se você cria vínculo com esse tempo.

A narrativa demonstra envolvimento e conhecimento da comunidade e de seu próprio papel na emancipação daquele grupo. Essa mistura alimenta suas ações administrativas da escola. Denise também reporta uma situação em que procura a coerência de um posicionamento profissional para contribuir na construção da cidadania.

Outra coisa, acho que a presença física desta equipe [de gestão] é importante. A gente não pode chegar atrasado e sair cedo se eu desejo que a escola tenha um comportamento, eu tenho que ter aquele comportamento. Eu não posso exigir que um professor tenha um planejamento para as suas aulas, que ele faça seus registros se eu chego numa HTPC desorganizada, se eu não encaminho uma questão que ele trouxe. E outra coisa que eu falo sempre para as meninas, a gente faz reunião toda semana: “Nesta escola não tem problema pequeno, tudo é uma questão para ser encaminhada”. Então se a pessoa falou: “O cachorro está entrando na escola”, a gente tem que pensar uma ação para resolver o problema do cachorro e se antecipar para situações. Se eu estou vendo que a obra vai cair, eu tenho que chamar o engenheiro e falar para ele pôr tela, não tem que esperar cair parafuso em cima de uma criança para tomar providências. Então, eu acho que isso vai criando no grupo uma confiança que eu fico às vezes até com medo (vai que eu esqueço de falar alguma coisa). Tem uma frase do Vitor Paro que diz: “Não há seguro contra erros, só os que escolhem nada fazer não cometem erros, mas cometem um crime”.

- **Compromisso com o estudo e com a constante avaliação**, que realinha o que porventura se perde dos objetivos.

Quando eu estou lá na assessoria, eu fico o tempo todo fazendo esse *link* [com a prática da escola], e às vezes até sou chata porque eu faço perguntas para o assessor querendo descobrir onde é que está a ligação com a minha prática, porque se eu não consigo enxergar isso, não tem jeito... Hoje já me dou o direito de fazer a pergunta, talvez anos atrás eu fosse mais ingênua. Eu quero fazer essa ligação, do mesmo jeito eu penso que tem que ser a HTPC. Eu não consigo imaginar uma HTPC que a gente discuta um texto e que ao final dele a gente não faça uma pergunta sequer. Uma HTPC em que não pense: O que isso tem a ver? Para mim, formação fora do PPP, não existe. (Leila)

Porque essa é a mesma questão do professor: a sua prática, a sua ação tem que estar justificada numa concepção. É a mesma coisa do professor que tem uma autoria deste fazer da sala de aula. Eu chamo de autoria esse saber o porquê do que faço. Para que eu faço? Fundamentada em quê? Se vierem me questionar, eu tenho que saber sustentar aquilo. Sim, porque sei o que estou fazendo, e não posso me esconder. E o formador tem a mesma coisa. (Denise)

- **O compromisso com os procedimentos metodológicos de formação:** devolver, intervir e encaminhar (BARROS, 2004; FREIRE, 1992; PELISSARI, 2005), tendo como pano de fundo o procedimento de registrar e sistematizar. Explica Oliveira (2001, p. 20): “No indivíduo está sintetizado a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se”. Para ser um formador de professores, é preciso ter o domínio de objeto sociais que serão utilizados como ferramentas no trabalho cotidiano. Considerando a teoria da atividade de Leontiev (1978), o manuseio dessas ferramentas obriga o formador e o sujeito que está em formação a um aprimoramento de suas capacidades mentais, e promove a reflexão sobre ações que transformam uma prática imediata em uma prática mediatizada.
- ✓ **A arte de dar devolutivas.** Em uma relação dialógica, os interlocutores crescem em conhecimento à medida que conseguem ver o ponto de vista um do outro. A devolutiva é um exercício de diálogo que reivindica o *status* de sistematização.

Eu fiz um curso de tematização de prática com a Telma Weisz e eu descobri que a gente não sabe tematizar prática coisa nenhuma e esses conteúdos formativos que indicam como é que você faz de verdade uma devolutiva que leve o professor a avançar, quase não existem. Eu já tive professoras chegando aqui para mim, e eu brinco com elas que eu nunca fiz nenhuma de vocês chorarem. Porque tem professor que vem de outra escola aqui que fala: “Nossa! Você dá devolutiva escrita e fala só comigo? Porque na outra escola ela dava devolutiva de relatório na frente de todo mundo, fazia a gente chorar, sai gente chorando toda vez”. O que acontece com essa diretora que pega uma produção na frente de um grupo todo e fala um monte sobre o relatório da professora? Ela não tem formação do que é devolutiva, do que é devolver para alguém para aquela pessoa avançar. Ela devolve para

destruir. Mas por quê? Porque ela é ruim? Ela acha que está fazendo o “The Best”. Tem que dar devolutiva. Ela pegou essas palavras que a formadora falou. Pegou também: “Tem que desestruturar a pessoa”. Só que ela pensa que desestruturar é desestruturar emocionalmente. Então, infelizmente, a gente tem um monte de professor sofrendo o fruto de trabalhos formativos mal feitos nas escolas; de gente que é humilhado em HTPC; de gente que é confrontado e fica se sentindo acuado; mas o que é isso? Falta de formação para formadores, que na verdade você não tem nem literatura sobre isso.

- ✓ **A arte de intervir.** A intervenção é a prática que ajuda o outro a voltar-se para a lógica de suas ações e escolhas, na busca da coerência que o norteou. São em geral boas perguntas que levam à reflexão.

Porque a gente foi retomar conceitos e concepção da educação que embasavam o planejamento que ainda estava em cima de datas comemorativas. E a gente começou a estudar, cada data, de onde vinha, porque vinha, qual concepção tinha naquela data, como esta data era vista em outros países, até para pensar se havia outras possibilidades de pensar aquela data. Nós começamos estudando o dia da criança. Fomos estudar quando surgiu esta data, em que ano, em qual governo, com qual objetivo (o primeiro). E descobrimos que essa data foi criada por interesse da Johnson & Johnson e da Estrela. E as campanhas, como escolher o bebê mais gorducho, rechonchudo, ampliaram muito as vendas e a partir daí ganha força todo um movimento para que se decretasse o dia da criança; a indústria de produtos relativos a coisas para criança venderam muito, não só os brinquedos, resolveram ampliar para semana da criança. Uma data com todo o interesse capitalista. Feito o estudo, nosso papel enquanto formador é provocar a reflexão: E aí, pessoal, qual é o papel da escola? Manter isso? Qual nosso papel em relação à criança? O que a criança aprende com essa semana da criança? O que [é] que tem na semana criança? “Ah, tem o inflável, que as crianças gostam muito!” Mas será que inflável só pode ter na semana da criança? Gincana só pode acontecer na semana da criança? E o bolo, por que só acontece na semana da criança? E o resto do ano, o que a gente faz? Estas perguntas vão ajudando o grupo a levantar qual o nosso papel na escola. E aí podemos ver que todas essas coisas que são gostosas e prazerosas podem acontecer o ano inteiro, e que jogos e brincadeiras podem acontecer o ano inteiro. Mas será que valorizar o consumo de doce pela criança é o nosso papel? E aí a gente começou a discutir e chegamos aos direitos das crianças. E, novamente, lançamos várias perguntas ao grupo: enquanto escola, que direitos a gente garante? E com a família, também fomos perguntar, que direitos a gente está garantindo para essas crianças? Aí fomos estudar junto com as famílias os direitos universais e pensar que se a gente estivesse junto estudando questões sobre o direito da criança, de ir ao posto de saúde e ser atendido, ter o que precisa, de chegar à escola e ter a vaga, quais seriam as coisas que juntos poderíamos fazer. Formamos grupos de estudo e conseguimos que várias coisas saíssem daquele lugar comum que era o dia da criança. Fomos estudar o dia das mães, o dia dos pais, o Natal, com todo o histórico das festas, fomos ver que em outros países inclusive as concepções que são completamente diferentes das nossas. Então a gente ia articulando essas coisas e a gente trabalhava com os funcionários, com os pequenos e com as famílias, que é uma maneira de isso funcionar em cascata, pois um

funcionário pode sair daqui e ir lá para outra escola e levar isso, uma família saia daqui e vai para outra escola e leva esta discussão. Você tem a condição de criar possibilidades de discussões, de intervenções e de ações. Tudo isso para pensar efetivamente e chegar onde queríamos chegar que era a questão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Então efetivamente o que ela precisava aprender? (Simone, diretora)

- ✓ **A arte de encaminhar.** Ao propor uma atividade, o formador mobiliza dois tipos de conteúdo: da matéria e do sujeito (FREIRE, 1992). Ambos disputam a atenção do formador, que em geral encaminha para um desafio: são as atividades formativas propostas pelo formador, a partir do conhecimento que ele tem do sujeito em formação, ou do grupo em formação. O formador, conhecendo a compreensão manifesta do professor sobre determinado tema, propõe situações desafiantes, nas quais ele tenha que refletir e reorganizar seu conhecimento e sua atuação para resolvê-las.

Procuramos valorizar o conhecimento profissional dos professores, valorizar o conhecimento diferenciado que ele tem para ser professor, porque senão ele seria só um cuidador. Não que o cuidado não seja importante, não é isso que estou dizendo. “O que te difere dos demais? Você educa e para fazer isso você precisa ter uma fundamentação, uma referência”. E eu acho que é isso que formador na escola precisa trazer para este professor, ajudá-lo a contextualizar sua ação num outro espaço, diferente da sala de aula. Ele não pode falar da sua prática como no senso comum, porque senão o professor seria do domínio de qualquer um. E aí é que eu te falo, que, para mim, hoje, a questão da educação passa um pouco por isso: porque está muito no senso comum. Então se qualquer um pode ser professor, logo, não há um respeito pela categoria. Então, nossa proposta é, quando a gente trabalha com os projetos aqui na escola, que esse professor apresente esse projeto para o grupo. No início do ano ele escreve, a gente dá devolutivas, ele monta um Power Point bonito e vai lá falar desse trabalho dele. E porque a gente faz isso? A gente faz isso há anos, uns cinco anos que a gente faz isso. A gente faz isso primeiro para todo mundo saber o que está acontecendo, mas também para ela ter que fundamentar. Fazer uma justificativa com fundamentação teórica. Esse desafio é o que a faz sistematizar seu trabalho. Elas fazem cada material... (Denise, diretora)

3.3 De que é feita a Formação do Formador – Ações do Sistema de Ensino

A história da escola pública tem traçado caminhos bastante estreitos com a pobreza. Evangelista e Shiroma (2006) retratam a realidade de uma política mundial que atribui à escola ora o desígnio humanitário de “aliviar” as condições de indignidade que vive grande parte da população, evitando o caos da “rebelião dos depauperados”, ora reproduzindo a

condição subalterna da população, com programas que reduzem cada dia mais a função humanizadora da escola.

Em São Bernardo do Campo, como em diversas outras cidades brasileiras, a escola da infância foi implementada para o combate à marginalidade. Às crianças menores, cujas mães trabalhadoras precisavam de creches, tiveram que esperar até 1990 para receberem atendimento em moldes escolares. As creches, até então, eram atendimento da Assistência Social, e ao serem incorporadas à Secretaria da Educação expuseram o abismo que separa estas duas concepções: a assistencialista e a educacional.

A diretora Simone iniciou sua carreira como diretora na creche neste momento de transição e relata como era a estrutura de atendimento naquela época:

Porque para além de cuidar das crianças, elas [as monitoras de creche] cuidavam dos espaços da creche. Os espaços da creche eram casas alugadas pela prefeitura, e a maioria das mulheres que compunham o serviço eram pessoas ligadas a políticos ou pessoas ligadas à prefeitura que eram encaixadas mesmo, dentro do trabalho das creches. E o que elas faziam? Elas faziam rodízio. Um mês uma ficava na cozinha, enquanto isso as outras ficavam cuidando das crianças e as outras faziam a limpeza dos espaços. E elas trocavam, elas rodiziavam o espaço. É como se fosse uma dona de casa. (Simone, diretora)

A concepção que embasa uma política do atendimento define qual a estrutura suficiente para que o atendimento se cumpra. A precariedade do espaço, dos materiais, a adoção de critérios mínimos para as contratações, a exploração da mão de obra com a intensificação do trabalho, são concretizações da concepção que orienta a política do atendimento.

No começo, na creche, a carne nós íamos buscar no açougue, o pão na padaria, cada creche tinha uma referência de uma padaria e de um açougue, que era para ir buscar a carne e o pão, e nós, dirigentes de creche, é que íamos buscar. Nós não tínhamos telefone para resolver as coisas, então você tinha que ir com o seu carro (se tivesse) até a secretaria para resolver alguma coisa. Naquela época não tinha conselho tutelar, e foram muitas questões que aconteceram, inclusive no bairro que eu estava tinha uma questão séria que era a violência. (Simone, diretora)

Embora as escolas de Educação Infantil – divididas no município até 1973 entre jardins da infância e pré-escolas, e depois, reunidas em pré-escolas – tivessem uma condição material diferenciada, aliás uma condição invejável (bons prédios, critérios para seleção de

peçoal), a partir década de 1990, o movimento por melhoria da educação clamava por garantia de acesso a todos e por avanço na qualidade do ensino: as camadas populares reivindicavam igualdade de condições para ascenderem socialmente.

As diversas pesquisas realizadas propunham uma série de mudanças nas práticas dos professores. Mas nenhuma formação, por melhor que seja, vai a êxito se não for acompanhada de mudanças estruturais que viabilizem as novas ações.

Eu até brinco com a minha CP que hoje é tranquilo, é um relóginho... Mas já foi muito difícil. Inclusive eu ter que aprender a delegar, porque eu fazia tudo isso sozinha. Além de cuidar da parte administrativa, [Associação de Pais e Mestres] APM, que no começo, os balancetes quem faziam éramos nós, não tinha escritório de contabilidade para fazer. Eu tenho uns aí guardados para você ver, a gente é que tinha que preencher e tudo. E o duro era a gente produzir o dinheiro! Então, eu cuidava de tudo isso e da parte pedagógica e da observação. E do atendimento à comunidade, das famílias, das festas, das crianças com necessidades especiais, porque nós tivemos várias crianças com necessidades especiais aqui, sem a estrutura que hoje diz que tem, mas sem nada, sem uma psicóloga que viesse ver, sem nada. A gente atendia... E esses alunos vêm até hoje aqui me ver... As mães, eu tenho contato com várias. Tudo isso a gente fazia [...]. (Miriam, diretora)

Talvez a principal referência estrutural que temos em educação sejam os recursos humanos. Miriam e Simone relatam o esforço a que são submetidos os educadores ao realizarem o trabalho sem dispor de pessoal em número ou qualificação suficiente. Foi a modificação no quadro funcional da Educação, aliada a um consistente programa de formação, entre outras mudanças, que possibilitou melhorar a condição do trabalho em Educação neste município. A própria Secretaria de Educação passou por modificações em sua organização que favoreceram a articulação com as escolas.

Eu estava lá [na Secretaria de Educação], sempre lembrando meu cargo real que é de diretora e enquanto fiquei na chefia sempre com muita clareza do meu papel enquanto diretora. Eu tenho o prazer de dizer que ajudei a brigar pelo *motoboy* na época, ajudei a brigar por oficiais em escolas de educação infantil também porque eu nunca saí da minha posição de diretor, eu estava lá também para defender condições legais de trabalho para o diretor e aí os diretores precisam ficar mais nas escolas: “Eles vivem vindo aqui na secretaria para pegar papel, tirar papel...”. Tá, então implanta o sistema de *motoboy* e os diretores ficam lá e vão conseguir fazer formação. Formação é bacana, mas por detrás dela tem que estar ajustada uma política de investimento para que a coisa aconteça e para que você até possa cobrar. Então, eu posso cobrar um diretor de ficar na escola e olhar para a escola, quando eu digo para ele que o *motoboy* vai passar e ele não precisa vir até aqui. Você está perdendo um tempo em que você podia estar lá olhando as

práticas, pensando como melhorar o trabalho... Agora se eu te faço de *office-boy* e todo papel você tem que levar lá, só tem você para levar, então... Na época, a gente era feliz porque recebemos um fax e a gente ia parar de anotar rede, lembra? (Leila, diretora)

O diretor, que antes tinha que ir ao almoxarifado central buscar grampeador, tesoura, papel higiênico, filtro de água, capachos e inúmeros gêneros que compõem o cotidiano da escola, investido deste papel de formador que lhe fora atribuído, empreendeu várias reivindicações junto ao sistema de ensino (Anexo J) e, aos poucos, passou a contar com uma estrutura burocrática que permitia que estes fossem solicitados via formulários e entregues na escola. Os inúmeros documentos passaram a ser enviados por malote, via *motoboy*. Assim os diretores puderam alinhar seu cotidiano com as questões pedagógicas.

3.4 O Estatuto do Magistério

São quatro os Estatutos do Magistério de São Bernardo do Campo (1988, 1998, 2008 e 2013), de modo que, no período que compreende a análise desta pesquisa (1998-2008), foram promulgados dois estatutos, um em 1998 e outro em 2008. Neles, identifica-se claramente a articulação, mesmo que de lenta efetivação, entre as propostas de formação docente e as alterações da estrutura escolar.

A criação de cargos, como o de oficial de escola, veio ao encontro da necessidade de um diretor de escola menos assoberbado com questões administrativas e mais voltado para as práticas pedagógicas da escola. Os cursos de formação tinham o objetivo expresso de desenvolver nos diretores capacidades que os preparassem para conduzir a formação permanente dentro da escola. É o que narra uma das assessoras cujo trabalho na rede teve grande impacto na formação de um perfil novo do diretor escolar:

Olha, eu me lembro muito de uma sala, que já era na secretaria nova, bem grande, enorme, com um círculo de diretores muito grande, ali. Uma lousa, um quadro, e eu lembro muito de eu estar falando para os diretores da importância de fazer da escola um espaço de formação permanente e que a discussão das práticas era um caminho importante para isso. Então, lógico que as palestras, os estudos, são sempre muito importantes, mas planejar, refletir sobre a prática e avaliar aquilo que se fez, era uma coisa muito potente para o avanço das práticas e para construir uma identidade pedagógica na escola. E aí a gente fazia dois movimentos: um movimento de

propor para eles [os diretores] a escrita do Projeto Político-Pedagógico de forma participativa com a sua equipe [...]. E aí você via toda a diversidade de aceitação dessa proposta: os diretores que tinham mais abertura para uma proposta como essa, de sentar com a sua equipe, de, mesmo inseguro, encarar esse desafio, e outros que ficavam muito mais temerosos porque vinham de uma prática um pouco mais vertical.

No estatuto de 1988, o primeiro do magistério em São Bernardo, é visível a distância entre o diretor escolar e as questões pedagógicas. Seu papel é absolutamente secundário nesse quesito. Tanto é que, nessa lei do magistério, seu cargo era considerado isolado, assim como os dos profissionais da EOT.

Destaco a seguir as atribuições do diretor que explicitamente vinculam-se à questão pedagógica nos quatro Estatutos do Magistério (1988, 1998, 2008 e 2013).

No Estatuto de 1988, apenas duas atribuições com foco expresso em ações pedagógicas:

- Acompanhar o trabalho docente quanto à execução das proposições curriculares;
- Participar e/ou conduzir reuniões pedagógicas.

Já no Estatuto de 1998, o número de atribuições que envolvem declaradamente a questão pedagógica quadruplicou – são oito itens que se referem a um diretor agora atuante pedagogicamente:

- Coordenar a "rotina escolar", mantendo uma dinâmica que acompanhe as necessidades das atividades, responsabilizando-se pelas ações pedagógicas que funcionarem na unidade escolar;
- Coordenar a unidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica e a sua organização administrativa;
- Promover condições para a reflexão (frequente e regular) dos projetos pedagógicos, adequando-os aos princípios educacionais e bases teóricas que sustentam o currículo e a compreensão do desenvolvimento do educando;
- Acompanhar o trabalho na unidade na execução das proposições curriculares e do plano escolar;
- Promover condições para a reflexão (frequente e regular) dos projetos pedagógicos, adequando-os aos princípios educacionais e bases teóricas que sustentam o currículo e a compreensão do desenvolvimento do educando;
- Acompanhar o trabalho na unidade na execução das proposições curriculares e do plano escolar;
- Participar da elaboração do projeto pedagógico, junto à Secretaria de Educação e Cultura e garantir a execução do mesmo;
- Planejar e participar e/ou conduzir reuniões pedagógicas

No Estatuto de 2008, mantêm-se as oito atribuições, porém algo novo aparece explicitado: ganham evidência os termos gestão, gerência, gestor, até então inexistentes nos estatutos anteriores. Quanto às atribuições que explicitam uma vinculação pedagógica são:

- planejar, organizar e coordenar a execução dos programas e projetos de ensino e os serviços administrativos, viabilizando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;
- organizar ações pedagógicas e administrativas, definir horários e distribuir tarefas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada integrante da equipe escolar que gerencia;
- *elaborar estratégias formativas*, considerada a Educação como processo e campo dinâmico heterogêneo e o repensar dos paradigmas teóricos, para manter um vínculo efetivo com a realidade social, com a evolução científica e com o pensamento humano;
- promover canais de comunicação para garantir o fluxo de informações entre a Secretaria e a Unidade Escolar, visando à qualidade e o sucesso do processo pedagógico e administrativo;
- propiciar, em conjunto com os demais membros da equipe gestora, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem, através da compreensão do seu processo de desenvolvimento;
- planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas, horários de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente, e também aquelas que favoreçam a melhor atuação da equipe multiprofissional que gerencia;
- acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos alunos para a ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas que potencializem bons resultados;
- coordenar, acompanhar e garantir a organização pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, a fim de manter ordenada e atualizada a documentação e os registros necessários e definidos pela Secretaria e suas respectivas Chefias;

No Estatuto de 2013, algo interessante acontece com as atribuições pedagógicas do diretor: elas são precedidas na ordem do texto, por uma série de atribuições administrativas. E a atribuição, descrita no estatuto de 2008, “*elaborar estratégias formativas*”, transforma-se em “*contribuir na elaboração de estratégias formativas*”, retirando do diretor a responsabilidade pela formação dos professores. Agora seu papel é contribuir.

- *contribuir* na elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano;
- garantir em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;
- planejar, organizar e coordenar a execução dos programas e projetos de ensino e os serviços administrativos, viabilizando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;
- garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, para envolver toda a equipe e comunidade escolar na proposição de objetivos e ações para o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- organizar ações pedagógicas e administrativas, definir horários e distribuir tarefas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada integrante da equipe escolar que gerencia;
- promover canais de comunicação para garantir o fluxo de informações entre a Secretaria de Educação e a Unidade Escolar, visando à qualidade e o sucesso do processo pedagógico e administrativo;
- planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora, reuniões pedagógicas, horários de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente, e também aquelas que favoreçam a melhor atuação da equipe multiprofissional que gerencia;
- acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos educandos para a ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas;
- coordenar, acompanhar e garantir a organização pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, a fim de manter ordenada e atualizada a documentação e os registros necessários definidos pela Secretaria de Educação;

As modificações nas atribuições do cargo do diretor escolar no Estatuto do Magistério, de 1998 e 2008, encontram sintonia na criação de novos cargos e na realização de concursos (Anexo K), contratando pessoal, para assim ir compondo um novo desenho das ações educativas.

Em relação à criação de cargos, o Estatuto de 1998: institui os cargos de inspetor de alunos, oficial de escola e auxiliar em educação; extingue o de dirigente de creche, cargo sem exigência da Pedagogia; leva o cargo de diretor escolar para um quadro de *carreira*; coloca

em vacância o cargo de assistente de direção escolar; e cria as funções de professores (PAD, PAP, Pabe e Pape).

Os três primeiros estatutos, 1988, 1998 e 2008, validam as contribuições da EOT para a qualidade do ensino na rede. Reconhecem que sua participação foi de fato fundamental no desenvolvimento de práticas inclusivas e de respeito à diversidade na educação municipal. Essa equipe multiprofissional é a que tem dado, ao longo dos anos, o suporte necessário aos professores e aos formadores da escola, para o atendimento e o entendimento de situações específicas, sejam elas as de inclusão de crianças com deficiência, ou estudos de casos, nos quais contribuem com os professores ampliando as análises com seus saberes específicos.

No Estatuto de 2013, os profissionais da EOT, o assistente social, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, o psicólogo e o terapeuta ocupacional, passam a ser cargo em vacância, sendo extintos à medida que os profissionais que hoje ocupam os cargos se aposentem ou exonerem. Da mesma forma, os cargos de diretor escolar, coordenador e orientador pedagógico entram em vacância também, passando a ser ocupados por professores em mandatos de quatro anos.

À luz dos postulados de autores, como Kuenzer (1999), Maués (2003), Nóvoa (1995) e Oliveira (2004), entre outros, é razoável interpretar essas mudanças como uma possível forma de baratear os custos da educação, inclusive desarticulando grupos profissionais que, pela acumulação de experiência e de conhecimentos construídos no exercício da profissão (CLOT, 2006), podem obstaculizar a efetivação de políticas de tendências neoliberal. Como diz Bruno (1997), a proximidade entre a gestão da educação e a administração empresarial nos remete a outras aproximações possíveis, como a da gestão democrática, tão defendida para as escolas, e as formas coletivas de trabalho, como estratégia de vigilância mútua garantindo a *produção*, tão eficiente no toyotismo.

Em tempo, vale retomar uma questão sobre a atribuição dos diretores que, pelo Estatuto atual, deixam de *elaborar estratégias formativas* e passam agora a *contribuir* na elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores. Se a EOT está extinta; se os cargos de diretor e coordenador, até então os formadores nas escolas, estão extintos; se os professores estarão temporariamente na direção, na coordenação e na orientação, e tendo as pesquisas demonstrado como é difícil o início do trabalho nessas funções tão diferenciadas da docência; se o conjunto dos saberes arduamente construídos por esses profissionais, ao longo de sua atuação, vai embora com eles ao deixarem o cargo (CLOT, 2006), ocasionando um

novo recomeço a cada nova gestão; se todos essas considerações confluem agora, intriga saber com *quem* o diretor *contribuirá*? Ou melhor: se ele deixa de ser o responsável pela formulação de estratégias formativas para o seu grupo de professores, quem passa então a ser o responsável pela formação dos professores na unidade escolar? Se não serão as equipes de gestão que escreverão o plano de formação da escola, que descentralização é essa que “reduz o professor a tarefeiro”, chamando-o de “profissional”? (KUENZER, 1999, 182).

