

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**SELMA OLIVEIRA ALFONSI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: NECESSÁRIA, COMPLEXA E URGENTE**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2018**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP**

**SELMA OLIVEIRA ALFONSI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: NECESSÁRIA, COMPLEXA E URGENTE**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

**SÃO PAULO  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente**. São Paulo: 2018, 172 páginas.

Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

Área de Concentração: Educação: Psicologia da Educação

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais na formação de professores

Orientadora: Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco

Palavras-chave: Professores do Ensino Fundamental II. Formação Continuada em Contexto. Programa de Ensino Integral (PEI). Séries finais do Ensino Fundamental.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte da mesma.

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

**Dedico este trabalho aos meus amores: Fernanda e José Carlos. O carinho, apoio, incentivo e paciência de vocês foram fundamentais durante esta jornada.**

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da  
CAPES/PROEX, modalidade taxa.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pela graça, misericórdia e pelas bênçãos concedidas a mim e à minha família.

Agradeço à minha família, pelo apoio, carinho, amor e compreensão, durante esses anos de estudos.

À minha orientadora, Vera Placco, quero expressar a minha eterna gratidão pela paciência, generosidade e carinho. Você é um exemplo de vida para mim. Muito obrigada!

Agradeço aos professores e gestores das escolas que, voluntariamente, participaram desta pesquisa.

Aos professores do Programa Psicologia da Educação da PUC-SP, o meu agradecimento pela generosidade da partilha de seus conhecimentos e pelo carinho recebido.

Agradeço aos colegas da PUC-SP, com os quais tenho aprendido muito durante esses anos.

À direção do Centro Educacional Pioneiro, o meu agradecimento por todo apoio recebido.

Agradeço imensamente aos colegas do Centro Educacional Pioneiro por serem tão solícitos aos meus pedidos de ajuda.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro.

*Há muito tempo que eu saí de casa  
Há muito tempo que eu caí na estrada  
Há muito tempo que eu estou na vida  
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz*

*Principalmente por poder voltar  
A todos os lugares onde já cheguei  
Pois lá deixei um prato de comida  
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar*

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

*Gonzaguinha*



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participam. A opção pela formação continuada dos professores no Ensino Fundamental II deve-se ao fato de entendermos que importantes questões emergem nesse segmento, carecendo de mediações assertivas, em razão de as mesmas impactarem, em certa medida, o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Acreditamos que a formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto, e potencializar a sua atuação. Ao exercer sua profissão de forma mais segura e consciente das suas escolhas, o professor poderá auxiliar os seus alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado com seis gestores e 41 professores de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo, que fazem parte do Programa de Ensino Integral (PEI). Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores, e foram realizadas entrevistas com os gestores. Os dados foram analisados, sob os postulados de teóricos que discutem a formação de professores, tais como: Canário (1998, 2001), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2003, 2010), Imbernón (2011, 2009), Libâneo (2015, 2012, 2007), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Davis et al. (2012a, 2012b), Shulman (1987). Para a análise dos dados, foram utilizados alguns procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1. Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores; 2. A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores; 3. A formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades. A hipótese inicial desta tese era a de que os processos de formação vivenciados na escola, pelos professores do Ensino Fundamental II, não contemplariam as suas necessidades para o enfrentamento do cotidiano da escola. Os resultados indicaram que as escolas investigadas, por contarem com um programa de formação continuada em contexto organizado e sistemático, acompanhado criteriosamente pelo professor coordenador geral e pelos professores coordenadores de área, conseguem atender, em certa medida, às necessidades formativas dos professores. Observamos, também, que o PEI é um programa que traz oportunidades para professores e alunos desenvolverem as suas potencialidades. Vale ressaltar a importância do professor coordenador de área no incremento da formação realizada com os professores especialistas, nessas escolas.

Palavras-chave: Professores do Ensino Fundamental II. Formação Continuada em Contexto. Programa de Ensino Integral (PEI). Séries finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate whether the demands placed on the secondary school teachers are taken into account by the continuing educational processes they have, compared to what they live at school. The option for carrying out this research, focused on the secondary school, is due to the fact that important issues are raised in this context that require assertive teachers' mediations, as those issues may have an impact on children and adolescents' learning process. We believe that the continuing education in service is an important tool to introduce teachers in their working environment and potencialize their practices. Being able to teach in a secure way and being aware of their choices can help teachers to improve their students' learning skills and build their project of life. This is a qualitative research carried out with six school managers (one principal and five coordinators) and 41 teachers from two public schools in the city of São Paulo, that take part in Programa de Ensino Integral -PEI, (that is an educational program which students spend the whole day at school). For data gathering it was applied a questionnaire to the teachers and interviews were conducted with the managers. The theoretical approach used was the one related to teaching education field, such as, Canário (1998, 2001), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2003, 2010), Imbernón (2011, 2009), Libâneo (2015, 2012, 2007), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Davis et al. (2012a, 2012b), Shulman (1987). The data analysis was done by using some of the principles of content analysis by Bardin (2011). Data were gathered in two categories: Educational actions: places and the participation of teachers and managers; The teachers education in school: guidelines, themes and teachers' opinion about them; 3. The continuing education on the secondary school: challenges and needs. The first hypothesis of this thesis was that the educational processes experienced by the teachers might not help them to face the existing challenges at school. The result showed that, at the schools where this research was held, as they have a systematic teachers' educational program, closely watched by the managers, their needs are somehow fulfilled. It was also possible to notice that PEI is a program which brings opportunities to teachers and students to develop their potentialities. It's worth pointing out the role of the area coordinators in the development of the teachers' education in those schools.

Key-words: Secondary school teacher. Continuing education in context. Programa de Ensino Integral (PEI). Final grades of basic school.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Composição do Ensino Fundamental de 9 anos.....	49
<b>Quadro 2</b>	Perfil dos gestores entrevistados.....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Faixa etária dos professores da E1.....	73
<b>Gráfico 2</b>	Faixa etária dos professores da E2.....	74
<b>Gráfico 3</b>	Tempo de docência E1 e E2.....	74
<b>Gráfico 4</b>	Contribuição para as práticas docentes.....	90
<b>Gráfico 5</b>	Atendimento às necessidades formativas.....	97

## LISTA DE SIGLAS

AP	Avaliação de Aprendizagem
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Coordenador de Área
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EF1	Ensino Fundamental I
EF2	Ensino Fundamental II
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
Ibid.	Ibidem
Id.	Idem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Escola Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCA	Professor Coordenador de Área

PCG	Professor Coordenador Geral
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i> (Planejamento, execução, acompanhamento, ajuste)
PEI	Programa de Ensino Integral
PIAF	Plano Individualizado de Aperfeiçoamento e Formação
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
OFA	Professor Temporário
OT	Orientação Técnica
SAEB	Sistema de Avaliação da Escola Básica
SE	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Educação Estadual
SEM	Secretaria de Educação Municipal
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UE	Unidade Escolar

## SUMÁRIO

<b>POR ONDE ENVEREDAM OS PÉS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>26</b>
1.1 A formação continuada em contexto.....	27
1.2 Os estudos correlatos.....	39
<b>2 AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>47</b>
2.1 A legislação .....	48
2.2 O Ensino Fundamental II no Programa de Ensino Integral.....	56
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>65</b>
3.1 Os caminhos da coleta de dados.....	66
3.2 O campo de pesquisa.....	68
3.3 Os instrumentos.....	71
3.4 Os participantes da pesquisa.....	72
3.5 A metodologia de análise de dados.....	76
<b>4 O QUE DIZEM OS DADOS.....</b>	<b>79</b>
4.1 Ações formativas: espaços e participação dos professores e gestores..	79
4.1.1 Os espaços e momentos de formação .....	80
4.1.2 Participação de professores e gestores nas formações.....	86
4.2 A formação realizada na escola: pautas, temas e o pensam os	
professores .....	89
4.2.1 Contribuições para as práticas: o que pensam os professores.....	89
4.2.2 Pautas formativas: temas recorrentes e temas necessários à	
formação .....	93

4.3 Formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>125</b>
Apêndice I Roteiro para elaboração do questionário.....	125
Apêndice II Questionário.....	127
Apêndice III Roteiro para realização da entrevista – Diretor e PCG.....	130
Apêndice IV Roteiro para realização da entrevista – PCA.....	132
Apêndice V Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	134
Apêndice VI Quadros de análise das perguntas abertas do questionário....	135
Apêndice VII Quadros de análise das entrevistas.....	154

## Por onde enveredaram os pés

*O caminho aguarda os pés, que enveredam por outro caminho.  
Carlos Drummond de Andrade*

A discussão sobre a formação de professores tem sido foco de muitos estudos nacionais e internacionais e a preocupação com a aprendizagem dos alunos tem mobilizado debates pelo Brasil, principalmente neste momento de proposição e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. O conjunto de orientações apresentadas pela base trarão mudanças significativas na educação brasileira e a formação dos professores será um dos pilares de sustentação para que esse novo projeto educativo seja bem sucedido.

A escolha pelo campo da formação de professores está ligada a minha busca constante por aprimoramento, pessoal e profissional. A minha trajetória acadêmica, desde o curso técnico em Administração de Empresas, no Ensino Médio, até o doutorado, aliada à minha trajetória profissional, atuando em empresas nacionais e multinacionais como secretária bilíngue e depois na educação, foram essenciais no processo de construção, desconstrução e reconstrução da minha identidade pessoal e profissional. (DUBAR, 2005)

Hoje, tanto em sala de aula como na gestão de pessoas, percebo a influência dos conhecimentos adquiridos durante todos esses anos. Pode parecer algo simples, mas até os cursos de idiomas realizados, inglês, francês e espanhol, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades e competências de grande impacto na minha profissionalidade, além da aprendizagem dos idiomas.



Assumi a docência como profissão em 1995, como uma iniciante ansiosa para ver seus alunos aprenderem. Observei que somente os conhecimentos do conteúdo, bem como o conhecimento das metodologias de ensino da disciplina de língua inglesa, não seriam suficientes para que eu obtivesse êxito na resolução das questões que emergem da prática pedagógica cotidiana.

Os professores, como outros profissionais, estão envolvidos continuamente na tomada de decisões e não existe uma forma de agir pré-estabelecida que comporte cada situação. São decisões que precisam ser tomadas a cada momento nas diversas e intensas situações da sala de aula (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Nessa perspectiva, a alternativa foi buscar formação para enfrentar os desafios com mais tranquilidade e segurança.

No início da docência, ao ministrar aulas de inglês para adultos, observei que muitos dos bloqueios, dificuldades e até mesmo sentimentos de rejeição ao idioma apresentados por alguns alunos, em vários casos, estavam ligados às marcas deixadas por professores de inglês que haviam passado por suas vidas. A percepção que tenho é a de que os meus pares poderiam não possuir conhecimentos que tornam a aprendizagem fácil ou difícil, que Shulman (1987) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Durante esses 22 anos de docência, tenho ministrado aulas para diferentes faixas etárias, no ensino regular de escolas particulares, em escolas de idiomas, em empresas para executivos e no ensino superior. Nos últimos sete anos, atuo, também, como coordenadora de área de língua inglesa e espanhola em uma escola particular. Trabalhar com diferentes grupos, diferentes faixas etárias, bem como em diferentes contextos, tem sido instigante e desafiador.

Penso ser de extrema relevância, para toda instituição educativa, o papel do professor-coordenador de área. Essa dupla função permite um olhar diferenciado para o aluno, pois na minha compreensão, quando se sai da sala de aula, perde-se muito das nuances do dia a dia com os alunos. A coordenação de área possibilita um aprendizado diário e provoca a busca por mais formação, principalmente referente aos estudos sobre formação continuada de professores.

A transição de professora para coordenadora, apesar de não ser simples, é pujante. Passa-se a ver o outro lado: as demandas feitas à instituição, pelas famílias e professores, seus reflexos e desdobramentos. Muitas das questões que nós, como professores, por vezes não compreendemos, encontram uma explicação, uma razão de ser, quando se está na coordenação e tem-se a visão institucional. Às vezes, não encontramos explicações também. Contudo, acredito que o diálogo e a transparência nas relações, entre gestores e professores, favorecem a construção de equipes produtivas e comprometidas.

Esses caminhos, que os pés nos levam a enveredar, proporcionaram muita aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Os anos trabalhando em empresas propiciaram uma amplitude de visão e de prática profissional para atuar como gestora de pessoas. Tarefa essa de grande complexidade.

A coordenação de área é uma função mais presente nas escolas particulares. Nas públicas, o coordenador pedagógico (CP) é quem geralmente atende a toda parte pedagógica e curricular da escola.

Atualmente, encontramos a função de coordenador de área (CA) presente no Programa de Ensino Integral (PEI) do governo do estado de São Paulo, o que tem sido um diferencial, como poderá ser observado mais adiante neste estudo.

Os coordenadores de área atuam mais enfaticamente junto ao currículo, conjuntamente com os professores. Além disso, acompanham os planejamentos, procuram identificar temáticas comuns entre as disciplinas que possam viabilizar projetos interdisciplinares. Buscam, também, atualizar os temas e metodologias para enriquecer o ensino da disciplina, e auxiliam os professores nas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos.

A minha atuação como formadora, na coordenação de área, é voltada ao conteúdo, mas principalmente ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores do Ensino Fundamental II (doravante EF2), em decorrência da sua graduação ser específica em uma área de conhecimento, geralmente concentram seus estudos e formações nas respectivas áreas de atuação. (GATTI; NUNES, 2009; SHULMAN, 1987).

Segundo Gatti (2009, p. 152), a licenciatura em Letras disponibiliza em torno de 10% do currículo para disciplinas sobre os fundamentos da educação, metodologia de ensino e didática. A maior parte das matérias é destinada aos conhecimentos específicos da área.

Por essa razão, o trabalho conjunto da coordenação de área com os professores tem sido muito profícuo. É muito prazeroso trabalhar com formação de professores, estar com eles, contribuir com as suas descobertas e com o aprimoramento das suas aprendizagens.

Todavia, o que me mobiliza pessoal e profissionalmente continua advindo da sala de aula. A minha inspiração para trabalhar com os professores é proveniente do olhar dos alunos, das suas necessidades, dos seus anseios, das suas dificuldades, das suas aprendizagens. Penso que o que me encanta na educação é o fato de sermos todos “seres humanos aprendendo com seres humanos”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.26)

Por atuar em mais de uma instituição, com alunos da Educação Infantil ao Ensino Superior, participo de reuniões pedagógicas com professores e gestores de todos os segmentos - da Educação Básica e do Ensino Superior. Por essa razão, sinto-me privilegiada por ter a possibilidade de participar de discussões, de debates e dos embates dessas etapas de ensino e, de certa forma, ter uma visão geral dos assuntos educacionais que envolvem da criança ao jovem adulto.

Transito por esses ambientes e convivo diariamente com pessoas que vivenciam os dilemas, os conflitos, as dificuldades e as fragilidades de cada segmento. Não obstante, pelo tempo em que atuo no EF2, tenho mais familiaridade com os desafios e complexidades desse segmento, razão pela qual optei por realizar este estudo nessa etapa de ensino.

Além disso, um outro fator que impulsionou a continuidade da pesquisa com professores do EF2 foi a vivência na tutoria junto ao Mestrado Profissional Educação: Formação de Formadores – FORMEP, da PUC-SP. A tutoria trouxe contribuição inefável ao aprofundamento dos estudos, agora mais precisamente na formação continuada de professores.

No EF2, que abarca do sexto ao nono ano do ensino fundamental, o jovem passa pelo período crítico da puberdade, num contexto desafiador e complexo. Considero essa fase de extrema importância na vida dos indivíduos e, por essa razão, penso que o EF2 deveria ser tratado com mais atenção na implantação das políticas públicas. Como pontuam Davis et al.,

os anos finais do Ensino Fundamental ficaram como em uma espécie de limbo, já que não se produziram estudos nem sobre a especificidade dessa fase de ensino na escola (organização curricular, de tempos e espaços, etc.), nem sobre como a especificidade das transições que afetam os meninos e meninas (pré-adolescentes) entre 11 a 14 anos de idade incide sobre sua escolaridade nesse momento. (2012b, p. 7)

Penso que a apropriação do conhecimento dessa etapa de vida dos jovens contribuiria para minimizar as angústias apontadas pelos professores.

A pesquisa, por mim realizada durante o mestrado, com professores do EF2, demonstrou que os participantes vivenciavam uma crise de identidade. A crise, apresentada no estudo, vista sob a perspectiva da sociologia e dos postulados de Dubar (2009), tem o sentido de uma ruptura com aquilo que os sujeitos acreditavam ser o seu papel.

Os dados indicavam haver, para os participantes, um conflito com relação ao seu papel, enquanto professor, entre o formar e o ensinar, tendo em vista que os professores especialistas valorizam sua área de conhecimento e atuação (ALFONSI, 2013).

A pesquisa apontou que os docentes não se sentiam cumprindo efetivamente o que consideravam ser a sua função, qual seja, a de ensinar os conteúdos das suas respectivas disciplinas, em decorrência das muitas demandas advindas por parte das famílias e por parte da sociedade, sobre a escola, principalmente sobre os professores.

Tal fato fazia com que esses sujeitos se sentissem pouco preparados para responder com segurança a tais expectativas. Os professores participantes da

pesquisa sentiam-se confusos em relação ao seu papel como professor, o que gerava uma crise. (ALFONSI, 2013)

Ao constatar essa crise, questionei-me quanto ao que estaria sendo feito pelas instituições de ensino para auxiliar os professores diante de tantas demandas, do ponto de vista de ofertas de processos formativos. Esse questionamento contribuiu para a continuidade da pesquisa no doutorado.

Imbernón (2016) afirma que os acontecimentos sociais, das últimas décadas do século XX, levaram a escola a uma crise de identidade, e, por consequência muitos professores ficaram desorientados acerca de seu papel na educação, pois

A escola, tal como a conhecemos, criada na modernidade do século XVIII, consolidada em suas funções de educação da cidadania no século XIX e renovada pelos movimentos da escola nova durante o século XX, tenta educar crianças do século XXI com professores formados em procedimentos educacionais do século XX. (IMBERNÓN, 2016, p. 87)

Sabemos que, diante da diversidade e complexidade das exigências sobre a escola, um programa de formação continuada de professores, por si só, não dará suporte para a superação de todos os desafios. Existem outras questões, tais como condições de trabalho, remuneração, tempo para estudo, dentre outros, que dificultam a função docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No entanto, entendemos que o estudo contínuo, em contexto, as discussões e trocas entre pares, o compartilhar e o trabalho colaborativo favorecem a atuação docente e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno.

Diante desse contexto, o questionamento se coloca novamente: estariam esses professores recebendo algum tipo de formação que contribua para o enfrentamento cotidiano de sala de aula, com relação às questões cognitivas, relacionais e afetivas? A nossa hipótese é a de que poucos são os processos formativos que efetivamente auxiliam os professores do EF2 em suas demandas.

Por essa razão, optamos por dar continuidade à pesquisa iniciada no mestrado, com os professores do EF2, porém, agora com o olhar voltado para a formação continuada desses docentes, realizadas dentro do seu contexto institucional, também conhecida como formação em serviço ou formação centrada na escola.

O EF2 possui algumas peculiaridades, dentre elas, a transição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I (doravante EF1) para o 6º ano do EF2. Essa transição requer um cuidado maior por parte dos professores, que, em muitos casos, desconhecem as especificidades dessa faixa etária.

Com 11 anos ou ainda por completar, esses alunos pré-adolescentes carecem de maiores explicações e detalhes nas orientações para a sua organização e dependem mais dos professores, diferentemente dos alunos do sétimo, oitavo ou nono ano. Por outro lado, os alunos mais velhos possuem outros tipos de necessidades, em decorrência da adolescência e puberdade, que impactam diretamente na sala de aula.

Entendemos puberdade, como “um conjunto de mudanças físicas que, ao longo da segunda década de vida, transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução.” (PALÁCIOS; OLIVA, 2004, p. 310). Trata-se de um fenômeno universal para todos os membros da espécie, e o “momento de maior importância em nosso calendário maturativo comum.” (Id., *ibid.*). A adolescência, por sua vez, é um “período psicossociológico, que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre infância e idade adulta.” (Id., *ibid.*).

As mudanças físicas, psíquicas, cognitivas e sociais ocorrem simultaneamente, a partir dos 11 ou 12 anos, variando de indivíduo para indivíduo. Além disso, “convivem, em um mesmo indivíduo, percepções e atitudes por vezes contraditórias, provocando sensações de estranhamento.” (DAVIS et al., 2012b, p. 105).

A adolescência, na cultura ocidental, possui algumas características próprias, modas, hábitos, preocupações e inquietações que já não são da

infância, mas ainda não coincidem com as dos adultos (PALÁCIOS; OLIVA, 2004).

Os professores que convivem com os alunos dessa faixa etária precisam de uma formação que leve em consideração as nuances dessa fase do desenvolvimento. A complexidade dessa faixa etária requer um projeto pedagógico que explore “novos conteúdos, novas metodologias e novas formas de ocupação do tempo e do espaço.” (DAVIS et al., 2012a, p.24).

Por essa razão, defendemos uma formação específica para os professores das séries finais do Ensino Fundamental. As séries e as idades são distintas, assim como são as demandas dos alunos e as necessidades dos professores.

Dentro desse contexto, presumimos que os professores desse segmento, mesmo tendo um coordenador pedagógico, não são adequadamente atendidos institucionalmente, seja pela escola, ou pelas políticas educacionais, nos seus projetos formativos, carecendo de formação diferenciada dos demais docentes que integram a Educação Básica.

Nessa perspectiva, consideramos a formação continuada em contexto dos professores do EF2 necessária, em razão da sua imprescindibilidade para possibilitar ao docente uma atuação consistente frente aos desafios do segmento; complexa, por contemplar profissionais de diferentes áreas de formação, bem como alunos de uma faixa etária que enfrenta grandes mudanças biológicas e psicossociais; e urgente, pelo fato dessa formação não pode ser adiada ou deixada em segundo plano nos estudos e nas políticas de formação de professores.

Tendo como pano de fundo a minha trajetória profissional, a importância e a complexidade das séries finais do Ensino Fundamental, bem como a constatação da necessidade de mais pesquisas voltadas aos professores que atuam nesse segmento, este estudo tem como temática a formação continuada de professores do Ensino Fundamental II, sendo seu objetivo geral investigar se as demandas dos docentes desse segmento, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada dos quais participam.

Os objetivos específicos são:

- a) identificar e analisar as ações de formação desenvolvidas nas escolas investigadas;
- b) analisar as pautas de formação das escolas pesquisadas, seus temas e encadeamentos ao desenvolvimento do professor;
- c) identificar e analisar as formas de participação dos professores e gestores na formação;
- d) analisar os espaços de expressão dos professores;
- e) identificar e analisar o que pensam os professores sobre a formação oferecida na escola.

Assim, o presente estudo está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentaremos os pressupostos teóricos sobre formação de professores, com enfoque na formação continuada em contexto, que darão subsídios para a análise dos dados coletados. Nesse capítulo, também, serão apresentados os estudos correlatos que subsidiaram esta pesquisa.

O capítulo 2 trará um panorama do EF2 e seus propósitos, e apresentará o Programa de Ensino Integral (PEI), seus conceitos e objetivos.

Os caminhos metodológicos serão apresentados no capítulo 3, bem como a contextualização das escolas e dos participantes desta pesquisa.

O capítulo 4 trará a apresentação e discussão dos dados coletados, analisados segundo o aporte teórico de autores que discutem a formação de professores, tais como: Canário (1998, 2001), Almeida (2001), Placco e Souza (2006), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2003, 2010), Imbernón (2011, 2009), Libâneo (2007,



2012, 2015), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Davis et al. (2012a, 2012b) e Shulman (1987).

Encerrando com as considerações finais, pretendemos que esta pesquisa contribua para a comunidade científica e subsidie novos estudos no segmento do Ensino Fundamental II.

## 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento.*  
John Dewey

A formação de professores, tema desta pesquisa, é constituída por uma pluralidade de vozes que, com variados enfoques, defendem aspectos diversos da profissão, como podemos observar nos estudos de Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2003, 2010), André (2010), Imbernón (2011), Davis et al. (2012a), citando apenas alguns autores.

Sobre a formação continuada, Gatti (2008) afirma que o número crescente de pesquisas e discussões acerca desse tema não ajudam a precisar o conceito, pois, ora essa expressão refere-se aos cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso na docência, ora ela é utilizada de forma ampla e genérica

[...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57)

Esta pesquisa esta voltada para a formação continuada de professores do EF2, em razão de entendermos que a escola é um local privilegiado de aprendizagem dos professores. A formação continuada em contexto, nesta

pesquisa, será entendida como um conjunto de ações intencionais que visem a potencializar as práticas docentes.

Neste capítulo apresentaremos o que dizem os autores sobre a formação continuada em contexto, bem como os estudos correlatos, realizados no EF2, que tiveram aderência ao nosso trabalho.

### **1.1 A formação continuada em contexto**

Tendo como pressuposto a tese de Canário (2001, p.152), que “a escola é o lugar onde os professores aprendem”, entendemos que a formação continuada não é somente um conjunto de ações que complementam a formação inicial, ou suprem lacunas por ela deixadas.

Para nós, a formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto, e potencializar a sua atuação. Ao exercer sua profissão de forma mais segura e consciente das suas escolhas, o professor poderá auxiliar os seus alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida.

A opção pela formação continuada dos professores no EF2 deve-se ao fato de entendermos que importantes questões emergem nesse segmento, carecendo de mediações assertivas, em razão de as mesmas impactarem, em certa medida, o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes.

Ainda que reconheçamos a relevância das discussões sobre a formação inicial para a docência, que entendamos estarem ambas – formação inicial e continuada – intrinsecamente ligadas e que façamos menção à primeira em vários momentos neste texto, o enfoque desta pesquisa recairá sobre a formação continuada, por compreendermos que os dois tipos de formação, apesar de relevantes, possuem objetivos diferentes.

Identificamos, nos estudos de Marcelo (1999), pontos de convergência com esta investigação, em decorrência de o autor apresentar princípios da formação de professores que vão ao encontro dos nossos pressupostos.

Marcelo destaca, no primeiro princípio, que a formação docente precisa ser um contínuo, devendo haver uma forte interligação entre formação inicial e formação permanente, sendo a formação inicial “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. (1999, p.27)

Esse princípio se relaciona à nossa investigação, em virtude de existir uma grande preocupação e discussão sobre as licenciaturas, cursos esses responsáveis pela formação dos professores para a Educação Básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Os currículos das licenciaturas, por estarem, em certa medida, desarticulados das práticas de sala de aula, têm sido objeto de debate pelos formadores e gestores das escolas. Ao iniciar sua atuação na escola, muitos professores não se sentem preparados para o enfrentamento de uma classe, principalmente de adolescentes. Diante disso, acreditamos que o fortalecimento e a readequação da formação inicial impactará, em certa medida, os processos de formação continuada.

Vale ressaltar que a formação continuada não pode estar dissociada das mudanças que ocorrem tanto na educação, quanto na sociedade. Nessa perspectiva, o olhar atento às inovações precisa fazer parte do desenvolvimento e atualização curricular das instituições educativas.

Essa compreensão encontra aderência no segundo princípio discutido por Marcelo, sobre a “necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (MARCELO, 1999, p. 27). Ademais, mudanças rápidas fazem parte da sociedade do século XXI, exigindo um nível maior de pesquisa e de trocas entre os profissionais da educação.

Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000) reforçam a importância do trabalho conjunto dos professores para o enfrentamento da sobrecarga de

inovações e de reformas, compartilhando os seus conhecimentos e desenvolvendo suas especializações, ao invés de enfrentarem sozinhos tal cenário.

O terceiro princípio ressalta “a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (MARCELO, 1999, p. 27). Como o autor, vemos a escola como um espaço favorável para a aprendizagem dos professores, possibilitando o seu desenvolvimento profissional, bem como o da unidade escolar. Todo o contexto escolar é modificado quando as ações formativas afetam os professores e contribuem efetivamente para as suas práticas.

Por essa razão, reforçamos a importância da “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores”, quarto princípio apresentado por Marcelo (1999, p.28). Essa articulação e integração é essencial na formação continuada de professores, tendo em vista que os docentes do EF2 ministram disciplinas específicas e precisam manter-se atualizados quanto aos conteúdos, metodologias e novas práticas de ensino referentes às suas disciplinas. Libâneo (2012) destaca que os professores carecem de aprofundamento teórico-epistemológico sobre as ciências das disciplinas por eles ministradas.

Esse princípio também encontra eco nos postulados de Shulman (1987), Gatti, Barreto e André (2011) e Libâneo (2012), sobre a importância do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Gatti, Barreto e André, vários analistas do trabalho docente apontam para

[...] a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só o domínio de conhecimentos disciplinares vários e metodologias de ensino, como também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e jovens [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 137)

No quinto princípio, Marcelo sublinha a imprescindibilidade da integração teoria e prática na formação dos professores, tanto na inicial, quanto na continuada. A formação precisa ser realizada por intermédio de um processo integrado entre o conhecimento teórico e o prático, num currículo orientado para a ação (MARCELO, 1999).

A desarticulação entre teoria e prática, pontuada por Marcelo, tem estado presente nos currículos das licenciaturas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; LIBÂNEO, 2012). Acreditamos que uma das maneiras pelas quais essa desarticulação poderia ser minimizada seria por intermédio do estágio.

Na nossa compreensão, o estágio é um poderoso instrumento de troca entre pares. Uma oportunidade para os professores iniciantes vivenciarem o dia a dia da escola, e também para os professores experientes compartilharem os seus conhecimentos. No formato em que é concebido hoje, o estágio não tem se mostrado efetivo para os professores especialistas. Em algumas situações, o futuro professor cumpre o estágio sem ter tido uma vivência significativa na escola.

Por estarem inseridos num contexto dinâmico, que, por vezes, requer tomadas de decisões rápidas e imprevistas, o professor precisa saber articular o conhecimento teórico a situações práticas, ou ao menos saber teorizar as suas escolhas.

Perrenoud (2001) pontua que agir na urgência é não ter tempo de pesar longamente prós e contras, tampouco consultar obras de referência e que alguns professores possuem certos conhecimentos e habilidades que lhes permitem uma melhor atuação diante de situações complexas, outros não. Em outras palavras, para uns a articulação teoria e prática é mais tranquila do que para outros.

Seria ideal que a construção desses conhecimentos iniciasse nas licenciaturas e fosse progressivamente aprimorada ao longo da vida profissional do indivíduo, por intermédio da formação continuada, considerando suas vivências e seu contexto. Uma formação consistente, sistemática e que leve a

resultados, pois entendemos que o conhecimento precisa gerar conhecimento, mesmo que a médio ou longo prazo.

Nesse contexto, o sexto princípio apresentado por Marcelo destaca a relevância de “procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”. (1999, p. 29.) A aprendizagem do aluno é o objetivo maior do ato de ensinar e nesse sentido, o autor defende a importância de uma congruência entre os conhecimentos didáticos do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos, principalmente quanto à forma como esses conhecimentos são transmitidos.

Nessa direção, como citado anteriormente, o domínio do conteúdo e da epistemologia da disciplina (LIBÂNEO, 2012) poderá permitir ao docente utilizar as mais diferentes estratégias para propiciar a aprendizagem aos seus alunos. Shulman afirma que “o ensino, necessariamente, começa com o entendimento do professor sobre o que vai ser aprendido e como isto precisa ser ensinado.” (1987, p.7)

No sétimo princípio, Marcelo ressalta a importância de se conhecer as características pessoais, cognitivas e contextuais dos professores nos processos formativos “de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades” e considerar “a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores” (1999, p.29).

O autor salienta que a individualização postulada deve ser ampliada para equipes de professores ou escola, e reforça a ideia de que a formação de professores deve estar baseada nas necessidades e interesses dos participantes considerando o contexto em que trabalham, postulando que vem ao encontro do que propomos neste estudo.

As discussões de Marcelo (1999) nos ajudam a pensar nas diferentes questões sobre a formação dos professores, para o enfrentamento das muitas e variadas demandas apresentadas pela escola, que, por sua vez, está inserida em uma sociedade em constante transformação.

Assentimos com Imbernón (2011), quando pontua que a instituição educativa precisa, para o século XXI, abandonar definitivamente a concepção da mera transmissão do conhecimento acadêmico, que foi predominante no século anterior, se tem como objetivo formar cidadãos para uma sociedade plural, participativa, solidária e integradora.

Para educar na e para a vida, uma vida diferente, que busca superar as desigualdades sociais, a instituição educativa precisa ser um lugar que ensina mais do que o básico: as quatro operações, socialização e a reprodução do conhecimento dominante, mas se tornar um lugar de ensinar o mundo em toda a sua complexidade. (IMBERNÓN, 2011)

Essa posição encontra correspondência com Libâneo, quando esse autor afirma que “a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos.” Essa aprendizagem precisa promover o desenvolvimento de “capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade.” (LIBÂNEO, 2012, p.26)

A escola, bem como a profissão docente, desenvolvem-se em um contexto marcado por mudanças céleres nos meios de comunicação e tecnologia, nas estruturas materiais, institucionais, nas formas de organização da convivência, nos modelos de família, dentre outros, que têm reflexos nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. (IMBERNÓN, 2011).

Às colocações acima, acrescentamos um agravante, enfrentado por nós, brasileiros, que é a instabilidade econômica, o desemprego, a violência, a desigualdade social. Como afirmam Fullan e Hargreaves, temos a “sala de aula como um microcosmo de problemas da sociedade.” (2000, p. 18),

Essas mudanças sociais impactam, de diferentes formas, a maneira de ver a escola, as funções do professor, sua formação e a valorização que a sociedade faz de seu trabalho, exigindo uma maior participação social dos docentes e exigindo um profissional da educação diferente, com diversas habilidades para a articulação, reflexão, planejamento e controle sobre o seu trabalho (VAILLANT; MARCELO, 2012; IMBERNÓN, 2011). Faz-se necessário



declarar, a todo instante, que, apesar de todas as adversidades e da complexidade que envolve a escola, é direito do aluno aprender.

Pelas diferentes questões enfrentadas pelos profissionais do magistério do EF2, e por não caber mais à profissão docente ser vista meramente como transmissora do conhecimento ou transformadora do conhecimento comum do aluno para um conhecimento acadêmico, essa profissão requer uma nova maneira de pensar a formação continuada. Entendemos que, para formar um profissional diferente, existe a necessidade de investimento, melhores condições de trabalho e disponibilidade de tempo dos professores para o estudo e para a investigação.

A escola precisa estar lado a lado com o professor, investindo na sua formação, viabilizando a troca entre pares, como já mencionado neste estudo, evitando-se, assim, o isolamento profissional, pois o mesmo “limita o acesso a novas ideias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20).

Essa formação deve assumir um papel que vá além do ensino, criando possibilidades de participação e reflexão, para que os indivíduos aprendam e se preparem para conviver com a mudança e com a incerteza.

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p.19)

Vale ressaltar que adotamos o conceito de reflexão não como modismo, *slogan* ou manutenção do *status quo* (ZEICHNER, 2008). Mas defendemos uma prática reflexiva docente que favoreça a aprendizagem efetiva e a apropriação dos conhecimentos, pelos aprendizes, visando a diminuição das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, defendemos também o fortalecimento da profissionalidade docente, e nesse sentido compartilhamos o conceito adotado

por Imbernón, de que ser profissional envolve dominar habilidades especializadas, estar ligado a um grupo profissional organizado e estar sujeito a controle, conceito esse baseado em Shön (1993). Esses requisitos aproximam-se, também, do conjunto de atributos caracterizadores da profissionalidade postulados por Roldão que são:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; - o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; - e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p.109)

Partilhamos das conceituações acima, em razão de entendermos que, para haver uma formação continuada de professores *na* e *para* a mudança, é imprescindível uma apropriação, pelo coletivo de professores, da sua profissionalidade, do seu compromisso social e da importância do seu conhecimento didático-pedagógico para o aprendizado dos alunos.

Por essa razão, concordamos quando Imbernón afirma que a formação deve partir das problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo dos professores, ao contrário do que comumente ocorre com a “formação que busca dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões, vindos, muitas vezes de *experts* acadêmicos.” (IMBERNÓN, 2009, p.49). No EF2, por serem vários professores especialistas que atuam com as mesmas turmas, a formação docente precisa ser pensada de forma diferente, em decorrência dos desafios se apresentarem de maneiras distintas, em cada contexto de aula, com cada professor especialista.

Além disso, existem alguns elementos ainda pouco perceptíveis nos processos formativos, como: a criação de redes de inovação, comunidades de práticas formativas e comunicação entre professores, e a possibilidade de uma

maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado, no intuito de incentivar uma cultura colaborativa e uma maior profissionalização docente por meio de processos conjuntos. (IMBERNÓN, 2009)

Diante disso, o autor sugere uma progressiva substituição da formação padrão, mais comumente realizada, por uma formação que, “partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação.” (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Essa perspectiva de formação vem ao encontro da nossa visão de formação e dos postulados de Vaillant e Marcelo (2012, p.29), quando afirmam que “é a interrelação entre pessoas que promove contextos de aprendizagem, que facilitam o desenvolvimento complexo dos indivíduos que formam e dos que se formam.”

Vaillant e Marcelo (id., ibid.) vinculam o conceito de formação à vontade e capacidade do indivíduo para ativar seus processos formativos, não querendo dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas sim realizada por meio da “formação mútua, que os sujeitos podem encontrar em contextos de aprendizagem”.