Vale lembrar palavras de Nóvoa (1995), que alerta que a *intensificação* do trabalho docente e a *redução* dos gastos com educação vão gradativamente aumentando as marcas da *proletarização* no trabalho docente, desqualificando suas ações, afetando seus rendimentos, seu poder e autonomia, de forma dissimulada pelo discurso da profissionalização e da gestão democrática.

A proletarização provoca uma *degradação* do estatuto, dos rendimentos e do poder e da autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a *separação* entre a concepção e a execução, a *standardização* das tarefas, a *redução* dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a *intensificação* das exigências em relação à atividade laboral. (NÓVOA, 1995 p. 23 *grifo nosso*)

3.5 Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico: A Formação

Com a evolução da política educacional adotada no município, a partir de 1997, foram se concretizando diferentes projetos educacionais: formação permanente na própria escola; formação continuada para toda a rede, ministrada por acadêmicos; implantação de bibliotecas interativas em grande número de escolas, e de ateliês de artes e laboratórios de tecnologia da informação.

À medida que as propostas cresciam também o quadro de funcionários foi sendo modificado, e o estatuto constituiu-se o veículo por meio do qual se formalizavam essas mudanças. A partir de 1998, as escolas, independentemente do número de salas, passaram a ter um oficial de escola. No entanto, tal contratação pode ter sido uma saída mais econômica que pedagógica, pois as escolas com menos de oito turmas vieram a receber um diretor exclusivo somente em 2008.

Com a parceria do PAP e PAD (no caso de escolas com 14 turmas ou mais), e com o horário de estudo (as HTPCs), o clima foi se tornando favorável à discussão das práticas pedagógicas. A equipe técnica, no formato de uma equipe multiprofissional, deu apoio às discussões importantes, como a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, sua articulação com a orientação pedagógica ampliou o debate tanto do sobre as questões relativas à área específica de cada profissional, quanto aos aspectos mais pedagógicos e didáticos. O conhecimento especializado dos diferentes profissionais, o intercâmbio constante com as orientadoras pedagógicas, fez disseminar na rede de ensino um conhecimento novo e diferenciado no modo de pensar a educação da infância para todas as crianças. Os programas especiais também acrescentavam especificidades, formavam professores que se deslocavam pelas escolas levando materiais, reflexões e apoio aos professores sobre conteúdos dos programas que pudessem ampliar as proposições em sala de aula, contribuindo com o PPP na unidade.

Quinonero (2002) narra sua experiência como gestora do sistema e as diversas estratégias utilizadas para ouvir as demandas da rede: em 2000, foi enviada uma carta às escolas, como estratégia para avaliação, supostamente escrita por uma personagem de nome *Bárbara*, a qual perguntava aos educadores da rede como tinha sido o ano, como era trabalhar naquela rede, o que era bom e o que lhes faltava. *Bárbara* recebeu uma radiografia da rede. Os educadores, todos, puderam compartilhar sua avaliação do trabalho e os aspectos que lhes pareciam mais relevantes.

Ao longo de sua narrativa, Quinonero (2002) demonstra o empenho dos gestores do sistema naquele momento para criar mecanismos de diálogo e de participação da rede, e o compromisso em considerar essas avaliações nos momentos de planejamento. Além das avaliações anuais realizadas pelas equipes escolares, todos os encontros pedagógicos dedicavam momentos finais à avaliação. Os cursos eram avaliados pelo professor cursista e pelos participantes. Um documento foi criado para organizar as diferentes demandas recolhidas da rede: o *Caderno de Metas*.

Uma das gestoras do sistema no período pesquisado foi entrevistada e relembra a sua função:

O *Caderno* surgiu por causa disso. As avaliações de um ano faziam o *Caderno* do ano posterior. E a gente ficava tabulando as avaliações do ano em janeiro. A gente lia e fazia aquela reunião fatídica dentro do departamento, mas era importante; ela podia não ser uma estratégia tão

bacana, mas ela era divina no sentido de dar o norte. A gente se deu conta de que as pessoas precisavam perceber de onde estavam surgindo aquelas propostas, que era de uma necessidade, aquilo que a gente estava apontando não era do nada. Tinha uma história nascida na discussão das avaliações na rede. O *Caderno de Metas*, a intenção dele no início do ano, era falar assim para a rede: “olha vocês se lembram do ano passado, quando aconteceu isso, isso, isso e isso? Então, nós fizemos daquele jeito e neste ano vamos fazer de outro”. O *Caderno de Metas* contextualizava para cada um se enxergar nesse movimento, não era do nada que vinham as propostas, elas vinham das avaliações. E a gente fazia isso internamente também. (Ex-gestora do sistema de ensino)

O primeiro *Caderno de Metas* foi apresentado à rede em 2001 (SÃO BERNARDO, 2008) com o objetivo de socializar com as escolas as principais ações de Secretaria de Educação. Foi editado anualmente, até 2008, atualizando as metas. A explicitação das metas oferecia às escolas a transparência sobre onde a Secretaria concentraria suas ações ao longo do ano, e como cada segmento estava convocado a contribuir.

Cada meta apresentada era acompanhada de uma justificativa (Anexo L), com detalhamento do objetivo, ações que seriam realizadas, a quem se destinaria cada ação, quem seriam os responsáveis e o período em que cada uma delas seria executada. Cada meta era seguida de alguns indicadores de avaliação ao longo do ano, qualitativos e quantitativos. Apesar de mostrar-se um documento demasiadamente técnico, oferecia transparência em relação aos caminhos que seriam trilhados pela educação ao longo do ano, possibilitando às escolas organizar seu PPP considerando as possibilidades apresentadas no *Caderno*.

A análise das avaliações de 2006 mostrou que as Unidades Escolares têm incorporado em seus Projetos Pedagógicos Educacionais, os princípios e diretrizes da Proposta Curricular. Nosso desafio agora é efetivamente identificá-los nas práticas da Educação. Cabe ressaltar que as avaliações indicaram que os objetivos da meta “gestão democrática” foram alcançados, no entanto, alguns aspectos foram retomados perpassando as demais metas. Em 2007 a ênfase está na aplicação do que já foi construído e validado pela rede em todos os segmentos, dando assim um salto de qualidade nas ações já implantadas. No âmbito da formação continuada, indica o desenvolvimento de ações que prioriza a tematização de práticas em todos os segmentos, reconhecendo e valorizando as boas práticas na rede de ensino. (CADERNO DE METAS, 2007, p. 3)

O documento retrata as contradições que perpassam as discussões sobre o ensino: em um mesmo caderno comungam tanto metas que inspiram o trabalho de aproximação das crianças aos bens culturais e das melhores possibilidades humanas, como, por exemplo, a meta que visa promover exposições anuais para fruição do belo por todos os alunos da rede no

Ateliê de Artes, quanto metas mais “tecnicistas” ou meritocráticas, como *mensurar* as hipóteses de escrita das crianças da Educação Infantil (Anexo M), submetendo as escolas ao controle periódico por meio de planilhas sobre a evolução das hipóteses das crianças, para serem depois, de certa forma, *ranqueadas*.

Acompanhou esse processo uma descentralização de recursos (Anexo N) que, apesar das inúmeras dificuldades trazidas para o trabalho do diretor (implicando-o em questões específicas da gestão fiscal do dinheiro e acompanhamento “técnico” em construções e reformas na escola, por exemplo), resultou em ganhos no tocante à gestão democrática, envolvendo a comunidade em decisões importantes para a escola.

Os recursos garantiram certa autonomia para as escolas que passaram a discutir as prioridades do seu uso e a adquirir equipamentos e repor mobiliários de modo mais ágil do que quando adquiridos centralizadamente por uma instância da administração pública. Executar na escola as compras necessárias de materiais e equipamentos, simultaneamente, democratizou o acesso a esses bens e promoveu discussões sobre o que é necessário para uma escola funcionar bem e sobre quais aquisições impactam realmente a qualidade do ensino. A autonomia para aquisição de equipamentos de acessibilidade também promoveu nos grupos novos olhares para os direitos de aprender de crianças com deficiência.

A partir de 2010, as verbas foram recuando, apesar do crescimento da arrecadação do município. Em 2009, os programas foram desativados, a EOT foi separada dos orientadores pedagógicos e as reuniões regulares entre equipe de gestão e as chefias rarearam. Um cenário de rupturas vem se configurando, convidando a um estudo mais apurado sobre as decorrências para o ensino.

Essa política educacional comum, que não diz seu nome, pode se resumir em alguns pontos [...]: a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego. (HIRTT, 1999 apud MAUÉS, 2003, p. 97)

3.6 Valorização do Magistério: A Formação como Investimento

Os anos de 1998 a 2008 foram de intensa reflexão sobre a importância da formação em serviço. Leila, uma das diretoras entrevistadas, sintetizando sua concepção de formação, defende a importância do trabalho por projetos como um modo de mobilizar os professores para a pesquisa e para a formação *no* serviço. Sem se restringir à qualificação de um profissional *prático*, a prática dos professores, a partir da elaboração de projetos para suas turmas, pode mobilizar muitas construções teóricas sobre a docência e transformar intervenções pedagógicas do cotidiano.

Para isso, é fundamental o acompanhamento de um formador, que articule, no cotidiano da escola, as diversas construções individuais e auxilie o professor na organização de situações reflexivas e de sistematização dos saberes construídos, de modo a convertê-los em conhecimentos para o coletivo da escola. Essa articulação feita pelo formador na escola depende do reconhecimento desse trabalho como um gênero profissional, pois disso decorrem ações que dão sustentação ao profissional, como: a parceria com a equipe técnica, os encontros regulares de estudo e análise de práticas de intervenção formativa, as assessorias pedagógicas, a articulação do sistema de ensino com os saberes produzidos nas escolas.

3.7 Os Cursos em Parceria, o *Compartilhar* e os *Cadernos de Validação*

Ao longo de dez anos, houve um intenso envolvimento em formação docente, a começar pelo modo como o secretário da Educação do período argumenta ter escolhido sua equipe de trabalho para a secretaria:

Na Educação eu só conhecia três pessoas: a *N.*, a *Na.* e *H.* por causa do Partido. Eu lembro que, quando eu montei a equipe tanto na Educação quanto na Cultura, eu dizia o seguinte: eu não quero políticos lá. Eu não vou indicar ninguém, vocês que são da Educação vão me dizer quem são os melhores. E qual era o clima da Educação? Quando o PT ganhou a eleição, o *M.* sucedeu o *A.*, e o *L.R.* sucedeu a *D.* O que aconteceu quando entrou o *L.R.*? Ele pegou e colocou de “castigo” toda a equipe da *D.*, nomeou os petistas e marginalizou a outra equipe. Aí, ganhou o *D.* e fez tudo ao

contrário: ele marginalizou todo mundo que era do PT e trouxe de volta aquelas pessoas que eram do governo A, pois ele era o vice, na época; então, o que esses dois secretários fizeram? Criaram dois grupos distintos dentro da Secretaria: “essa é a turma do bem e essa é a turma do mal” ou vice-versa, depende de quem olha. Quando eu entrei, eu disse: não quero saber disso. Vocês vão me dar os nomes: seja daqueles que já estiveram do governo petista, seja daqueles que estiveram do governo petebista. O nosso governo é do PSDB e não tem nada a ver com PTB nem com PT. “Ah! Mas assim não vai dar”, diziam. E eu falava “não quero saber de onde eles eram, eu quero os melhores! Não quero saber de que governo eles foram, sei que é difícil, mas vou tentar acabar com essa ‘brincadeira’; a gente tem que unir as pessoas”. Aí elas indicaram os nomes: a *E.* era do PT, a *T.* era do PT do governo *M.*, a *N.* era do governo *D.*, a outra moça também era do *D.* Então nós fizemos uma mistura lá. Eu lembro que fizemos a primeira reunião para eu conhecer, pois eu não conhecia ninguém, e contei esta história: “os dois secretários fizeram o favor de arrumar uma encrenca aqui na Secretaria o que não ajuda em absolutamente nada! Eu não quero saber de que partido vocês são; o que eu não quero é política aqui dentro. Saindo daqui, vocês poderão comentar sobre o PT, PTB ou sobre quem vocês quiserem. Aqui dentro é para trabalhar juntos pela Educação; aqui dentro não precisa se amar, mas precisa respeitar! Agir como profissionais que são!”. Tentei posicionar o melhor, mas, com o decorrer do tempo, posso até descobrir se me enganei! A primeira reunião aconteceu assim. (Ex-secretário da Educação do município)

Relata uma das gestoras, desse período, as decisões que tiveram que ser enfrentadas e a opção pelo respeito ao protagonismo da escola com a adoção de cursos em parceria, o que em 2006 significou um custo R\$ 43.260,00, para 42 escolas, sendo 749 educadores em curso, resultando em um *per capita* de R\$ 57,76 como custo para uma prática absolutamente significativa para as escolas.

Então, nós fomos aprendendo a fazer isso, buscar informação e projetar para o ano seguinte as prioridades dentro daquele cenário formativo. Com isso, a escola também foi crescendo e o diretor foi crescendo nesse processo formativo e começaram a aparecer às necessidades de fazer uma formação mais próxima daquilo que estava sendo discutido em cada escola, que poderia ser A aqui, B ali e C acolá, então surgiu a ideia da formação em parceria.

A escola indicava o que ela queria trabalhar, passava pela equipe técnica que validava aquele projeto e a gente repassava o dinheiro e a escola contratava o profissional que ela, a partir de um rol de profissionais indicados pela Secretaria; ela contratava o profissional e ele ia na escola fazer essa formação. Chegamos à consciência de que não adianta trazer uma formação que, mesmo que ela esteja em cima de um diagnóstico de rede, ela não conversa com aquela escola e com a prática daqueles educadores daquela escola. O curso em parceria tem um acompanhamento pós-curso e antes do curso, que é a grande questão diferencial. [...] A formação da sua escola em HTPCs e todos esses espaços formativos ao longo do ano seriam um

desdobramento do que foi trabalhado no curso em parceria. Deixava de ser uma formação pontual. O curso em parceria tem toda essa cara de chegar de trabalhar com aquele grupo e deixar tarefa para dar continuidade, de desafiar você a achar um jeito melhor de fazer do que o que se tinha antes dele. E aí a gente começou a perceber também que as palestras, embora fossem interessantes, elas traziam questões pontuais, [...] a gente deu uma reduzida nas palestras, mas mantivemos porque também era importante, porque, às vezes, a palestra te mostra um passo adiante, ela te instiga para algo que você ainda não vê. Depois a gente evoluiu, é lógico, a rede começou a crescer, as pessoas começaram a fazer seus trabalhos, e a gente sentiu que havia a necessidade de mostrar esse trabalho, e indo nesse caminho do parceiro mais experiente, a gente achou que seria interessante fazer o *Compartilhar*, porque aí a professora que fazia, na nossa rede, com a nossa formação recebida, com o nosso salário, com as nossas dificuldades, ela que fazia aquilo daquela forma bem legal, ela ia mostrar para o outro da nossa rede a experiência dela. Ia compartilhar trilhas. E a gente achou que isso foi muito bom, bom para quem ministrava e muito bom para quem participava. (Ex-gestora do sistema de ensino)

O *Compartilhar* aconteceu em 2002, 2003, 2004 e 2007, com uma diversidade de temas e modos de conceber o trabalho nos segmentos infantil, fundamental e especial. A rede de ensino, durante dois dias, reunia todos os seus professores e diretores e auxiliares em torno da apresentação de experiências da própria rede, que eram, em seguida, transcritas e enviadas à escola como material de pesquisa e estudos dos educadores. Essa prática alimentou significativamente as práticas cotidianas.

Nas entrevistas realizadas com três professores, e dois coordenadores (que eram professores na época desse evento), o *Compartilhar* foi mencionado como um marco importante do trabalho, tanto no que se refere ao aprimoramento da sistematização da experiência a ser apresentada para os colegas, quanto dos saberes construídos a partir das reflexões e experimentações que decorreram do diálogo com as experiências apresentadas.

Aqui na escola nós tivemos sempre uma característica muito boa, apesar de sermos unidas, cada uma tinha sua forma de trabalhar dentro da sala de aula, a gente sempre trocava muitas ideias [...] eu só não me lembro direito como brotou a ideia do projeto e provavelmente foi dentro da sala de aula com os alunos, um projeto de escrita de um jornal [...] ficou um projeto muito bonito mesmo. A gente fez sem intenção nenhuma de participar do *Compartilhar*. Mas aí quando chega o convite para participar do *Compartilhar*, que era para que boas experiências pudessem ser divididas com as outras profissionais de outras escolas, então, eu acho que foi sugestão, provavelmente ideia da nossa PAP na época que acompanhou e avaliou que era um bom trabalho, que valia a pena ser contado [...], aí nós topamos. A nossa maior dificuldade então na época foi, eu me lembro, pensar como é que a gente ia apresentar isso para as outras colegas. Mas estava pronto, como um prato que já tinha sido feito. Fomos, e foi bom. E me lembro

também que no dia da apresentação em si, lá na sala de aula com as colegas, a gente tem aquela ansiedade, aquela preocupação, mas eu me lembro que a partir do momento que a gente começou a contar, de uma forma simples, clara, mostrando os materiais que a gente levou, coisas que tinha aqui feito. Foi tão tranquilo, foi tão gostoso poder dividir, e de poder também perceber que não eram novidades, vamos dizer assim, mas que ninguém tinha feito ainda. Mas era alguma coisa que foi bem-feita, que deu certo, que surtiu efeito, que foi questionador, que a gente viu a aprendizagem acontecendo. E a gente passou para as colegas, ficamos muito contentes depois. A satisfação de contar o quanto foi prazerosa a experiência e o quanto que ela rendeu de coisas boas com as crianças. Levamos a produção do jornal feito com as crianças, fotos das crianças trabalhando, dos passos do projeto, das crianças preparando, escolhendo, votando. O preparo da apresentação foi planejado, como é que a gente ia fazer todas as colocações, mostrar todas as etapas do trabalho... o *Compartrilhar* nos deu a oportunidade de ver que na própria rede tem muita gente que faz no dia a dia, a formação dentro da sala de aula. Essa formação é rica, importante, é a experiência. Assim o *Compartrilhar* nos deu essa oportunidade, de enxergar em nós e nas outras colegas da rede, tantos trabalhos bons, tantas atividades realizadas, tantos projetos, que muitas vezes fica escondido, não é. (Professora de Apoio à Direção)

O movimento intenso de reflexão da prática provocado pelos cursos, pela formação nas escolas, pelas experiências trocadas nos eventos do *Compartrilhar*, é apresentado em 14 volumes dos *Cadernos de Validação*, que narram experiências de valor pedagógico construídas na rede de ensino do município. Ainda hoje esses cadernos, juntamente com as Propostas Curriculares (a de 1992, e os volumes I, de 2004 e o volume II, de 2007), são referenciados na fala dos educadores. Uma das coordenadoras entrevistadas fala sobre o valor dessas produções para o professor:

A gente iniciou primeiro o processo de formação na escola e depois ele [*Caderno de Validação*] veio e deu a impressão, para a gente, professor, que aquilo valorizava o trabalho que a gente tinha feito, porque estava aparecendo ali você via: “a escola tal fez a mesma proposta que eu fiz”, porque o *Validação* traz exemplos, né? Então, deixa aquilo mais vivo, dá um ânimo a mais para o professor. Então, eu acredito que valorizar a prática que o professor realiza é o primeiro passo. Existe prática perfeita? Não. Ainda bem, porque senão não haveria motivo de a gente estar aqui, aprendendo e ensinando. Só que a gente tem que valorizar onde a gente está para poder fazer algo novo, algo diferente, para poder acrescentar. Então, eu acho que o *Caderno de Validação* valorizou um pouco a prática que a gente tinha. (Coordenadora a partir de 2008, antes professora da rede)

A relação entre as políticas de formação continuada e a qualidade no ensino constitui-se, a meu ver, amplo campo para a pesquisa. Este trabalho buscou identificar as relações existentes entre os fazeres dos diretores no espaço escolar e as escolhas políticas realizadas pelo sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

FORMADORES NO ESPAÇO ESCOLAR, UM FAZER-SE COTIDIANO ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

Precisamos fazer a crítica das utopias de um mundo perfeito, mas também a crítica do fatalismo realista. É necessário abandonar a ideia do melhor dos mundos e partir para a busca de um mundo melhor.

(Edgard Morin, 2011)

A questão do provimento do diretor – um estudo a expandir

A mídia tem divulgado uma consulta pública⁵⁷, que está sendo realizada pelo Ministério da Educação, denominada Diretor Principal, cujo objetivo explicitado é ouvir a comunidade em geral sobre o que pensam a respeito do diretor escolar. Conforme o *site*⁵⁸ que divulga a consulta:

Administrar uma escola passa, entre outras coisas, por gerir os recursos financeiros, administrar conflitos tanto de estudantes ou mesmo entre os professores e funcionários, além de realizar um planejamento estratégico para garantir o bom funcionamento da escola e o sucesso na educação. Diante de tantas e difíceis tarefas, um diretor bem preparado e valorizado pode fazer mais para diminuir as diferenças na educação pública brasileira.

Essa comunicação do Ministério da Educação mais uma vez isola a escola das relações com o sistema educacional e atribui ao diretor a instância máxima para a resolução dos problemas sentidos na escola. Assim, convoca a sociedade a olhar para o diretor do seu bairro e opinar sobre qual a importância de um diretor de escola de educação básica, e sobre como cada um entende que pode ser valorizado o papel do diretor de escola de educação básica.

⁵⁷ Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/diretorprincipal/>>.

⁵⁸ Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/mec-quer-ouvir-comunidade-escolar-para-programa-de-valorizacao-de-diretores-de-escolas-publicas/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=mec-quer-ouvir-comunidade-escolar-para-programa-de-valorizacao-de-diretores-de-escolas-publicas>.

Todos são convocados a se manifestar: “É importante que a gente envolva toda a comunidade escolar, para que todos possam dar suas opiniões, expor suas questões, compartilhar conosco suas experiências e seu conhecimento”.⁵⁹

Percebe-se uma mobilização em nível nacional lançando luz para o trabalho do diretor. A Revista Nova Escola⁶⁰, de grande circulação nas escolas públicas, trouxe em sua capa a seguinte manchete: “Reforma urgente: um retrato da (falta de) infraestrutura das escolas brasileiras e como quatro diretores resolveram o problema”. Esse periódico, assim como outros veículos midiáticos, tem trazido o diretor para o centro do debate da qualidade da educação. Já foi o aluno, e seus “déficits” todos, já foram os professores, com suas “incompetências”, agora parece ser a vez do diretor de escola.

No Brasil, a maioria das escolas tem esse profissional indicado politicamente ou por eleição. Poucos são os lugares em que ele é um trabalhador concursado, apesar de a Constituição Federal de 1988 determinar que o acesso a qualquer cargo ou função pública deve se dar por concurso de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, *impressoalidade*, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: I - os *cargos*, empregos e *funções públicas* são *acessíveis aos brasileiros* que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei; II - a *investidura* em cargo ou emprego público depende de *aprovação prévia em concurso público* de provas ou de provas e títulos, de acordo com a *natureza e a complexidade* do *cargo* ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de *livre* nomeação e exoneração [...].

No município de São Bernardo, de 1989 até 2013, qualquer cidadão que almejasse ser um diretor de escola faria o curso de Pedagogia, ministraria aulas por cinco anos, prestaria um concurso e, se aprovado, poderia iniciar uma carreira na educação⁶¹. Para ser profissional da educação dedicado à administração escolar, ele não precisaria nem ter relações políticas suficientes para ser indicado para o cargo, nem necessitaria investir em uma campanha de divulgação de seu nome, e de convencimento de que seria ele o melhor gestor, e não outro, e ainda de que garantiria aos votantes, se eleito, que os representaria nas decisões que tomaria

⁵⁹ Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/mec-quer-ouvir-comunidade-escolar-para-programa-de-valorizacao-de-diretores-de-escolas-publicas/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=mec-quer-ouvir-comunidade-escolar-para-programa-de-valorizacao-de-diretores-de-escolas-publicas>.

⁶⁰ **Revista Nova Escola**. Gestão Escolar. v. IV, n. 19, abr./maio 2012.

⁶¹ Caminho percorrido pela autora desta dissertação.

quando na direção da escola⁶². Bastaria ao aspirante do cargo de administrador, diretor ou gestor de escola, preparar-se para a prova, ser classificado, atender aos trâmites da contratação e manter-se com desempenho satisfatório ao longo de sua carreira. Afinal, a mesma Constituição, art. 41, § 1º diz: “O servidor público estável só perderá o cargo: [...] III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa”.

Mas o recente Estatuto do Magistério, promulgado em 2013, em vez de ampliar o debate sobre a educação, abafa-o, extinguindo, à revelia da constituição, cargos de profissionais relacionados à ciência da Educação, desconsiderando a complexidade do trabalho do diretor escolar, do coordenador e do orientador; manifestando desconhecimento sobre as especificidades próprias do trabalho de profissionais, como o assistente social, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o fisioterapeuta; desprezando a necessidade do diálogo ampliado entre as diferentes áreas profissionais para transigirem sobre causas complexas da infância.

Essa parece ser a política dominante, quando o Ministério da Educação, por meio do então ministro, Cid Gomes⁶³, convoca toda a população para mobilizar os sentimentos e os profundos desejos de uma escola que atenda ao ideal de educação:

Todas as pessoas que tenham algum sentimento de compromisso com a educação, com a melhoria da educação no nosso país, com a valorização da escola, com a compreensão da importância do papel de um executivo, que é o diretor da escola, podem contribuir.

Recorremos a Bruno (1997, p. 39), com sua análise sobre certos tipos de democracia que promovem mais a “participação controlada” e “autonomia meramente operacional”, do que uma participação legítima. A autora provoca a reflexão para quais possam ser os reais desejos dessa consulta que se diz preliminar a um programa de valorização dos diretores. Receio que a lógica da competitividade e da eficiência mercadológica faça uso dos discursos populares, para rechaçar os ideais solidários de humanização pela educação. Com essa medida, fragmenta-se o complexo e atribui-se a um pedaço do quebra-cabeça educacional o

⁶² Tarefa pouco auspiciosa, dado o fato de que cada pessoa tem interesses diferentes e por muitas vezes divergentes.

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21076:ministerio-quer-ouvir-sugestoes-para-programa-de-valorizacao-de-diretores-de-escolas-publicas&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: fev. 2015.

valor de imagem inteira. Há diversas questões que caberiam em uma consulta popular, mas apenas essa foi viabilizada.

Maués (2014, p. 58) adverte sobre o grande interesse do potente mercado nos domínios da educação e sobre a adesão dos políticos às reformas que visam implantar o “pensamento único” como “instrumento de regulação social”, que busca a homeostasia, conformando a sociedade a uma “ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência”. Em nome da captação de investimentos internacionais e da manutenção do poder, os governos cedem facilmente.

O que está em jogo? Por que devemos aprofundar a pesquisa sobre a escola, sobre os fazeres da escola e sobre as relações nela existentes? A qualidade do que é oferecido às crianças e o ideal civil democrático (SINGER, 1996) de educação representam o que está em jogo.

A quem interessa formar diretores?

O objetivo inicial desta pesquisa foi identificar os saberes que diretores e coordenadores pedagógicos construíram no interior das escolas em relação ao trabalho de formação docente, bem como a relação entre esses saberes e a formação oferecida pelo sistema de ensino no período de 1998 a 2008.

Foram entrevistados diretores, coordenadores e professores, ex-gestores do sistema de ensino e ex-formador externo, cujo perfil escolhido foi o largo tempo no cargo, ou seja, que participaram das formações oferecidas. Além das dezessete entrevistas, também foram analisadas onze teses e dissertações produzidas por educadores da própria rede de ensino sobre o trabalho do formador no espaço escolar.

Os principais achados da pesquisa são:

- Houve um intenso **movimento de pensar a formação** no espaço escolar, entre 1998 a 2008, tanto do ponto de vista funcional – por meio de estratégias para **preparar esse formador**, organizar um **programa de formação permanente** para os professores que oferecessem uma diversidade de estratégias e possibilidades – quanto do ponto de vista acadêmico – dada a quantidade de **pesquisas encontradas**

sobre a temática, com certa **prevalência de estudos sobre os formadores iniciantes**;

- O formador ocupou no período estudado o **lugar de parceiro mais experiente**, para professores e demais educadores das escolas, fomentando nos professores a **reflexão sobre a prática**, e nos parceiros de trabalho, a **reflexão sobre a prática de pensar a prática** (ROLDÃO, 2007);
- Fazer formação no espaço escolar mostrou-se uma **atividade complexa**, altamente necessária na escola, porque:
 - produz, por meio do seu trabalho, o **movimento reflexivo** muito **próximo do lugar e do tempo da ação** (NÓVOA, 1995), uma vez que os encontros de formação acontecem semanalmente e por vias diversas (HTPCs, leituras e devolutivas de registros, relatórios e planejamentos, reuniões pedagógicas, acompanhamento de projetos, de casos de alunos, formação externa);
 - é também pelo trabalho do formador, diretor e coordenador pedagógico nas escolas, que tem sido produzida, de forma acompanhada, a necessidade de **sistematização dos saberes produzidos** (LEONTIEV, 1978; ROLDÃO, 2007);
 - demonstrou promover a **interlocução coletiva** sobre as práticas individuais, tecendo com elas uma pedagogia da escola, um saber coletivo que servirá de base para novas construções de saberes em cada professor (MERCADO, 2002);
 - por meio do plano de formação para a execução do PPP da escola, o formador faz a **mediação entre os educadores e bens culturais humanos**, estimulando a busca, a pesquisa e a fruição, elevando a compreensão dos educadores para além da cotidianidade da escola (HELLER, 2008);
 - mostra-se um **regulador do ambiente pedagógico**, na medida em que problematiza o que está estático e equilibra o que se mostra instável.
- O formador na escola, nos moldes da estrutura pesquisada, por sua possibilidade de continuidade no cargo aliada ao programa de formação de formadores, constitui uma **memória pedagógica** da escola. Uma vez que os tempos escolares são marcados por ciclos anuais, é ele que, com o compromisso de auxiliar no avanço das práticas de cada educador e da escola, a partir de um plano de formação, retoma

dados e informações anteriores em um *continuum* do coletivo da escola (todos os funcionários, pais, parceiros, projetos, etc.), bem como provoca a sensibilidade dos membros da escola para a retomada de suas memórias sobre a história do ensino naquela escola;

- O formador na escola é o **mediador** entre os interesses depositados pelo coletivo no **PPP e os ajustes necessários nas práticas** cotidianas (VIGOTSKY, 2007);
- O **início do trabalho como formador** mostra-se bastante difícil, pois, além de suas atribuições serem bem **diferentes das atribuições da docência**, exige do profissional o desenvolvimento de uma série de **capacidades** diferenciadas, próprias ao trabalho formacional com adultos (ALTET et al., 2003; SNOECKX, 2002).
- A experiência acumulada dos formadores, os espaços de troca e de reflexão compartilhada sobre as tarefas próprias do trabalho, constituíram ao longo do tempo um conjunto de saberes próprios fundamentais para a realização da atividade de gestão pedagógica da escola, que é **maior** do que prescrito nos documentos orientadores para a gestão escolar. Esses saberes constituem um **gênero profissional** (CLOT, 2006) diferenciado do gênero ao qual pertence a docência e do gênero compartilhado pelos professores formadores em universidades;
- O sistema de ensino no período pesquisado valorizou a formação pedagógica e modificou **condições estruturais**, de modo a favorecer a reflexão das práticas, a inovação de práticas e a ampliação de saberes, respeitando a **pluriculturalidade da rede**;
- Apesar da coerência do sistema em relação aos dispositivos que criou para favorecer a formação com **caráter mais humanista**, alguns aspectos marcaram a **interface neoliberal** (por exemplo, o ranqueamento das escolas de Educação Infantil, a dificuldade de manutenção do quadro de funcionários sempre completo, a busca pela terceirização como barateamento da mão de obra);
- Mostram-se bastante demarcados os espaços das **formações inicial e continuada**, de modo que uma pressupõe a outra. Carecem, ainda, de uma forma de funcionamento mais **orgânico**;

- A **diversidade** de propostas formativas apresentou-se como um aspecto favorável, na medida em que manobra os diferentes interesses, necessidades e possibilidades dos professores;
- O intercâmbio entre a **formação em serviço**, realizada pelos formadores da escola e do sistema de ensino, e a **formação continuada**, considerando aquela promovida pelas universidades e os centros de estudos pedagógicos, faz-se fundamental para garantir o **diálogo entre os saberes da práxis e os saberes acadêmicos**;
- Algumas propostas tiveram **maior relevo** na formação dos formadores:
 - As **assessorias** de maior duração e com propostas de discussão de práticas reais das escolas. Foram bastante mencionadas as assessorias de Regina Scarpa, Virgínia Gastaldi, Yvone Reston, Valéria Pimentel, Priscila Monteiro;
 - Os **Cursos em Parceria**, que valorizavam o protagonismo e a autonomia da escola, e permitiram uma aproximação maior do cursista com a realidade diversa de cada escola;
 - O **Compartilhar**, enquanto evento que valoriza os saberes dos profissionais da rede, alimentando a formação a partir das práticas de outros docentes;
 - A produção de **materiais periódicos** que **publicam as práticas** docentes aliadas aos princípios teóricos, balizando as ações da rede, como foi o caso dos *Cadernos de Validação*.
 - Os **espaços de troca** entre os formadores, unindo as diferentes funções (diretor, coordenador, orientador, especialistas e técnicos, chefias pedagógicas), com o propósito de **fazer circular** entre seus membros os saberes desse **gênero profissional** (CLOT, 2006).

As ideias aqui apresentadas intencionam contribuir com o debate sobre a formação dos formadores, quiçá com o debate sobre os rumos da formação no próprio município, estimulando outros profissionais a se debruçarem sobre questões desse tema. Um novo desenho educacional se configura no horizonte da cidade. O provimento do diretor e do coordenador por eleição é um tema inusitado e que talvez anime, entre outros assuntos, o cenário da pesquisa pelos próximos anos.

Endosso a afirmação de Quinonero (2002, p. 119): que, ao pensar educação para este município, possamos estar comprometidos com um projeto educacional humano, que não

submeta o ato de aprender e ensinar aos interesses perversos do mercado; que não transforme o espaço do debate democrático da educação em “um lugar a mais para perpetuar os currais eleitorais e políticas clientelistas”.

Mais do que me perguntar a quem interessa formar os diretores, uma pergunta que não se vê suficientemente respondida, por enquanto é: para qual diretor se quer formar?

A experiência da pesquisa fortaleceu meu compromisso com a formação de professores e ampliou minha compreensão dos processos políticos que interferem e meandram o cenário educacional. Finalizando a dissertação, sinto-me começando a pesquisa. Há muito mais a aprender e muitos interlocutores para trocar. A história segue, e sinto-me realizada por poder deixar duplamente a minha marca: pela minha ação dedicada ao longo de vinte e seis anos de trabalho neste município, e por esta pesquisa, que dá voz a muitos trabalhadores que compartilharam, por essa fração de tempo, a construção da educação de milhares de crianças são-bernardenses.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY E SILVA, D. Anarquistas: criação cultural e invenções pedagógicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan.-mar. 2011

AFONSO, N. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, Fundação CESGRANRIO, 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/40>>.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 31 jan. 2015.

AZEVEDO, R. O. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarianização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALTET, M. As pedagogias da aprendizagem. **Horizontes Pedagógicos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997

_____ et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

ALVES, C. da S.; ANDRÉ, M. E. D. A de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36^a Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia-GO, CAPES, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

AMBONI, V. Implosão do trabalho: ideologia e emulação no sistema Toyota de produção. **Anais do VII Seminário do Trabalho, Educação e Sociabilidade**, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Vanderlei_Amboni_implosao_do_trabalho_ideologia_e_emulacao_sistema_toyota.pdf>

ANDALÓ, C. S. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. 1989. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ANDRÉ, M. E. A. D. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 2003. v. 1.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a Formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 45-54.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: SÃO PAULO (Estado). **Conselho Estadual de Educação**. Indicação n. 07/2000. Relator: José Mário Pires Azanha. São Paulo, 2000. Mimeografado.

_____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 418 p.

_____. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BARROS, C. O. T. de. **O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BELLO, I. M.; BUENO, B. O. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 20, p. 6, fev. 2012. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/968>>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

BOING, L. A. A Profissionalização Docente. In Centro Pedagógico Pedro Arrupe. VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio, 2002

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira De Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p.11-26, Campinas, abr. 2001.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. INEP. EDUCACENSO, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

BRASIL, MEC, INEP. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BRUNO, L. E. N. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

CALDEIRA, T. P. A Presença do Autor e a Pós-Modernidade em Antropologia. **Novos Estudos**, 1988. São Paulo: CEBRAP, 21: 133-157

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, E. F. S. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. 2010. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério Construção Cotidiana**. São Paulo, Vozes, 1999.

_____. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2013

CARVALHO, D. P. de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, v. 5, n. 2, 1998. p. 81-90.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010. Editora UFPR

CHARTIER, A. M. Anne-Marie Chartier destaca a importância da prática para a formação de professores. **Revista Eletrônica Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/anne-marie-chartier-destaca-importancia-pratica-formacao-professores-602455.shtml>>.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre Administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez 2009

DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A. A formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/ FCC, n. 2, p. 81-165, 2011.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

DONOSO, S. et al. Análise crítica das políticas de formação de gestores escolares no Chile 1980-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 133-158, 2012.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 19, p. 67-80, 1995.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, pp. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez., n. 18, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 24, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2015.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003>.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

ENTREVISTA: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, pp. 99-107, 2006.

ERICKSON, Frederick. Métodos Cualitativos de Investigación sobre La Ensenaza. In: WITTROCK, M.C. (org). **La invetigación de La ensenanza**, II. Métodos cualitatitativos e de observación. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

_____. Educação para o alívio da pobreza. Novo tópico para a agenda global. **Revista de Educação** PUC-Campinas. Campinas, n. 20, p. 45-54, junho, 2006.

FARIAS, M. I. S. de. Do individualismo à colaboração: desafio à formação docente na contemporaneidade. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. 18^o EPENN. Ed. UFA, Maceió, 2007. p. 75-96.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 120-133, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

FINO, C. O futuro da escola do passado. In: SOUSA, J.; FINO, C. (Org.) **A Escola Sob Suspeita**. Lisboa: Edições ASA, 2007.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 58-78, 1999.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 107-119, abr. 2000.

FREIRE, M. **Educador**: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 22. ed. São Paulo: Olho d'água, 2009.

_____. O sentido da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.) **Paixão de aprender**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 262 p.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, S. P. **Formação de professores(as) e relações interpessoais**: um estudo em São Bernardo do Campo. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: Intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, junho, 2011.

FURLAN, E. **O trabalho docente nos diferentes modelos criados na América Latina para formação de professores das séries iniciais que se encontram em serviço**. Relatório Científico Pós-Doutorado. São Paulo: FAPESP, 2012.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GASTALDI, M. V. **Formação continuada na educação infantil**: possibilidade e desafios na perspectiva do formador. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

GEERTZ, C. Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa. In: _____ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989. p. 278-321.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1997. p. 63-92.

GOMES, M. M. Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores. 2000. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOMES, M. de O. Creches na trajetória de governos democráticos: a experiência de Diadema, 1983-1996. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GONTIJO, R. Manoel Bomfim: "pensador da história" na Primeira República. *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003.

GULAR, Ferreira. Muitas vozes. 4. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1999. 118 p.

GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra. 8. ed. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *PÁTIO: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, fev./abr. 1998. p. 9-13.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário. Brasília, v. 2, 2006. p. 351-381.

JOMINI, R. C. M. **Uma educação para a solidariedade**: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais ao anarquismo na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LONGAREZI, A. M.; PEDRO. L. G.; PERINI J. F. Teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações. **Ensino em revista**, v. 18, n. 2, p. 389-400, jul./dez. 2011.

KALMUS, J. **Novos modelos de formação de professores em países da América Latina: México**. Relatório Científico Pós-Doutorado. São Paulo: FAPESP, 2012.

KNOBLACH, A. Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização de professoras iniciantes no município de Curitiba. Dissertação (Mestrado). PUC, 2008

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan./fev./mar./abr. 1998.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.** v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, 2003.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

_____. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Revista Educação**, v. 25, n. 1, p. 67-83, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/a6.htm>>. Acesso: 1º set. 2013.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/alexandrefracga.pdf>>.

LEIBRUDER, M. **O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995): análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes da escola para a infância.** 2007. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p.259-284.

_____. **Atividade e consciência.** 1972. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>.

_____. **Atividade, consciência e personalidade.** 1978a. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, Editora da UFPR, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez./1999.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Os sistemas de organização e gestão da escola.** s/d. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf>.

LIMA, M. E. A. Resenha do livro Trabalho e Poder de Agir. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 36, n. 123, p. 150-152, 2011.

_____. Contribuições da Clínica de Atividades para o Campo da Segurança no Trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 32, n. 115/123, p. 99-107, 2007.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 11-9, ago. 2006.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LURIA, A. R. **Uno Sguardo Sul Passato**: considerazione retrospettive sulla vita di uno psicólogo soviético. Firenze: Giunti Barbèra, 1983.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE** – v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008

MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, L. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 137-152.

_____. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, Campinas (SP): Papirus, 1995.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MANEN, M. V. **El tacto pedagógico y El tacto en la enseñanza, em El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, España, Paidós: Van Manen, 1998.

MELLO, S. A. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. Núcleos de ensino. São Paulo: UNESP, 2003.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes como constucción social**: La ensenanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Economica, 2002.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-46.

MORAES, C. S. V.; ACCIOLY E SILVA, D. Arquivo João Penteado e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 48, Dez. 2013

MORIN, E. **Entrevista Coletiva com Edgar Morin**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/contra-utopias-e-fatalismo-edgar-morin-quer-renovar-a-esperanca/>>.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas [30], FaE/PPGE/UFPel, p. 109-134, jan./jun. 2008.

NOBLIT, G. W. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21. N.2. p.119-137. Jul/dez, 1995.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, Universidade de Lisboa, s.d. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: _____. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectiva**. Aveiros: Universidade de Aveiros, 1991.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular – particular – universal. In: ABRANTES, A. A. et al. **Método histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA E SOUZA, T. C. B. de. Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez., 2004

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://w.w.w.cedes.unicamp.br>>.

PANTONI, R. V.; TELES, R.; MELLO, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C et al. (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 26-31.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. Educação sindical em São Bernardo nos anos setenta e oitenta **Revista de Sociologia e Política**, n. 13, p. 153-174, 1999.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PELLISSARI, C. **A formação dos professores: um tema em discussão** – A formação dos formadores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. 1999, n. 12, p. 5-21

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências de uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Educação, Identidade e Profissão Docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; GHEDIN, E. **Professor-reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>

PIMENTEL, R.; BULGACOV, Y.L.M.; CAMARGO, D. O Conceito de Atividade em Yves Clot: contribuições para o campo dos estudos organizacionais. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - CBEO, Fortaleza/CE, dez. 2013.

PIZZI, L. C. V. ; ARAUJO, I. R. L. . (Re) Criações do estilo docente e seu poder de agir: os efeitos da precarização. **Revista Cocar** (UEPA) , v. 5, p. 19-28, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo , v. 42, n. 147, dez. 2012 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educação em revista**, Curitiba, n. 34, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>>.

QUADROS, A. L. de. et al. Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciados. **Revista Varia Scientia**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 69-84, 2006.

QUINONERO, E. G. **Contribuições do sistema de ensino na construção do sujeito coletivo na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2002.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. **Conferência Internacional: desempenho de professores na América Latina**, Tempo de Novas Prioridades. Brasília, BR, 2002, p. 1-54.

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando Azevedo e Josué de Castro. **Direitos Humanos e Educação**; outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México: DIE/CINVESTAV, 1987.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

_____. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

_____; REIS, P.; COSTA, N. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 547-554, jul./set. 2012.

SÁ, P. T. de. **A socialização profissional de professores e História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. 2006. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil de São Bernardo do Campo**: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs. São Bernardo do Campo, 1992.

_____. **Proposta Curricular**. Volume I, São Bernardo Do Campo, 2004

_____. **Proposta Curricular**. Volume II, Cadernos 1-6, São Bernardo Do Campo, 2007

_____. Cadernos de ValidAção. Caderno de Educação Municipal. Rotina na Educação Infantil. São Bernardo Do Campo, 2001

_____. Cadernos de ValidAção. Caderno de Educação Municipal. Gestão Escolar – 1º Compendio Ensino Fundamental. São Bernardo Do Campo, jan, 2004a

_____. Cadernos de ValidAção. Caderno de Educação Municipal. Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços. São Bernardo do Campo, nov., 2006

_____. **Caderno de Metas**. São Bernardo do campo, 2007a

_____. **Sumário de dados 2012**, ano-base 2011. São Bernardo do Campo, 2012.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30 , p. 47-65, jan./jun. 2008.

_____. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>>.

_____. BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 455-479, 2007.

SARTI, F. R.; BUENO, B. O. **Ensaio sobre a dimensão ética do ofício de formar novos professores**. ANPEd, 2001. (Gt 8).

SARTÓRIO, L. A. V. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira** – os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1930-1940). 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

_____. Formação de Professores : Aspectos Históricos e teóricos fazer Problema nenhum brasileiro contexto . Rev. Bras.Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478.

SCARPA, R. L. P. **Era assim, agora não**. Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

_____. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

SEVERINO, A. J. (Coord.); FREITAS, H.; LIBÂNEO, J. C.; MENEZES, L. C.; PIMENTA, S. Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 277 SESu/MEC, set. 1999

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

_____. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. 2004. (mimeo). Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 24 fev. 2011.

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. E.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, E. A. **O papel do diretor: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do campo**. 2002. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2002.

SILVA, V. L. G. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889- 1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006. p.341-376.

SILVA, F. C. A unidade escolar em foco: participação versus cooptação pós-fordista na educação. **ANPAE**, 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/155.pdf

SILVA JUNIOR, C. A. **A administração da escola pública**. Equívocos e implicações. Unesp/Univesp, 2012. v. 1 - D26. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65257>>.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 1996 N ° 1

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, n. 42, Campinas: Papirus, 1992.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, abr. 2000.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

SOUZA, D. T. R. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo - Brazil**. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, 2001.

_____. Teacher Professional Development and the argument of incompetence. **Videtur (USP)**, Porto, v. 16, p. 37-48, 2002.

_____. Teacher professional development and the argument of incompetence. **10 th Inter-American Symposium on Ethnographic and Qualitative Research in Education**, Albuquerque- New Mexico, 2002. The proceedings of the 10th Inter-American Symposium on Ethnographic and qualitative Research, 2002.

_____. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. IN: OLIVEIRA, M. K. ; SOUZA, D. T. R. ; REGO, T. C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

_____. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 115-129.

_____. O argumento da incompetência e doutros discursos na formação de professores. In: SCHWARTS, C. et al. (Orgs.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória, EDUFES, v. 1, p. 45-56, 2007.

_____; ZIBETTI, M. L. T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2014.

_____.; SARTI, F. M. (Orgs). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamentos e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2014.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

_____; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR

TALÍZINA, N. **Psicologia de la enseñanza**. Biblioteca de psicologia soviética, Traducion al espanhol Editorial Progreso, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.

_____; _____. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.

TAVERA, E. E.; MALDONADO, R. M. La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. **Educación e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 331-350, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961. p. 84-89.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1968. 150 p.

VAILANT, D.; MARCELO, C. Las tareas del formador. Málaga, Ediciones. Ed. Aljibes, 2001

VALENTE S. M. P. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999

VALLADARES, E. A educação anarquista na república velha. **Verve**, 7: 153-177, 2005

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. v. 1. 149 p.

VICENTE, M. N. S. **O acompanhamento individual do professor como possibilidade de mediação de uma formação coletiva**. 2006. Monografia/Especialização – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 2006.

VIEIRA, M. C. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988. p. 103-107.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre , v. 15, n. 32, jul./dez. 2009.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.125-1.154, dez. 2003.

WEFFOR, M. F. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1983.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2008

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, M. P.; VILELLA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Atividades Escolares 1979

Atividades		
1 – Exercícios, com utilização de recursos variados para o desenvolvimento de conceitos de linguagem e matemática.		
2 – Palestras	[	Televisão
3 – Estórias		Album Seriado
		Vareta
		Teatro de Sombra
	[	Teatro de Fantoches
		Flanelogravura
		Máscaras
4 – Teatralização		Projeção – slides e filmes
		Brinquedos dramatizados
		Jogos dramáticos
		Dramatização
		[dirigida e espontânea
		[utilizando técnicas: com anteparo: máscaras outros sem anteparo
5 – Estória muda		
6 – Hora da novidade		
7 – Coro Falado e Poesia		
8 – Entrevista		
9 – Atividades de vida diária		
10 – Desenho		
11 – Recorte e Colagem		
12 – Pintura		
13 – Dobradura		
14 – Cartonagem		
15 – Alinhavo		
16 – Modelagem		
17 – Tecelagem		
18 – Trabalhos Manuais		
19 – Manipulação e exploração de brinquedos		
20 – Culinária		
21 – Jogos	[	sensoriais
	[	motores
	[	intelectivos
35 – Pesquisa	[	biblioteca – livros com gravuras
	[	exploração das possibilidades do meio ambiente
36 – Atividades de Rotina escolar	[	preparação para entrada
	[	preparação para saída
	[	lanche
	[	higiene
	[	chamada
	[	escolha de ajudantes do dia
	[	calendário
	[	tempo
	[	aniversariantes do mês
37 – Horticultura e Jardinagem.		
38 – Natação (Escolas Municipais de Educação Infantil onde há piscina).		

Fonte: Educação Pré-Escolar. São Bernardo do Campo, 1979.

ANEXO B – Relatório de Atividades do Grupo de Monitoria

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – SEÇÃO DE ENSINO
SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA

GRUPO DE MONITORIA

I - BREVE HISTÓRICO DO SETOR

No ano de 1989, o Departamento de Educação no setor de pré-escola contava com apenas cinco orientadoras pedagógicas e uma psicóloga.

No final do ano esperava-se um concurso público na experiência da aplicação desse quadro de profissionais. Como isto não aconteceu, e paralelamente houve uma posição do Departamento junto ao Sindicato de adotar o concurso para o próximo ano, aguardando esclarecer a possibilidade de concurso aberto ou plano de carreira.

No dia 18 de dezembro de 1989, abriu-se uma discussão com a Rede para encaminhamento de propostas para selecionar a falta de assessoria técnico-pedagógica nas EMEs, articularam nesta reunião cerca de 100 educadoras convidadas pelo Departamento. Várias propostas foram tiradas e dentre elas a de que um grupo de educadoras estivessem mais presentes nas EMEs, assessoreando o trabalho pedagógico, formando um elo entre a proposta do Departamento e as unidades escolares.

No início de 1990 realizou-se a seleção que contava com duas fases:

- Avaliação dos projetos de trabalho feitos pelo Departamento;
- Avaliação por votação feita pelas professoras da Rede.

Resultando em um grupo de 10 monitoras que iniciaram seus trabalhos no dia 5 de fevereiro.