Os autores analisam a formação como desenvolvimento individual e grupal, e denominam *aprendizagem nas organizações* as formações desenvolvidas nos contextos das instituições, pontuando que “o desafio em nossos dias consiste em criar condições que permitam aos professores em todos os níveis aprender, e, às escolas, melhorar.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 48).

Por outro lado, Nóvoa chama a atenção para o fato de que, apesar de nos últimos anos ter havido uma expansão “sem precedentes da comunidade da formação de professores”, esses ainda não terem sido os autores desses discursos. Para Nóvoa, “não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* [...], sobre os *professores reflexivos*, se não concretizamos uma maior presença da profissão na formação” (NÓVOA, 2009, p.15). O autor advoga, ainda, um sistema de formação em que haja:

estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança. (NOVOA, 2009, p.19)

Nóvoa destaca, também, que os professores carecem de maior organização na profissão, visto que a profissão docente segue marcada por fortes tradições individualistas. Para o autor, outras profissões, como a dos médicos, deveriam inspirar os professores, dado que eles buscam parcerias com outros profissionais e instituições do mundo profissional e universitário e prestam contas públicas dos seus trabalhos.

A organização dos profissionais da educação é importante e necessária, por reforçar o “sentimento de pertença e de identidade profissional, que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção.” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Hargreaves e Fullan (2012), de forma análoga, postulam que os professores juntos são muito mais poderosos do que sozinhos. Os indivíduos são necessários, com certeza, pois o sistema não irá mudar, a não ser por meio de uma ação persistente e coletiva de indivíduos.

Por estar a profissão docente em constante transformação, a formação continuada, focada nas necessidades da escola e dos professores, poderá auxiliar na preparação dos profissionais da educação, pois o ensino muda muito e

atualmente, há muito mais trabalho social envolvido em nossa profissão quando comparado ao que era antes. Há muitos problemas comportamentais e sociais, em nossas salas de aula, que devem ser tratados antes que você possa pensar em começar a tarefa de ensinar. Não acredito que sejam muitas as pessoas a compreender que se trata de uma profissão em transformação e não acredito que alguém que jamais tenha pisado em uma escola e tenha acompanhado seu cotidiano saiba exatamente o que uma pessoa tem de aguentar. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 17)

A fala acima, semelhante a de um professor brasileiro, foi proferida por um professor canadense, participante da pesquisa realizada por Hargreaves, em 1989. Como no Canadá, os professores brasileiros estão conscientes do fato de que seu trabalho tem sofrido mudanças constantes e rápidas e que a sua profissão tem se tornado mais imprecisa. Esses fatores, em certa medida, geram um grau de insegurança e incerteza nos docentes.

Os professores do EF2 possuem licenciatura nas disciplinas em que ministram aulas e, presume-se que detenham o domínio do conteúdo a ser ensinado. No momento em que a sociedade requer que esse professor dê conta de outras funções, que ele julga não fazerem parte do seu papel, ele se sente desvalorizado, tendo em vista que a importância do seu conhecimento parece não ter o valor e o respeito que ele gostaria que tivesse.

Shulman (1987) ressalta a importância do conhecimento construído pelo professor: a base do conhecimento do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que os professores possuem sobre os conteúdos da disciplina a ser ensinada.

Em suas investigações, Shulman (1987) discorre sobre três tipos de conhecimento: o do conteúdo, o pedagógico do conteúdo e o do currículo. Ao apresentar o conhecimento do conteúdo, o autor refere-se ao domínio do conteúdo, bem como a maneira que o professor se organiza para ensinar os seus alunos. Esse conhecimento vai além do domínio simples da matéria; ele precisa saber porque determinado tema é central para ser ensinado e outros são periféricos. O professor também precisa ser capaz de articular esse conteúdo com outras proposições dentro e fora da sua disciplina. (SHULMAN, 1987, p. 9)

O conhecimento pedagógico do conteúdo envolve as formas mais úteis de representação da matéria, por meio das analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, as formas de representar e formular o conteúdo de maneira que se torne compreensível aos alunos.

Esse tipo de conhecimento também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem fácil ou difícil, levando-se em consideração os conceitos e pré-

conceitos trazidos pelos alunos, de diferentes idades e origens sociais, para a sala de aula. (SHULMAN, 1987, p. 9).

O conhecimento curricular, por sua vez, diz respeito ao currículo propriamente dito, ou seja, é representado por toda a lista de temas e programas designados para o ensino de determinados assuntos e tópicos nos diferentes níveis; pela variedade de materiais e recursos disponíveis relacionados aos programas, bem como pelo grupo de características que são indicadas ou contraindicadas para serem utilizadas numa determinada circunstância. Segundo o autor, é necessário que o professor esteja familiarizado com os recursos materiais que são utilizados também em outras disciplinas (SHULMAN, 1987, p. 10).

Por outro lado, Libâneo aponta que os conteúdos possuem três elementos interdependentes: os conhecimentos selecionados e sistematizados, organizados para serem ensinados na escola; as habilidades e hábitos, vinculados ao conhecimento, que incluem os métodos e procedimentos de aprendizagem; e os valores, atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo (LIBÂNEO, in COSTA, 2007, p.27).

Tanto Shulman quanto Libâneo ressaltam a importância do conhecimento do conteúdo, vinculado ao conhecimento pedagógico. Infelizmente, as licenciaturas têm deixado, em certa medida, uma lacuna na formação do professor quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo. (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2012).

Gatti e Nunes (2009) demonstram, em sua pesquisa, que as licenciaturas que formam o professor especialista, enfatizam em uma proporção muito maior o ensino do conteúdo específico, deixando em segundo plano a formação pedagógica. Quando essa formação ocorre, ela está descolada dos conteúdos acadêmicos.

Diante do exposto, e a partir dos postulados dos autores acima, neste estudo, entendemos que a formação continuada precisa acontecer no contexto da escola, levando em consideração os conhecimentos construídos pelos professores. Deve preocupar-se com as necessidades formativas da escola e

dos professores, incentivando a colaboração entre pares, sem descuidar das relações interpessoais.

Além disso, a formação continuada precisa fazer provocações que despertem a curiosidade, o engajamento, o comprometimento ético e político dos docentes, favorecendo a construção e apropriação do conhecimento, por parte dos alunos.

Por essa razão, acreditamos que, não somente para preencher alguma lacuna deixada pela formação inicial, mas principalmente por cada escola ter um contexto diferente, uma equipe pedagógica estruturada de forma única, embora pertencente à mesma rede, a formação continuada necessita ser planejada e realizada para e com os profissionais que atuam naquele contexto. Somente aquele grupo de profissionais – gestores, professores e equipe escolar, conhece as especificidades da comunidade escolar, do seu entorno e das famílias às quais atendem.

## **1.2 Os estudos correlatos**

Realizamos uma cuidadosa revisão bibliográfica, em livros e nos bancos de dados de periódicos e dissertações e teses da Capes, Scielo e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), perscrutando-se o período de 2004 a 2016. Os descritores utilizados foram: Ensino Fundamental II, professor do Ensino Fundamental II, professor do Ciclo II, professor das séries finais do Ensino Fundamental, formação continuada de professores, formação de professores no Ensino Fundamental II, formação de professores no Ciclo II, formação de professores nas séries finais do Ensino Fundamental, e séries finais do Ensino Fundamental.

Fez-se necessária essa variedade de descritores, uma vez que intentávamos abarcar o maior número de trabalhos, em razão das diferentes formas encontradas na literatura oficial e acadêmica, ao referirem-se a esse segmento.

Para este estudo, foram considerados os trabalhos referentes às séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, cujos temas estivessem voltados a questões pedagógicas e do ensino, relacionadas a alunos ou professores das várias disciplinas, não somente referentes a uma disciplina específica.

Quando da revisão bibliográfica realizada, em 2012, para a pesquisa de mestrado, cuja temática também envolvia professores do EF2, os estudos encontrados, naquele momento, estavam mais voltados às práticas das disciplinas ou à formação de professores de áreas específicas.

Neste levantamento, no entanto, além de identificar estudos com os mesmos enfoques, foi perceptível a forte presença de pontos sensíveis, que, para os professores, seriam objeto de formação, tais como: a indisciplina, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a inclusão, a dislexia, o uso de álcool e drogas e os conflitos interpessoais. Encontramos muitos estudos voltados para a formação do professor iniciante. No entanto, como dito anteriormente, esta pesquisa não pretende voltar-se para esses professores.

Vale salientar que a maioria dos trabalhos, cujas temáticas foram acima citadas, foram realizados entre os anos de 2011 e 2014. Esse dado leva-nos a inferir que, felizmente, mais pesquisadores estão sendo instigados a pesquisar e contribuir com a docência no EF2.

Acreditamos que o crescente interesse pelas diferentes temáticas talvez seja devido ao incremento nas demandas, colocadas à escola, pelas famílias, assim como por fragilidades que possam existir na formação dos professores especialistas, para lidar com elas.

Do conjunto de pesquisas encontradas, optamos por apresentar, neste estudo, aquelas que mais se aproximam da nossa investigação. Nesse sentido, dois estudos discorrem de forma análoga aos dados apresentados pelas pesquisas TALIS, realizadas nos anos de 2009 e 2013.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) tem o objetivo de coletar



dados comparáveis internacionalmente sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países. A comparação de informações atualizadas e que levam em conta o ponto de vista dos profissionais atuantes pode ajudar os países na revisão e definição de políticas para o aprimoramento da profissão docente. [...] Os focos da pesquisa foram professores dos anos finais do Ensino Fundamental e seus respectivos diretores em escolas públicas e privadas. [...] No Brasil, 14.291 professores e 1.057 diretores completaram o questionário da TALIS. (BRASIL, 2015)

Ramos (2013), em sua tese de doutorado, intitulada *As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista*, e também Moriconi e Belanger (2015), na pesquisa *Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da TALIS 2013 e de experiências internacionais*, discutem a preocupante situação dos professores brasileiros, que gastam um montante significativo de tempo para a manutenção da ordem em suas salas de aula.

Moriconi e Belanger (2015) apresentam os resultados da TALIS 2009 e 2013, que apontam serem os professores brasileiros, dentre os 24 países participantes, os que relatavam gastar mais tempo da aula na manutenção da ordem: 18% em 2009 e 20% em 2013, em comparação com a média internacional de 13%, nos dois anos.

Essas autoras buscaram levantar subsídios para o desenvolvimento de políticas que possibilitassem o apoio ao trabalho docente e às escolas, em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula e à melhoria do clima escolar.

Ramos (2013), ao analisar os resultados da TALIS 2009, afirma que o que dificulta muitas vezes o trabalho docente é a indisciplina, no sentido de os alunos não terem limites, de não respeitarem sentimentos alheios e apresentarem dificuldades em compartilhar, dialogar, conviver de modo cooperativo com seus pares.

Nessa pesquisa, Ramos pontua que os professores sentem-se responsáveis por suas respectivas disciplinas e não por resolver ou intervir em

conflitos. Ademais, a autora aponta que vários estudos indicam que o professor, ao se deparar com situações de indisciplina, conflitos e violência, demonstra insegurança na forma de agir, e apresenta dificuldades para reverter essas situações. (RAMOS, 2013)

Outro ponto de convergência da pesquisa de Ramos com este trabalho é sobre a importância da formação do professor especialista, na faixa etária em que atua. A autora afirma que o “conhecimento dessa fase deveria ser a premissa do trabalho de qualquer escola que atue com essa faixa etária”, por ser esse um período de grande turbulência (RAMOS, 2013, p.27).

Moriconi e Belanger (2015) apontam a necessidade de aulas bem planejadas, de forma que os alunos sintam-se engajados em aprender. As autoras ressaltam, em vários momentos do estudo, a importância de se formar professores capazes de promover o ensino e a gestão da sala de aula, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que os processos de formação continuada precisam afetar os professores, de forma a instigá-los a aprofundar seus conhecimentos sobre a sua disciplina, mas também sobre outros temas, como: os fundamentos da educação, a adolescência, didática aplicada aos alunos do EF2.

O papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos e ter o conhecimento teórico sobre a adolescência pode contribuir, de forma significativa, para as práticas em sala de aula, já que a possibilidade de embate é muito grande com essa faixa etária.

Nesse sentido, Gallego e Becker (2008), em sua pesquisa *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*, mostrou como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo e respeitado, e ser relevante para os adolescentes. Os resultados da pesquisa indicaram que, para os alunos, o professor precisa ser rígido quando tem que ser, precisa saber conversar, saber dar aula, não voltar sua agressividade contra o aluno e “tratar o aluno como igual, mas tendo clareza do seu papel”. (p.127)

Gallego e Becker (2008, p.132) apontam que os professores participantes da pesquisa, em maior ou menor grau, não têm “uma clareza epistemológica que fundamente sua prática”, evidenciando o cuidado que deve ser dispensado à formação inicial e continuada do professor, que permitam a reflexão sobre sua prática.

As observações de Gallego e Becker (2008) vão ao encontro do que postula Libâneo (2012) sobre a importância do conhecimento epistemológico da disciplina a ser ensinada.

Por outro lado, Bolson (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada *Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental*, pontua que, em muitas situações, os professores sentem-se desvalorizados ou *desempoderados*, visto que todas as pessoas se acham no direito de falar, opinar sobre a educação. Nesse sentido, o professor precisa o tempo todo mostrar e reforçar os seus saberes, independentemente do tempo de exercício na profissão.

Ademais, Bolson (2011) pontua que as relações de poder entre a direção, a coordenação e os docentes, engendradas durante os conselhos de classe e nos momentos de reunião pedagógica, reduzem a autonomia do professor, em razão de as decisões, em sua grande maioria, virem prontas, sem espaço para articulações ou discussões, muito menos construção coletiva.

A colocação de Bolson (2011) dialoga com a pesquisa aqui desenvolvida, por defender a necessidade de uma formação continuada consistente, voltada aos professores especialistas. As reuniões de conselhos de classe não discorrem somente sobre os conhecimentos dos conteúdos disciplinares, mas sobre o aluno como um todo, seu progresso, seu aprendizado, suas conquistas. Se os professores não se sentem seguros para ponderar com propriedade sobre os mais variados temas que envolvem esses alunos, dificilmente se sentirão empoderados.

Em direção semelhante, Davis et al. (2012a, 2012b) apresentam duas pesquisas de significativa relevância, que colocam em relevo as especificidades do EF2.

A pesquisa sobre políticas de formação continuada, intitulada *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* (DAVIS et al., 2012a), envolveu seis Secretarias de Educação Estaduais (SEEs) e 13 Secretarias de Educação Municipais (SEMs)<sup>1</sup>, distribuídas nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Os resultados apontaram que as Secretarias de Educação (SEs) têm como meta melhorar a prática pedagógica, por meio da formação continuada, por partirem do pressuposto de que a formação inicial dos docentes é precária. Para a maioria das equipes das SEs, é indispensável a continuidade nas ações políticas de formação continuada, pois

ao fortalecer a escola como espaço formativo, a intenção é, justamente, assegurar que a formação continuada se processe de maneira contínua, sistemática, arraigando-se no cotidiano das SEs e das escolas. (DAVIS et al., 2012a, p.43)

Um dado importante, arrolado na pesquisa, foi o de que, ao buscar identificar quais seriam as principais demandas de formação, se, e como estas seriam atendidas, os resultados mostraram uma prática comum e recorrente nas SEs, que seria a de traçar e de planejar seus processos formativos a partir dos resultados obtidos, pelas escolas de suas respectivas redes de ensino, em avaliações como do SAEB, Prova Brasil, ENEM e, principalmente, do IDEB.

Ao analisarem os dados, Davis et al. (2012a) identificaram que, nas Secretarias de Educação Municipais (SEM) da região Sudeste, além da demanda por formação referente a questões metodológicas, discussões acerca de: conflitos interpessoais, o combate a violência e as relações étnico-raciais têm despertado bastante interesse por parte dos professores, que se inscrevem, voluntariamente, quando cursos sobre essas temáticas são oferecidos.

Essas necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa reforçam os pressupostos deste estudo quanto aos temas de formação, não

---

<sup>1</sup> As secretarias municipais não foram identificadas, em razão do sigilo reservado aos participantes.

necessariamente metodológicos, didáticos ou conteudinais, que, em certa medida, afetam o processo de ensino e aprendizagem, e, muitas vezes, não são contemplados nos processos formativos das escolas.

A outra pesquisa de Davis et al. (2012b), intitulada *Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*, também vem ao encontro deste estudo. O levantamento bibliográfico realizado pelas autoras corrobora a nossa constatação da realização de poucos estudos sobre o EF2. Segundo Davis et al., os estudos que existem não dialogam entre si, por estarem divididos entre os que estudam os processos internos à prática pedagógica e aqueles que analisam a relação da escola com os jovens.

A pesquisa também destaca os desafios e dificuldades encontrados nesse segmento, principalmente por conta da faixa etária dos estudantes, que estão deixando de ser crianças, mas ainda estão longe da idade adulta.

Por meio da aplicação de questionários aos alunos do 6º ao 9º ano, de 4 escolas, totalizando 562 respondentes; da realização de grupos de discussão com alunos dos nonos anos e professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, e de entrevistas com diretoras ou coordenadoras pedagógicas, Davis et al. (2012b) observaram a existência de um descompasso entre as falas dos alunos e as dos professores sobre o sentido da escola. Na nossa opinião, essa divergência de concepções entre os participantes pode, em certa medida, distanciá-los, dificultando, dessa forma, as relações professor-aluno.

O estudo apresentou algumas proposições, dentre as quais destacamos duas, que vêm diretamente ao encontro dos postulados desta pesquisa:

Formar melhor professores para: - **conhecer as especificidades da puberdade e da adolescência**, algo que implica lidar com a diversidade do alunado, atuar em situações com defasagem idade/série; evitar a indisciplina; [...] **dominar questões teóricas e pedagógicas, conhecendo bem os conteúdos de sua área, seja para problematizá-los, seja para empregá-los em diversas situações, seja para explorar recursos didáticos adequados a essa faixa etária**, notadamente os tecnológicos; [...]. (DAVIS et al., 2012b, p. 160, grifo nosso).

Os estudos aqui apresentados, bem como outras leituras realizadas durante a revisão bibliográfica, asseveram a necessidade da formação continuada do professor do EF2.

A formação que defendemos nesta pesquisa é a que acontece, ou precisa acontecer, no contexto da instituição educativa, considerando a sua especificidade, complexidade e seus desafios, bem como envolvendo seus atores. A complexidade é aqui compreendida como os antagonismos que existem na educação e nos ambientes escolares, que, como colocado por Perrenoud são “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença.” (2001, p. 31)

Reiteramos nosso entendimento sobre a relevância e urgência da formação dos professores para lidar com outras questões, além daquelas relacionadas ao ensino do conteúdo da sua disciplina. Por essa razão, defendemos que a formação continuada dos docentes do EF2 seja diferente da dos outros segmentos, em decorrência da faixa etária dos alunos e da complexidade da transição criança-adolescência.

Por este estudo estar voltado especificamente para a formação continuada dos docentes que atuam no EF2, cujos professores e gestores são os sujeitos desta investigação, o próximo capítulo versará sobre as especificidades desse segmento, bem como sobre o EF2 no modelo de escola do Programa de Ensino Integral.

## 2 AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Quem sou eu?*

*Eu às vezes não entendo!  
As pessoas têm um jeito  
De falar de todo mundo  
Que não deve ser direito.*

*Aí eu fico pensando  
Que isso não está bem.  
As pessoas são quem são,  
Ou são o que elas têm?*

*Eu queria que comigo  
Fosse tudo diferente.  
Se alguém pensasse em mim,  
Soubesse que eu sou gente.*

*Falasse do que eu penso,  
Lembrasse do que eu falo,  
Pensasse no que eu faço  
Soubesse por que me calo!*

*Porque eu não sou o que visto.  
Eu sou do jeito que estou!  
Não sou também o que eu tenho.  
Eu sou mesmo quem eu sou!*

*Pedro Bandeira*

As séries finais do Ensino Fundamental, que atendem pré-adolescentes e adolescentes, entre 11 e 14 anos, têm sido, em certa medida, esquecidas pelas políticas públicas. Os maiores investimentos têm sido feitos nas séries iniciais, em decorrência da alfabetização, e no Ensino Médio (EM), em razão da inserção do jovem no mercado de trabalho.

Por considerarmos o EF2 um segmento de extrema importância e complexidade, principalmente por seus professores e gestores atuarem com alunos que estão passando por uma fase muito especial e complexa em suas vidas, focamos os nossos estudos nessa etapa da Educação Básica (EB).

Para compreendermos a configuração desse segmento, dentro da legislação brasileira, revisitamos algumas leis, entendendo que as mesmas foram estabelecidas na tentativa da democratização e expansão do ensino público brasileiro. No entanto, algumas dessas leis, ao serem outorgadas, não forneceram suporte para a implementação de infraestrutura necessária para acolher a todos os alunos e, tampouco, ofereceram formação para os professores lidarem com as diferentes demandas.

## **2.1 A legislação**

A obrigatoriedade de matrículas no ensino fundamental, à época de oito anos (dos 7 aos 14 anos), nomeado de Ensino de 1º Grau, foi estabelecida pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Até então, somente havia a obrigatoriedade do Ensino Primário (quatro primeiros anos). O Ensino Secundário era composto pelo Ginásio e Colegial. O Ginásio ainda era para poucos, antes da Lei 5.692/71. Havia poucas vagas, um exame de admissão (Lei 4.024/61) e “graves distorções na oferta pública de oportunidades: as vagas nos Ginásios eram obtidas basicamente pela parcela da população em condições sociais e econômicas mais favorecidas.” (DAVIS et al., 2012b, p. 108).

Apesar dessa nova composição dos primeiros anos de escolarização, estabelecida pela Lei 5692/71 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), não houve uma integração curricular entre os quatro primeiros anos (1ª a 4ª série) e as séries finais (5ª a 8ª série), e o “Ensino de 1º grau continuava a ser uma justaposição desarticulada do Ensino Primário e do Ginásial”. (DAVIS et al., 2012b, p. 109). Em 1996 a LDB 5692/71 foi revogada e substituída pela LDB 9394/96.

O Ensino Fundamental, antigo Ensino de 1º grau, passou de 8 para 9 anos (1º ao 9º ano), por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, decênio 2001-2011, tendo o Ensino Fundamental de nove anos como meta progressiva da educação nacional (BRASIL, 2001). No entanto, somente quatro anos depois, por meio das Leis 11.114, de 16 de maio de 2005 e 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que a



matrícula das crianças de seis anos de idade no primeiro ano tornou-se obrigatória. (BRASIL,2005, 2006)

Assim, as etapas e respectivas idades para matrículas estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007, são:

Quadro 1 Composição do Ensino Fundamental de 9 anos

<b>ENSINO FUNDAMENTAL ATÉ 14 ANOS DE IDADE</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Portal do MEC.

Importante observar que as mudanças realizadas na EB, principalmente com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, promoveram e ainda estão promovendo políticas públicas e investimentos públicos e privados no tocante às séries iniciais, pelo fato de a obrigatoriedade da matrícula da criança ter sido antecipada. Todavia, as séries finais não sofreram qualquer alteração, tampouco receberam investimentos significativos. Também não foram observadas articulações curriculares explícitas que integrassem os nove anos do Ensino Fundamental.

A Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, apresenta princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo CNE para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração de propostas curriculares nacionais, bem como dos projetos pedagógicos das escolas, ainda de caráter genérico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica 2013, no item *As múltiplas infâncias e adolescências* (BRASIL, 2013, p. 110)

apresenta, de forma um tanto abrangente, os aspectos da criança e do adolescente, bem como a formação de professores. No item *A ampliação dos objetivos da escola em face ao seu alunado* (BRASIL, 2013), são abordados os temas indisciplina, a violência doméstica, abuso sexual, chamando a atenção para a necessidade de articulação da unidade escolar com a família, e de o professor “assegurar a disciplina em sala de aula [...], o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.” (p. 111)

Quanto à passagem do 5º para o 6º ano, momento significativo para os alunos, as Diretrizes pontuam esse desafio no item *As articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos*, bem como as dificuldades que os alunos enfrentam nessa transição, de um professor generalista dos anos iniciais, para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, dos anos finais. O texto sugere que essa articulação seja realizada via planejamento curricular integrado e sequencial. (BRASIL, 2013, p. 120)

Davis et al. (2012b) discutem a ausência da articulação curricular, bem como a mudança brusca de formato dos segmentos, o que faz com que os alunos sintam-se perdidos, e, em muitos casos, apresentem dificuldades de adaptação, o que pode refletir em suas aprendizagens.

Nas pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas sobre a passagem do 5º para o 6ºano [...] muitas são as críticas à fragmentação observada no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental, o que dificultaria a transição do 5º para o 6º ano, uma questão que merece análise mais acurada. (DAVIS et al., 2012b, p. 116).

Provavelmente uma maior interlocução curricular auxiliaria esse processo. As escolas da cidade de São Paulo apresentam um fator a mais de dificuldade para essa articulação: os alunos dos anos iniciais, 1º ao 5º, ficam alocados em uma unidade escolar (UE), diferente da dos alunos do 6º ao 9º ano. As séries iniciais são oferecidas pela prefeitura do município, enquanto as séries finais, em sua maioria, são de responsabilidade do estado.

Nesse contexto, a desarticulação entre os segmentos torna-se maior e mais difícil de ser resolvida. No entanto, defendemos que a adaptação dos alunos do EF1 à nova etapa de ensino precisaria ser planejada com muita atenção pela equipe pedagógica do EF2.

Por outro lado, entendemos que somente a articulação curricular, sem uma sólida formação dos professores e da equipe pedagógica para o enfrentamento de tantos desafios, pode levar ao risco de recairmos nas mesmas práticas inócuas (NÓVOA, 2009). Por essa razão, colocamos em relevo, neste estudo, alguns dos desafios desse segmento tão importante e complexo da Educação Básica.

Quanto aos professores, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) as qualidades esperadas dos mesmos:

I-sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II- ampla formação cultural; III- atividade docente como foco formativo; IV- contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; V- pesquisa como princípio formativo; VI- domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; VII- análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; VIII- inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; IX- trabalho coletivo interdisciplinar; X- vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; XI - desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; XII - conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 171-172).

Podemos observar que as expectativas sobre os professores são grandes. Contudo, os desafios por eles enfrentados no microuniverso da sala de aula são enormes. As características acima apresentadas seriam ideais, caso as políticas de formação inicial e continuada fossem efetivas no desenvolvimento de tais qualidades, bem como garantissem condições de trabalho para que os profissionais pudessem se dedicar à pesquisa e à formação permanente, como prega o texto.

Desde a LDB 9394/96, um conjunto de decretos, leis e resoluções têm sido estabelecidas visando a melhoria da educação brasileira, anseio esse histórico dos profissionais da educação e da sociedade civil como um todo.

Nessa direção, o Plano Nacional da Educação (PNE), decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, estabeleceu 20 metas a serem cumpridas ao longo desse período. Dentre essas metas, considerando o foco deste estudo, destacamos a meta 16 que prevê a garantia, aos profissionais da educação básica, de “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”(BRASIL, 2014).

Além disso, o Decreto 8.752, considerando as metas estabelecidas pelo PNE 2014/2024, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios, objetivos e organizar seus programas e ações e a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em razão de fazerem parte das discussões apresentadas neste trabalho, destacamos excertos dos parágrafos 5 e 6 do artigo 3º da Resolução nº 2, acima mencionada. Esses parágrafos apresentam um conjunto de princípios estabelecidos para a formação dos professores da educação básica, dentre eles “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, bem como uma “solida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”. (BRASIL, 2015b)

Esses incisos foram destacados pelo fato de discussões acerca da necessidade de uma formação docente consistente e da articulação teoria e prática serem pauta de discussão na literatura acadêmica há muitos anos, (GATTI; NUNES 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2013; VAILLANT, 2009), citando apenas alguns.

Entendemos ser importante revisitar essas leis orientando o nosso olhar para 37.285 professores do Ensino Fundamental II, no município de São Paulo, responsáveis pela educação de 651 mil alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, nas redes pública e privada (INEP, 2014). Ao nosso ver, esse contingente é bastante significativo e o fazer valer das leis requer muita vontade política e engajamento dos profissionais da educação e da sociedade civil.

Desde outubro de 2015, os brasileiros têm sido convidados a discutir a BNCC. Esse documento, de caráter normativo, define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, como definido no parágrafo 1º do Artigo 1º da LDB 9394/96. (BRASIL, 1996)

A BNCC não estabelece um currículo nacional, tendo em vista a autonomia dos entes federados, a acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. No entanto, a base será uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das escolas. “A busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar.” (BRASIL, 2017, p. 10) Essas premissas constam da LDB 9394/96, Artigo 9º, Inciso IV.

A última versão da BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi apresentada em abril de 2017, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e homologada em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC deverá ser implantada até o início do ano letivo de 2020.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC visa a

contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

O documento aponta os desafios à elaboração de currículos para o Ensino Fundamental, de forma a superar as rupturas que ocorrem entre as fases dos anos iniciais e anos finais.

Na apresentação dos conteúdos dos anos finais do EF, o documento chama a atenção para os desafios de maior complexidade com que os estudantes se deparam nesse segmento, sendo importante a retomada e ressignificação das aprendizagens dos anos iniciais, nos vários componentes curriculares.

O texto também aponta a importância do fortalecimento da autonomia do adolescente, e da possibilidade de a escola contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, auxiliando-os na articulação dos seus anseios para o futuro, com a continuidade dos estudos.

As peculiaridades dessa faixa etária são apontadas no texto:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2017, p. 56)

O documento declara que são impostos desafios à escola no cumprimento do seu papel, em relação à formação das novas gerações:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2017, p. 57)

Além disso, o texto menciona a necessidade da formulação de novos programas de formação inicial e continuada de professores para a implementação da BNCC, tendo em vista a importância desses sujeitos na construção das aprendizagens dos alunos:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola da educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15)

Consideramos relevante a constituição de uma matriz orientadora de currículos no âmbito nacional e concordamos com o enfoque curricular sobre “aprendizagens essenciais, e não apenas de conteúdos mínimos a serem ensinados.” (BRASIL, 2017, p.9). O que muito nos preocupa é como será feita a implementação dos currículos por parte dos entes federados, considerando as dimensões continentais do Brasil. Será necessário a existência de muita seriedade e comprometimento por parte dos estados, municípios e das unidades escolares para a efetiva execução da BNCC.

Acreditamos que todos os esforços devem ser envidados para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para diminuição da desigualdade social, por intermédio do acesso ao conhecimento. Esperamos uma atuação e intervenção concreta do Estado, independentemente de gestões ou partidos políticos, para o estabelecimento e implementação de políticas de formação de professores e de incremento nas condições de trabalho dos mesmos.

Nessa perspectiva, encontramos no estado de São Paulo, algumas iniciativas que instigam à pesquisa. Uma delas está inserida no Programa Educação Compromisso de São Paulo, da Secretaria de Educação do Estado (SÃO PAULO, 2011), que, inspirada no modelo pernambucano de escola de tempo integral, instituiu o Programa de Ensino Integral (PEI), um novo modelo de escola, que será apresentado a seguir.

## 2.2 Ensino Fundamental II no Programa de Ensino Integral

Considerando que esta pesquisa foi realizada com os dados obtidos em duas escolas do EF2, que fazem parte do PEI, apresentamos, a seguir, as diretrizes desse modelo pedagógico de ensino.

Instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo iniciou em 2012, com 16 Escolas de Ensino Médio. A partir de 2013, foi expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2017 o número de escolas entre Ensino Médio e Fundamental chegou a 308 unidades no estado.

O PEI, faz parte do Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011), sendo mais uma tentativa do governo do estado em incrementar e melhorar a qualidade da educação no estado, lançando “as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6), tendo em vista que a Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação tem como missão “promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8).

Importante ressaltar que o PEI difere do Projeto Escola de Tempo Integral, iniciado em 2006 (BARBOSA, 2016; QUARESMA, 2015). A Escola de Tempo Integral (ETI), inicialmente, ampliava o tempo de permanência dos alunos na escola, sem a preocupação com um currículo integrado. As ETIs podem ter sido um passo significativo para a implementação de novas políticas educacionais; no entanto, não asseguraram a qualidade de ensino ensejada.

O PEI<sup>2</sup> tem o objetivo de possibilitar aos adolescentes e jovens ampliar

---

<sup>2</sup> Os estudos de Quaresma (2015) e Barbosa (2016) também discorrem sobre o PEI e trazem importantes contribuições sobre o programa.



suas “perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente”, além de uma formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. (SÃO PAULO, 2014a, p. 7)

Para a implementação do programa, são oferecidas aos docentes e gestores condições diferenciadas de trabalho. O regime de dedicação plena e integral (RDPI) tem como objetivo possibilitar a consolidação das diretrizes educacionais do novo modelo de escola em tempo integral. Esse tempo maior de dedicação profissional visa o aprimoramento da formação dos profissionais, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino, de abordagens de avaliação e de recuperação da aprendizagem dos alunos.

Ao ampliar a presença dos docentes e demais profissionais na escola, o programa espera que os alunos possam ser atendidos nas suas diferentes expectativas e formas de aprendizagens.

Dessa forma, a dedicação dos professores e gestores é de 40 horas semanais. Esse regime de dedicação plena busca propiciar maior proximidade, das equipes de docentes e gestores, com os alunos e com a comunidade escolar.

Nessa direção, o modelo de escola definido pelo PEI visa, também, a proporcionar aos alunos outras oportunidades de aprendizagens, além do currículo escolar, como o desenvolvimento de práticas que os apoiarão no planejamento e execução de seu Projeto de Vida.

O Projeto de Vida do aluno, uma das âncoras do PEI, tem como objetivo motivar os alunos a fazerem uso das oportunidades educativas de forma significativa. Toda ação formativa da escola deve levar em conta o Projeto de Vida do aluno. Cabe aos professores apoiar e garantir a qualidade das ações que envolvem o projeto, e aos alunos cabe a corresponsabilidade no seu desenvolvimento.

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para os valores e da formação para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2014a, p. 18)

Para assegurar a construção do Projeto de Vida, foi constituído o Modelo Pedagógico, documento de gestão, que contempla quatro princípios educativos fundamentais para orientar a constituição de metodologias, sempre com o intuito de formar jovens autônomos, solidários e competentes. Os princípios são: A Educação interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Os alunos precisam materializar seu projeto de vida em um documento escrito, orientados por um professor desde o início, e deverão revisá-lo constantemente buscando seu aprimoramento.

Parte-se da constatação de que não basta que a escola ofereça boas aulas, é igualmente necessário que haja interesse por parte dos jovens em participar ativamente do processo de ensino e de sua aprendizagem. [...] O Projeto de Vida sela uma parceria entre cada aluno e a escola. O anseio de cada aluno passa a ser a meta também da escola e de cada membro da equipe escolar. (SÃO PAULO, 2014a, p. 19-20)

Para contemplar um amplo leque de projetos de vida, o PEI procura ofertar disciplinas eletivas que devem ser elaboradas contemplando esses projetos de vida construídos pelos alunos. Elas ocupam um lugar central no que se refere à diversificação das experiências escolares, oferecendo, aos estudantes, um espaço de experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento dos estudos.

As disciplinas eletivas, organizadas semestralmente, devem ser propostas e elaboradas por, ao menos, dois professores de disciplinas distintas, cujos temas, apesar de livre escolha dos professores, devem tratar de assunto relevante, de modo a aprofundar os conteúdos da BNCC. (SÃO PAULO, 2014a)

Além do Modelo Pedagógico, o PEI possui o Modelo de Gestão. Esse documento apresenta conceitos, premissas e instrumentos de gestão, que, integrados aos princípios educativos acima apresentados do Modelo Pedagógico, articulam as ações educativas a serem desenvolvidas na escola.

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são operacionalizados em um documento chamado Plano de Ação da escola, que, por sua vez, se desdobra nos Programas de Ação, documentos esses preparados por todos os profissionais da UE:

Os instrumentos de gestão permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar. [...] A gestão do modelo pedagógico, ao estabelecer os acordos quanto aos resultados pretendidos e as suas estratégias, permite, após a análise de indicadores, a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014a, p. 34)

O Plano de Ação é o documento que norteia as ações da escola, seus objetivos pedagógicos, resultados esperados com metas e indicadores, e orienta as estratégias comuns. Esse plano é construído com a participação da comunidade escolar, considerando a identidade da escola, seu contexto e seu entorno, contemplando a Missão, Visão de Futuro, os Valores e as Premissas indicadas pela Secretaria da Educação.

Missão: ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Visão de futuro: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo.

Valores: a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.

Premissas: o Protagonismo Juvenil, a Formação Continuada, a Excelência em Gestão, a Corresponsabilidade e a Replicabilidade. (SÃO PAULO, 2014a, p. 35-37)

O Programa de Ação, por sua vez, é um registro individual, que deve ser elaborado por cada membro da equipe escolar, por disciplina, com os objetivos,

metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o Plano de Ação estabelecido.

Esse documento operacionaliza os meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas pelas escolas do PEI, e deve contemplar: uma definição das atribuições e atividades; as condições para o exercício das atividades; as metas e ações, a organização (recursos materiais, pessoais, equipamentos); recursos orçamentários; os fatores críticos e apoios necessários.