II - OBJETIVO GERAL:

A partir do diagnóstico das avaliações de 1989, em grupos de Estudos; Avaliação por EMEs, individual e coletivo; do grupo de educadoras em dia 18 de dezembro de 1989, estabelecer contato com

III - ESQUEMA DE TRABALHO

POB. SEMANA

3 dias para visitas
1 dia para pesquisa no Departamento de material pedagógico para enviar as EMEs.
1 dia para reunião do grupo toda (quarta-feira - 17h30min, no Departamento de Educação).

POB. MÊS

1 reunião com as educadoras interessadas da pré-escola para acompanhar e participar dos trabalhos do grupo da monitoria (última quarta-feira do mês)
Será realizada nesta reunião a seleção de um livro.

IV - DESEMBOLAR DOS TRABALHOS

Foram feitas até a presente data 15 reuniões com o grupo de monitoras para tratar dos seguintes temas:

- Levantamento das avaliações de 89 das professoras da Rede, reunião em dia 18 (fonte de partida para o grupo);
- Leitura dos projetos enviados para seleção de monitoras;
- levantamento dos objetivos do grupo;
- Apresentação do grupo de monitoras ao grupo de diretoras;
- Leitura do Projeto Institucional;
- Encaminhamento da Proposta de "Conhecendo a Comunidade" (anexo);
- Reunião de apresentação da Proposta para Grupo de Orientação Técnica;
- Divisão do grupo por setor.

- Participação das diretoras - reuniões e avaliação.

- Participação de reunião de diretoras com o setor da criação de fóruns.

- Montagem de estratégias de visitas - formação de grupos com os grupos para visitas.

- Estudo de planejamentos.

- Estudos da Teoria da Família Ferreiro.

- Estudo da História do GEPDA.

- Estudo sobre a formação dos pre-atores, livros pedagógicos.

- Estudo sobre o livro de teoria sobre, etc.

I - Foram feitas até a presente data em média por semana de 5 a 6 visitas - listagem de 10 EMEs. (incluindo anexos).

São Bernardo do Campo, 23 de março de 1990.

 MARIA BEATRIZ FIGUEIREDO
 COORDENADORA

ANEXO C – Temáticas Relevantes à Formação nas Entrevistas com Diretores

Diretor escolar ¹	Saberes e fazeres <i>formacionais</i>	Referência de formadores, citados na narrativa
<p>DENISE</p> <p>15 anos no cargo de diretor no município. PROVIMENTO: CONCURSO PÚBLICO.</p> <p>Por um período, ocupou cargo comissionado na Secretaria de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo como ferramenta do trabalho de formação: a diversidade conceitual. • Boas perguntas, boas intervenções, boas abordagens: tudo precisa ser planejado. • Tematização de práticas: vínculos de confiança pedagógica, clareza de objetivos e coerência. • O desenvolvimento de uma autoridade pedagógica no professor. • O acompanhamento individual. • A construção coletiva da formação de cada um. • A autoridade hierárquica do diretor e a formação. • Processo de amadurecimento das práticas e da capacidade de antecipação do formador. • Articulação do coletivo em função das ações educativas. • A articulação entre o pedagógico e o político e o administrativo: o coletivo em função das ações educativas. • O investimento em relações democráticas com as crianças, com as famílias, com a equipe. • Estratégias formativas que valorizam a sistematização do saber pelo professor e do saber dos demais educadores da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na coordenação de grupos de jovens da pastoral operária, na adolescência. • Trabalho no Mobral no início da carreira. • Trabalho como professor a Educação Infantil em outro município. • Trabalho com Yeda Maria da Costa Lima Varlotta na orientação pedagógica, em 1987. • A leitura e o estudo compartilhado de Vigotsky, em 1989. • A assessoria em Artes com Valéria Pimentel. • Orientadores pedagógicos em formação sobre matemática. • O texto de Jorge Larrosa Bondia sobre experiência, estudo com a orientadora Alzira Imaculada e os gestores do seu grupo de escolas. • O estudo sobre observação e registro avaliativo, com Equipe Técnica, Adriana Custódio e Elaine Paixão, de textos de Jussara Hoffman. • A assessoria de Ivone Monteiro Reston, sobre a rotina do gestor para pensar a rotina das crianças. • O curso de pós-graduação com Ocimar Munhoz Alavarse, 2011. • A assessoria da Suely Amaral Mello, sobre as regularidades no desenvolvimento da criança, 2013.
<p>LEILA</p> <p>22 anos no cargo de diretor no município.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre amizade e a constituição de vínculos profissionais – a humanidade e a profissionalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A assessoria de Regina Lúcia Poppa Scarpa sobre PPP. • Curso em parceria com o

¹ Os nomes são fictícios.

ANEXO C – Temáticas Relevantes à Formação nas Entrevistas com Diretores

Diretor escolar ¹	Saberes e fazeres <i>formativos</i>	Referência de formadores, citados na narrativa
<p>PROVIMENTO: SELEÇÃO PÚBLICA</p> <p>Por um período, ocupou cargo comissionado na Secretaria de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação do formador com o PPP da escola. • A escola como pauta da formação dos formadores e dos professores. • Estratégias formativas que valorizam a sistematização do saber pelo professor. • Articulação com o coordenador, parceiro na formação. • O acolhimento da diversidade: a necessidade de articular a formação para os professores mais antigos da escola com os recém-chegados (o PPP da escola tem significações diferentes para ambos). • Articulação entre a formação e a estrutura material e organizacional do trabalho. • A necessidade de uma integração sistêmica entre os diferentes formadores para que seus diferentes papéis e suas atuações convirjam para uma causa comum. • Estratégias de valorização e do protagonismo dos professores da rede. • Autonomia da escola para desenvolver os projetos que ela acredita serem os melhores para seus alunos e para os seus professores. • a arte de fazer a crítica que construa e não que destrua projetos, iniciativas, propostas. • A produção de saberes sobre formação de professores e a necessidade do registro. • A integração da produção acadêmica no cotidiano de estudo com os professores. • Espaço de constituição de um gênero profissional. 	<p>professor Elydio dos Santos Neto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de escrita e leitura com Eliane Mingues. • A condução do Serviço de Recursos Didáticos feita por Jumara Bulha. • A assessoria de Priscila Monteiro para o ensino da Matemática na Educação Infantil. • Edmir Perroti e a inovadora concepção de biblioteca. • Eliane Gomes Quinonero na diretoria da Divisão de Ensino com a visão da integração teoria e prática. • Assessoria da Madalena Freire e Juliana Davini, ensinando sobre a constituição de grupo. • Assessoria de Yvone Reston sobre organização da rotina do diretor envolvendo o pedagógico e o administrativo em um viés orgânico. • Pós-graduação para gestão escolar, 2011.
<p>MIRIAM</p> <p>26 anos no cargo de diretor no município.</p> <p>PROVIMENTO: INDICAÇÃO</p> <p>Por um período, ocupou cargo comissionado na Secretaria de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A autonomia a autoria na construção dos encontros formativos; • Autonomia da escola, a liderança do diretor na comunidade, e a relação de poder e hierarquia com a administração que governa o município. • As dificuldades de uma rede de formadores iniciarem a atuação sem experiência e no meio de uma grande transição de paradigmas. • O papel de articular da equipe técnica. • O diretor como articulador do diálogo ente escolas (infantil e fundamental). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Inez Marques Caro Quintiliano, assistente de diretoria até 1988. • A assessoria de Regina Lúcia Poppa Scarpa. • A assessoria de Maria Virgínia Gastaldi.

ANEXO C – Temáticas Relevantes à Formação nas Entrevistas com Diretores

Diretor escolar ¹	Saberes e fazeres <i>formacionais</i>	Referência de formadores, citados na narrativa
	<ul style="list-style-type: none"> • O diretor como depositário da história da educação na comunidade. • A formação e as estratégias de reflexão para adultos, envolvendo dilemas da profissão. • A formação provocando o pensar as estruturas para caber o novo modelo. 	
<p>MÔNICA</p> <p>26 anos no cargo de diretor no município. PROVIMENTO: CARGO SELEÇÃO PÚBLICA</p> <p>Por um período, ocupou cargo comissionado na Secretaria de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A articulação das diferentes dimensões do trabalho do diretor. • A necessidade de delegar, de dividir responsabilidades com os parceiros da equipe de gestão. • Os critérios pedagógicos para atribuição de classe aos professores. • A importância da observação dos gestores no cotidiano da escola. • As aprendizagens do formador. • A gestão democrática com os alunos. • As inseguranças do começo. • As ações que mudam com a mudança de paradigma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessoria de Regina Lúcia Poppa Scarpa
<p>SIMONE</p> <p>21 anos no cargo de diretor no município. PROVIMENTO: SELEÇÃO PÚBLICA</p> <p>Por um período, ocupou cargo comissionado na Secretaria de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A mudança do papel do diretor na transição da creche da assistência social para a educação. • A busca de conhecimento fora da rede para formar as equipes. • Aprendendo gestão democrática com as famílias e com as lideranças locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A assessoria da Maria Virgínia Gastaldi
<p>VITÓRIA</p> <p>16 anos no cargo de diretor no município.</p> <p>PROVIMENTO: CONCURSO PÚBLICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor nos procedimentos de formação. • Leitura das necessidades formativas do grupo. • Estudo como ferramenta de trabalho. • Parceria para formação consistente. • Confiança para a observação em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessoria de Regina Lúcia Poppa Scarpa. • Livro de Constance Kamii. • A oficina sobre formação de professores com diretora Arlete de Oliveira Cabral.

ANEXO D – Pauta de Ações da Gestão do Sistema de Ensino

DETALHAMENTO DAS REALIZAÇÕES DA GESTÃO – 1997 A SETEMBRO DE 2008

Caderno de Metas	4
Cadernos de Validação	7
Proposta Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental	9
Municipalização do Ensino Fundamental	13
Formação e Acompanhamento da Rede Municipal de Ensino	16
Projeto de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental	21
Subsídios para a Ação Educativa	24
Homologação e Publicação dos Projetos Pedagógicos Educacionais na Internet (PPE Online)	27
Ações de Organização da Rede Municipal em Virtude da Municipalização	29
Ampliação do Atendimento na Educação Infantil - 0 a 6 anos por meio de convênio com creches assistenciais	32
Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA	37
PROMAC – Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania	40
Programa Brasil Alfabetizado – (antigo MOVA SBC)	44
Telecurso 2000	47
Proposta Curricular da Educação Especial	49
Projeto Surdocegueira / Múltiplas Deficiências Sensoriais	52
Acessibilidade – Adequação Estrutural das Unidades Escolares e Suprimento de Tecnologia Assistiva.	55
Bolsa de Estudos da Seção de Educação Especial	59
Programa de Intérprete de LIBRAS	63
Programa de Prevenção das Deficiências "Ação Complementar Saúde-Educação"	66
ASIITE – Associação Santo Inácio para Integração do Trabalhador Especial	70
Espaço Integrado (Ação entre SEDESC e Secretaria de Educação e Cultura)	74
Compartilhar	77
Ateliê nas Unidades Escolares	79
Sala de Brinquedos	81
Cozinha Educacional	73
Sala de Jogos	85
Programa - Formação Continuada	87
REBI - Rede Escolar de Bibliotecas Interativas	93
Inforrede	98
Espaço Criança	100
Nossa Escola – Antigo 'Escola Aberta'	103
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Jornada Ampliada	105
Projeto Férias	108
Programa Coral nas Escolas	110
Desfile Cívico	115
Mostra de Arte	117
Escola Municipal de Arte-Educação Integrada	120
Escola no Teatro	123
Projeto Só Arte	125
Programa de Educação Ambiental	127
Centro de Cultura e Educação Ambiental – Chácara Silvestre	131
Educação para o Trânsito	132
Programa de Educação Tecnológica	134
Programa Tecnologia da Informação	141
Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CENFORPE	150
Robótica	152

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
Atribuições	<p>FUNÇÃO: DIRETOR ESCOLAR Dirigir a Unidade Escolar, de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional. Promover a integração de todos os elementos componentes das equipes técnico- administrativa e docente que atuem na Unidade Escolar. Acompanhar o desenvolvimento das atividades do plano escolar. Acompanhar o trabalho docente quanto à execução das proposições curriculares. Coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade Escolar. Zelar pelo fiel cumprimento do horário escolar e controlar a frequência e a assiduidade de subordinados, submetendo à apreciação superior assuntos de maior relevância. Supervisionar o funcionamento das instituições escolares complementares e auxiliares do ensino, objetivando o perfeito equilíbrio entre a atuação destas instituições e as demais atividades da Unidade Escolar. Promover condições para a integração escola-família-comunidade. Cuidar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidas em boas condições, tomando as providências</p>	<p>DESCRIÇÃO DOS CARGOS DIRETOR ESCOLAR - ÁREAS DE EDUCAÇÃO: INFANTIL, ESPECIAL, FUNDAMENTAL E PROFISSIONAL · coordenar a "rotina escolar", mantendo uma dinâmica que acompanhe as necessidades das atividades, responsabilizando-se pelas ações pedagógicas que funcionarem na unidade escolar; · coordenar a unidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica e a sua organização administrativa; · promover condições para a reflexão (frequente e regular) dos projetos pedagógicos, adequando-os aos princípios educacionais e bases teóricas que sustentam o currículo e a compreensão do desenvolvimento do educando; · acompanhar o trabalho na unidade na execução das proposições curriculares e do plano escolar; · desenvolver ações visando a participação e o conhecimento da comunidade objetivando integrá-las aos diferentes programas/projetos desenvolvidos na unidade escolar; · coordenar, a partir das diretrizes da</p>	<p>DIRETOR ESCOLAR ÁREAS DE EDUCAÇÃO: INFANTIL, ESPECIAL, FUNDAMENTAL, DE JOVENS E ADULTOS E PROFISSIONAL - gerenciar a Unidade Escolar em acordo com os princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal e Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e pela Secretaria; - planejar, organizar e coordenar a execução dos programas e projetos de ensino e os serviços administrativos, viabilizando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes; - promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, integrar equipe escolar, com alunos e seus familiares, bem como população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã; - garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, para envolver toda a equipe escolar e população usuária na proposição de objetivos e ações para o Projeto Pedagógico</p>	<p>§ 2º Os ocupantes de cargos ou funções pedagógicas elencados nos incisos II e III deste artigo terão como competências, as abaixo especificadas, além daquelas estabelecidas no Anexo VI desta Lei: II - Diretor Escolar: promover atividades de gestão educacional comprometidas com o tratamento de informação, articulação comunitária e organização escolar, voltadas para o processo ensino-aprendizagem</p> <p>Compete ao Diretor Escolar, sob supervisão da Secretaria de Educação, no processo de atribuição: I - divulgar, executar e atender as normas oficiais que orientarão as atribuições de classes, aulas e módulos para os docentes; II - compatibilizar e harmonizar os horários das aulas e turnos de funcionamento com turnos de trabalhos a serem oferecidos aos servidores; III - discutir os perfis dos profissionais na equipe gestora, pautando-se nos registros de acompanhamento e orientações e princípios da gestão democrática, adequando os interesses dos professores às necessidades dos preceitos previstos; IV - considerar os perfis das turmas, as demandas decorrentes das necessidades dos alunos compatibilizados ao perfil profissional; e</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
	<p>necessárias junto aos órgãos competentes, inclusive quanto ao provimento de material necessário ao seu bom funcionamento.</p> <p>Cumprir e zelar pelo cumprimento dos dispositivos estabelecidos no Regimento Escolar, bem como das normas e diretrizes emanadas de educandos.</p> <p>Promover a criação e colaborar no funcionamento de instituições complementares e auxiliares do ensino, incentivando a participação dos educandos.</p> <p>Colaborar no preparo e execução de programas de festividades, comemorações e outras atividades desenvolvidas na escola.</p> <p>Controlar a frequência, conduzir e orientar a disciplina dos alunos.</p> <p>Manter rigorosamente atualizado o registro de toda escrituração as atividades em classe</p>	<p>Secretaria de Educação e Cultura, a implementação das ações pedagógicas e administrativas do Programa de Merenda Escolar; LeisMunicipais.com.br</p> <ul style="list-style-type: none"> · gerenciar, supervisionar e integrar todos os elementos componentes das equipes técnico-administrativa e Professor que atuam na unidade escolar; · manter atualizados os documentos e registros escolares, tendo como base as diretrizes e normas da Secretaria de Educação e Cultura e legislação que regulamentam o ensino; · atualizar-se profissionalmente, participando de congressos, simpósios, encontros, seminários e grupos de estudos, relativos a educação; · participar da elaboração do projeto pedagógico, junto à Secretaria de Educação e Cultura e garantir a execução do mesmo; · planejar e participar e/ou conduzir reuniões pedagógicas; · promover a valorização do ambiente escolar como espaço de convivência que integra educandos-professor-diretor-assistente de diretorfuncionários-família-comunidade, na conquista do 	<p>Educacional da Unidade Escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover, no âmbito da ação gestora, da qual é o responsável principal, a composição da equipe de gestão, vincular sua ação à do Orientador Pedagógico, articular formação com gestão escolar colaborativa e democrática, nas práticas curriculares e na organização da escola; - organizar ações pedagógicas e administrativas, definir horários e distribuir tarefas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada integrante da equipe escolar que gerencia; - elaborar estratégias formativas, considerada a Educação como processo e campo dinâmico heterogêneo e o repensar dos paradigmas teóricos, para manter um vínculo efetivo com a realidade social, com a evolução científica e com o pensamento humano; - promover canais de comunicação para garantir o fluxo de informações entre a Secretaria e a Unidade Escolar, visando à qualidade e o sucesso do processo pedagógico e administrativo; - propiciar, em conjunto com os 	<p>V - divulgar a classificação por tempo de atuação na unidade escolar dos Quadros dos Profissionais do Magistério</p> <p>Garantir em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - gerenciar a Unidade Escolar em acordo com os princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal e Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e pela Secretaria de Educação; - planejar, organizar e coordenar a execução dos programas e projetos de ensino e os serviços administrativos, viabilizando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes; - promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, integrar equipe escolar, com educandos e seus familiares, bem como população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã;

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
		<p>conhecimento e da consciência de sua cidadania;</p> <ul style="list-style-type: none"> · presidir e supervisionar o funcionamento das instituições escolares complementares e auxiliares do ensino, objetivando o perfeito equilíbrio entre a atuação destas instituições e das demais atividades na unidade escolar; · coordenar e controlar os serviços administrativos da unidade escolar; · cuidar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidas em boas condições, tomando as providências necessárias junto aos órgãos competentes, inclusive quanto ao provimento de material necessário ao bom funcionamento; · zelar pelo cumprimento do horário escolar e controlar a frequência e assiduidade dos funcionários da unidade escolar; · diligenciar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades, verificadas na unidade escolar; · atuar em equipe multidisciplinar através de estratégias que contribuam para maior compreensão do desenvolvimento do educando; · cuidar, supervisionar e orientar os educandos quanto a sua higiene 	<p>demais membros da equipe gestora, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem, através da compreensão do seu processo de desenvolvimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - propor, dentro de seu âmbito de atuação, objetivos, diretrizes para a Secretaria, em prol do acesso e da qualidade do ensino público municipal; - planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas, horários de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente, e também aquelas que favoreçam a melhor atuação da equipe multiprofissional que gerencia; - acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das 	<ul style="list-style-type: none"> - garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, para envolver toda a equipe e comunidade escolar na proposição de objetivos e ações para o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar; - desenvolver ações junto a Equipe Gestora, de forma articulada com o Orientador Pedagógico; - organizar ações pedagógicas e administrativas, definir horários e distribuir tarefas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada integrante da equipe escolar que gerencia; - contribuir na elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano; - articular e garantir o fluxo de comunicação dentre os vários segmentos da unidade escolar; - promover canais de comunicação para garantir o fluxo de informações entre a Secretaria de Educação e a Unidade Escolar, visando à qualidade e o sucesso do processo pedagógico e administrativo; - responsabilizar-se pela alimentação de

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
		<p>corporal;</p> <ul style="list-style-type: none"> · desenvolver outras atividades correlatas ao cargo. 	<p>aprendizagens dos alunos para a ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas que potencializem bons resultados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - participar da gestão do programa de Educação de Jovens e Adultos, realizado na unidade que gerencia, e viabilizar o seu funcionamento; - responsabilizar-se pelo cumprimento do Calendário Escolar e pelo horário de funcionamento da Unidade Escolar, garantindo a carga horária e os dias letivos exigidos por lei, com a divulgação de tais informações aos pais e responsáveis; - coordenar, acompanhar e garantir a organização pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, a fim de manter ordenada e atualizada a documentação e os registros necessários e definidos pela Secretaria e suas respectivas Chefias; - atender as solicitações da Secretaria, através de seus vários setores, responsabilizando-se pelo cumprimento dos prazos definidos 	<p>dados dos programas sistêmicos, tratando-os com precisão nas informações, principalmente nos processos de matrícula, lista de espera de educandos, Censo Escolar, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora, reuniões pedagógicas, horários de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente, e também aquelas que favoreçam a melhor atuação da equipe multiprofissional que gerencia; - acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos educandos para a ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas; - responsabilizar-se pelo cumprimento do Calendário Escolar e pelo horário de funcionamento da Unidade Escolar, garantindo a carga horária e os dias letivos exigidos por lei, com a divulgação de tais informações às famílias; - coordenar, acompanhar e garantir a organização pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, a fim de manter ordenada e atualizada a documentação e os registros

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
			<p>para entrega de documentos, relatórios, avaliações e congêneres;</p> <p>- atender as convocações da Secretaria, participar das reuniões e atividades; encaminhar representante da equipe de gestão, no caso de impedimentos, para inteirar-se dos assuntos tratados e tomar as providências necessárias;</p> <p>- prestar à chefia imediata informações, esclarecimentos e justificativas às dificuldades decorrentes da gestão da Unidade Escolar;</p> <p>- zelar pela integridade física e mental dos alunos, durante a permanência na escola, e tomar as providências cabíveis nos casos de emergência e urgência;</p> <p>- incentivar a população usuária para a inserção participativa, integrar os órgãos colegiados existentes na escola: Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;</p> <p>- participar e acompanhar o funcionamento dos órgãos colegiados complementares e auxiliares do ensino no âmbito escolar, objetivando o equilíbrio</p>	<p>necessários definidos pela Secretaria de Educação;</p> <p>- atender as solicitações da Secretaria, através de seus vários setores, responsabilizando-se pelo cumprimento dos prazos definidos para entrega de documentos, relatórios, avaliações e outros;</p> <p>- participar de reuniões e atividades definidas pela Secretaria de Educação;</p> <p>- zelar pela integridade física e mental dos educandos, durante a permanência na escola, e tomar as providências cabíveis nos casos de emergência e urgência;</p> <p>- integrar os órgãos colegiados existentes na Unidade Escolar, e incentivar a participação da comunidade;</p> <p>- participar e acompanhar o funcionamento e as ações dos órgãos colegiados complementares e auxiliares do ensino no âmbito escolar, considerando os princípios da gestão democrática;</p> <p>- zelar pelo prédio público, seus equipamentos e materiais, com utilização e manutenção adequadas e tomar as providências, junto aos órgãos competentes, sempre que necessário, solicitando serviços de manutenção, readequação, reformas, ampliações, aquisições e reabastecimento;</p> <p>- apurar e providenciar encaminhamentos necessários relativos a quaisquer falhas ou irregularidades da atuação profissional</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
			<p>entre sua atuação e os objetivos, diretrizes e metas da Unidade Escolar e da Secretaria;</p> <p>- zelar pelo prédio público, seus equipamentos e materiais disponíveis, com utilização e manutenção adequadas e tomar as providências, junto aos órgãos competentes, para manutenção, readequação, reformas e ampliações, aquisições e reabastecimento, quando necessárias;</p> <p>- apurar quaisquer falhas ou irregularidades da atuação profissional daqueles que compõem a equipe escolar;</p> <p>- realizar outras demandas que se vinculam à gestão escolar, resultantes de avanços e aprimoramentos dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria, bem como de legislação que regulamenta a Educação, nos níveis federal, estadual e municipal;</p> <p>e</p> <p>- desenvolver outras atividades correlatas ao cargo. (Redação dada pela Lei nº 6010/2009)</p>	<p>daqueles que compõem a equipe escolar;</p> <p>- contribuir com os órgãos colegiados, com indicações para a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como reformas e reorganização dos espaços escolares, para melhorar a qualidade do atendimento aos educandos;</p> <p>- manter-se atualizado em relação às legislações específicas que regulamentam a educação nas diferentes esferas: municipal, estadual e federal, bem como, desenvolver ações no sentido de garantir a implementação destas;</p> <p>- realizar outras demandas que se vinculam à gestão escolar, resultantes de avanços e aprimoramentos dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria de Educação, bem como de legislação que regulamenta a Educação, nos níveis federal, estadual e municipal;</p> <p>- participar de cursos, seminários, encontros, ciclos de estudos, congressos e outros eventos relacionados à educação, como parte de sua formação profissional;</p> <p>- contribuir com indicações de diretrizes para a Secretaria de Educação, em prol do acesso e da qualidade do ensino público municipal; e</p> <p>- desenvolver outras atividades correlatas ao cargo.</p>
	das funções isoladas de Especialistas	Esta lei regula o Quadro do Magistério	Art. 6º O Magistério Público	I - pelo conjunto de titulares de cargos