Os programas de ação são preparados no início de cada ano, podendo ser ajustados durante o período de sua execução. Cada profissional fará o seu balanço individual, ao final do ano, utilizando da metodologia do ciclo PDCA (*plan/do/check/act*; planejamento, execução, acompanhamento e ajuste). Esse balanço deverá gerar relatórios que orientem os ajustes e redirecionamento do Plano de Ação da escola. (SÃO PAULO, 2014a)

O Modelo de Gestão do PEI utiliza vários instrumentos que visam a articulação de uma gestão interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem, associada ao Modelo Pedagógico.

Quanto aos profissionais que atuam no PEI, os mesmos são selecionados seguindo alguns requisitos mínimos estabelecidos pelo Decreto 59.354/2013 e Resolução 65/2013 (SÃO PAULO, 2013), dos quais destacamos três: são elegíveis professores com licenciatura plena e habilitados nas disciplinas a serem ministradas, desde que efetivos; possuam experiência mínima de 3 anos na rede estadual; que tenham disponibilidade e venham a aderir de forma voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI).

Todos os profissionais que desejam atuar no projeto, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, deverão passar pelo processo de credenciamento. Esse processo respeita o caráter diferenciado do modelo, com avaliação do perfil dos candidatos em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicção Plena e Integral. Esse processo é conduzido pelas respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes e, atualmente, envolve a inscrição prévia, análise de assiduidade e entrevista para avaliação por competência. (SÃO PAULO, 2014b, p. 13)

Os profissionais que atuam na unidade escolar que adere ao PEI têm prioridade na ocupação dos cargos, desde que manifestem o interesse e preencham os requisitos estabelecidos para seleção. Caso isso não aconteça, serão designados outros profissionais selecionados para ocuparem as respectivas funções.

Dentro desse contexto, as escolas do PEI são estruturadas da seguinte forma: o Diretor Geral da escola, que conta com o suporte administrativo e pedagógico do Professor Coordenador Geral (PCG) e do Vice-diretor; os Professores Coordenadores de Área (PCA), que, além de docentes, dão suporte pedagógico por área de conhecimento e os Docentes.

As disciplinas são agregadas em três grandes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, que comporta as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, artes e educação física; na área de Ciências Humanas estão as disciplinas de história e geografia, no EF2 e também filosofia e sociologia, no EM; a área de Matemática e Ciências da Natureza comporta as disciplinas de matemática e ciências no EF2 e, no EM, também as disciplinas de química, física e biologia.

Dentre as muitas atribuições do diretor da escola, está a responsabilidade de propiciar as condições para o adequado desenvolvimento do PEI, tanto na dimensão pedagógica, como de gestão.

Ao vice-diretor cabe, além de auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do Plano de Ação, acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida e mediar conflitos no ambiente escolar.

As atribuições do Professor Coordenador Geral (PCG) estão voltadas mais à execução da proposta pedagógica, que inclui os programas de ação, os guias de aprendizagem, as atividades dos PCAs, além de organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com o Plano de Ação e orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual.

O Professor Coordenador por área de conhecimento (PCA) é uma

novidade desse modelo de escola. Esse profissional tem atribuições semelhantes às do PCG, porém com responsabilidade específica em uma área de conhecimento.

Dentre as atribuições do PCA estão: executar o projeto político pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagens; orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica. (SÃO PAULO, 2014b)

Observamos que, na descrição das atribuições do PCG e do PCA, são utilizados os termos “organizar” e “orientar as atividades dos professores”, quando, de fato, eles são responsáveis pela formação desses indivíduos. Os coordenadores cuidam dos alinhamentos, do currículo, assistem às aulas dos professores e preparam as pautas de formação. Portanto, suas atribuições vão muito além de orientar e organizar, no nosso entendimento.

Para nós, *orientar* presume indicar a direção e *organizar* remete-nos à ideia de reunir elementos ou coordenar atividades, ao passo que formar é algo muito mais abrangente. Formar, no nosso ponto de vista, pressupõe criar situações intencionais de reflexão, discussão, construção de conhecimento, que propiciem o desenvolvimento dos indivíduos.

O PEI parece ser um programa diferenciado e bem elaborado, principalmente em relação aos seus objetivos. Tendo o aluno como foco do projeto, todas as ações pedagógicas estão voltadas para oferecer oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para todos: alunos e professores.

Em decorrência da complexidade do programa e do cuidado em garantir o efetivo funcionamento do mesmo, são oferecidas contantes formações para “dotar os profissionais das competências e habilidades necessárias à realização das atividades previstas” (SÃO PAULO, 2014b, p. 15), bem como “mecanismos que mensurem o efetivo desempenho dessas atividades” (Id., Ibid.).

Para realizar essa mensuração, o programa conta com a Avaliação 360 graus, metodologia há muito utilizada por empresas, cujo objetivo é contribuir

para o desenvolvimento de competências necessárias, em determinado contexto, dos colaboradores.

No PEI, essa avaliação se organiza da seguinte forma:

[...] todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contemplam a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. [...] No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e o coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014b, p. 17).

A avaliação é concebida como uma oportunidade para que o educador atue como corresponsável em seu desenvolvimento e também no dos seus pares, pois ela possibilita:

conscientização da percepção de si próprio, pares e gestores; priorização de ações para definição de plano individual de formação; informações para devolutiva sobre comportamentos resultados; clareza do que é esperado de cada função; informações para a gestão de desempenho dos profissionais do Programa (**formações e ações de desenvolvimento mais adequadas para o programa**, reconhecimento de pessoas, cessação de designação, etc.) (SÃO PAULO, 2014b, p. 16, grifo nosso)

O *feedback* é um elemento essencial na avaliação 360 graus. Por meio dele, o avaliado poderá guiar o seu desenvolvimento profissional, principalmente no que se refere às competências. Ao receberem suas notas, que variam de 0 a 4.0, o avaliado, conjuntamente com o seu superior imediato, traçará um plano de formação centrado nas competências necessárias para o seu aperfeiçoamento.

Vale ressaltar que o PEI possui um conjunto de elementos interligados

que formam a sua configuração, que, neste texto, foram apresentados de forma relativamente sintética. Ademais, buscamos apresentar, neste capítulo, o programa sem a intenção de avaliá-lo. Possíveis reflexões acerca das diretrizes do PEI serão discutidas na análise dos dados.

Esse conjunto de elementos, ao nosso ver, por si só requerem um intenso programa de formação da equipe escolar para a sua efetiva execução. Assim, ao analisarmos as ações formativas e as pautas de formação das escolas, tentaremos identificar a eficácia dessas formações e das suas contribuições para o desempenho do professor em sala de aula.

Cabe-nos investigar se essas ações formativas atendem às necessidades dos professores, contribuindo para o enfrentamento dos desafios de um segmento tão complexo.

Ao falarmos em necessidades, não nos referimos a uma lista de deficiências a serem consideradas como conteúdos de formação. Fürkotter et al. pontuam que “a análise de necessidades formativas trata-se de um instrumento de reflexão sobre a prática docente, que visa favorecer a tomada de consciência do professor acerca das diferentes dimensões da docência.” (2014, p. 852)

Assim, neste estudo, as necessidades formativas são compreendidas como temas ou situações complexas, extraídas do cotidiano da escola, que devem se tornar objeto de estudo pela UE. Acreditamos que compreender, discutir e refletir sobre essas situações, na formação contínua em contexto, é imprescindível para a atuação profissional dos educadores.

No próximo capítulo, relataremos os caminhos metodológicos que nos permitiram alcançar os objetivos deste estudo.



### 3 METODOLOGIA

*O real não está nem na chegada nem na saída: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*  
Guimarães Rosa

A relevância e a premência do estudo da formação continuada de professores do EF2, na perspectiva delineada nos capítulos anteriores, mobilizou e contornou os caminhos metodológicos desta pesquisa.

Muitas inquietações foram se colocando e, à proporção que nos aprofundávamos nas leituras, maiores eram os questionamentos: em que medida a formação realizada pelas escolas partiria de diagnósticos das necessidades destas e dos professores? Estaria a formação, realizada na escola, contemplando temas ou questões que envolvessem a aprendizagem do adolescente, considerando essa faixa etária tão emblemática? Qual seria a participação dos professores, em seus processos formativos? Considerando serem os docentes do EF2 especialistas na sua área de atuação, seria essa formação realizada de maneira diferenciada, tendo em vista o público a que esse docente atende?

Em decorrência desses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participam.

Tendo em vista que o ambiente natural será a fonte direta de coleta de dados, e a compreensão do contexto será essencial para a realização da mesma (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados coletados serão predominantemente descritivos e o

interesse, bem como o cuidado no acompanhamento da pesquisa, estarão no processo em que ocorrerão os fenômenos. As falas dos sujeitos terão especial atenção, dado que será por intermédio da perspectiva dos participantes que tentaremos compreender os processos.

### **3.1 Os caminhos da coleta de dados**

Com o intuito de identificar e analisar as ações de formação no segmento do EF2, buscamos encontrar unidades escolares que propiciassem, regularmente, momentos de formação aos professores.

Como mencionado no capítulo 2 deste texto, vários docentes do EF2 precisam trabalhar em mais de uma UE em decorrência da quantidade de aulas por turma que lhes são atribuídas nas escolas. Esse fato torna-se um dificultador para o Coordenador Pedagógico (CP) organizar os horários de formação contemplando toda a equipe. Dependendo da escola, faz-se necessário dois, três ou mais momentos diferentes, durante a semana, para que toda a equipe de professores possa ter encontros de formação.

Em meio a nossa busca, tentando identificar escolas junto a Diretorias de Ensino, e também junto aos nossos contatos do programa de mestrado profissional e do doutorado da PUC-SP, atuantes na rede estadual de educação, nos deparamos com as escolas que aderiram ao PEI do governo do estado de São Paulo.

Essas escolas nos chamaram a atenção, não somente por contemplarem horários e espaços de formação, mas também por contarem, em seu quadro de colaboradores, além do Professor Coordenador Geral (PCG), com o Professor Coordenador de Área (PCA), também responsável pela formação continuada dos professores. As escolas regulares não são contempladas com essa função. Nessa direção, esse ambiente proporcionado pelo PEI nos parecia ser o mais adequado para a realização desta investigação.

Assim, entramos em contato com a direção de cinco escolas, todas indicadas por nossos colegas ligados à rede estadual de ensino de São Paulo. Conseguimos uma entrada mais rápida na primeira escola, em decorrência de o diretor ter sido aluno do programa de mestrado profissional da nossa instituição e compreender a relevância deste estudo, tanto para o EF2, como para a divulgação da formação realizada no PEI.

A segunda escola foi indicação do diretor da primeira escola. Falamos por telefone com a diretora e apresentamos o nosso projeto. Apesar de termos conseguido acesso a essa escola, tivemos dificuldades para marcar as entrevistas e aplicar os questionários aos professores, como será descrito mais adiante.

Fizemos contato por telefone com o Diretor e o Professor Coordenador Geral (PCG) de outras duas escolas, que a princípio se mostraram interessados na nossa pesquisa, mas relataram estar com problemas na UE e não poder nos atender naquele momento.

Apresentamos o projeto a uma quinta escola. Fomos recebidas pelo diretor e pela PGC, mas não conseguimos avançar com a pesquisa em decorrência da falta de professores, naquele período. Fomos informados pela PCG que tão logo a situação fosse normalizada eles entrariam em contato conosco. Infelizmente, esse contato não ocorreu.

Apesar das dificuldades encontradas, conseguimos a adesão voluntária de participantes de duas escolas da mesma Diretoria Regional de Ensino (DRE). Na primeira escola, que chamaremos de Escola 1 (doravante E1), foram realizadas entrevistas com o diretor, com a professora coordenadora geral, com as professoras coordenadoras de área e aplicados questionários aos professores.

Na segunda escola (doravante E2), apesar das tentativas de agendamento com a diretora e com as PCAs, conseguimos realizar a entrevista somente com a PCG e aplicar os questionários aos professores de duas áreas: Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática.

### 3.2 O campo de pesquisa

A E1 está localizada na zona noroeste da cidade de São Paulo e faz parte da Diretoria de Ensino Norte 1. É uma escola estadual com 560 alunos e 24 professores, faz parte do Programa de Ensino Integral há quatro anos. Possui quatro salas com 35 alunos, em cada ano: 6º, 7º, 8º e do 9º ano.

A escola possui quadra de esportes, laboratório de informática e de ciências, sala para a direção, para os professores, para os coordenadores, sala de leitura, almoxarifado, cozinha e pátio coberto. Possui internet e equipamentos multimídia, como computadores, TV, impressora, copiadora, projetor de vídeo e câmera fotográfica.

É uma escola organizada, bem cuidada, com plantas e quadros distribuídos pelos corredores. Na parte interna do prédio, entre o pátio e a área administrativa, existe um portão, de aproximadamente meio metro de altura, que delimita a entrada do pátio externo para a área interna, que dá acesso à parte administrativa da escola. O fluxo dos alunos é tranquilo e respeitoso.

Nas visitas realizadas, fomos prontamente recebidas e atendidas nos horários marcados. Foram realizadas cinco visitas à escola para coleta de dados.

Na primeira ida à escola, apresentamos ao diretor o projeto da pesquisa. Nessa conversa preliminar, o diretor falou um pouco sobre a proposta do PEI, suas premissas e objetivos e autorizou a realização da nossa investigação naquela escola.

Nas demais visitas para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, havia um pronto atendimento por parte da secretaria que já sabia da nossa chegada e todos os agendamentos foram respeitados. Alguns atrasos ocorreram, deveras bem-vindos em virtude de terem propiciado momentos de observação do ambiente.

Durante os momentos de coleta de dados, percebemos que os alunos estavam sempre envolvidos em alguma atividade. Em uma das nossas visitas, estavam sendo realizadas as apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos dos nonos anos, no pátio da escola. Tudo muito organizado. Nos momentos de intervalo, os alunos estavam no pátio, em grupos, conversando ou brincando. A atmosfera era sempre agradável.

Não obstante, observamos que haviam questões envolvendo alunos. Durante as entrevistas com o diretor e a PCG, fomos interrompidos algumas vezes, em razão de alguma situação envolvendo os estudantes, que foram prontamente encaminhadas, sem atropelos.

Em uma outra visita, enquanto aguardávamos um dos participantes da pesquisa, presenciamos pais que haviam sido chamados para resolução de conflitos com seus filhos. Mesmo sendo pouco o tempo de observação involuntária, notamos que as famílias eram chamadas a participar das questões envolvendo seus filhos e, pelas conversas ouvidas, eles pareciam interessados e preocupados com as questões a serem resolvidas.

A outra unidade escolar, objeto deste estudo, a E2, atende a dois segmentos, o EF2 e o EM. No EF2, estão 280 alunos, e este é o seu terceiro ano no PEI.

A escola possui oito salas, sendo uma do 6º ano, três do 7º ano, duas do 8º e duas do 9º ano. Seu quadro de professores é formado por 23 docentes, que ministram aulas no EF2 e no EM. No EM, são cinco salas: duas no primeiro e no segundo ano e uma no terceiro ano.

Localizada na zona norte da cidade de São Paulo, faz parte, também, da DRE Norte 1. A escola possui quadra de esportes, cozinha, laboratório de informática e ciências, sala para a direção, para os professores, para os coordenadores e sala de leitura. Possui internet e equipamentos multimídia como computadores, impressora e TV.

Na área interna, que dá acesso à entrada da escola, existe um portão em forma de grade, do chão até o teto, que se mantinha fechado. Por ele entravam e saíam os funcionários. Os visitantes, somente após liberação da secretaria.

A atmosfera na escola parecia um tanto tumultuada. Salas barulhentas, professores chamando alunos com tom alto de voz, alunos se comunicando com os colegas aos gritos.

Foi realizado um contato, por telefone, com a diretora da escola e apresentado o projeto. A mesma aceitou participar da pesquisa, mas disse que não poderia estar diretamente envolvida porque estaria em licença. No entanto, autorizou a PCG a dar todo o suporte necessário à mesma.

Foram vários contatos com a PCG até conseguirmos marcar a entrevista. Fomos cinco vezes à escola para coleta de dados, e, em uma das vezes, apesar de termos realizado o agendamento, a equipe da área de Humanas não pode responder ao questionário. A PCA de Ciências Humanas informou que precisaria terminar uma atividade com os professores, e disse-nos para reagendarmos o encontro, o que não conseguimos fazer.

As equipes de Linguagens e Códigos e Matemática e Ciências da Natureza foram bem receptivas. No entanto, não conseguimos agendar entrevistas com as PCAs. Solicitamos ajuda da PCG, que nos orientou a contatar diretamente as PCAs. Fizemos contatos via telefone e e-mail, mas não obtivemos respostas.

Durante as visitas, também fizemos algumas observações involuntárias, e levantamos algumas impressões do ambiente. A percepção foi a de um ambiente um tanto desorganizado e de pouca comunicação entre os setores. A secretaria não tinha informações das nossas visitas, não sabia onde as equipes se encontravam reunidas, nem quando era o momento das ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) de área.

Os alunos estavam se organizando para a formação do Grêmio e circulavam pelos corredores aos gritos. Os professores que estavam nos corredores, na tentativa de organizar minimamente os estudantes, também aumentavam o tom da voz para se comunicar com eles.

Apesar das dificuldades enfrentadas para a coleta de dados nessa UE conseguimos realizar a entrevista com a PCG e aplicar o questionário para os professores das áreas de Linguagem e Códigos e Matemática e Ciências da

Natureza. Vale ressaltar que, embora a E2 contemple os segmentos do EF2 e EM, ficou claro para os participantes que todas as questões deste estudo estão voltadas à formação dos professores do EF2.

Assim, participaram desta pesquisa 41 professores e 6 gestores de duas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, totalizando 47 sujeitos. Com o objetivo de garantir o anonimato das instituições e dos participantes, utilizaremos siglas para a identificação dos mesmos.

Obtivemos a autorização dos gestores para a realização da pesquisa nas escolas e a todos os participantes foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE V), assim como, colhidas as respectivas assinaturas.

Esta pesquisa cumpriu todos os procedimentos estabelecidos pelo Comitê de Ética (CEP) da PUC-SP, obtendo parecer favorável, registrado sob o nº 72957417.9.0000.5482, em 09 de outubro de 2017.

### **3.3 Os instrumentos**

Com a finalidade de encontrarmos as respostas aos nossos objetivos, quais sejam: identificar e analisar as ações formativas, as pautas de formação das escolas, as formas de participação dos professores e gestores, bem como identificar o que pensam os professores sobre a formação oferecida na escola, optamos por utilizar o questionário e a entrevista como instrumentos para a coleta dos dados.

Para obter informações do maior número de professores, obtamos por aplicar um questionário, com questões abertas e fechadas (APÊNDICES I e II). As questões foram elaboradas visando a levantar elementos para responder aos questionamentos elencados no objetivo geral e nos específicos deste estudo, bem como trazer outros indícios que nos auxiliassem na análise da formação continuada por eles vivenciada.

Com os gestores, foram realizadas entrevistas individuais, seguindo-se um roteiro semiestruturado (APÊNDICES III e IV).