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
Composição	em Educação: Diretor Escolar, Orientador Pedagógico, Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta e Especialista em Educação Física Infantil	Público Municipal, que compreende as funções de docência, direção e administração e orientação, planejamento e supervisão ao ensino e respectivas carreiras, denominando-se "Estatuto do Magistério", aplicando-se, subsidiariamente, as demais leis municipais.	Municipal compreende as seguintes funções: docência, direção e administração escolar, orientação, planejamento, supervisão e acompanhamento ao ensino, sendo regido por esta lei, que constitui o "Estatuto do Magistério", e, no que couber as demais leis municipais.	públicos efetivos, intitulados Orientador Pedagógico, Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico, colocados em extinção conforme sua vacância a partir desta Lei; pelo conjunto de titulares em cargo público efetivo de professor de Educação Básica no exercício de funções gratificadas de Vice-diretor, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar, Orientador Pedagógico e Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos
Forma de acesso	Diretor Escolar: ter no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício no Quadro do Magistério Municipal, na mesma área a que se refere a função, e ser licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar	Diretor Escolar Carreira Curso superior em Pedagogia com licenciatura plena, com habilitação em Administração Escolar, registro no órgão competente e possuir no mínimo 2 (dois) anos em docência.	Diretor Escolar Carreira Possuir, no mínimo, 5 (cinco) anos de docência e curso superior em Pedagogia com licenciatura plena, com habilitação em Administração Escolar; ou curso superior em Pedagogia com formação em Administração Escolar; ou licenciatura plena com pós-graduação lato sensu na área de educação, análoga a área de Administração Escolar, com carga horária mínima de 360 horas.	I - parte permanente: Anexo I desta Lei, constituída pelo cargo público de provimento efetivo de Professor da Educação Básica; II - parte suplementar: Anexo II desta Lei, constituída pelos cargos públicos que, por determinação legal, serão extintos na vacância, assegurando-se lhes, os mesmos direitos e benefícios dos demais servidores sendo composta, a partir da publicação desta Lei, por cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal, que se tornem vagos por exoneração ou aposentadoria de: a) Coordenador Pedagógico; b) Diretor Escolar; c) Orientador Pedagógico; d) Professor de Educação Especial; III - parte provisória, de que trata a Seção I, Capítulo XII, do Título II e Anexo III desta Lei, constituída por funções gratificadas

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				<p>para o exercício de:</p> <p>a) Coordenador Pedagógico;</p> <p>b) Diretor Escolar;</p> <p>c) Orientador Pedagógico;</p> <p>d) Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e</p> <p>e) Vice-diretor.</p> <p>Parágrafo único. Os cargos da parte permanente serão preenchidos, na medida da necessidade, por profissionais legalmente habilitados e aprovados em concurso público de provas, ou provas e títulos.</p> <p>Funções gratificadas são aquelas exercidas, mediante designações específicas, por servidores efetivos com atribuições temporárias de direção e assessoramento pedagógico, diversas das de seus cargos de natureza efetiva, que constituem a parte provisória dos Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal.</p> <p>§ 1º Exerce função gratificada o servidor designado para:</p> <p>I - Coordenador Pedagógico;</p> <p>II - Diretor Escolar;</p> <p>III - Orientador Pedagógico;</p> <p>IV - Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e</p> <p>V - Vice-diretor.</p> <p>§ 2º Compete ao titular da Secretaria de</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				<p>Educação cumprir as designações específicas de que trata o caput deste Artigo, por ato oficial, com estrita observância das normas estabelecidas neste Capítulo.</p> <p>A designação para o exercício das funções gratificadas referidas no caput deste artigo será para o período de 4 (quatro) anos, permitida a recondução para igual período, acordado com resultado positivo de avaliação sistemática. Necessariamente após esse período, o profissional deverá retornar à docência em período não inferior a dois anos para concorrer à mesma ou outra função gratificada.</p> <p>§ 2º O exercício da função gratificada poderá ser interrompido a qualquer tempo por interesse do próprio servidor ou por decisão administrativa decorrente de desempenho incompatível com as atribuições, bem como a proposta pedagógica da unidade escolar e da Secretaria de Educação.</p> <p>§ 3º O processo de avaliação ocorrerá anualmente envolvendo o Conselho de Escola, Equipe Escolar e Secretaria de Educação. Em caso de desistência da função gratificada, o funcionário ficará impedido de concorrer em período não inferior a dois anos mesmo que seja para outra função.</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				<p>Art. 77. São requisitos básicos para o exercício de funções gratificadas de Orientador Pedagógico, Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico:</p> <p>I - ter cumprido estágio probatório no exercício do cargo público de professor na rede pública deste município;</p> <p>II - ser graduado em Pedagogia ou pós-graduado em Gestão Escolar; e</p> <p>III - ser aprovado em processo seletivo interno constituído por:</p> <p>a) prova elaborada e aplicada por instituição de notório saber acadêmico;</p> <p>b) prova oral realizada e aplicada por instituição de notório saber acadêmico;</p> <p>c) projeto de trabalho em consonância com as diretrizes do sistema de ensino municipal;</p> <p>IV - não ter sofrido sanção em processo disciplinar; e</p> <p>V - ser assíduo, nos termos do Estatuto dos Servidores do Município de São Bernardo do Campo.</p> <p>Parágrafo único. O processo seletivo que trata o presente artigo será regulamentado em ato normativo da Secretaria de Educação.</p>
Quantidade de funções	1 (uma) de Diretor Escolar quando a unidade funcionar com 8 (oito) ou mais classes;	1 (um) Diretor Escolar quando a unidade escolar funcionar com 8 (oito) ou mais classes distribuídas no máximo em 2 (duas) unidades;	1 (um) Diretor Escolar para cada Escola Municipal de Educação Infantil, Fundamental e Especial;	<p>Diretor Escolar 01 Por Unidade Escolar</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
Remoção	Ao docente Assistente de Diretor Escolar e Especialista Diretor Escolar é assegurado, preferencialmente às novas admissões, o direito à remoção de uma unidade escolar para outra, com observância de regras regulamentadoras que serão fixadas por decreto	O processo de remoção de unidade escolar para Diretor Escolar e para o Assistente de Diretor Escolar será realizado a cada 2 (dois) anos letivos. Art. 18 Por justificado interesse do ensino, comprovado através de relatório circunstanciado do superior imediato, o Professor, o Diretor Escolar e o Assistente de Diretor Escolar poderão ser removidos para outra unidade escolar.	Art. 14 O processo de remoção de unidade escolar de Professor, Diretor Escolar, Assistente de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico terá efeito a cada 02 (dois) anos letivos, assegurada a redução deste prazo a critério da Administração Municipal.[LPV2]	
	Ficam extintos os cargos em comissão de Assistente de Diretor Escolar, Diretor Escolar e Coordenador Técnico, conforme Quadro VII desta lei.			
Jornada		Os ocupantes de cargo de Diretor Escolar e de Assistente de Diretor Escolar cumprirão a jornada semanal de trabalho de 40 (quarenta) horas, não sendo permitida redução de carga horária. Art. 22 O Diretor Escolar, o Assistente de Diretor Escolar e o Orientador Pedagógico cumprirão jornada semanal de trabalho de 40 (quarenta) horas, podendo ter sua carga horária reduzida para 30 (trinta) horas, com redução proporcional de vencimento, desde que não haja prejuízo ao serviço e mediante autorização do Secretário de Educação	Art. 19 Os ocupantes de cargo de Diretor Escolar, Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Orientador Pedagógico cumprirão a jornada semanal de trabalho de 40 (quarenta) horas, podendo ter a sua carga horária reduzida para 30 (trinta) horas, desde que não haja prejuízo ao serviço e mediante autorização da respectiva Secretaria, com redução proporcional dos vencimentos	Art. 33. As jornadas de trabalho a serem desenvolvidas pelos servidores em atendimento à Educação Básica pública municipal dividem-se em: I - 40 horas semanais relacionadas aos: a) profissionais do magistério de suporte à docência, nos cargos de provimento efetivo e em forma de função gratificada: 1. Coordenador Pedagógico; 2. Diretor Escolar; 3. Orientador Pedagógico; 4. Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; 5. Vice-diretor; Parágrafo único. Poderão os servidores de

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
		e Cultura. (Redação dada pela Lei nº 4848/2000)		apoio educativo ser convocados a participar do horário pedagógico coletivo, que trata o inciso II do art. 34 desta Lei, em se tratando de pauta com conteúdo que contemple orientações relacionadas às suas atividades específicas
SUBSTITUIÇÃO DO DIRETOR		Haverá substituição remunerada do cargo de Diretor Escolar no impedimento legal e temporário superior a 5 (cinco) dias do ocupante de cargo de Diretor Escolar. § 1º O substituto, durante o tempo em que exercer a substituição, terá direito a perceber seus vencimentos cumulativamente com a diferença existente entre os vencimentos do seu cargo e os do que passou a exercer	Art. 32 Nos casos de vacância temporária ou de impedimento legal superior a 5 (cinco) dias do cargo de Diretor Escolar, haverá designação remunerada ao Professor ou Assistente de Diretor Escolar, desde que o substituto possua os mesmos requisitos exigidos para provimento no cargo de Diretor Escolar. O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo de Diretor Escolar, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Diretor Escolar.[LPV3]	Nos casos de impedimento legal superior a 15 (quinze) dias do cargo ou função de Diretor Escolar e Dirigente de Creche, serão designados os cargos ou funções de Assistente de Diretor Escolar, Vice-diretor ou Professor, desde que o substituto possua os mesmos requisitos de formação exigidos para provimento no cargo ou função de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche. 23 § 1º O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo ou função de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Diretor Escolar. § 2º O profissional designado para substituição exercerá as atribuições do cargo enquanto perdurar o impedimento do funcionário titular ou em função gratificada
AFASTAMENTO		Fica assegurado ao Professor, ao Diretor Escolar e ao Assistente de Diretor Escolar, o direito a retornar ao mesmo local de trabalho, nos casos de afastamento, conforme disposto nos		Dos Afastamentos Art. 44. O afastamento de servidores do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, de seu cargo ou função poderá

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
		artigos 185 a 188 da lei municipal nº 1729, de 30 de dezembro de 1968, desde que por período inferior a 3 (três) meses ou na hipótese de nomeação ou designação, mediante ato regular, para o exercício de cargo em comissão		<p>ocorrer quando de real interesse para o ensino público municipal, ficando-lhe assegurados os vencimentos, os direitos e as vantagens para todos os fins. a) exercício de função gratificada;</p> <p>b) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional;</p> <p>c) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal;</p> <p>d) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino;</p> <p>e) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal;</p> <p>f) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público Municipal;</p> <p>g) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais;</p> <p>h) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				<p> Chefe do Executivo Municipal; i) compor diretoria sindical; II - para servidores do Quadro Técnico Educacional: a) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional; b) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal; c) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino; d) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal; e) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público Municipal; f) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais; g) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do Chefe do Executivo Municipal; </p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				<p>h) compor diretoria sindical;</p> <p>III - para servidores do Quadro de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional:</p> <p>a) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional;</p> <p>b) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal;</p> <p>c) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino;</p> <p>d) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal;</p> <p>e) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público Municipal;</p> <p>f) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e demais normas vigentes;</p> <p>g) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do Chefe do Executivo Municipal; e</p>

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
				h) Compor diretoria sindical. § 4º Em relação a participações relacionadas a congressos, simpósios ou outros eventos similares e ou em delegações esportivas ou culturais tratados em inciso dos parágrafos anteriores além da remuneração legalmente prevista, poderá ser concedido pagamento dos cursos frequentados e ajuda de custo para deslocamentos e estadia, calculada em conformidade com o número de diárias previstas nos afastamentos.
Carreira		para a carreira de Diretor Escolar: a) do nível M9 para o nível M10.....04 anos b) do nível M10 para o nível M11.....04 anos c) do nível M11 para o nível M12.....04 anos d) do nível M12 para o nível M13.....04 anos	Direção e administração escolar, desempenhadas por Diretor Escolar, ocupante de cargo efetivo organizado em carreira, e por Assistente de Diretor Escolar, ocupante de cargo de carreira em extinção na vacância; (Redação dada pela Lei nº 6010/2009) IV - para a carreira de Diretor Escolar: a) do nível M11 Para o nível M12 4 anos b) do nível M12 Para o nível M13 4 anos c) do nível M13 Para o nível M14 3 anos d) do nível M14 Para o nível M15 3 anos	

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
Cargo transformado		<p>Art. 72 Ficam transformados em cargo de Diretor Escolar, Nível de Referência M13, Anexo 3, Tabela I-QME-PP-I, Quadro do Magistério Estatutário, Parte Permanente, Cargos de Carreira, os cargos de Dirigente de Creche, referência 31, Anexo 4, Tabela II-QPE-PP-II, Quadro de Pessoal Estatutário, Parte Permanente, Cargos Isolados de Provimento Efetivo, da lei municipal 2240, de 13 de agosto de 1976, com suas alterações, cujos ocupantes preencham os requisitos exigidos para o provimento do cargo de Diretor Escolar, na data da publicação desta lei.</p> <p>Parágrafo Único - Aos Dirigentes de Creche que não possuam os requisitos exigidos, fica assegurada a transformação de seus cargos nos termos no disposto no "caput" deste artigo, quando vierem a obter a habilitação necessária ao provimento do cargo de Diretor Escolar, desde que esta seja obtida até o prazo máximo de 5 (cinco) anos, a contar da data da publicação desta lei.</p>	<p>A referência M11, constante da Tabela de Escala de Valores do Quadro do Magistério e Quadro Técnico Educacional - Quadro III, que integra esta lei, torna-se a referência inicial das carreiras dos cargos de Diretor Escolar e de Orientador Pedagógico, passando a perceber por essa referência os seus atuais ocupantes, Enquadrados anteriormente nas referências M9 e M10, respeitando-se os graus obtidos.</p>	
Recesso			Diretor Escolar, Orientador Pedagógico, Assis tente de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
			– até 7 (sete) dias no mês de julho, a serem regulamentados por Resolução da Secretaria de Educação Pedagógico, Assis tente de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico -24 a 31 de dezembro	
Férias			Art. 26 Ao ocupante do cargo de Diretor Escolar, Orientador Pedagógico e Assistente de Diretor Escolar são asseguradas as seguintes opções de férias: (Redação dada pela Lei nº 6090/2010) I - 30 (trinta) dias a serem usufruídos no decorrer do exercício, podendo ser divididos em dois períodos de 15 (quinze) dias, com anuência do Departamento em que estiver lotado; II - 15 (quinze) dias em gozo a serem usufruídos no decorrer do exercício e 15 (quinze) dias em pecúnia, com anuência do Departamento em que estiver lotado.	O período de férias regulamentares dar-se-á: I - após decurso do primeiro ano de exercício em conformidade com calendário organizado pela unidade escolar e normas estabelecidas pela Secretaria de Educação para os servidores de Apoio Administrativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal; e II - em conformidade com o calendário escolar, durante o mês de janeiro para os docentes, servidores da equipe técnica educacional, Diretor Escolar, Orientador Pedagógico, Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Dirigente de Creche.
Aposentadoria		Parágrafo Único - Consideram-se como funções do magistério, para efeitos desta lei, aquelas concernentes aos cargos de Professor, Diretor Escolar, Assistente de Diretor Escolar e		

ANEXO E – Comparativo entre Quatro Estatutos do Magistério no que Refere ao Diretor Escolar

	LEI Nº 3056, DE 19 DE MAIO DE 1988	LEI Nº 4681, de 26 de novembro de 1998	LEI Nº 5820, DE 3 DE ABRIL DE 2008	LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013
		Orientador Pedagógico		
Equipe de orientação técnica	Especialistas em Educação: <ul style="list-style-type: none"> • Diretor Escolar, • Orientador • Pedagógico, • Assistente Social, • Psicólogo, • Fonoaudiólogo, • Terapeuta • Ocupacional, • Fisioterapeuta e • Especialista em Educação Física Infantil. 	I - Assistente Social; II - Fisioterapeuta; III - Fonoaudiólogo; IV - Psicólogo; V - Terapeuta Ocupacional; VI - Dirigente de Creche; VII - Pedagogo.	I - Assistente Social; II - Fisioterapeuta; III - Fonoaudiólogo; IV - Psicólogo; V - Terapeuta Ocupacional; VI - Dirigente de Creche - para as escolas de educação infantil de 0 a 3 anos; VII - Pedagogo.	Cargos em vacância: <ul style="list-style-type: none"> • Diretor escolar, • coordenador • Assistente Social; • Fisioterapeuta; • Fonoaudiólogo; • Psicólogo; • Terapeuta Ocupacional; e • Dirigente de Creche.

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
<p>O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. USP. (BARROS, 2004)</p> <p>Diretora concursada, cargo comissionado na condução do sistema de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O início do trabalho como formador e as inúmeras perguntas que ocorrem – em relação à formação inicial recebida, em relação ao que deve ser feito, em relação aos modelos de diretor que conhece. • A formação e suas diversas modalidades: assessorias, cursos, palestras, encontros de profissionais da rede, encontro sistemático dos profissionais da escola. • O importante papel do diretor como liderança pedagógica na escola. • A tematização (discussão de um tema a partir de uma situação filmada ou narrada) como meio de análise formativa. • A importância dos encontros de formadores para discutirem suas demandas e dificuldades. • Procedimentos metodológicos da formação: devolutiva, intervenção e encaminhamento. • A formação do formador e a tomada de consciência das limitações e das possibilidades. • A relação entre a formação docente, a cultura da escola e a cultura local. • O PPP como um articulador das diferentes realidades vividas na escola. • As estratégias de formação: parcerias, o acompanhamento, as intervenções sobre as práticas dos professores. • A dimensão técnico-ético-política do trabalho do diretor em favor do PPP e da democratização do ensino. 	<p align="center">Diretor escolar</p>
<p>A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates. USP. (CAMPOS, 2010)</p> <p>Professora de Educação Básica por seleção pública. Orientadora pedagógica concursada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A diferença entre a ação docente e a ação do formador. • A relação da formação com o PPP. • As dificuldades do formador iniciante. • O choque diante das responsabilidades pela formação. • A articulação do trabalho coletivo na escola. • O acompanhamento individual do professor. 	<p align="center">Professor de apoio pedagógico ou coordenador pedagógico</p>

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de relações igualitárias e de alteridade nos diferentes segmentos na escola. • As relações profissionais versus relações de amizade. • A reação à rejeição do grupo. • A reação à resistência do grupo. • A capacidade de traduzir em palavras as manifestações emocionais do grupo. • A atuação da diretora na formação da PAP. • O papel da equipe técnica na formação da PAP. • O desenvolvimento de procedimentos que organizam o trabalho formativo. • A relação do trabalho formativo e a pesquisa. • A dificuldade em identificar no cotidiano quando intervir. • A dificuldade para escolher uma forma para intervir. • A fragilidade da formação inicial para o formador e a falta de embasamento teórico no ato do trabalho. • A importância de espaços de compartilhamento entre os formadores. • A construção de recursos singulares para enfrentamento das situações difíceis. • A necessidade de julgar e agir o tempo inteiro. • A dificuldade de construção de saberes quando há rotatividade no cargo. • A difícil tarefa de definir objetivos formativos para um grupo. • As competências a desenvolver para ser formador de professores <i>versus</i> características pessoais. • O desafio de se envolver com os problemas da escola (assumi-los como seu material de trabalho). • A capacidade de reconhecer uma demanda formativa. • As dificuldades de articulação no trio de 	

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<p>gestão e a ausência de componentes comuns.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A autonomia intelectual e as relações hierárquicas no trio de gestão. • As inseguranças sobre como atuar diante das fatalidades sociais que assolam a escola e os alunos. • Os procedimentos do formador de formador nos encontros de formação. • A coletividade e a diversidade de convicções na escola. • A amplitude e os limites do universo de formação na escola. • Aspectos necessários na elaboração do plano de formação. • Ações do formador anteriores ao preparo do PPP. • O processo de autorreflexão do formador. • O papel ativo do formador de professores na escola. • A importância da análise do currículo que não está prescrito. • O conhecimento do formador e sua responsabilidade pelas intervenções que faz. • O diálogo como recurso de formação. • O compromisso do formador com a mudança. • Os saberes necessários para a condução do trabalho formativo nas escolas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber fazer acontecer o trabalho coletivo; ○ Compreender a função social da escola no mundo contemporâneo; ○ Incluir os professores como sujeitos do processo de ensinar a aprender; ○ Escutar os professores, possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho; ○ Coordenar o grupo de educadores, articulando teoria e prática; ○ Articular formação coletiva e interações individuais; ○ Acolher críticas, reclamações e queixas; 	

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões e reflexões. • A importância do registro das práticas de formação. • A formação para o formador precisa ensinar a olhar, ensinar a registrar, ensinar a ler registro (os próprios e os dos professores), ensinar a escrever devolutivas, ensinar a ouvir, e ensinar a ouvir o diverso. • Os efeitos da ilusão de que a boa docência basta para ser formador. • A coerência como um pressuposto para a prática formativa. • A dificuldade de sustentar intervenções mais graves quando o formador está transitoriamente na função. • As bases da construção de saberes dos formadores. 	
<p>Formação de professores(as) e relações interpessoais: um estudo em São Bernardo do Campo. UMESP. (FREITAS, 2009)</p> <p>Professora do Ensino Básico por seleção pública, tendo atuado na função de PAP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos da história do surgimento da função do professor de apoio pedagógico. • Parceria com o diretor escolar para as ações formativas. • A rotina do professor de apoio pedagógico (observação em sala, discussão de temas pedagógicos, intervenção em projetos, acompanhamento do professor e devolutivas). • A dificuldade das relações interpessoais. • A importância de saber ouvir (inclusive os silêncios). • A construção coletiva de uma pauta para a observação em sala de aula. • Reflexões sobre o que muda de função da PAP para o cargo de coordenador pedagógico. <p>Pressupostos fundamentais na formação do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sistematização das práticas formativas (desde o seu planejamento); 	<p>Professor de apoio pedagógico ou coordenador pedagógico</p>

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> • A autorreflexão e a reflexão do coletivo • O registro das próprias práticas (vídeo e escrita) para o exercício de autoanálise; • Espaços de assessoria pedagógica, para alimentar as reflexões do formador; • Acompanhamento sistemático da equipe técnica da Secretaria de Educação. 	
<p>Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores. USP. (GOMES, 2000)</p> <p>Diretora escolar por seleção pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do lúdico na formação de professores. • A necessidade de um fazer integrado entre o formador da escola e a equipe técnica da rede escolar, formando uma equipe multidisciplinar que garante a diversidade de olhares profissionais. • O compromisso com a formação continuada como busca de uma educação igualitária. • A constante busca pela autoformação do formador. • A importância da autoanálise e da autoavaliação no percurso formativo. • Conteúdos básicos da formação docente: os canais de aprendizagem humana, o caráter lúdico da aprendizagem, o autoconhecimento e a autoconfiança, a criação de novos significados e sentidos, desenvolvimento de linguagens e recursos expressivos. • A sistemática de encontros formativos e o planejamento prévio. • O trabalho com as expectativas do educador. • A formação como incentivo à interação com bens culturais (no caso, a Arte); como integração do eu pessoal e profissional do professor. 	Diretor escolar
O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995): análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes da escola para a	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de periódico como dispositivo de formação de professores. • O nível de interatividade e participação dos professores no periódico enquanto espaço de formação. • Os conceitos veiculados pelo dispositivo 	Equipe Técnica (orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social)

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
<p>infância. PUC. (LEIBRUDER, 2007)</p> <p>Professora do Ensino Básico por seleção pública, cargo comissionado na condução do sistema de ensino.</p>	<p>formativo: concepção de infância, de educação, de mulher, de educador, de arte, expressos e impressos no periódico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação por meio das escolhas feitas em relação às imagens do texto, aos temas abordados, à quantidade de material por cada tema, às atividades indicadas no texto como modelos escolares, à forma como apresenta (ou não) a autoria, ao preparo estético do periódico, à estrutura gráfica utilizada. • A relação entre as temáticas do periódico e as ênfases filosóficas e pedagógicas. • A dicotomia entre os saberes práticos e saberes teóricos. 	
<p>Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade. USP. (OLIVEIRA E SOUZA, 2008)</p> <p>Psicóloga da Educação Especial por seleção interna, cargo comissionado na condução do sistema de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A elaboração de um Projeto de Formação Docente para o trabalho com a diversidade e a deficiência, apoiado em quatro etapas: reconhecimento da realidade, discussão sobre os dados levantados da realidade e sobre as estratégias de intervenção, elaboração da proposta, discussão avaliação. • Objetivos pautados na <i>escuta</i>, no <i>diálogo</i>, no <i>voltar-se</i> para o outro, na construção em parceria de saberes necessários para atuação, na integração teoria e prática, formação em contexto de atuação. • A autoavaliação dos formadores sobre a capacidade de escuta dentro da própria equipe. • Reflexões sobre apoio ao professor que seja construção compartilhada e não prescrição teórica do formador. • A construção de instrumentos adequados ao propósito do projeto de formação. • O planejamento das interações com famílias e interações entre os educadores, como parte da formação. • A importância do registro, do acompanhamento dos registros e da avaliação periódica como estrutura do trabalho ao longo da formação. 	<p>Equipe Técnica (orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social)</p>

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> • O suporte multiprofissional para o educador, por meio de entrevistas e de vivências que promovam a expressão das dificuldades. • A explicitação da percepção do professor no processo de formação em relação a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sua autonomia e seu papel; ○ Seu posicionamento enquanto profissional; ○ Seu compromisso. • Articulação entre o professor e os formadores, • A diversidade de apropriações e usos feitos pelos professores dos conteúdos da formação. • As assessorias como uma modalidade formação, e a mediação da equipe técnica. 	
<p>A formação dos professores: um tema em discussão – A formação dos formadores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. UME SP. (PELISSARI, 2005)</p> <p>Diretora escolar concursada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A especificidade da formação de professores como formação de adultos, • A distância entre ser um bom professor e se tornar um formador. • Os desafios da formação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Formar em um contexto mais investigativo do que transmissivo; ○ Analisar as necessidades formativas dos professores; ○ Analisar as práticas de sala de aula; ○ Operar como um estrangeiro; ○ Compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor; ○ Fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo. • Saberes a desenvolver para enfrentar os desafios: <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidade de problematizar a situação de aprendizagem; ○ Capacidade de observar criteriosamente, de ouvir e interpretar o que ouve na formulação de objetivos para a formação; ○ Capacidade de provocar uma necessidade de saber, que mobilize a aprendizagem do professor; 	<p>Diretor escolar</p>