A opção pela entrevista deve-se ao fato desse instrumento permitir que os entrevistados respondam mais nos seus próprios termos e possibilitar, ao entrevistador, esclarecer as colocações dos entrevistados, propiciando mais “espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.” (MAY, 2004, p.148)

Todos os temas e tópicos apresentados no roteiro da entrevista também vislumbravam descortinar os aspectos que envolvem a formação continuada dos professores, sob o ponto de vista dos gestores.

### **3.4 Os participantes da pesquisa**

Os dados foram coletados com participantes de duas escolas estaduais, na cidade de São Paulo, que fazem parte do Programa de Ensino Integral. Responderam ao questionário 41 professores das duas unidades escolares.

Os gestores, sendo um diretor, duas professoras coordenadoras gerais (PCG) e três professoras coordenadoras de área (PCA), foram entrevistados. Importante ressaltar que três dos gestores entrevistados também atuam como professores, acumulando as funções de professores e coordenadores de área. Esses participantes também responderam ao questionário, juntamente com os professores.

Realizamos a transcrição das entrevistas, e os dados dos questionários foram transpostos para uma planilha de *Excel*, de forma que possibilitasse a leitura do conjunto de respostas, questão por questão, de todos os respondentes. Vale ressaltar que, após as transcrições, possíveis erros ortográficos das respostas dos questionários, bem como repetições e erros de concordância identificados nas entrevistas, foram corrigidos.



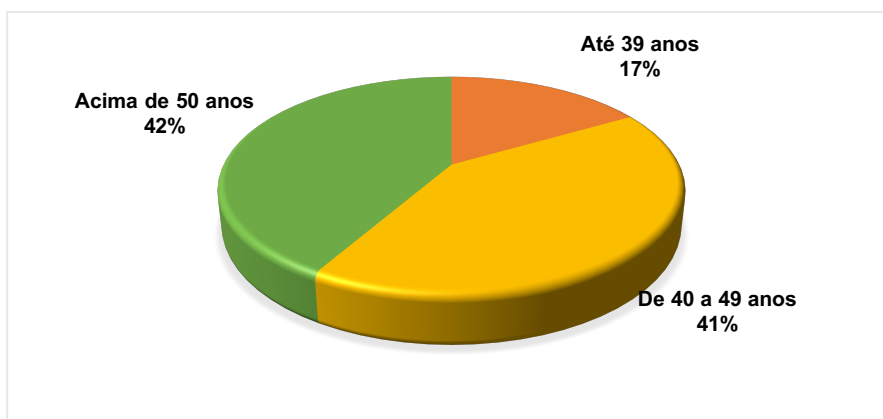
Devido ao nosso compromisso em manter o anonimato dos participantes, cada questionário foi identificado da seguinte forma: E1P1, que significa Escola 1, Professor 1; E2P1, Escola 2, Professor 1, e assim sucessivamente. A numeração atribuída tanto à escola, quanto ao respondente não expressa nenhuma intencionalidade, além da organização dos participantes.

Para identificarmos o perfil dos participantes, utilizamos os dados obtidos com as questões fechadas do questionário, bem como as informações fornecidas pelos gestores durante as entrevistas.

Na análise desses dados, identificamos que as idades dos participantes variaram entre 28 e 62 anos, e, quanto ao gênero, a presença feminina foi predominante: 28 mulheres e 16 homens.

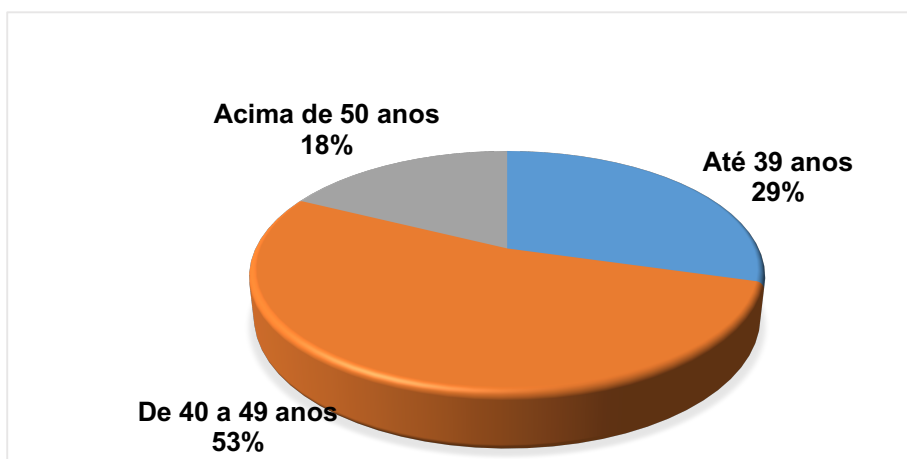
Um dado identificado, que consideramos relevante, é que a faixa etária da maioria dos indivíduos está entre 40 e 49 anos de idade (Gráficos 1 e 2), e o tempo de docência, entre 11 e 20 anos (Gráfico 3).

Gráfico 1 Faixa etária dos professores da E1



Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Gráfico 2 Faixa etária dos professores da E2

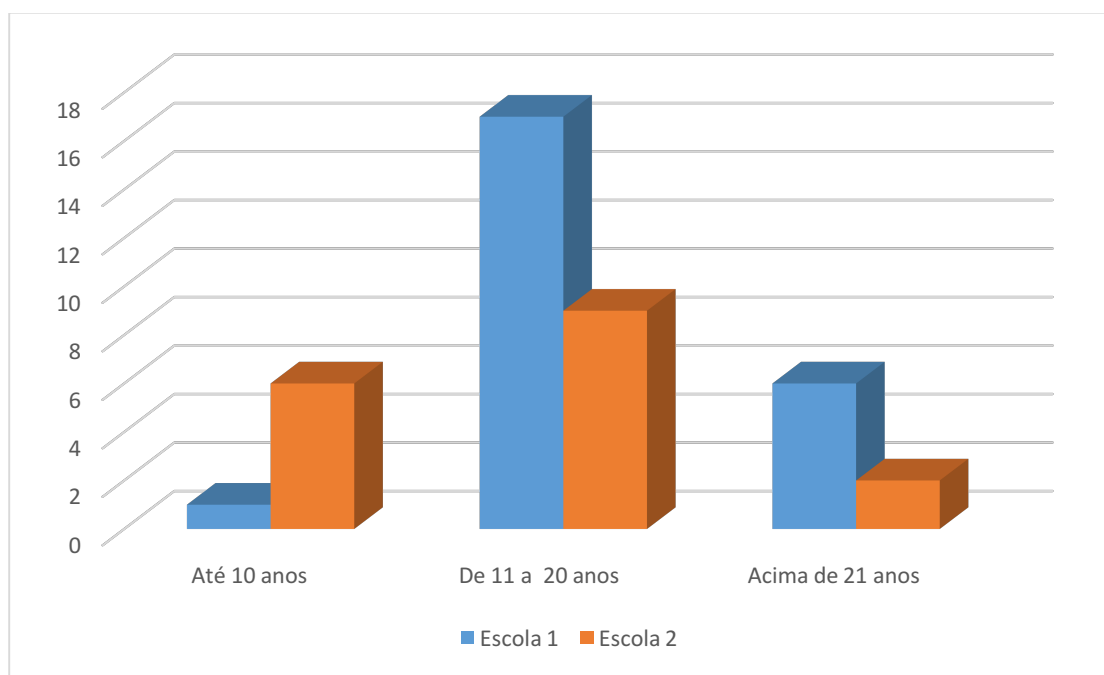


Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Na comparação dos gráficos 1 e 2 observamos um agrupamento maior de professores acima dos 40 anos de idade na E1 e, no cruzamento dessa informação com os dados do gráfico 3, observamos, também nessa escola, uma concentração maior de professores com mais de 11 anos de docência.

Na E2, a maioria dos professores encontra-se na faixa etária acima dos 40 anos. No entanto, um número relativamente menor de participantes está há mais de 11 anos na função.

Gráfico 3 Tempo de docência – E1 e E2.



Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

No que se refere à formação, o levantamento de dados indicou que todos os professores possuem licenciatura na sua área de atuação e, dos 41 participantes, 19 deles possuem especialização, sendo a maioria em psicopedagogia. Importante ressaltar que, do total de indivíduos que possuem especialização, quinze estão alocados na E1. Nenhum dos professores da E1 e da E2 possui mestrado.

Quanto aos gestores, o Quadro 2 apresenta as informações, que consideramos mais relevantes, do perfil dos mesmos, para esta pesquisa.

Quadro 2: Perfil dos gestores entrevistados.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação Pós-graduação</b>	<b>Tempo de Experiência (docência/ gestão)</b>
Diretor	51	História; Pedagogia; Mestrado Formação de Formadores	28
Professora Coordenadora Geral (PCG) Escola 1	42	Letras Português/Inglês; Pedagogia	24
Professora Coordenadora Geral (PCG) Escola 2	39	Matemática ; Mestrado em Matemática	18
Professora Coordenadora de Área (PCA)	43	Letras Português/Inglês; Psicopedagogia	15
Professora Coordenadora de Área (PCA)	39	História; Filosofia	14
Professora Coordenadora de Área (PCA)	62	Ciências e Matemática; Pedagogia; Psicopedagogia	25

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

O quadro retrata um grupo de profissionais com vivências acima de 15 anos na educação, a maioria com mais de 40 anos de idade e todos com mais de uma formação.

Vale ressaltar algo que chamou a nossa atenção nas entrevistas com os gestores ao relatarem as suas trajetórias profissionais e acadêmicas: identificamos muitas semelhanças nos perfis quanto ao engajamento e compromisso com a educação, a preocupação com a aprendizagem e formação dos alunos e a busca constante por formação profissional.

### **3.5 A metodologia de análise de dados**

Os dados obtidos com as entrevistas foram relacionados com as respostas dos professores, nos questionários, e submetidos a análise de conteúdo, utilizando-se alguns procedimentos apresentados por Bardin (2011).

Após a análise e organização dos dados do perfil dos participantes, efetuada para a caracterização dos mesmos, realizamos uma leitura flutuante das entrevistas e das respostas abertas dos questionários, com o intuito de nos apropriarmos das informações de forma gradual, buscando identificar se os objetivos propostos na pesquisa tinham sido contemplados nas respostas dos sujeitos.

Em outras leituras, mais analíticas e de forma individual das entrevistas e dos questionários, buscamos identificar temas e tópicos relacionados aos nossos objetivos, quais sejam: as ações formativas; as formas de participação dos professores; os espaços de expressão dos professores; as pautas de formação; e a opinião dos professores sobre a formação recebida nas escolas.

A cada nova leitura, elementos iam se revelando e os mesmos eram classificados e agrupados por cores, buscando-se identificar, nas falas dos respondentes, as informações que poderiam nos ajudar a responder aos nossos questionamentos.

Procurávamos verificar aproximações, repetições, contradições, com vistas a uma categorização das respostas, observando o que havia de comum e distinto entre as falas dos participantes.

Como mencionado anteriormente, tanto o roteiro das entrevistas como as questões do questionário foram elaborados com o propósito de suscitar elementos que possibilitassem atingirmos aos objetivos desta pesquisa.

Nessa direção, com o olhar voltado para as ações formativas realizadas na escola, observamos que a compilação dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários evidenciou a presença de vários tipos de ações formativas, em diferentes momentos, em ambas escolas.

Identificamos, também, que essas ações estavam intrinsecamente ligadas às pautas de formação, ora partindo das necessidades de implementação do PEI, ora emergindo das observações de aula, pelos coordenadores.

Além disso, no cruzamentos dos dados obtidos com as entrevistas com os gestores e com as respostas apresentadas pelos professores, nos questionários, vários elementos mostravam-se distintos quanto aos temas e formato das formações.

Diante desse contexto, optamos por agrupar e analisar os dados sob as seguintes categorias e subcategorias:

1. Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores;
  - 1.1. Os espaços e momentos de formação;
  - 1.2. A participação dos gestores e professores nas formações.
2. A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores;
  - 2.1. Contribuições para as práticas: o que pensam os professores;
  - 2.2. Pautas formativas: temas recorrentes e temas necessários à formação.
3. A formação continuada no Ensino fundamental II: desafios e necessidades.

Os dados obtidos foram discutidos e articulados às teorias e proposições dos autores que discorrem sobre formação de professores, apresentados no capítulo 1 deste estudo, colocando-se em relevo as especificidades da formação continuada e dos professores do EF2.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados.

## 4 O QUE DIZEM OS DADOS

*A maioria pensa com a sensibilidade, eu sinto com o pensamento. Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar é saber viver. Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar.*  
Fernando Pessoa

A análise de dados obtidos em uma pesquisa requer muita reflexão, estudo, sensibilidade e respeito, pois, interpretações e inferências serão realizadas. A beleza da pesquisa qualitativa está nas descobertas que fazemos ao analisarmos cuidadosamente os relatos e realizarmos os cruzamentos das informações.

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados que trouxeram luz aos nossos questionamentos e inquietações. As descobertas, felizmente, não trazem respostas definitivas, mas revelam elementos importantes para o campo de formação de professores e também possibilitam mais investigações.

Passaremos às análises das três categorias construídas a partir do tratamento dos dados.

### 4.1 Ações formativas: espaços e participação dos professores e gestores

Com o intuito de investigar se as demandas dos docentes do EF2 são contempladas nas pautas de formação continuada dos quais participam, uma das nossas preocupações era identificar as ações formativas realizadas dentro da escola. E, como desdobramento dessa identificação, precisávamos descobrir em que momentos elas ocorriam e como seria a participação dos gestores e professores nas mesmas.

Nessa direção, para uma melhor organização dos dados, agrupamos as

informações obtidas, nos questionários e nas entrevistas, em duas subcategorias:

1. Os espaços e momentos de formação;
2. A participação dos gestores e professores nas formações.

#### 4.1.1 Os espaços e momentos de formação

Identificamos os espaços e os momentos de formação ao longo das entrevistas com os gestores, por vezes de forma bem definida, com dia, horário, geralmente nas ATPCs. Outras vezes, conseguimos identificá-los por meio das ações formativas realizadas fora das ATPCs, que foram elencadas pelos mesmos:

***Toda quarta-feira a área se reúne; nos dividimos em áreas, para fazer a formação do professor. Fora isso, a gente subsidia ele em tudo o que ele precisa. Se o professor precisa de uma orientação, uma formação, se eu percebo, aí eu vou tentando encaixar momentos.*** (PCA1, grifo nosso)

***Aí entra o currículo 100%, porque o coordenador geral forma a geral, todos os professores, apresentando o resultado da escola. Aí, por sua vez, o professor coordenador de área direciona o processo, do currículo em si [...] (Diretor, grifo nosso)***

***[...] você vai coordenando tudo que o programa pede, que são os documentos de gestão, o currículo, se está aplicado, como está sendo aplicado, a aprendizagem do aluno, você vai orientando professor.*** (PCA2, grifo nosso)

Quase a totalidade dos participantes respondeu que as formações eram realizadas nos horários de ATPC, com a PCG e as PCAs, o que nos indica o reconhecimento daquele momento e espaço como uma oportunidade de formação.

Vários participantes responderam que a formação era realizada em suas horas de estudo, nas orientações técnicas, por meio da plataforma online e



também nos cursos oferecidos pela EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

*Vários momentos: nas horas de estudo. Reunião com as PCAs. Reunião de ATPC com a PCG. (E1P5)*

*ATPCs, autoformação em horas de estudo. Em reuniões pedagógicas, individualmente e OTs. (E1P7)*

*Nos ATPCAs e ATPCGs. [...] através de filmes motivacionais, estudo de documentos da Escola Integral, textos. (E2P8)*

*Em horário de estudos e em ATPCA e ATPCG. Com estudos e preparação de aulas através das apostilas e livros didáticos e através do computador, em forma de pesquisa, leitura de textos e vídeos. Com a PCA, PCG e outros momentos sozinha ou com colegas professores. (E2P12)*

Um número reduzido de professores não identificou os encontros realizados durante o ATPC, com as coordenadoras, e a reunião pedagógica, como momentos formativos.

*Curso online, Gestão em pedagogia, Rede do Saber. (E1P15)*

*As formações são realizadas, maior parte das vezes, fora da escola, por iniciativa própria e em instituições desvinculadas da escola. (E2P14)*

Ao analisarmos o conjunto das respostas dos questionários dos participantes acima, percebemos que o participante identificado pela sigla E1P15 pode ter considerado somente a formação realizada fora da escola, pois as suas demais respostas nos deram elementos para identificar a formação realizada nos ATPCs.

Por outro lado, o participante E2P14, nas demais respostas, continuou a não reconhecer ou atribuir valor às reuniões ou aos encontros realizados na escola.

Os gestores, por outro lado, foram unânimes em apontar os ATPCs como momentos de formação, mas não como sendo os únicos:

*[...] nas observações de aula, por exemplo: eu vou observar uma aula, aí eu percebo que aquele professor pode dar uma melhoria numa didática, numa atitude mais pessoal com um aluno, num relacionamento [...]. **Eu tenho que chamar ele nos momentos que eu tenho livre, ou que ele tem livre,**[...] **Estar conversando, orientando e no dia a dia a gente faz isso [...]** (PCA1, grifo nosso)*

Nas respostas dos professores, não foram mencionados os encontros com os coordenadores para as devolutivas das observações de aula, tampouco da avaliação 360 graus. Esses encontros foram mencionados por todos os gestores, os quais consideraram boas oportunidades de formação.

Os não ditos também revelam algo; por isso, pensamos em algumas possibilidades para esse não reconhecimento, por parte dos professores, desses momentos formativos: a primeira seria o fato da inexistência de um horário exclusivo para a formação individual. As PCGs possuem ATPCs semanais com o grupo de professores e as PCAs com as suas respectivas áreas, que comportam professores de, no mínimo, duas disciplinas.

Quando se percebe a necessidade de uma formação mais individualizada, a mesma ocorre mediante negociação de horário, entre as coordenações e os professores. Essa pode ser uma das razões pelas quais os professores não tenham nomeado esses momentos.

Uma outra possibilidades está relacionada à devolutiva da observação de aula. Apesar de as coordenadoras afirmarem que, atualmente, existe um grau menor de resistência às mesmas, pode ocorrer de os professores sentirem-se pouco confortáveis com elas. Segundo as coordenadoras, há uma maior compreensão, por parte dos professores, de que as mesmas não significam vigilância; mas, sim, contribuição. Os relatos abaixo ilustram essas colocações:

*[...] acho que, pelas relações e pelo tempo que a gente está aqui, eu já não vejo tanta resistência. Eles até entendem, ah pô, legal, você viu isso. [...] quando você interfere na didática do professor, eu acho que a resistência é maior. (PCA1)*

*Eles são bem tranquilos. Porque o feedback não é para massacrar, é para ajudar. Então, eles aceitam bem. Já entenderam que aqui na escola ninguém está vigiando ninguém. (PCA2)*

*E aí, numa observação de sala de aula, a gente, com muito cuidado, porque hoje o grupo já [...] confia mais no outro, a gente já [...] sabe que é formação mesmo, sabe que é com seriedade e com todo o respeito, quando a gente contribui. (PCG1)*

*Depois de muito trabalho, sim. Mas trabalho de formação, de observação de sala de aula, várias pautas a gente tem de formação, mostrando que a observação não é para te criticar, para ver o que você tá fazendo errado, e sim para te ajudar, para te dar ideias, sugestões [...] (PCG2)*

Apesar desses relatos, no momento da observação de aula, a ação formativa está voltada única e exclusivamente para o professor, suas práticas, suas atitudes, o seu saber, o que pode não ser tão tranquilo como aparenta ser. Ademais, dependendo de como são realizadas as devolutivas, o professor pode não compreender esse momento como uma ação formativa.