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidade de articular as diferentes necessidades em um ambiente coletivo; ○ Capacidade de levantar critérios para avaliar qual o melhor momento para observar um professor em aula; ○ Capacidade de emprestar o olhar do professor nas práticas de sala de aula, para pensar como o professor pensou na condução daquela atividade, e poder compreender a lógica com que está atuando; ○ Capacidade de comparar as duas lógicas, a do professor e a do formador e priorizar os aspectos mais relevantes a serem devolvidos ao professor, tendo como relevante aquilo que mais contribua para o avanço do professor; ○ Capacidade de priorizar as devolutivas mais relevantes para a aprendizagem do professor; ○ A relação do formador com a curiosidade pedagógica e o desejo de aprender, não apenas o de ensinar. • A necessidade de formação contínua também para o formador de professores. • A escrita como instrumento formativo do formador. • Contextos de aprendizagem do formador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendem na relação como professor e com o grupo de professores; ○ Na relação com outros formadores; ○ Na sua atuação e na reflexão sobre sua atuação como formador; ○ Por meio de leituras e estudos. • Constituir-se formador é: <ul style="list-style-type: none"> ○ um processo que requer tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se; ○ reconhecer-se aprendiz, construir-se cooperativamente, é processo contínuo de experimentar-observar-avaliar-registrar. • A coerência entre o que o formador é, o que 	

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	faz e o que diz fazer.	
<p>Contribuições do sistema de ensino na construção do sujeito coletivo na escola. UMESP. (QUINONERO, 2002)</p> <p>Professora de Educação Especial por seleção pública, coordenadora pedagógica da Educação Especial indicada. Cargo em comissão na condução do sistema de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As escolhas políticas que antecedem os programas de formação de professores. • A escrita de objetivos, diretrizes e metas para um plano de governo em educação, • A relação entre os objetivos da educação e as definições que norteiam o Estatuto de Magistério (cargos criados e excluídos, salários, atribuições, carreira, etc.). • As definições da forma de participação dos professores nos programas de formação em serviço (cursos, a inserção em programas de apoio aos demais professores). • A difícil busca do equilíbrio entre os interesses do mercado e os interesses da população. • O difícil equilíbrio entre a diversidade, a profundidade e a abrangência. • A escola como locus da formação docente. • A formação em HTPC e a construção do sujeito coletivo. • A Equipe de Orientação Técnica como sistematizadora de saberes teóricos dos professores. • O PPP como fotografia da escola, como documento de compartilhamento de poder. • O diálogo entre gestores do sistema de ensino e as escolas – documentos que apresentam as intenções formativas. • A leitura interpretativa do PPP da escola – o destaque dos saberes e fazeres formativos da escola e suas necessidades formativas. • A leitura interpretativa do PPP da escola quanto aos indicadores da sua construção e de sua função na escola. • A capacidade <i>inscrever-se</i> na escrita do PPP, de traduzir o espírito da escola no documento. • A função da avaliação dos profissionais da rede para a definição de caminhos no sistema de ensino. 	<p>Gestores do sistema de ensino</p>

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> • A função da formação com profissionais externos à rede. • A aposta na capacidade da escola se autoavaliar e decidir rumos na formação pedagógica. • A concepção de autonomia da escola para além de descentralização da organização material. • A aposta do sistema no compromisso do diretor como formador local. • A escola como local de informação, conhecimento e saberes. 	
<p>A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira – os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1930-1940). UFSCAR. (SARTÓRIO, 2010)</p> <p>Professora de Educação Básica por seleção pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de acompanhamento dos professores em momentos de ruptura pedagógica e filosóficas e o prejuízo na qualidade do trabalho docente. • As mudanças organizacionais na administração e o efeito na prática dos professores. • A relação entre formação docente, práticas de sala de aula e os objetivos da educação. • A relação entre a atuação da equipe de orientação técnica e a qualidade do trabalho docente. • A relação entre reformas educacionais e o movimento ideológico de arrefecimento no processo de apreensão de conhecimentos pelas classes populares. • A relação teoria e prática na prática dos programas de formação de professores. 	Gestores do sistema de ensino
<p>O papel do diretor: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do campo. UESP. (SILVA, 2002)</p> <p>Diretora escolar concursada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação com a diversidade de tarefas do formador. • A dificuldade de atuar formativamente quando há falta de pessoal na equipe. • O sentimento de divisão entre o trabalho pedagógico e o administrativo. • A paixão pela função pedagógica. • A responsabilidade sobre a formação. • A relação formativa entre o diretor e seu professor de apoio pedagógico. • O acompanhamento da prática do educador. 	Diretor escolar

**ANEXO F - Temáticas Relevantes para a Formação do Formador nas Dissertações de
Autoria de Profissionais da Rede de Ensino**

Dissertação/tese e a função desempenhada na rede pelo seu autor	Destaque dos temas relevantes ao papel do formador de professores que aparecem na pesquisa	Profissional que desempenha o papel de formador no texto
	<ul style="list-style-type: none"> • A observação em sala de aula. • O planejamento da formação. • A organização da rotina do formador. • A autonomia e relação de submissão à Secretaria de Educação. • A construção do trabalho coletivo e a construção do PPP. 	
Formação continuada na escola. 2008. UMESP. Professora de Educação Básica concursada, tendo atuado na função de PAP.	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade do início na função de formador, a dificuldade de compreender as diferenças de envolvimento dos professores em cada momento de formação. • A relação entre a pesquisa e a formação do formador. • A importância dos encontros entre formadores e com a equipe técnica. • A parceria do trio de gestão (diretor, PAP e PAD) na compreensão das demandas formativas da escola. • O PPP como o portador do Plano de Formação para a escola. 	Professor de apoio pedagógico ou coordenador pedagógico

ANEXO G – Cursos Oferecidos no I *Compartrilhar* 2002

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS

SÍNTESE DOS TRABALHOS

Educação Infantil

2002

APRESENTAÇÃO

Os Anais que ora se apresentam vêm dar continuidade ao processo de valorização e socialização das práticas da Educação Infantil da nossa Rede de Ensino.

São a síntese do I Compartilhar – Educação Infantil, evento no qual os participantes tiveram a oportunidade de ouvir apresentações de diversos trabalhos, corais de educadores e ver a exposição de fotos para a qual as escolas procuraram selecionar o que de mais significativo vêm realizando.

Como a intenção dos Anais é que se transformem em material de pesquisa, sugere-se que, a partir deles, sejam criadas novas situações didáticas e que estas sejam adequadas à realidade de cada escola e de cada turma.

Além de se prestar à pesquisa, poderá ainda servir de objeto de tematização nos H T P Cs, apoiando o Plano de Formação da escola.

Acreditamos que a troca entre os pares pode instigar, impulsionar e provocar a reflexão sobre o nosso próprio ensinar, aproximando cada vez mais a escola que temos da escola que queremos.

Bom Trabalho!

Equipe de Orientação Técnica

Seção de Educação Infantil

2002

APRESENTAÇÃO	7
FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTROS E DESENCONTROS	8
<i>EMEB Padre José Maurício</i>	
Autoras:	
Damaris Elaine R. Sales	
Maria Tânia T. A. Fernandes	
Virginia G. de O. Marino	
COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
<i>EMEB Pedro Morassi</i>	
Autora:	
Margarete Bertolo Boccia	
PROJETO DE FORMAÇÃO - SELF-SERVICE	13
<i>EMEB Fernando Pessoa</i>	
Autora:	
Cristiane O. T. de Barros	
A FAMÍLIA NA ESCOLA: UMA PARCERIA POSSÍVEL	15
<i>EMEB Heitor Villa Lobos</i>	
Autoras:	
Evilaine Assis Silva	
Izabel Demarchi Nunes	
PROJETO CULTURA	17
<i>EMEB Gildo dos Santos</i>	
Autora:	
Rosa Regina de O. Delgado	
PENSANDO OS HTPCs	20
<i>EMEB Helena Zanfelici da Silva</i>	
Autora:	
Adriane Regina Bravo	
PPE VIVO E ÚTIL	22
<i>EMEB Paschoal Carlos Magno</i>	
Autora:	
Esmeralda F. P. P. Florio	
Suzana Casella Zuchetto	
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE PAIS E ESCOLA	24
<i>EMEB Rui Barbosa / EMEB Castro Alves</i>	
Autoras:	
Tânia Gerbelli de Moraes	
Patrícia Mara dos Santos	
REUNIÃO DE PAIS: PARA QUÊ?	27
<i>EMEB Vital Brasil</i>	
Autora:	
Maria Alice Bassoli Napoleão	
QUEM BEM CONVIDA, GARANTE A VISITA	29
UMA NOVA FORMA DE CONVIDAR PARA REUNIÕES DE PAIS	
<i>EMEB Dolores de Toledo de Matteo</i>	
Autoras:	
Edilene Aparecida Borges	
Elaine Rezende Cardoso	
Marlene de Jesus Vieira	

UMA PARCERIA ESCOLA-COMUNIDADE*CMIEB Cleia Maria Teures de Souza*

Autores:

Itamar Mendes da Silva

Dulce Maria Branco

PROJETO PARCEIROS DA ESCOLA*EMEB Padre Leonardo Nunes*

Autora:

Maria Cristina Seraglia

PLANTAS CARNÍVORAS PODEM SE ALIMENTAR DE PARTES DO CORPO HUMANO?*EMEB Heitor Villa Lobos*

Autoras:

Rosângela Pereira Franco

Veruska Arsuffi F. Eichinger

SISTEMA SOLAR

ATIVIDADE SEQUENCIADA

EMEB Antonio de Lima

Autora:

Cecília Meire Pescara Gomes

QUEM PLANTA, COME!*EMEB Ana Henriqueta Clark Marim*

Autoras:

Solange Guarnieri Bueno

Luciana Regina T. Rodrigues

Tatiana de Albuquerque Pinto

HORTA NA ESCOLA*EMEB Graciliano Ramos*

Autoras:

Suzi Corvalan Penteadó

Filomena C. Pais Jasiulonis

Maila Ap. Ferreira Borges

AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL*EMEB Vital Brasil*

Autora:

Mara Polistchuk Peres

REGISTRO: - INSTRUMENTO PARA UMA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E PROCESSUAL DO ALUNO*EMEB Caetano de Campos*

Autora:

Sandra Regina Biffi Barbosa

ATIVIDADES PERMANENTES REFERENTES AO LEGO DACTA.*EMEB Hygino de Lima*

Autora:

Valéria Garcia de Oliveira

ARTE INTEGRADA À TECNOLOGIA

LEONARDO DA VINCI

EMEB Pedro Morassi

Autoras:

Gláucia Maria G. O. Arienti

Maria Firma Pereira

EXPLORANDO O LEGO DACTA*EMEB Cora Coralina*

Autora:

Elaine Aparecida Bernardi

Nádia Gomes Mares Almeida

LEGO DACTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*EMEB Vital Brasil*

Autora:

Paula Rosa de Oliveira

PROJETO FOTONOVELA*"UMA RODA, UM CONTO ..."**EMEB José de Anchieta*

Autora:

Josiane Aparecida G. Tameirão

JORNAL DA TURMA*EMEB Cora Coralina*

Autoras:

Ana Maria F. Brassolatti

Rosana Ap. de Assis Pereira

FADAS E BRUXAS*EMEB José de Anchieta*

Autora:

Maria Helena N. de Oliveira

VAI E VEM POESIA*EMEB Luana Lino de Souza*

Autoras:

Andréia Aparecida Pereira

Ivete Pereira Molina

Joanita Fernandes Cordeiro

Regina Gonçalves Pereira

Guiomar das D. de O. Santos

Maria da Paz Carvalho.

A MAGIA DA HORA DA HISTÓRIA*EMEB Ana Maria Poppovic*

Autora:

Andréa de Faria Souza

POESIA E LITERATURA DE CORDEL*EMEB Moysés Cheid*

Autoras:

Marlene Donizete P. M. Lima

Isabel Rosani de Souza Vajda

OFICINA: MUSICALIZAÇÃO INFANTIL*EMEB Carlos Gomes*

Autora:

Sandra Albachiare

PURURUCA E PERERECA - UMA DUPLA ATRAPALHADA*EMEB "Maurício C. de Castro"*

Autoras:

Alice Messias Vieira Neto

Regina Marques Fecher

VAMOS BRINCAR DE CASINHA*A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA BRINQUEDOTECA**EMEB Padre Manuel da Nóbrega*

Autora:

Kely Cristina Santos

FACES DE MULHER*EMEB Moysés Cheid*

Autoras:

Sílvia Pimenta de Lima Freitas

Jucina Alves de Oliveira

A VIDA NOS MARES E OCEANOS**O TRABALHO INTERDISCIPLINAR***EMEB Vital Brasil*

Autora:

Claudia de Assis Pinto

APRECIÇÃO E RELEITURA - PORTINARI*Emeb Padre José Maurício*

Autoras:

Valdirene Reis da Silva

Maria Vandete S. S. Guarnieri

CONSTRUINDO COM SUCATA*EMEB Vila das Palmeiras*

Autoras:

Gabriela dos Reis Silva

Gilmara B. Nunes da Silva

INCLUSÃO: DE FATO E DE DIREITO*EMEB Vicente de Carvalho*

Autoras:

Alzira Anese Pasqualini

Maria Isabel G. Cuzziol

CONVIVENDO E APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS*EMEB Marcelo Roberto Dias*

Autora:

Juliana Scarcello

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS**CAIXAS MÁGICAS***EMEB Francisco Miele*

Autoras:

Maria Palmira de A. Veiga

Marcia Regina T. de Andrade

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS*EMEB Marcelo Roberto Dias*

Autora:

Leonice Ap. V. C. de Moraes

A ORQUESTRA E SEUS INSTRUMENTOS*EMEB Lauro Gomes*

Autora:

Roseli do Carmo Moimas

OS "CASARIS" DE VOLPI*EMEB Padre José Maurício*

Autora:

Katia Cilene de Souza Rocco

REAPROVEITANDO O LIXO PARA VIRAR BRINQUEDO*EMEB Antonio de Lima*

Autoras:

Marila Cuzziol Ferreira

Magali Ap. Sant'Anna Lima

LIXO PODE NÃO SER LIXO*EMEB Santos Dumont*

Autora:

Raquel Gonçalves dos Santos

REAPROVEITANDO MATERIAIS*EMEB Áureo Cruz*

Autora:

Regiane Nogueira Rêo

RECANTO DOS PÁSSAROS

96

EMEB Rui Barbosa

Autora:

Vera Lucia Fraga Oliveira

ÁGUA

98

A NATUREZA FINITA*EMEB Ivaneide Nogueira*

Autoras:

Maria do S. de A. Rodrigues

Dilma Ramalho de Souza

Patrícia Jordão

Marli Aparecida Nunes

Fabiana Beline

Denise das Graças

BIBLIOTECA INTERATIVA

100

SEC 122

Autores:

Cláudia Ap. Branco Guedes

Márcia Maria Ploretti

Mariluci de Oliveira Ciola

MÚSICA NA ESCOLA

102

*Baseado no curso com o Professor Doutor Carlos Kater**(Texto referente à apresentação musical)*

ANEXO H – Relação de Cursos em Parceria Desenvolvidos nas Escolas no Ano de 2006

FORMAÇÃO EM PARCERIA/2006													AVALIAÇÃO											
Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
11	GRACILIANO RAMOS	I	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR / ROTINA / ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LÚDICOS	GISELA WAJSKOP	4/10	22/11	20 h	20	17	100,00	2.000,00	117,65	56,00	44,00	0,00	69,00	31,00	0,00	46,88	45,37	7,75	37,50	62,50	0,00
12	HELENA ZANFELICI DA SILVA	I	ARTE	ISABEL CRISTINA CASTILHO	01/11	29/11	12 h	21	17	50,00	600,00	35,29	89,00	11,00	0,00	58,00	42,00	0,00	86,75	13,25	0,00	89,00	11,00	0,00
13	HYGINO B. DE LIMA	I	CIÊNCIAS (NATUREZA E SOCIEDADE)	CELI R.C.DOMINGUEZ	16/10	13/11	12 h	23	21	100,00	1.200,00	57,14	42,00	58,00	0,00	53,00	47,00	0,00	73,75	26,25	0,00	58,00	42,00	0,00
14	JANDIRA M. CABONATO	F	ARTES	MARISA SZPIGEL	26/09	7/11	18 h	25	20	50,00	900,00	45,00	67,00	33,00	0,00	71,00	29,00	0,00	84,50	15,50	0,00	71,00	29,00	0,00
15	JANEITE MALLY	F	PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTO	CRISTIANE PELISSARI	2/10	30/10	15 h	46	28	70,00	1.050,00	37,50	29,00	58,00	13,00	29,00	55,00	16,00	70,93	24,15	4,92	61,00	39,00	0,00
16	JOÃO BETTI	I	BRINCAR NA EDUCAÇÃO	MARTA SERRA YOUNG PICHIONI	30/09	25/11	16 h	8	7	50,00	800,00	114,29	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
17	JOSÉ AUGUSTO DE OLIVEIRA SANTOS	I	ARTES	CLAUDIA REGINA TEIXEIRA COLAGRANDE	18/11	25/11	20 h	24	23	50,00	1.000,00	43,48	81,00	19,00	0,00	86,00	14,00	0,00	96,25	3,75	0,00	100,00	0,00	0,00

Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	AVALIAÇÃO											
													DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
1	ANDREA DEMARCHI	F	MATEMÁTICA	ESTHER PRETTI DO LAGO	16/10	6/11	12 h	19	17	70,00	840,00	49,41	75,00	25,00	0,00	62,50	37,50	0,00	90,63	9,37	0,00	94,00	6,00	0,00
2	ARI LACERDA RODRIGUES	F	PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTO	DANIELA VIANA PANNUTI	2/10	13/11	20 h	24	20	70,00	1.400,00	70,00	33,00	67,00	0,00	33,00	67,00	0,00	67,77	31,04	1,19	57,00	43,00	0,00
3	BENEDITO JOSÉ DE MORAES	F	EDUCAÇÃO FÍSICA	JOSÉ RICARDO RIK DO VAL	03/10	24/10	12 h	45	40	50,00	600,00	15,00	41,00	39,00	0,00	41,00	56,00	3,00	82,25	15,50	2,25	47,00	53,00	0,00
4	BERNARDO PEDROSO	I	NATUREZA E SOCIEDADE	NAIR APARECIDA ROMÃO DE ARAUJO	17/10	1/11	18 h	18	16	50,00	900,00	56,25	0,00	33,00	67,00	0,00	28,00	72,00	100,00	55,50	19,50	16,67	77,78	5,55
5	CAETANO DE CAMPOS	I	MATEMÁTICA	REGINA CÉLIA S. A. CARVALHO	28/10	1/12	20 h	14	11	70,00	1.400,00	127,27	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	94,75	5,25	0,00	93,00	7,00	0,00
6	CASSIANO FARIA	F	MATEMÁTICA	OSMAR AURICHIO	18/10	26/10	12 h	22	17	50,00	600,00	35,29	82,00	18,00	0,00	94,00	6,00	0,00	95,50	4,50	0,00	82,00	18,00	0,00
7	CECÍLIA MEIRELES	I	CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	JOÃO CARLOS BÓRIO	17/10	14/11	20 h	11	10	50,00	1.000,00	100,00	36,00	64,00	0,00	82,00	18,00	0,00	100,00	0,00	0,00	73,00	27,00	0,00
8	CELSO NETO	I	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DANIELA V. PANNUTI	27/9	8/11	20 h	15	12	70,00	1.400,00	116,67	91,00	9,00	0,00	82,00	18,00	0,00	84,25	15,75	0,00	64,00	36,00	0,00
9	FERNANDO PESSOA	I	CORPO E MOVIMENTO	REINADO T. PACHECO	17/10	29/11	18 h	16	13	70,00	1.260,00	96,92	78,00	22,00	0,00	78,00	22,00	0,00	80,61	19,39	0,00	78,00	22,00	0,00
10	GERALDO DE MELO FERREIRA	I	NATUREZA E SOCIEDADE	ZYSMAN NEIMAN	05/09	05/10	20 h	13	13	70,00	1.400,00	107,69	77,00	23,00	0,00	77,00	23,00	0,00	96,25	3,75	0,00	92,00	8,00	0,00

FORMAÇÃO EM PARCERIA/2006

Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	AVALIAÇÃO											
													DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
32	OLAVO BILAC	I	TRABALHO COM JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARTA B. RABIOGLIO	27/9	11/10	12 h	20	15	70,00	840,00	56,00	13,00	87,00	0,00	27,00	73,00	0,00	70,09	29,91	0,00	87,00	13,00	0,00
33	OTÍLIO DE OLIVEIRA	F	ALFABETIZAÇÃO	IONE APARECIDA CARDOSO OLIVEIRA	28/08	13/11	20h	24	17	50,00	1.000,00	58,82	0,00	100,00	0,00	0,00	94,00	6,00	14,75	57,25	28,00	59,00	41,00	0,00
34	PEDRO A. GOMES CARDIM	F	EDUCAÇÃO FÍSICA	LUCIANO DUCATTI COLPAS	25/09	03/10	12 h	31	25	50,00	600,00	24,00	50,00	50,00	-	54,00	46,00	-	76,25	23,75	-	54,00	46,00	0,00
35	PEDRO MORASSI	I	MATEMÁTICA	CRISTIANE GROPPPO	30/10	20/11	16 h	11	10	50,00	800,00	80,00	25,00	75,00	0,00	25,00	75,00	0,00	59,37	40,63	0,00	75,00	25,00	0,00
36	ROSA DE PACCE	I	LÍNGUA PORTUGUESA	JANE DAIBERT NAIMAYER PADULA	3/10	31/10	15 h	6	6	50,00	750,00	125,00	0,00	100,00	0,00	0,00	50,00	50,00	50,00	50,00	0,00	67,00	33,00	0,00
37	SANDRA CRUZ MARTINS FREITAS	F	ORTOGRAFIA	ANA CRISTINA S. ROSA	26/9	31/10	12 h	18	15	70,00	840,00	56,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
38	SÔNIA REGINA H. DE LIMA / SONHO REAL	I	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CIRCE R. J. ANDRADE	9/11	30/11	16 h	13	9	70,00	1.120,00	124,44	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	75,00	25,00	0,00
39	THELMA, Jardim	F	MATEMÁTICA	ESTHER PRETTI DO LAGO	17/10	7/11	12 h	44	35	70,00	840,00	24,00	38,00	62,00	0,00	50,00	50,00	0,00	50,00	50,00	0,00	59,00	41,00	0,00
40	VALDÍBIA, Jardim	F	EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA EMILIA DE LIMA	26/09	24/10	18 h	25	15	50,00	900,00	60,00	39,00	61,00	0,00	28,00	72,00	0,00	57,00	43,00	0,00	67,00	33,00	0,00

FORMAÇÃO EM PARCERIA/2006

Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	AVALIAÇÃO											
													DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
26	MÁRIO DE ANDRADE	F	PRODUÇÃO E REVISÃO DE TEXTO	CRISTIANE PELISSARI	4/10	28/10	20 h	13	5	70,00	1.400,00	280,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
28	MÁRIO DE ANDRADE	I	MOVIMENTO - O PAPEL DO SUJEITO NA PRÓPRIA FORMAÇÃO	MARIA DE FÁTIMA AYRES ARRUDA CAMARGO	18/10	22/11	20 h	9	9	70,00	1.400,00	155,56	89,00	11,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
27	MAURÍCIO CAETANO DE CASTRO I	I	O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARGARETH DAREZZO	07/10	21/10	12 h	22	18	70,00	840,00	46,67	82,00	18,00	0,00	88,00	12,00	0,00	94,00	6,00	0,00	76,00	24,00	0,00
28	MAURÍCIO CAETANO DE CASTRO II	F	RODA DE HISTÓRIAS: A ARTE DE LER, OUVIR, CONTAR E PRODUIR HISTÓRIAS	LINICE DA SILVA JORGE	17/10	7/11	12 h	26	20	100,00	1.200,00	60,00	90,00	10,00	0,00	90,00	10,00	0,00	87,50	12,50	0,00	100,00	0,00	0,00
29	MOYSEES CHEID	I	MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	HELENICE SCAPOI VILLAR	19/10	26/10	12 h	23	22	50,00	600,00	27,27	87,00	13,00	0,00	87,00	13,00	0,00	97,00	3,00	0,00	91,00	9,00	0,00
30	RÁBIA APARECIDA DE ARAÚJO	F	MATEMÁTICA	ESTHER PRETTI DO LAGO	10/10	31/10	12 h	40	32	70,00	840,00	26,25	24,32	67,57	8,11	21,62	67,57	10,81	61,62	31,78	6,60	51,35	43,24	5,41
31	DE TÁVIO EDGARD DE OLIVEIRA	F	NATUREZA E SOCIEDADE/CIÊNCIAS	ZYSMAN NEIMAN	01/09	10/11	20 h	20	17	70,00	1.400,00	82,35	83,00	17,00	0,00	83,00	17,00	0,00	90,00	10,00	0,00	83,00	17,00	0,00

FORMAÇÃO EM PARCERIA/2006

Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	AVALIAÇÃO											
													DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
18	KIYOSHI TANAKA	I	LÍNGUA PORTUGUESA	CRISTIANE PELISSARI	4/9	26/9	20 h	12	9	70,00	1.400,00	155,56	100,00	0,00	0,00	89,00	11,00	0,00	94,50	5,50	0,00	56,00	44,00	0,00
19	LOPES TROVÃO	F	ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO	ELANA GOMES PEREIRA	31/10	21/11	12 h	31	27	50,00	600,00	22,22	88,00	12,00	0,00	96,00	4,00	0,00	88,00	12,00	0,00	100,00	0,00	0,00
20	LORENZO E. F. LORENZETTI	F	MATEMÁTICA	REGINA CÉLIA S. A. CARVALHO	18/10	11/11	18 h	19	14	50,00	900,00	64,29	42,00	58,00	0,00	42,00	58,00	0,00	82,75	16,00	1,25	26,32	73,68	0,00
21	MÁNOEL TORRES DE OLIVEIRA	I	DESENVOLVIMENTO INFANTIL	SANDRA PAPESKY SABBAG	17/10	10/11	20 h	25	19	100,00	2.000,00	105,26	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
22	MARIA ADELAIDE	F	MATEMÁTICA	UBIRATAN BARROS ARRAIS	14/11	28/11	12 h	26	22	50,00	600,00	27,27	75,00	25,00	0,00	87,50	12,50	0,00	87,50	12,50	0,00	75,00	25,00	0,00
23	MARIA ANSELMA VIEIRA	I	MÚSICA NA EDUCAÇÃO	CARLOS ELIAS KATER	29/9	30/9	12 h	17	20	100,00	1.200,00	60,00	100,00	0,00	0,00	95,00	5,00	0,00	97,50	2,50	0,00	90,00	10,00	0,00
24	MARINEIDA MENEGHELLI DE LUCCA	F	PRODUÇÃO DE TEXTO	YARA MARIA MIGUEL	14/11	28/11	12 h	38	28	50,00	600,00	21,43	39,00	54,00	7,00	46,00	46,00	7,00	83,90	15,14	0,89	50,00	50,00	0,00

FORMAÇÃO EM PARCERIA/2006

													AVALIAÇÃO											
Nº	EMEB	CATEGORIA	CURSO	PROFISSIONAL	PERÍODO DE REALIZAÇÃO		CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES INSCRITOS	Nº DE PARTICIPANTES COM DIREITO A CERTIFICADO	VALOR HORA (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)	PER CAPITA (R\$)	DESENVOLVIMENTO (%)			ENSINO/APRENDIZAGEM (%)			DADOS/MINISTRANTE (%)			DADOS / ESTRUTURA (%)		
					INÍCIO	TÉRMINO							PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA	PL	PR	NA
21	VINÍCIUS DE MORAES	I	O ATO DE JOGAR: UMA AÇÃO NO ESPAÇO DA APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA	REGINA CÉLIA S. A. CARVALHO	17/10	14/11	12 h	15	10	70,00	840,00	84,00	91,00	9,00	0,00	91,00	9,00	0,00	100,00	0,00	0,00	82,00	18,00	0,00
22	WALDEMAR GARCIA	F	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ZYSMAN NEIMAN	26/09	31/10	20h	41	26	70,00	1.400,00	50,00	71,00	29,00	0,00	71,43	21,43	7,14	71,50	25,00	3,50	71,00	29,00	0,00

NO CURSOS	42
C. HORÁRIA	664
NO PARTICIPANTES	749
CUSTO TOTAL	R\$ 43.260,00
PER CAPITA TOTAL	R\$ 57,76

ANEXO I – Proporção de Professores, Segundo Frequência e Eventos Culturais – 2002

Tipo de evento	Frequência a eventos culturais					Total
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	
Museus	0,9	4,1	50,4	29,8	14,8	100,0
Teatro	1,6	7,1	52,2	21,8	17,4	100,0
Exposições em centros culturais	1,8	8,7	66,1	14,8	8,6	100,0
Cinema	5,8	20,4	49,2	16,0	8,6	100,0
Fitas de vídeo	33,0	32,1	28,0	3,0	4,0	100,0
Shows de rock	0,5	2,0	15,9	19,0	62,7	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	3,5	8,9	46,0	20,0	21,6	100,0
Concerto de música erudita ou ópera	0,7	1,7	15,1	20,5	62,1	100,0
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	9,9	18,1	41,7	15,4	15,0	100,0
Estádios esportivos	4,0	7,0	26,3	24,0	38,7	100,0
Clubes	11,0	16,4	43,2	16,1	13,3	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *O(a) sr.(a) costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência?*

(1) Dados expandidos.

ANEXO J – Diretores Escolares Narram Necessidades Estruturais Fundamentais

Que carreira "é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, dispostos hierarquicamente, de acordo com o grau de dificuldade das atribuições e o nível de responsabilidade..." (Lei Federal n 3780/60)

Que a isonomia é um princípio constitucional para cargos de natureza similar, com idênticos níveis de atribuições e responsabilidades,

Que para a investidura ao cargo de Diretor/Dirigente Escolar, é exigido por lei basicamente:

- ser professor e ter experiência docente comprovada
- ser portador de nível superior em Pedagogia com habilitação específica em administração escolar para o caso de Diretor e ser graduado em Psicologia ou Serviço Social para os Dirigentes (cargo em extinção na vacância)

Que o cargo de Diretor Escolar compõe a carreira do Magistério, sendo que o cargo de professor constitui-se porta de entrada na referida carreira;

Que os Diretores/Dirigentes de Escola são parte integrante do funcionalismo público do município de S.B.C e têm as mesmas formas de provimento que os demais funcionários, ou seja, concurso público de provas e títulos;

Que a sociedade tem exigido das escolas de educação básica respostas cada vez mais adequadas à realidade local e às necessidades de aprendizagem e domínio de conhecimento do grupo que serve-se da escola;

Que a Unidade Escolar é um local de prestação de serviços públicos diretos à população e, portanto, estabelece-se como a porta de entrada e acesso eficaz da população ao poder público municipal, catalisando anseios, necessidades e reclamos, que chegam através de entidades representativas e/ou cidadãos que organizam-se para apresentar suas reivindicações;

Que Diretores/Dirigentes de Escola respondem legalmente por uma ou mais unidades prestadoras de serviços educacionais cuja natureza envolve o zelo pela integridade física e psicológica, pelo desenvolvimento intelectual e social de crianças e, administrativamente, ao nível de gerência, por funcionários públicos (pessoas), onde devem coordenar o trabalho de profissionais de variados setores (técnico-pedagógico; docente; administrativo; conservação e manutenção de próprios e equipamentos; merenda) e prestar contas/envolver a comunidade, os pais e responder pela execução dos princípios e metas da Secretaria da Educação no nível local, funções essas assemelhadas aos cargos de chefia e assessoramento que compõem a estrutura organizacional da P.M.S.B.C.;

Que Diretores de Escola respondem legal e administrativamente por funcionários, verbas e órgãos colegiados/auxiliares, tarefa esta cobrada apenas dos níveis de chefia na PMSBC;

Que carreira "é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, dispostos hierarquicamente, de acordo com o grau de dificuldade das atribuições e o nível de responsabilidade..." (Lei Federal n 3780/60)

Que a isonomia é um princípio constitucional para cargos de natureza similar, com idênticos níveis de atribuições e responsabilidades,

Que para a investidura ao cargo de Diretor/Dirigente Escolar, é exigido por lei basicamente:

- ser professor e ter experiência docente comprovada
- ser portador de nível superior em Pedagogia com habilitação específica em administração escolar para o caso de Diretor e ser graduado em Psicologia ou Serviço Social para os Dirigentes (cargo em extinção na vacância)

Que o cargo de Diretor Escolar compõe a carreira do Magistério, sendo que o cargo de professor constitui-se porta de entrada na referida carreira;

Que os Diretores/Dirigentes de Escola são parte integrante do funcionalismo público do município de S.B.C e têm as mesmas formas de provimento que os demais funcionários, ou seja, concurso público de provas e títulos;

Que a sociedade tem exigido das escolas de educação básica respostas cada vez mais adequadas à realidade local e às necessidades de aprendizagem e domínio de conhecimento do grupo que serve-se da escola;

Que a Unidade Escolar é um local de prestação de serviços públicos diretos à população e, portanto, estabelece-se como a porta de entrada e acesso eficaz da população ao poder público municipal, catalisando anseios, necessidades e reclamos, que chegam através de entidades representativas e/ou cidadãos que organizam-se para apresentar suas reivindicações;

Que Diretores/Dirigentes de Escola respondem legalmente por uma ou mais unidades prestadoras de serviços educacionais cuja natureza envolve o zelo pela integridade física e psicológica, pelo desenvolvimento intelectual e social de crianças e, administrativamente, ao nível de gerência, por funcionários públicos (pessoas), onde devem coordenar o trabalho de profissionais de variados setores (técnico-pedagógico; docente; administrativo; conservação e manutenção de próprios e equipamentos; merenda) e prestar contas/envolver a comunidade, os pais e responder pela execução dos princípios e metas da Secretaria da Educação no nível local, funções essas assemelhadas aos cargos de chefia e assessoramento que compõem a estrutura organizacional da P.M.S.B.C.;

Que Diretores de Escola respondem legal e administrativamente por funcionários, verbas e órgãos colegiados/auxílires, tarefa esta cobrada apenas dos níveis de chefia na PMSBC;

Significa realizar ações como:

- acompanhar as ações pedagógicas do professor, sugerindo alterações e/ou aprimoramentos;
- colaborar com os educadores na elaboração, execução, avaliação e desdobramentos de seus projetos pedagógicos;

4 - "Acompanhar os trabalhos da unidade na execução das proposições curriculares do plano escolar"

Significa realizar ações como:

- definir juntamente com os servidores da U.E. as diretrizes, metas e ações a serem desenvolvidas para atingir os objetivos pretendidos (P.P.E.);
- promover a socialização das atividades pedagógicas entre os profissionais da U.E.;

5 - "Desenvolver ações visando a participação e o conhecimento da comunidade, visando integrá-los aos diferentes programas/projetos desenvolvidos na U.E."

Significa realizar ações como:

- conhecer a realidade local, a população, e os recursos públicos e privados existentes;
- estimular a participação da população local junto à U.E.;

6 - "Coordenar, a partir das diretrizes da S.E.C., a implementação das ações pedagógicas e administrativas do programa de merenda"

Significa realizar ações como:

- conhecer e acompanhar, na U.E., a implementação do programa de merenda;
- coordenar o trabalho das merendeiras e pessoal de limpeza, visando a qualidade do serviço prestado;
- realizar contatos frequentes com o setor de merenda escolar para a garantia de abastecimento da U.E.;
- avaliar e entregar no setor de merenda mapas e relatórios;

7 - "Gerenciar, supervisionar e integrar todos os componentes das equipes técnico-administrativas e docente que atuam na U.E."

Significa realizar ações como:

- coordenar e mediar relações grupais (convergências, divergências, conflitos, simbioses, etc.);

- organizar reuniões, mediante as necessidades do grupo e de organização do trabalho;
- zelar pelo cumprimento das atribuições;

8 - "Manter atualizados os documentos e registros escolares, tendo como base as diretrizes e normas da S.E.C. e legislações regulamentadoras do ensino"

Significa realizar ações como:

- organizar diariamente a rotina administrativa: ler documentos, socializar informações, redigir memos., solicitações diversas, relatórios, encaminhamentos, preencher fichas, organizar matrículas, controlar patrimônio, verificar cadernetas de chamada, prontuários de alunos e funcionários, atualização de dados estatísticos, organização de lista de espera e conseqüente contatos com as famílias interessadas;
- atender às demandas da S.E.C., organizando ações e providenciando respostas e encaminhamentos;
- recebimento e transmissão de redes;

9 - "Atualizar-se profissionalmente, participando de congressos, simpósios, encontros, seminários, cursos e grupos de estudo, relativos à Educação"

Significa realizar ações como:

- buscar eventos que sejam adequados às necessidades da U.E., aos objetivos e diretrizes da S.E.C. e que promovam auto-formação
- solicitar autorização para participar;
- socializar com o grupo de trabalho as aquisições realizadas (aprendizado e materiais);
- elaborar relatórios e subsídios pedagógicos;

10 - "Participar da elaboração do projeto pedagógico junto a S.E.C. e garantir a execução do mesmo"

Significa realizar ações como

- divulgar e colocar em prática as diretrizes educacionais estabelecidas pela S.E.C.;
- propor outras diretrizes oriundas das discussões do grupo da U.E.;
- participar das assessorias que subsidiem a discussão e constante reavaliação do P.P.E.;
- participar de reuniões com equipes técnicas e chefias;
- participar de comissões ligadas ao tema;

11 - "Planejar, participar e/ou conduzir reuniões pedagógicas"

Significa realizar ações como

- eleger prioridades a serem trabalhadas em cada reunião;
- estudar, pesquisar subsídios, planejar estratégias para a realização das reuniões e envolvimento do grupo;
- identificar necessidades individuais e propor estudos complementares;
- organizar espaços e infra-estrutura para o bom desenvolvimento das reuniões;
- elaborar atas das reuniões;
- tabular avaliações
- providenciar a execução de ações decorrentes de deliberações tomadas em reuniões;

12 - Promover a valorização do ambiente escolar como espaço de convivência que integra educandos - professor-diretor-assistente de diretor-funcionários- família-comunidade - na conquista do conhecimento e na consciência de sua cidadania"

Significa realizar ações como:

- organização de festas e eventos;
- passeios e visitas visando a ampliação do universo cultural, integrando educandos, famílias e educadores;
- promover palestras em torno de temas apontados pela comunidade escolar;

13 - "Presidir e supervisionar o funcionamento das instituições escolares complementares e auxiliares do ensino, objetivando o perfeito equilíbrio entre a atuação dessas instituições e as demais atividades da unidade escolar"

Significa realizar ações como:

- estudo, preparo e organização de atividades correlatas à A.P.M.;
- organização da participação da comunidade escolar;
- participação no conselho de escola
- identificação de necessidades para articulação da comunidade escolar;

14 - "Coordenar e controlar os serviços administrativos da U.E.;"

- vide itens 2 e 8 deste documento;

15 - "Cuidar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidas em boas condições, tomando as providências necessários junto aos órgãos competentes, inclusive, quanto ao provimento de material necessário ao bom funcionamento"

Significa realizar ações como:

- observar necessidades e solicitar reparos, consertos ou reformas;
- receber, orientar e acompanhar as equipes de manutenção, avaliando a adequação dos serviços executados;

- cobrar "sempre" do setor competente a agilização/execução do serviço;
- verificar cotidianamente se as condições da U.E. estão adequadas ao bom funcionamento;
- coordenar os serviços de limpeza;
- providenciar o suprimento de materiais de limpeza, e avaliar a qualidade dos mesmos;

16 - "Zelar pelo cumprimento do horário escolar e controlar a frequência e assiduidade dos funcionários da U.E."

Significa realizar ações como:

- organizar os horários de trabalho;
- zelar pelo cumprimento dos horários;
- organizar critérios e autorizar faltas abonadas;
- providenciar substituições sempre que necessário;
- autorizar saídas durante o expediente;
- controlar e avaliar a frequência do funcionário;
- atuar sobre demandas originárias de atrasos de funcionários e população usuária, tomando as medidas cabíveis;

17 - "Deligenciar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na U.E."

Significa realizar ações como:

- acompanhamento da rotina escolar;
- acolhimento de reclamantes, apurando a veracidade das colocações;
- criar junto ao grupo procedimentos para prevenir a ocorrência de falhas;
- orientar pais e educadores;
- acompanhar casos que tenham necessidade de encaminhamento junto à S.E.C.;

18 - "Atuar em equipe multidisciplinar através de estratégias que contribuam para maior compreensão do desenvolvimento do educando"

Significa realizar ações como:

- participação de reuniões com equipe técnica;
- propor projetos conjuntos com diferentes profissionais e gerenciar sua aplicabilidade na U.E. que administra;
- socialização das práticas da U.E. com outros diretores/dirigentes/técnicos e assessores;
- identificar situações/casos que necessitam de apoio multidisciplinar;
- realizar contatos as equipes técnicas;
- elaborar relatórios dos casos, identificando as necessidades e procedimentos já

- orientar educadores e pais e acompanhar os casos encaminhados;

19 - "Desenvolver outras atividades correlatas ao cargo"

Significa realizar ações como:

- coordenar e participar de atividades organizadas pela S.E.C. na U.E. ou fora;
- verificação das condições de segurança do prédio e suas instalações;
- encontrar soluções ágeis quando da falta de gêneros alimentares, higiene e limpeza, material de escritório, falta de água, etc. ações estas que visem a não interrupção do funcionamento da escola;
- transportar alunos ao pronto-socorro quando se machucam nas dependências da escola;
- acompanhar casos de enfermidade dos alunos, e notificar os setores da saúde, quando tratar-se de doença infecto-contagiosa;
- atuar em demandas trazidas por funcionários, quando tais questões influenciem os trabalhos da Escola;
- atuar em demandas trazidas por familiares, sempre que as situações relatadas vinculem-se às possibilidades de aprendizagem da criança;
- responsabilizar-se pelo cumprimento de orientações e normas definidas pela S.E.C. e seus diversos setores;

20 - Além das questões elencadas, os Diretores/Dirigentes realizam outras atividades que não fazem parte da sua atribuição tais como:

- realizar tarefas de outros profissionais, quando estão em falta na U.E. (oficial de escola, assistente de direção, servente, merendeira, professor, guarda, zelador);
- transportar materiais diversos em carro próprio quando disponibilizados pelos setores da S.E.C. e da P.M.S.B.C. para a escola em virtude da falta de infraestrutura necessária para tanto;
- encaminhar aos setores da S.E.C. documentação que deveria ser transportada por malote ou passados via rede de computadores;
- acompanhamento de reformas no prédio da U.E. pela ausência de técnico específico para tal ação;
- disponibilidade para que o diretor/dirigente atenda a solicitações emergenciais que ocorrem com frequência fora do seu horário normal de trabalho (invasões à noite, roubos, alarmes que disparam, etc.).
- adequação do cardápio servido às crianças devido a falta de gêneros;

III.1. - Necessidades de infra-estrutura

Frente às responsabilidades aqui elencadas, faz-se necessário contar com uma estrutura mínima sob pena de, na falta dessa, vermos prejudicada a prestação de um atendimento de qualidade a que a população têm direito. Para tanto será necessário:

- que o Diretor de Escola responda apenas por uma unidade escolar, pois responsabilizar-se por mais que uma unidade, submete esse profissional a uma condição de trabalho inadequada, causando perdas significativas na qualidade dos serviços que poderia prestar à população usuária.
- Garantir que os diretores/dirigentes contem com pessoal de apoio na Escola - vigilância - fora da sua carga horária semanal que é de 40 horas, pois não é raro o diretor ser chamado a resolver questões de invasão/roubo/acionamento indevido de alarmes, etc, fora da sua jornada de trabalho. A se considerar tais condições como de tarefa do diretor, não se cumprirá o disposto no Estatuto do Magistério em seu art. 35 §1 . Há que se ressaltar que a jornada de trabalho do diretor não prevê dedicação exclusiva;
- Para garantir eficácia e um crescente padrão de qualidade dos serviços prestados à população, cabe ao diretor de escola, controlar e coordenar serviços administrativos, manter atualizados documentos e registros escolares internos e externos, zelar por boas condições de higiene dos espaços utilizados. Tal exigência requer que o diretor de escola disponha de uma equipe de apoio.
- Por outro lado, cuidar para que o prédio escolar e suas instalações, equipamentos e mobiliários, sejam mantidos em boas condições, requer equipes de apoio, com devida infra-estrutura (material, ferramentas, etc.) prontas para atender às solicitações (preventivas e de reparos). Requer também reservas orçamentárias para a realização de reformas, ou troca de equipamentos e mobiliário.
- Que as compras de materiais e equipamentos sejam planejadas de modo que não ocorram desabastecimento (material pedagógico, merenda, material de escritório, de limpeza e de manutenção). Que tais materiais sejam entregues na U.E. ao invés de terem que ser retiradas nos setores pelo Diretor com seu veículo próprio, como comumente ocorre;
- Que os diretores/dirigentes possam sugerir ou indicar materiais a serem comprados.
- Formação aos funcionários de apoio que atuam na escola, para que os mesmos aprimorem qualitativamente a execução de suas tarefas.
- Garantia de condições para o aprimoramento acadêmico-profissional do diretor de escola (especialização, mestrado e doutorado) pois, uma vez que a L.D.B. no seu artigo 62 prevê que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á no nível superior, o aprofundamento do nível acadêmico dos docentes como resultante coloca a necessidade que o mesmo ocorra com o profissional que é o responsável último, na unidade escolar, pela ação pedagógica desenvolvida pelos Professores com os alunos.
- É função do diretor coordenar o desenvolvimento da prática pedagógica, responsabilizar-se pelas ações pedagógicas da unidade, promover condições para

reflexão freqüente e regular, acompanhar as proposições curriculares do plano escolar, planejar e conduzir reuniões pedagógicas, tendo em vista também o crescente nível de exigência quanto à qualidade do ensino oferecido - direito de todos os usuários de nossa rede escolar - , portanto, é fundamental a garantia de condições materiais e de pessoal de apoio administrativo para que tais funções se realizem com o envolvimento e responsabilidade necessárias à qualidade de ensino que o sistema municipal deseja oferecer aos seus usuários.

- Presidir e supervisionar instituições complementares e auxiliares, como Conselhos de Escola e A.P.M., requerem do diretor um grande preparo (estudo, pesquisa e aperfeiçoamentos) e disponibilidade de tempo (o que reforça a necessidade de apoio administrativo dentro das U.Es. - oficial de escola) para mobilizar e promover a participação, pois são organizações complexas, que administram verbas e tomam importantes decisões para o cotidiano escolar.
- Para administrar o programa de merenda dentro da unidade escolar, responsabilizando-se por ele, como reza a proposta de regimento encaminhada pela S.E.C. em seu art. 27, inciso 14º e Estatuto do Magistério, na descrição de cargos, será fundamental acabar com o duplo gerenciamento dos profissionais da merenda que atuam nas U.Es.
- Estruturação do serviço de malote escolar, para agilizar o fluxo de documentos entre as U.Es. e a S.E.C., evitando assim que o diretor tenha seu tempo tomado com idas e vindas ao departamento e deixe de disponibilizar seu tempo (carro e combustível também) com tal serviço, passando a dedicar-se mais às tarefas educacionais e pedagógicas.
- Planejamento e fixação de um calendário para reuniões administrativas favorecendo um planejamento e organização internos das U.E.s

Caso tais condições não estejam minimamente estruturadas e disponíveis, o diretor/dirigente de escola continuará assumindo tarefas de administração do cotidiano (agenda operacional) que poderiam ser delegadas e, com isto, deixará de intervir nas questões fundamentais (educacionais, pedagógicas e organizacionais) peculiares ao desempenho de suas funções, e que devem garantir a qualidade de ensino que todos desejamos.

IV - QUESTIONAMENTOS ACERCA DO PAPEL E REMUNERAÇÃO

Para finalizar este documento, com apresentação de uma pauta reivindicatória, exporemos, como bases de questionamento, elementos comparativos que distinguem as ações do Diretor de Escola em relação aos demais cargos de provimento efetivo nos diversos setores da P.M.S.B.C., cujo pré requisito de provimento é o nível superior, tratando como eixo de análise dois aspectos:

b) as responsabilidades inerentes ao cargo

Nossos questionamentos acerca da carreira do Diretor/Dirigente Escolar referem-se à paralisação a que ficamos submetidos com a L.M. nº 4681/98. Destacamos que até a aprovação desta lei, nosso o salário base era de R\$ 2.391,55, idêntico aos outros cargos de nível técnico superior da S.E.C. e de outras Secretarias. Com a aprovação da lei aqui referida, esse valor passou a ser o nosso topo salarial, sendo que os futuros ingressantes nesse cargo, através de concurso público, terão o salário base rebaixado para R\$ 2.018,70. Aqui não consideramos o último reajuste salarial, concedido em virtude da alteração do percentual de desconto da previdência municipal.

Nessa perspectiva fica criada uma carreira ilusória, pois todos os diretores atuantes até o momento que foram nomeados para tal função e efetivados no cargo, ou aqueles que ingressaram por concurso interno em 1991 ou, os que ingressaram através do concurso público de 1998, ficam na mesma situação salarial de seu ingresso, com a carreira paralisada em termos da sua progressão, contrariando, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional -L.F. nº 9394/96 - que no seu art. 67 e incisos prevê carreira para os profissionais da Educação.

Os artigos 51 e 52 do Estatuto do Magistério jamais poderão ser aplicados uma vez que todos os diretores atuantes ou que vierem a ingressar pelo concurso público de 1998 têm sua referência funcional no topo da carreira prevista. Já os diretores que vierem a ingressar por outro concurso público a se realizar, ficarão prejudicados se considerarmos que a referência inicial foi rebaixada e colocada a um patamar inferior aos demais técnicos de nível superior da P.M.S.B.C., sendo que o nível de responsabilidades inerentes às funções de gerenciamento de uma escola é maior que tais cargos de nível técnico.

Outra questão importante a questionar é que o topo de carreira do Diretor de Escola, ao nível salarial, equipara-se ao salário base de qualquer outro cargo de nível técnico (3º grau) da P.M.S.B.C., sendo que a responsabilização e conseqüentes atribuições são de natureza absolutamente diferentes.

Destacamos nesta perspectiva uma lógica bastante equivocada, que parece-nos, pauta o raciocínio administrativo e financeiro quando é discutida a faixa salarial do diretor/dirigente de escola: corrobora substancialmente (senão exclusivamente) para a definição da nossa faixa salarial a necessária formação ao nível do 3º grau; é essa lógica que demandou a equiparação salarial entre os diversos cargos com mesmo pré-requisito, equiparação extinta com o novo Estatuto do Magistério. É exatamente aqui que há enorme equívoco, pois é desconsiderado, de maneira inequívoca, os diferentes níveis de atribuições, competências e responsabilidades existentes entre esses cargos, questão essa que discutiremos mais adiante.

b) as responsabilidades inerentes ao cargo

Nossos questionamentos acerca da carreira do Diretor/Dirigente Escolar referem-se à paralisia a que ficamos submetidos com a L.M. nº 4681/98. Destacamos que até a aprovação desta lei, nosso o salário base era de R\$ 2.391,55, idêntico aos outros cargos de nível técnico superior da S.E.C. e de outras Secretarias. Com a aprovação da lei aqui referida, esse valor passou a ser o nosso topo salarial, sendo que os futuros ingressantes nesse cargo, através de concurso público, terão o salário base rebaixado para R\$ 2.018,70. Aqui não consideramos o último reajuste salarial, concedido em virtude da alteração do percentual de desconto da previdência municipal.