Esses momentos de devolutivas individuais nos remetem a um dos princípios que Marcelo (1999) defende sobre a formação de professores, que é o da individualização. Nas palavras do autor:

*O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professor” (MARCELO, 1999, p.29).*

Caso o professor não perceba que o coordenador, ao assistir a sua aula, poderá contribuir para potencializar as suas práticas, será difícil que ele compreenda a necessidade e o significado desse procedimento. Por outro lado, a disponibilidade para o novo e para reconhecer-se são condições necessárias à aprendizagem do adulto professor. (PLACCO; SOUZA, 2006)

Tentando entender melhor esse procedimento, perguntamos aos gestores como eram elaborados os roteiros para essas observações de aula e fomos informados de que os mesmos vêm da Secretaria de Educação, com indicação para a construção conjunta com os professores.

*Vem da Secretaria. [...] a revista Nova Escola está sempre abordando assunto sobre observação de sala de aula, que é da Gestão Escolar. Também tem ali indicações de conteúdos que eles sugeriram [...] de tudo o que a gente faz, o que é necessário para nós. Por exemplo, se você pegar a observação de uma escola comum, não vai ter lá os princípios do PEI, então a gente acrescenta isso na observação para ver se tem a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação. Tudo isso a gente procura observar em sala de aula também. (PCA1)*

*[...] foi construído junto com eles, né, eles que ajudaram a construir. Então, eles já sabem tudo que a gente vai observar, e sabem que lá tem os pontos de atenção. Tem os pontos fortes e as fragilidades. Então a gente sempre coloca o ponto forte, que é para incentivar e eles sabem que nós somos obrigadas a colocar um ponto fraco. (PCG2)*

A despeito de o roteiro de observação de aula ser construído com a participação dos professores, a origem da necessidade dessa ação não partiu deles; trata-se de um procedimento integrante das diretrizes do PEI, assim como a avaliação 360 graus. Ambos procedimentos têm o objetivo de gerar ações formativas, visando o desenvolvimento da equipe escolar, para o efetivo funcionamento do programa, cujo foco maior é a formação do aluno.

Para Gatti, a avaliação do trabalho docente é necessária quando ela é concebida e realizada com o intuito de valorização dos professores, bem como de oferecer subsídios para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, a autora enfatiza que essa avaliação precisa ser “de interesse dos próprios professores, em busca da construção de uma profissionalidade não fossilizada. Constitui-se na perspectiva de oferecer elementos para crescimento pessoal, profissional e de uma dada coletividade escola.”(GATTI, 2013, p. 158)

Os dados nos levam a inferir que, para os gestores, tanto a observação de aula, quanto a avaliação 360 graus são bem compreendidas e aceitas pelos professores e que as mesmas proporcionam pautas para formação, como veremos mais adiante neste estudo.

Entretanto, a não menção das mesmas como ações formativas pelos professores suscita questionamentos: estariam esses procedimentos contribuindo efetivamente para uma mudança nas práticas docentes? E, ainda:

seriam esses procedimentos significativos para os professores, a ponto de atingirem as suas crenças e modificarem suas práticas?

Imbernón afirma que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigativos” (2011, p.55). Talvez esses procedimentos não estejam atingindo essas premissas apontadas pelo autor.

A colocação de uma das coordenadoras nos leva a refletir sobre como essa atividade é estabelecida e negociada na escola:

*Então, quando isso surgiu, eles começaram “mas nem sempre vai ter um ponto fraco”. Não é que é um ponto fraco, é um ponto que você pode melhorar. Assim, você vai dar uma excelente aula. A aula envolve o quê? Envolve o conteúdo, envolve a sua metodologia, envolve a forma como você se direcionou para aluno. Então, em algum desses itens da aula, você pode melhorar, não é verdade? [...] Então hoje eles entendem. Então hoje a gente sempre já coloca, né, uma sugestão, ou então, é, coisa simples, às vezes, mas aí **a gente coloca para não perder o costume.** (PCG2, grifo nosso)*

Independentemente de os professores saberem que sempre haverá um ponto a ser melhorado, a colocação da PCG, destacada acima, pode por em risco o objetivo de aprimoramento individual que a observação de aula pode proporcionar. Se a sugestão apresentada pela coordenação não parecer relevante, ou não tiver um respaldo teórico-didático, as chances de não atingirem os professores são grandes.

Ademais, Souza aponta para a importância da construção de vínculos. Para a autora, “só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as falas”(2001, p.29).

Um outro ponto a se destacar é o de que as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais são permeadas de intencionalidades, que influenciam as escolas e seus profissionais nas suas crenças e práticas (LIBÂNEO, 2015). As orientações, normas, diretrizes precisariam ser discutidas e refletidas junto àqueles que irão colocá-las em prática, pois, nas palavras de Libâneo,

Essas orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as “acatam”, sem questioná-las. É aí que os problemas começam, pois não vêem que por trás dessas políticas e diretrizes estão relações e interesses sociais e políticos. Não percebem, também, que tais relações e interesses são contraditórios, às vezes conflituosos, favorecendo espaço para que as escolas e os seus possam tanto aderir como resistir ou dialogar com tais políticas e diretrizes e formular, colaborativamente, projetos, decisões com base em outra compreensão dos objetivos e funções da escola. (LIBÂNEO, 2015, p.26)

Entendemos que o PEI possui um conjunto de diretrizes e procedimentos que visam a garantir o pleno desenvolvimento do aluno. No entanto, acreditamos na importância da discussão e da problematização dos mesmos com a equipe de professores. Como diz Libâneo, na citação acima, “dialogar” com as diretrizes, para que todos possam avaliar criticamente a relevância e as intencionalidades que subjazem às mesmas.

Tendo em vista os pontos apresentados nesta subcategoria, espaços e momentos de formação, pensamos ser importante as formações propiciarem o estreitamento de vínculos entre a equipe, não só nos momentos de formação, bem como proporem questionamentos e provocações que sensibilizem os professores para o engajamento e o trabalho em conjunto.

Observamos, por meio dos dados apresentados acima, que as duas escolas possuem espaços e momentos de formação para os professores. Nesses momentos de formação, existe a interlocução entre professores e gestores e todos valorizam muito a replicabilidade, uma das premissas do programa, como poderá ser observado na próxima subcategoria.

#### **4.1.2 Participação dos professores e gestores nas formações**

Um outro questionamento nosso se referia à participação dos professores nos processos formativos realizados na escola. Nesta subcategoria, apresentaremos os dados que indicam, implícita ou explicitamente, a

participação dos professores e gestores, nos vários momentos de formação. Porém, as questões referentes à sugestão de pautas e ao atendimento às necessidades formativas dos professores que estão ligadas à participação dos mesmos, serão discutidas ao longo da próxima categoria de análise.

Por ser a formação continuada uma das premissas do PEI, os gestores enfatizam a importância da participação dos professores.

Segundo o diretor da E1,

*Nas formações, você tem que proporcionar desafios e você tem que **cutucar a pessoa** [...] eu tenho que te **instigar** porque eu **quero te ouvir**. Então, você tem que criar momentos que instiguem o professor, “tô te dando força, solta”, **ai ele solta**. Já aconteceu muito disso aqui. Então, as formações acontecem até quando o professor percebe que ele é um sujeito que forma também nas formações. Então não fica centralizado na figura do diretor ou da coordenação geral. (Diretor, grifo nosso)*

Seguindo essa visão de “cutucar” e “instigar” os professores, pontuada pelo Diretor, os PCAs também mostraram-se preocupados em valorizar a participação dos mesmos, além de demonstrarem satisfação em poder contribuir com a formação dos docentes.

*E no feedback **a gente deixa eles falarem bastante**, até porque eles são mais críticos do que a gente. Quando você deixa ele falar da aula dele, o que ele poderia melhorar na aula dele, eles mesmos já trazem, eles pegam mais pesado do que a gente como PCA. (PCA2, grifo nosso)*

*Eu gosto muito de formação **quando a gente está fazendo eles trabalharem**. [...] um dia, [...] Falei hoje eu vou dar apostila [...], e eu dei para cada um. Junta com mais um, vamos fazer, preparar uma aula. Escolha um conteúdo. Não especifiquei como você faria esse conteúdo, como você apresentaria esse conteúdo, para o seu aluno aprender melhor; ter uma aprendizagem efetiva, mesmo. **Menina, saiu cada coisa linda**. (PCA3, grifo nosso)*

Foi possível observar, no conjunto de respostas dos sujeitos, a participação dos professores nos momentos de formação, bem como a valorização atribuída às contribuições dos colegas.

*[...] maioria das vezes são **discutidos temas** do interesse de todos, ou mesmo tem **replicabilidade de feitos dos colegas** que deram muito certo. (E1P1, grifo nosso)*

*[...] reuniões pedagógicas nas quais **troco experiências e replico** conforme minhas práticas acadêmicas. (E1P4, grifo nosso)*

*[...] as exposições de algumas práticas sempre contribuem para uma melhor aula, sendo que **os professores têm liberdade para fazer as adaptações que forem necessárias**. (E1P16, grifo nosso)*

*Existe **muito diálogo com os professores e gestão, troca de ideias, sugestões**. (E2P16, grifo nosso)*

Almeida (2001, p. 70) afirma que “o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar.”

Ao nosso ver, o PEI, se bem implementado, oferece condições para o desenvolvimento desses elementos apresentados por Almeida. Cabe aos diretores e coordenadores cultivarem um ambiente participativo e envolvente, que incentive o trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar.

Libâneo, ao discorrer sobre a organização escolar como espaço de aprendizagem, afirma que

*Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores. (LIBÂNEO, 2015, p.25)*

Com a intenção de verificar a opinião dos professores sobre as formações realizadas na UE, procuramos identificar a percepção dos mesmos quanto à contribuição ou não das mesmas para as suas práticas. Esses achados serão apresentados na próxima categoria de análise.



## **4.2 A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores**

Nesta categoria, apresentaremos as pautas e temas de formação identificados nas respostas dos professores e gestores, bem como o que pensam os professores sobre as formações: elas contribuem para as suas práticas? Quais são os temas recorrentes? O que ainda carece de aprofundamento? Em que medida as suas necessidades formativas são contempladas nos momentos de formação na escola?

Assim, para melhor organização dos dados, fizemos o agrupamento dos mesmos em duas subcategorias:

- a) Contribuições para as práticas: o que pensam os professores;
- b) Pautas formativas: temas recorrentes e temas necessários à formação.

### **4.2.1 Contribuições para as práticas: o que pensam os professores**

Arguimos os professores sobre a reunião pedagógica, um dos espaços de formação nomeados por eles, para identificar a contribuição das ações formativas realizadas nesses momentos.

No conjunto de respostas dos professores às questões abertas do questionário, bem como nas entrevistas com os gestores foi possível perceber o que os docentes pensam sobre a formação realizada nas escolas.

Constatamos que a maioria dos respondentes tem um olhar muito positivo para as formações, principalmente quando eles têm a oportunidade de trocas com os colegas:

*São ótimas, produtivas. (E1P16)*

*As reuniões nas nossas áreas nos cativam cada vez mais a estar frente a frente com os nossos alunos. (E1P19)*

*Boas como troca de experiências e vivências no cotidiano. (E2P13)*

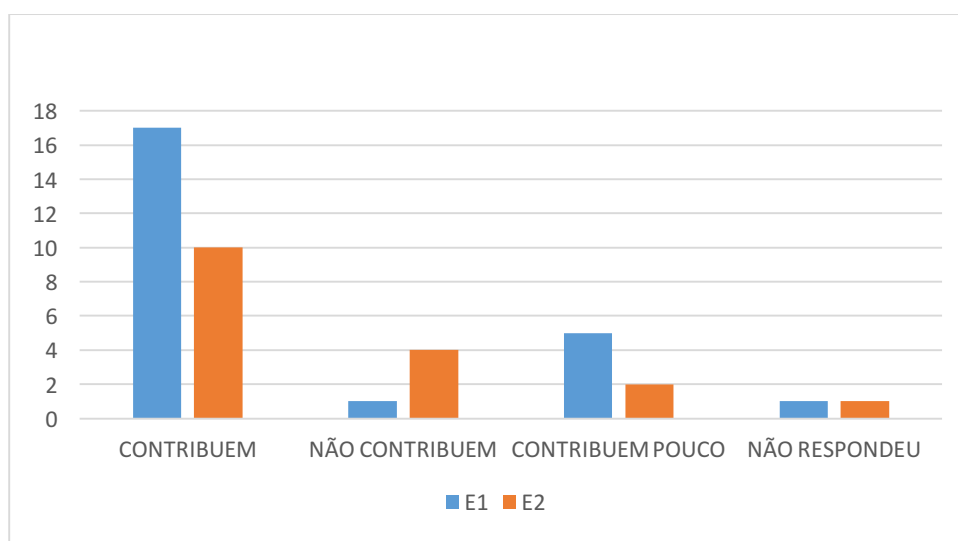
Os coordenadores também têm um olhar muito positivo para as formações e apontam que os professores gostam das mesmas:

*Eu acho muito bom, eu gosto, ao mesmo tempo para mim é muito rico, de um aprendizado muito [grande].(PCA1)*

*Olha, eles [professores] gostam. A questão é que não é fácil, né? (PCA2)*

Como pode ser observado no gráfico 4, a maioria dos respondentes das duas escolas consideram que as reuniões pedagógicas contribuem para as suas práticas. Na E2, concentra-se um número maior de professores que não percebem tal contribuição.

Gráfico 4 Contribuição das reuniões pedagógicas para as práticas docentes.



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Quando questionados sobre como eram os encontros de formação, alguns professores responderam que os mesmos eram cansativos. Contudo, a grande maioria os considerou proveitosos e os temas discutidos, de interesse de todos, como, por exemplo, as diretrizes do PEI. Vários professores também

mencionaram como significativas as socializações de boas práticas de sala de aula que ocorrem nas reuniões de formação.

*São após o horário e servem para o alinhamento geral e orientações pontuais, além de momentos específicos para a reflexão da prática e replicabilidade. (E1P9)*

*São ótimas, produtivas, contribuem muito através do compartilhamento das boas práticas, pois as exposições de algumas práticas sempre contribuem para uma melhor aula[...] (E1P16)*

*Procuram indicar boas práticas realizadas por colegas em sala de aula. Podemos absorver as novas ideias para melhoria das aulas, com isso cativar o aluno para o conteúdo. (E1P21)*

*Boas, como troca de experiências e vivências no cotidiano. (E2P13)*

Fullan e Hargreaves (2000) apontam que ter tempo para planejar com colegas e para observar o ensino de outra pessoa contribui para a aprendizagem dos alunos. E, nesse sentido, as escolas do PEI têm condições de propiciar esses momentos para os professores: os horários de ATPCs destinados às formações com as coordenações.

A replicabilidade, uma das premissas do PEI, que percebemos ter grande adesão por parte dos professores, é também apontada por Imbernón como importante elemento para a formação contínua de professores, pois favorece “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2011, p.50). Ainda, segundo o autor, essa troca entre os pares possibilita a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente.

As trocas que possibilitam a prática reflexiva coletiva, se bem organizadas, são, ao nosso ver, importantes instrumentos formativos que podem viabilizar mudanças.

O professor, ao narrar uma prática bem sucedida aos pares, tem maiores chances de atingir o seu colega, do que alguém que não enfrenta os mesmos desafios que ele. Ao mesmo tempo em que está produzindo um novo conhecimento, ele tem a possibilidade de ser um formador dos seus pares. Essa

é uma aprendizagem bastante significativa para os docentes e também para os gestores, como indica a seguinte fala do diretor da E1:

*[...] o professor aqui tem que perceber que ele é formador também nas formações. Que as experiências dele, as ações dele, que até então ficaram ocultas, apareceram naquele momento e nós criamos condições para você falar que você desenvolveu algumas ações que deram certo e o seu professor ou seu colega precisa ficar sabendo disso. Então, quando você começa a colocar de uma forma respeitosa e é aceito pela gestão e pelo grupo, você também é um formador. Então, nós chamamos de formações com co-formadores [...]* (Diretor)

Alguns professores, no entanto, não parecem ser atingidos pelas ações formativas propostas nas reuniões pedagógicas, como nos mostram as respostas a seguir:

*[...] são reuniões mais de esclarecimento do Programa de Ensino Integral e algumas práticas pedagógicas de que propriamente de formação. Contribuem muito pouco ou quase nada para minha prática em sala de aula. (E1P20)*

*São cheias de cobranças. (Contribuem) em quase nada. (E2P6)*

*As reuniões são momentos de transmissão de avisos e/ou organização de projetos/eventos. Não vejo contribuição para a minha prática. (E214)*

*Maçantes. Muito do mesmo. (E2P17)*

*As discussões são geralmente iguais. Giram em torno dos problemas que existem durante o ano. Algumas vezes, trazem reflexões importantes para modificar a prática de sala de aula; outras vezes, não levam a nada. (E2P3)*

Como pode ser observado no Gráfico 4, e nas respostas descritas acima, a maioria dos professores que afirmam não perceberem contribuições para as suas práticas encontra-se na E2 .

Vale lembrar que essa escola está em seu terceiro ano no programa. Esse fato leva-nos a inferir que as ações formativas dessa escola podem necessitar de maior aprofundamento. Por consequência, alguns professores talvez ainda precisem de mais tempo para apreender as premissas do programa, a concepção do processo de ensino e aprendizagem, bem como a dinâmica de trabalho do PEI. Um outro fator que precisamos considerar é que o PEI, como

apresentado no capítulo anterior, é um programa que requer várias ações formativas. Todavia, se as diretrizes não estiverem sendo discutidas e pensadas juntamente com os professores, mas, estiverem sendo apresentadas para serem executadas sem a devida reflexão, será mais difícil para eles entenderem a sua importância e fazerem a interlocução das mesmas com as suas práticas. Talvez por essa razão, o professor acima tenha descrito as formações como “*muito do mesmo*”.

Por defendermos uma formação continuada que envolva os professores, considerando as especificidades, a complexidade e os desafios do contexto da instituição educativa e do EF2, buscamos identificar os temas e pautas presentes nas formações e analisar em que medida essas pautas vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos professores, para o enfrentamento do cotidiano escolar.