Nessa perspectiva fica criada uma carreira ilusória, pois todos os diretores atuantes até o momento que foram nomeados para tal função e efetivados no cargo, ou aqueles que ingressaram por concurso interno em 1991 ou, os que ingressaram através do concurso público de 1998, ficam na mesma situação salarial de seu ingresso, com a carreira paralisada em termos da sua progressão, contrariando, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - L.F. nº 9394/96 - que no seu art. 67 e incisos prevê carreira para os profissionais da Educação.

Os artigos 51 e 52 do Estatuto do Magistério jamais poderão ser aplicados uma vez que todos os diretores atuantes ou que vierem a ingressar pelo concurso público de 1998 têm sua referência funcional no topo da carreira prevista. Já os diretores que vierem a ingressar por outro concurso público a se realizar, ficarão prejudicados se considerarmos que a referência inicial foi rebaixada e colocada a um patamar inferior aos demais técnicos de nível superior da P.M.S.B.C., sendo que o nível de responsabilidades inerentes às funções de gerenciamento de uma escola é maior que tais cargos de nível técnico.

Outra questão importante a questionar é que o topo de carreira do Diretor de Escola, ao nível salarial, equipara-se ao salário base de qualquer outro cargo de nível técnico (3º grau) da P.M.S.B.C., sendo que a responsabilização e conseqüentes atribuições são de natureza absolutamente diferentes.

Destacamos nesta perspectiva uma lógica bastante equivocada, que parece-nos, pauta o raciocínio administrativo e financeiro quando é discutida a faixa salarial do diretor/dirigente de escola: corrobora substancialmente (senão exclusivamente) para a definição da nossa faixa salarial a necessária formação ao nível do 3º grau; é essa lógica que demandou a equiparação salarial entre os diversos cargos com mesmo pré-requisito, equiparação extinta com o novo Estatuto do Magistério. É exatamente aqui que há enorme equívoco, pois é desconsiderado, de maneira inequívoca, os diferentes níveis de atribuições, competências e responsabilidades existentes entre esses cargos, questão essa que discutiremos mais adiante.

que consideramos essenciais por imputar à nossa ação do Diretor/Dirigente de Escola, características gerenciais.

Para tanto será fundamental a comparação entre a descrição das atribuições de cargos de nível técnico superior, como Psicólogo, Sociólogo, Assistente Social, Orientador Pedagógico, Bibliotecário, Nutricionista, Médico, Dentista, Enfermeiro, Arquiteto, Engenheiro, etc., e as atribuições do Diretor de Escola que constam no Estatuto do Magistério. Nenhum desses profissionais têm como atribuições as seguintes ações:

- **coordenar rotinas, dinâmicas de trabalho multiprofissionais, ações pedagógicas e administrativas, etc.,**
- **promover condições de participação da comunidade nos trabalhos desenvolvidos,**
- **gerenciar, supervisionar e integrar as ações dos diferentes profissionais que compõem o quadro de funcionários da unidade que gerencia,**
- **cuidar e atualizar toda a documentação existente na unidade, responsabilizando-se por tal documentação,**
- **planejar e coordenar reuniões entre funcionários,**
- **presidir e supervisionar instituições auxiliares e/ou complementares (A.P.M., Conselhos de Escola)**
- **coordenar e controlar todo o trabalho desenvolvido pelos diversos profissionais que gerencia,**
- **cuidar das boas condições do próprio municipal e de seus equipamentos e mobiliários, responsabilizando-se por ações que visam sua manutenção, bom uso e conservação,**
- **zelar pelo cumprimento do horário dos diversos profissionais que atuam na U.E.,**
- **controlar frequência e assiduidade dos funcionários subordinados, respondendo administrativamente por ela,**

Como pode ser observado, ao compararmos as atribuições dos demais técnicos de nível superior com as do diretor de escola, fica objetivada uma diferença fundamental sobre competências, responsabilidades e complexidade de atribuições: enquanto os demais técnicos respondem pelo seu trabalho individualmente ou, no máximo, em integração com uma equipe, na elaboração de propostas a serem aprovadas por uma chefia, o Diretor/Dirigente de Escola gerencia uma unidade e funcionários, com responsabilização administrativa e técnico-pedagógica.

Conforme já mencionado, redundamos ao afirmar que a variedade e amplitude das ações que o Diretor/Dirigente de escola realiza o coloca no nível de gerente de um equipamento, que comporta uma equipe de trabalho multiprofissional e que executa uma ação dentro de princípios educacionais definidos por leis federais, estaduais e municipais e também pelos órgãos gestores da administração. É essa a essência que pauta a diferença dentro da lógica da complexidade e responsabilidade, entre vários cargos técnicos e o diretor/dirigente de escola, pois aqueles não têm como atribuições inerentes ao seus cargos quaisquer funções de

gerenciamento e supervisão ou de responsabilização por cumprimento de horários (senão o próprio), por próprios municipais, seus equipamentos e mobiliários, pela assiduidade e funcionamento de unidade, responsabilidade com capacitação de funcionários, com integridade física e emocional de crianças, pelo seu nível de aprendizado, por coordenarem ações com vistas a formulação de propostas pedagógicas e responsabilizarem-se pela prática pedagógica realizada numa unidade escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - L.F. 8069/90 responsabiliza o Diretor/Dirigente de escola pela guarda das crianças quando em horário de aula, o que implica em cuidados com integridade física e mental das mesmas, prestando-lhes socorro quando necessário, inclusive acionando as autoridades competentes quando são detectados sinais de maus tratos, estabelecendo penalidades ao Diretor/Dirigente de Escola caso se furte dessas responsabilidades; também é previsto pelo Estatuto do Magistério, responsabilidade desse profissional em coordenar e supervisionar ações de nível pedagógico que garantam desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos alunos.

Já o Estatuto dos Funcionários Públicos da P.M.S.B.C., prevê em seu art. 128, §6º e 8º, gratificação para funcionários que assumam trabalho cujas funções e ações, ao nível de responsabilidade, ultrapassem o previsto na descrição das funções de seu cargo base. Pois bem, ao analisarmos tal aspecto percebemos que sempre haverá vencimentos diferenciados quando tais funções assumidas se relacionarem com ações de coordenação e gerenciamento, sendo acertadamente considerado que se altera o nível de complexidade do trabalho e conseqüente responsabilização. Sendo assim os cargos de nível técnico superior sempre receberão gratificação salarial quando assumirem funções que fazem parte da descrição do cargo de Diretor de Escola, o que nos parece bastante injusto, contradizendo o princípio constitucional da isonomia que prevê ganhos iguais para ações profissionais de idêntica complexidade e responsabilidade.

Nesse mesmo artigo fica consignado que o funcionário que participar de órgãos colegiados também receberá gratificação de função, nesse sentido ressaltamos que o diretor de escola têm responsabilização com colegiados é responsável pela consolidação e funcionamento de órgãos colegiados, como Associação de Pais e Mestres e Conselhos de Escola, sendo membro nato de ambos, responsabilizando-se inclusive pelo controle e execução financeira, juntamente com pais que componham os Conselhos Fiscais ou que ocupem cargos de tesouraria. Nas A.P.M.s. o diretor de escola é o responsável de fato por articular os pais em torno de ações que angariem recursos financeiros para o órgão e, principalmente, articula a população para participar das questões vinculadas à unidade escolar.

Também se quer se destacar que o recente convênio assinado com as A.P.M.s, que prevê a responsabilidade de recursos financeiros trazidas maiores responsabilidades para os diretores, também responsabiliza os diretores de escola em todas as questões no documento.

na prática constata-se isto pois é sempre esse profissional que é convocado pelos setores da Secretaria de Finanças quando há quaisquer questões a esclarecer ou refazer. Por outro lado apesar de não estarmos submetidos aos rigores da lei 8666/93 é certo que o diretor de escola será responsabilizado pelo período de cinco anos pela exata execução financeira de tal convênio.

Por último, a resolução 05/99 consagrando o Estatuto do Magistério ao descrever o cargo de Diretor/Dirigente de Escola, bem como a proposta de Regimento Interno (art. 27 - inciso XV), atribui ao diretor/dirigente de escola juntamente com os demais cargos de chefia da S.E.C., a responsabilidade pelo controle da frequência e gerenciamento de férias, licenças e demais afastamentos de todos os funcionários da unidade, fato que não ocorre com qualquer outro cargo de nível técnico superior da P.M.S.B.C.

Concluindo, é fácil identificar que o cargo de diretor/dirigente de escola além da natureza técnica, tem natureza gerencial, pois deve articular diversas e complexas ações para o bom funcionamento da unidade de que é responsável direto. Tais imperativos conferem ao cargo de diretor/dirigente um caráter gerencial semelhante a dos cargos de chefias e assessoramento previstos na P.M.S.B.C.

As questões exaradas não correspondem à totalidade da responsabilização do diretor/dirigente de escola, mas são fundamentais para provocar uma análise quanto a discrepância que significa ter o teto salarial deste profissional equiparado ao salário base de quaisquer outros cargos técnicos da P.M.S.B.C., cujo nível de ação envolve uma menor complexidade e responsabilização.

Por tudo o que levantamos e questionamos neste documento, julgamos justo e necessário reivindicarmos condições salariais diferenciados em relação aos demais técnicos de nível superior em geral. Na análise dos cargos da Administração que executam tarefas gerenciais, julgamos bastante coerente que nosso salário inicial seja equiparado ao cargo de encarregado de serviço, já que encontramos similaridade entre a complexidade das competências e os níveis de responsabilidade.

Que seja estabelecida uma carreira com efetiva progressão salarial, levando em conta titulação (especialização, mestrado e doutorado) e tempo de serviço.

Seguem abaixo as assinaturas dos diretores/dirigentes de escola vinculados à S.E.C.:

SEGUEM 73 ASSINATURAS DE DIRETORES DE ESCOLA

NOME	MATRÍCULA	ASSINATURA
------	-----------	------------

DO
G. SEC
SRA. SECRETARIA

PARA CÉNCIA E
DOSSIGUIMETO.

GP. 10/07/00

AIRTON F. FRIGO
ASSESSOR

ANEXO K – Concursos Públicos na Secretaria de Educação

CARGO	CONCURSO REALIZADO EM
ORIENTADOR PEDAGÓGICO	1990
PROF. ED. ESPECIAL DEF. MENTAL E AUDIOCOMUNICAÇÃO	1990
PROF. DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1990
PROF. ED. ESPECIAL DEF. MENTAL TEMPORÁRIO	1990
PROF. ED. ESPECIAL DEF. AUDIO - TEMPORÁRIO	1990
FONOAUDIÓLOGO – EDUC. ESPECIAL	1992
FONOAUDIÓLOGO – EDUC. PRÉ-ESCOLAR	1992
PROF. EDUC. PRÉ-ESCOLAR – TEMPORÁRIO	1993
PROF. EDUC.ESP.DEF.VISUAL, AUDIO E MENTAL – TEMPORÁRIO	1994
PROFESSOR ED. SUPLETIVA PROFISSIONAL - TEMPORÁRIO	1994
PROF. ED. PRÉ-ESCOLAR	1994
PROF. EDUC.ESP.DEF.VISUAL, AUDIOCOMUNICAÇÃO E MENTAL	1994
PROF. ED. SUPLETIVA PROFISSIONAL	1994
PROF. EDUC.ESP.DEF. AUDITIVA E MENTAL	1997
PROF. EDUC. PRÉ-ESCOLAR	1997
PROF. ENS. FUNDAMENTAL –TEMPORÁRIO	1998
DIRIGENTE DE CRECHE	1997
DIRETOR ESCOLAR	1997
TERAPEUTA OCUPACIONAL	1997
PROF. ED. FÍSICA – ED. ESPECIAL	1997
PROF. ED. BÁSICA ENSINO FUNDAMENTAL	1998
PROF. ED. ESPECIAL ÁREA MENTAL	1998
ORIENTADOR PEDAGÓGICO	1998
ORIENTADOR PEDAGÓGICO – ÁREA ED. ESPECIAL	1998
PROF ED. ESPECIAL - ÁREA AUDITIVA (MATEMÁTICA)	1998
PROF. ED.ESPECIAL VISUAL E AUDIOCOMUNICAÇÃO	1998
FONOAUDIÓLOGO	1998
PROF ED. ESPECIAL - ÁREA AUDITIVA (CIÊNCIAS)	1998
PROF. SUBSTITUTO ED. FUNDAMENTAL E INFANTIL	2001
PROF. ED. INFANTIL ÁREAS DE ABRANG. 1, 2, 3 E 4	2002
DIRETOR ESCOLAR	2002
PROF. ED. ESPECIAL ÁREA MENTAL	2001
PROF. SUBSTITUTO INFANTIL ÁREAS DE ABRANGÊNCIA 1,2,3 E 4	2002
PROF. SUBST. ED. ESPECÍFICA ÁREA VISUAL	2002
PROF. ED. FUNDAMENTAL - ÁREAS DE ABRANG. 1, 2, 3 E 4	2002
PROF. SUBST. FUNDAMENTAL - ÁREAS DE ABRANG. 1, 2, 3 E 4	2003
PROF. SUBST. ED. ESPECIAL – MENTAL E AUDIO	2003
TERAPEUTA OCUPACIONAL	2002
FISIOTERAPEUTA	2002
PROF. ED. ESPECIAL ÁREA ED. FÍSICA	2002
ORIENTADOR PEDAGÓGICO	2003
PROF. ED.ESPECIAL ÁREA VISUAL E AUDIO	2003
PROF. SUBST. ED. BÁSICA INFANTIL E FUNDAMENTAL	2004
PROF.SUBST.ED.ESPECIAL ÁREA AUDIO, DEF. VISUAL E DEF. MENTAL	2005
ORIENTADOR PEDAGÓGICO ÁREA DEF. MENTAL E VISUAL	2003
DIRETOR ESCOLAR	2005

CARGO	CONCURSO REALIZADO EM
PROF. ED. BAS. FUNDAMENTAL E INFANTIL (ÁREA DE ABRANGÊNCIA 1 E 2)	2005
PROF. SUBST. ED. ESPECIAL MENTAL, VISUAL, AUDIOCOMUNICAÇÃO	2006
PROF. SUBST. ED. BAS. FUNDAMENTAL E INFANTIL	2007
ORIENTADOR PEDAGÓGICO INFANTIL E FUNDAMENTAL	2008
PROF. ED. ESPECIAL DEF. VISUAL, AUDIOCOMUNICAÇÃO	2008

ANEXO L – Estrutura das Metas – Proposição e Avaliação

<div>META</div> <div>1</div>	<div>“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também compromisso histórico”.</div> <div>Paulo Freire</div> <div>EMEB Aluísio de Azevedo</div>			
	Implementar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.			
JUSTIFICATIVA:				
<div><div></div> Necessidade de aprofundamento de estudos em relação à Proposta Curricular Vol. II.</div> <div><div></div> Necessidade de oferecer suporte didático à prática do professor no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos do ensino fundamental.</div>				
OBJETIVOS	AÇÕES	PÚBLICO ALVO	RESPONSÁVEIS	PERÍODO
Transpor para a prática cotidiana as indicações da Proposta Curricular desta Secretaria.	1. Encontros formativos coordenados pelas EOT.	Gestores das U.E.; Professores da EJA e Ed. Especial	Áreas de Ensino	FEVEREIRO A DEZEMBRO
	2. Encontros formativos coordenados por especialistas contratados pela SEC com tema nas áreas de ensino: <div><div></div> Ed. Infantil: Brincar e Des. Infantil;</div> <div><div></div> Ens. Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática;</div> <div><div></div> Ed. Especial: Currículo Funcional;</div> <div><div></div> EJA: Todas as áreas de conhecimento.</div>	Professores, EOT, Gestores das U.E.	SEC.131 e Áreas de ensino	
	3. Inclusão de estudo da Proposta Curricular no Plano de Formação da U.E., com a participação de professores e equipe de gestão (HTPC, Reuniões Pedagógicas e outros).	Equipe escolar	Gestores e EOT	
	4. Envio de projetos desenvolvidos pelas U.E. às áreas de ensino, para divulgação na midiateca pedagógica.	Equipe escolar	Equipe escolar, Áreas de ensino e SEC.132	
	5. Idas e acompanhamentos sistemáticos do EOT às U.E. para discussão de ações/ projetos em consonância com foco na Proposta Curricular Vol. II.	Equipe escolar	Áreas de Ensino	

Produzir materiais didáticos para apoio ao trabalho dos professores, em parceria com especialistas das áreas de conhecimento.	6. Continuidade da revisão do material didático para o professor e para o aluno.		SEC.1	
---	--	--	-------	--

INDICADORES QUALITATIVOS PARA AVALIAÇÃO						
META 1	Implementar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.					
	Satisfatório	Parcialmente satisfatório	Insatisfatório	Avanços	Dificuldades	Sugestão para próximo ano
1. Encontros formativos coordenados pelas EOT.	Avaliação no decorrer do ano com EOT					
2. Grupos de estudo com especialistas contratados.	Avaliação no decorrer do ano com SEC.131					
3. Inclusão de estudo da Proposta Curricular no Plano de Formação da U.E., com a participação de professores e equipe de gestão (HTPC, Reuniões Pedagógicas e outros).						
4. Envio de projetos desenvolvidos pelas U.E.s às áreas de ensino, para divulgação na miateca pedagógica.	Avaliação no decorrer do ano com SEC.132					
5. Idas e acompanhamentos sistemáticos do EOT às U.E. para discussão de ações/ projetos em consonância com foco na Proposta Curricular Vol. II.						
6. Continuidade da revisão do material didático para o professor e para o aluno.	Avaliação no decorrer do ano com SEC.1					

INDICADORES QUANTITATIVOS PARA AVALIAÇÃO						
META 1	Implementar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.					
	Nº de encontros/ reuniões/ visitas/ grupos de estudos/ projetos	Carga horária por grupo	Total de Carga horária	Nº de participantes	Temas desenvolvidos	Outros
1. Encontros formativos coordenados pelas EOT.						
2. Grupos de estudo com especialistas contratados.						
3. Inclusão de estudo da Proposta Curricular no Plano de Formação da U.E., com a participação de professores e equipe de gestão (HTPC, Reuniões Pedagógicas e outros).						
4. Envio de projetos desenvolvidos pelas U.E. às áreas de ensino, para divulgação na midiateca pedagógica.						
5. Idas e acompanhamentos sistemáticos do EOT às U.E. para discussão de ações/ projetos em consonância com foco na Proposta Curricular Vol. II.						
6. Continuidade da revisão do material didático para o professor e para o aluno.						

ANEXO M – Metas 2007 (Arte e Alfabetização)

META 10	EMEB Claudemir Gomes do Vale	"Educar é construir a capacidade de aprender ao longo de toda a vida." (Juan Carlos Tedesco - educador argentino)			
	Promover e subsidiar ações que levem a arte a toda Rede Municipal de Ensino, contribuindo para a formação de cidadãos apreciadores, produtores e consumidores de arte, em suas diferentes linguagens e expressões.				
JUSTIFICATIVA		OBJETIVOS	AÇÕES	RESPONSÁVEL	PERÍODO
1. Necessidade de contribuir para formação de cidadãos e apreciadores, produtores e consumidores de arte.	Apreciar o fazer artístico nas linguagens: cênica e plástica.	Atendimento dos alunos da rede em exposição anual. (MOSTRA DE ARTE ALFREDO VOLPI) Seleção de apresentações teatrais e organização da logística (TEATRO VAI À ESCOLA / ESCOLA VAI AO TEATRO)	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação e Áreas de ensino	Março a novembro	
	Subsidiar os professores da Rede no desenvolvimento nos projetos e atividades nas linguagens da arte.	Visitas dos educadores às exposições de Arte, atendimento Help Arte e formação em HTPC quando solicitado Formação das PAPEs (ALFREDO VOLPI)	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação e Áreas de ensino	Março a novembro	
	Adequar o espaço para o desenvolvimento de atividades artísticas;	Implantação e acompanhamento mensal aos ateliês nas unidades escolares	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação e Áreas de ensino	Março a novembro	
	Participar dos eventos comemorativos oficiais do município;	Acompanhamento dos trabalhos nas escolas participantes de toda logística do evento em parceria com as demais Secretarias (DESFILES COMEMORATIVOS) Elaboração de levantamento estatístico sobre o público participante nos eventos	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação	Junho, julho e agosto Novembro e dezembro	
	Divulgar a Arte para a Rede Municipal de Ensino;	Organização do projeto (BIENAL DE ARTE INFANTIL) Articulação com as áreas de ensino	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação e Áreas de ensino	2º semestre	
	Oferecer aos alunos e professores cursos que favoreçam a expressão corporal;	Efetivação dos cursos: dança, expressão corporal e teatro aos alunos e professores	SEC 12 – Equipe do Programa Arte na Educação		

META 4	EMEB José Ibiapino Franklin	"Já não basta alfabetizar todos os cidadãos, agora é preciso ajudá-los a utilizar o conhecimento". Ruan Inácio Pozo			
	Atingir índice mínimo de 90% de alunos alfabetizados no 1º ano ciclo I, no final do Ciclo Básico da EJA e não ultrapassar a 10% de pré-silábicos ao final da educação infantil.				
JUSTIFICATIVA		OBJETIVOS	AÇÕES	RESPONSÁVEL	PERÍODO
1. Necessidade de reduzir o índice de alunos não alfabetizados ao final do 1º ano do ciclo I, final do CB da EJA e de alunos pré-silábicos ao final da educação infantil		▪ Dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento das práticas de ensino de Leitura e Escrita nas escolas na educação infantil, ensino fundamental / EJA;	▪ Priorizar o acompanhamento e a formação de professores e equipes de gestão/ Assistentes Pedagógicos focando o tema "Leitura e Escrita", nas escolas com altos índices de alunos não alfabetizados e pré-silábicos; ▪ Utilização dos resultados e estudos da pesquisa de leitura e escrita como apoio às ações formativas; FUNDAMENTAL: Extensão do apoio pedagógico para todos os alunos, abrindo a partir do 2º semestre também para o 1º ano do ciclo I. EJA: Planejamento e implantação do plantão de dúvidas.	Áreas de Ensino, Equipes de Gestão /AP / UEs SEC.1 SEC.01	Fevereiro a Dezembro
2. Necessidade de aprimorar as avaliações e as intervenções pedagógicas para que atendam amplamente as necessidades de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.		▪ Subsidiar os professores no sentido de relacionar teoria e prática na alfabetização dos alunos, numa perspectiva de transpor para a sala de aula os fundamentos da proposta curricular;	▪ Aprofundamento do "Letra e Vida" oferecendo 430 vagas, para professores do regular, de sala de recursos, da EJA, PAPs e Assistentes Pedagógicos.	SEC.11	
3. Necessidade de investir na formação dos professores das classes de apoio pedagógico/salas de recursos para o aprimoramento do ensino e aprendizagem dos alunos.			▪ Orientação e acompanhamento do plano de formação das escolas, garantindo que as questões de alfabetização sejam contempladas.	Áreas de ensino	
			▪ Acompanhamento ao planejamento do professor nas idas às escolas e em reuniões específicas, para apoio às suas necessidades formativas.	Áreas de Ensino	

ACOMPANHAMENTO / INDICADORES DE RESULTADOS	
QUALITATIVOS	QUANTITATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> Evidências de adequação dos instrumentos de avaliação sobre os conhecimentos de leitura e escrita dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> %de alunos na hipótese pré-silábica ao final da educ. infantil; %de alunos alfabetizados ao final do 1º ano do ciclo I e ao final do CB na EJA.;

ANEXO N – Repasse de Verbas por Aluno – Período de 2005 a 2014

APM Valores per capita 2005 a 2014											
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PER CAPITA	CRECHE (UE antes da bolsa)	93,71	247,91	169,33	178,16	353,62	178,00	191,00	199,00	159,20	164,40
	CRECHE (UE após a bolsa)	93,71	247,91	172,73	181,71	357,37	181,00	194,00	202,00	161,60	166,90
	INFANTIL (UE antes da bolsa)	53,71	59,54	95,43	100,84	106,52	92,00	99,00	103,00	82,40	85,10
	INFANTIL (UE após a bolsa)	53,71	59,54	98,83	104,39	110,27	96,00	103,00	107,00	85,60	88,40
	FUNDAMENTAL (UE antes da bolsa)	56,51	58,50	90,47	95,66	101,05	88,00	92,00	96,00	78,80	79,30
	FUNDAMENTAL (UE após a bolsa)	56,51	58,50	93,87	99,21	104,80	90,00	97,00	102,00	81,60	84,30
	EJA (UE antes da bolsa)	-	-	-	-	-	89,00	96,00	96,00	76,80	79,30
	EJA (UE após a bolsa)	-	-	-	-	-	95,00	102,00	102,00	81,60	84,30
	ESPECIAL (UE antes da bolsa)	63,51	65,79	103,38	109,17	115,32	101,00	108,00	113,00	90,40	93,40
	ESPECIAL (UE após a bolsa)	63,51	65,79	106,78	112,72	119,07	105,00	113,00	118,00	94,40	97,50
	Contador (valor anual)	2.160,00	2.160,00	2.160,00	2.340,00	2.471,98	2.588,00	2.778,00	2.895,00	2.895,00	2.989,20

* Exercícios 2008 e 2009: repassados recursos para compras de itens de cama/banho e brinquedos com base no quadro de alunos de Creche (repasso realizado a cada 3 anos)

** Exercício 2013: O cálculo foi baseado no número de alunos constante do Censo Preliminar 2012 (fornecido pela Seção de Movimentação do Quadro e de Gerenciamento de Informações – SE-322) e adequado à Previsão Orçamentária 2013.

*** Exercício 2014: O cálculo foi baseado no número de alunos constante do Censo Preliminar 2013 (fornecido pela Seção de Movimentação do Quadro e de Gerenciamento de Informações – SE-322) e adequado à Previsão Orçamentária 2014, considerando sobre o valor per capita correção de 3,25% de acordo com projeção da média do IGP-M mensal do período de Setembro/2012 a Agosto/2013 (mês no qual foi realizado o planejamento orçamentário para o exercício 2014).