#### **4.2.2 Pautas formativas: temas recorrentes e temas necessários à formação**

Os professores reconhecem o fato de seu trabalho ter mudado bastante nas últimas décadas. Sabem que ensinar não é mais o que era e que as expectativas sobre a escola e seus agentes se intensificaram (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Por essa razão entendemos que as temáticas de formação precisam emergir das necessidades da escola e dos professores.

Como apontado na categoria anterior, os professores reconhecem e valorizam os ATPCs como momentos de formação. Essa oportunidade oferecida pelo programa vai ao encontro do que postula Libâneo (2015, p. 189) sobre a importância das escolas assegurarem “condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor”. E nesse sentido, o PEI favorece à formação continuada, como afirma o diretor da E1:

*[...] uma das premissas (do PEI) tem a formação contínua. Quando você fala em formação contínua, você faz uma leitura e uma releitura do programa. (Diretor)*

Segundo os gestores, muitas das pautas formativas da escola estão voltadas para a efetiva implantação do programa. As escolas do PEI obedecem a uma agenda definida pela Secretaria da Educação com prazos para apresentação e execução das ações estabelecidas nas diretrizes do programa.

*Nós temos um **cronograma de formação**. Então tem períodos do ano que já tem temas definidos, né. É assim, é colocar o programa em prática mesmo. Por exemplo, no começo do ano a gente tem que organizar as **disciplinas eletivas, tutoria**, então, é o momento de formação, porque precisa entender o que é uma eletiva. (PCG2, grifo nosso)*

*Então a gente sabe que vem da Secretaria para Diretoria e da Diretoria para a escola. Então, eu sei das datas de entrega de **Programa de Ação**, do PIAF. O PIAF é o **Plano de Aperfeiçoamento Individual**. Nós temos avaliação 360 graus, quando todo mundo avalia todo mundo. Então sai o resultado disso, e com o resultado você vai aperfeiçoar o que ficou um pouquinho a desejar. [...] Se o grupo tem que respeitar a entrega do **Guia de Aprendizagem**, vamos fazer de novo uma formação do Guia de Aprendizagem, até mesmo porque todo semestre nós acabamos tendo professores novos. [...] O Programa de Ação, eu vou ter **um formulário novo para 2017**, então vamos fazer a **formação do programa**. [...] Então, todos nós temos que conversar, né, para falar a mesma língua, que vai lá no plano, porque não é cada um seguindo o que quer seguir. (PCG1, grifo nosso)*

As formações específicas do programa ficam sob a responsabilidade das PCGs. São elas que precisam colocar o programa em execução e fazer o acompanhamento dos registros e procedimentos para envio à Diretoria de Ensino. Às PCAs cabem as formações mais específicas, relacionadas ao currículo.

Como apontado nas falas acima, uma grande parte das pautas de formação está diretamente ligada às ações do programa. Professores e gestores fazem o Programa de Ação, os professores fazem o Guia de Aprendizagem do aluno, que são documentos específicos do PEI. Assim, para a correta implementação e execução dos mesmos, faz-se necessário um

acompanhamento por meio de reuniões formativas e de alinhamentos entre as equipes.

Vale lembrar que cada professor, das mais variadas disciplinas, ao preparar o seu Programa de Ação, ou o Guia de Aprendizagem do aluno, estará olhando aquele aluno sob a ótica da sua disciplina, do seu conteúdo, da sua história de vida, das suas idiossincrasias.

Todavia, trata-se do mesmo aluno. Este indivíduo não está dividido em disciplinas: português, matemática, história, geografia. Trata-se de um pré-adolescente ou adolescente, com uma história de vida, com certas características cognitivas e culturais, inserido em um contexto, sendo formado por meio de diferentes lentes. Essas são algumas das complexidades do EF2.

Nessa direção, compreendemos a importância da formação na perspectiva das ações do programa. Por outro lado, ressaltamos a necessidade de trocas entre pares, ancoradas em discussões reflexivas, tendo em vista que trata-se do mesmo aluno.

Esses momentos de discussão e reflexão precisam ser significativos para os professores, para que possam promover aprendizagens, sensibilização e mudanças de práticas. Vaillant e Marcelo dizem que “[...] é a interrelação entre pessoas que promove contextos de aprendizagem, que facilitam o desenvolvimento complexo dos indivíduos que formam e dos que se formam” (2012, p. 29).

As falas dos participantes indicam que as pautas de formação, além de contemplarem as ações do PEI, também apresentam questões que emergem do cotidiano da escola:

*[...] estudo das diretrizes do Ensino Integral e assuntos pertinentes à melhoria do ensino-aprendizagem do aluno. (E2P11)*

*Nos ATPCs a gente dá formação sobre o programa, e as formações que precisam, até formação de como usar um vídeo em sala de aula[...] A gente vai trabalhando assim, com os professores, tentando orientar cada um nas suas necessidades. (PCA2)*

*Se o professor precisar de ah... indisciplina é uma tema que é falado, então o que eu posso abordar sobre disciplina? Tá. São*

*as notas baixas, o que eu posso abordar sobre avaliações, e assim a gente vai. (PCA1)*

Para conhecermos melhor as pautas das formações, perguntamos para os professores quais seriam os temas mais recorrentes nos encontros. Pelo fato de cada professor ter apresentado vários temas, optamos por organizar as respostas em quatro grupos de temáticas: as temáticas relacionadas a questões **pedagógicas**; as que estavam voltadas ao **currículo e ao programa**; as relacionadas às questões **operacionais**; e as temáticas relacionadas às **atitudes e aos relacionamentos**. Os números que estão entre parênteses se referem à quantidade de vezes que foram mencionadas, quando ocorreram duas vezes ou mais.

Temas pedagógicos: indisciplina (9); avaliações (6); aprendizagem do aluno (5); inclusão (4); gestão de sala (4); estudos de caso; novas estratégias pedagógicas; criatividade; pluralidade; sensibilização; formação continuada; tática de sobrevivência dos professores; como envolver os alunos, formação de equipe.

Temas sobre o currículo e o programa: replicabilidade (5); excelência acadêmica (4); Protagonismo Juvenil (3); PEI (3), PDCAs (3); nivelamento (2); projetos (2); tutoria (2); pedagogia da presença; currículo; projeto de vida do aluno; planejamento; observação em sala de aula; didática aplicada ao uso das apostilas; recuperação contínua.

Temas operacionais: entrega de documentos solicitados pelo PEI; preenchimento de documentos oficiais e burocracia; alcançar metas estabelecidas pela SE; organização de agenda; realização de cursos.

Temas relacionados a atitudes e relacionamentos: valores (3), ética, domínio e disposição ao autoconhecimento, relações pessoais; regras a serem seguidas; como envolver os alunos.

Vale ressaltar que os temas *como envolver os alunos e formação de equipe*, apesar de serem pedagógicos, também envolvem atitudes e relacionamentos. O mesmo ocorre com *projeto de vida e protagonismo juvenil*,

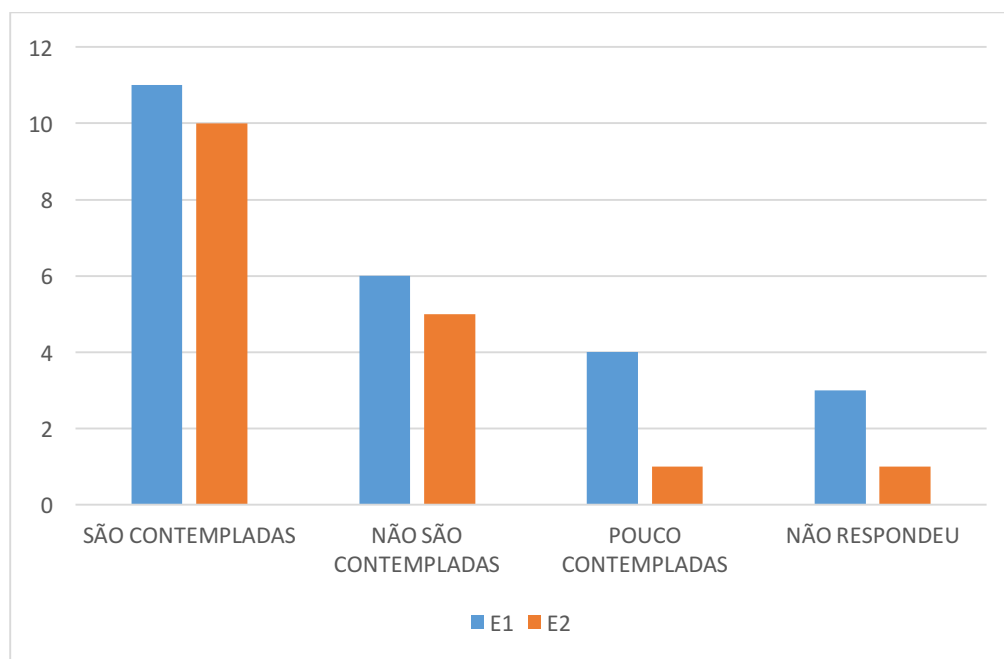


que, não obstante serem temas curriculares do PEI, tocam no indivíduo, nas suas atitudes e relações.

Os temas apresentados acima reiteram as nossas observações anteriores a respeito das formações específicas para a efetiva implantação do programa. Ademais, conforme mencionado pelos professores e coordenadores, outros temas também são recorrentes nas formações. Fica evidente, pelas respostas dos professores que tanto os temas relacionados ao PEI, quanto os relacionados às práticas pedagógicas têm sido discutidos nas formações.

Com o intuito de compreender a abrangência dessas formações, buscamos identificar junto aos participantes se eles consideravam que as suas necessidades formativas, para o enfrentamento da sala de aula, estavam sendo contempladas. Reiteramos que, neste estudo, as necessidades formativas referem-se a temas ou questões complexas, emergentes do contexto escolar, prementes de reflexão, discussão e aprofundamento pelos profissionais da unidade escolar. As respostas a esse questionamento foram organizadas e estão apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Atendimento às necessidades formativas



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Percebemos que, tanto na E1, como na E2, a maioria dos professores afirma ter suas necessidades formativas contempladas, ou pouco contempladas, o que de certa forma indica um resultado positivo da formação.

Vejamos algumas respostas dos professores com suas respectivas justificativas sobre serem essas necessidades contempladas, ou não:

*Nos momentos em que mais careço de colaboração e percebo que meu colega/formador não pode ajudar. Ou porque não sabe, ou porque enfrenta o mesmo. Percebo que não foram contempladas. (E1P8)*

*Acredito que os momentos de preparo e reflexão que nos são disponibilizados contemplam a contento nossa formação. (E1P9)*

*No que tange as práticas e demandas vão bem, mas se perdem nas questões disciplinares e relações interpessoais. (E1P14)*

*Em sua grande maioria são contemplados, pois um dos pilares do programa é a excelência acadêmica, mas em algumas situações é difícil atingir o aluno, às vezes por fatores externos e, em outros, por falha nossa. (E1P2)*

*Digamos que boa parte é atendida em algumas discussões que temos, mas a maioria não, porque esbarra na burocracia do sistema, que não apoia os professores. (E1P24)*

*Atualmente a formação de professores está voltada única e exclusivamente para números, estatísticas. A preocupação com a criança e o jovem de uma forma global, biopsicossocial, deixa a desejar. O importante é a meta e a nota que a escola obtém nas provas dos indicadores externo e interno. (E2P1)*

*Não observo que minhas necessidades sejam contempladas. Não há, efetivamente, até a presente data, um processo formativo. (E2P2)*

*Apenas nas formações sobre inclusão e nivelamento. (E2P3)*

*Sim, diante das necessidades ou dúvidas sobre aprendizagem, sempre sou orientado nas minhas formações. (E2P10)*

*Observo que, a cada formação, aprendemos com os estudos, documentos que nos são oferecidos, e também com a experiência dos outros colegas de trabalho, que muito nos acrescenta. (E2P11)*

Observamos que as necessidades formativas têm origens diferentes: ansiedades e angústias frente a certas demandas; fragilidades no conhecimento

do conteúdo e pedagógico do conteúdo; desconhecimento da ciência da área a qual precisam ensinar, fragilidades na formação sobre a adolescência, para nomear algumas.

Libâneo afirma que a formação continuada é de responsabilidade da instituição e também do professor, tendo em vista que “o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade da própria formação” (LIBÂNEO, 2015, p. 188). Concordamos com esses postulados, tendo em vista serem, os participantes desta pesquisa, professores especialistas em suas áreas de conhecimento. No nosso entendimento, as especificidades dos conteúdos precisam ser retomadas e ressignificadas tanto individual como coletivamente.

O PEI favorece o trabalho coletivo por áreas de conhecimento e as trocas entre pares, como observamos anteriormente. No entanto, os professores, como profissionais da educação, são, também, responsáveis pela sua formação contínua. Vaillant e Marcelo chamam a atenção para o fato de

[...] independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. (2012, p.31)

Muitas vezes, por estarem tão envolvidos e preocupados com as suas disciplinas e com os afazeres inerentes à prática pedagógica, muitos professores deixam de lado, não intencionalmente, o estudo centrado nas especificidades da sua disciplina. Contudo, outros podem fazê-lo, sim, intencionalmente, por não acharem importante.

Ainda buscando compreender as necessidades dos docentes, procuramos descobrir, segundo as perspectivas dos mesmos, quais seriam os temas que eles consideravam relevantes e necessários para maior debate e aprofundamento.

Os temas que os professores pensam ser necessários e gostariam que fossem mais debatidos foram agrupados da seguinte forma: as respostas cujos temas estavam relacionados ao aluno e às suas aprendizagens estão sob o tema

**aprendizagem**; as respostas relacionadas ao professor e às suas práticas estão sob o tema **gestão e práticas**, e as respostas relacionadas aos relacionamentos e/ou atitudes, estão sob o tema **atitudes**. Os temas apresentados duas ou mais vezes foram colocados entre parênteses.

Aprendizagem: indisciplina (11); aprendizagem do aluno (4); defasagem escolar (2); avaliação; inclusão; nova organização familiar e a aprendizagem do aluno; transtornos de aprendizagem.

Gestão e Práticas: formação profissional (3); gestão de sala (2); metodologias com uso de tecnologia; sensibilização; práticas pedagógicas que dão certo; práticas da própria área de conhecimento.

Atitudes: valores e respeito (4); socialização, relações pessoais, conscientização da importância do aprendizado para o aluno; lidar com alunos com liberdade assistida.

Ao cruzarmos as respostas dos professores quanto aos temas recorrentes nas formações, com aqueles que eles pensam serem necessários, observamos que havia repetição, como, por exemplo, avaliação, inclusão e indisciplina.

A temática referente à indisciplina, aliás, aparece em destaque. Ela foi mencionada por 9 professores, quando elencaram os temas recorrentes, e por 11 deles, quando responderam sobre os temas que necessitariam maiores debates. Esse fato nos instiga, pois, essa constatação leva-nos a inferir que a forma como essa temática está sendo trabalhada na formação pode não estar contemplando os reais desafios enfrentados pelos professores.

Os coordenadores também pontuaram que a indisciplina é uma reclamação constante dos professores.

*Seria a indisciplina. E aí cada um entende de um jeito o que é indisciplina. A nossa clientela não traz, assim, tantos transtornos com a indisciplina. Indisciplina, daquele aluno não deixar o professor dar aula, de jeito nenhum. Não é tudo perfeito, né? Eles não conseguem ter tanto essa liberdade assim, também porque eles sabem que aqui é mais acadêmico, os pais também colaboram bastante. Eles são mais conscientes. [...] Mas o que os professores acabam dizendo é a indisciplina no sentido de que aquele aluno está desinteressado, **aquele aluno não quer saber de estudar, aquele aluno não quer saber.** (PCG1, grifo nosso)*

A indisciplina tem sido tema de muitos estudos e, como apresentado no capítulo 2 deste estudo, nas pesquisas correlatas, os professores do EF2 apresentam dificuldades para lidar com algumas questões, que, aparentemente, não estão ligadas aos conteúdos das suas disciplinas. Todavia, a fala da PCG1 é semelhante às colocações dos professores quanto ao entendimento de indisciplina no contexto das escolas participantes. O desinteresse pela matéria, pelo conhecimento, a desmotivação leva o aluno à não participação esperada pelo professor, causando o que eles chamam de indisciplina.

Ao analisarmos as falas dos professores e da coordenação levantamos duas hipóteses. A primeira seria se o tema indisciplina estaria sendo discutido e trabalhado de forma assertiva. Em outras palavras, se a indisciplina é entendida, pelos professores, como falta de interesse do aluno pelo ensino, pelo currículo, pelo conhecimento, supomos que esse conhecimento, que o professor tanto preza, pode não estar sendo apresentado ao aluno de forma significativa e provocativa.

É certo que são várias as razões que podem levar o aluno ao desinteresse. No entanto, à escola cabe criar situações de aprendizagem que levem o estudante à apropriação do conhecimento, estimulando-o constantemente. Se as discussões giram em torno das atitudes do aluno e não sobre *o que* provoca determinada postura ou atitude daquele aluno, a compreensão e as discussões sobre essa questão serão superficiais.

A outra hipótese seria o fato de os professores desse segmento, por não possuírem um conhecimento mais aprofundado sobre características da puberdade e da adolescência, associado à fragilidade de conhecimento pedagógico do conteúdo, estejam com dificuldades em planejar situações de aprendizagem provocativas, de forma a engajar os alunos para a construção dos seus conhecimentos. (DAVIS, 2012a; SHULMAN, 1987; LIBÂNEO, 2012).

Presume-se que os professores especialistas, por terem sua formação inicial voltada principalmente ao conhecimento do conteúdo, saibam como transmiti-lo, fato esse que não é necessariamente verdadeiro. Nas palavras de Libâneo,

[...] para entender como se ensina um conteúdo para que os alunos se apropriem deles de modo significativo, somente o conhecimento do conteúdo é insuficiente. É necessário saber converter a ciência em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas, também, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos, etc.[...] (2012, p. 9)

Segundo Libâneo (2012), a dissociação entre conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo é um legado histórico, na formação de professores no Brasil, que precisa ser enfrentado.

As escolas participantes deste estudo, por fazerem parte do PEI, possuem um elemento muito favorável na formação continuada dos docentes, que é a figura do professor coordenador de área (PCA). Segundo os PCGs e PCAs essa função existente no programa é um diferencial.

Para as PCAs, tudo é muito novo e desafiador, mas elas têm um olhar positivo para suas atribuições e responsabilidades. Além de atuarem na coordenação de área, essas professoras também ministram aulas, o que, segundo elas, é algo muito profícuo, pois “*não perdem o olhar de dentro da sala de aula.*” (PCA1)

Uma das principais funções do PCA, no programa, é trabalhar o currículo com a sua equipe. Mesmo sendo necessário lidar com diferentes disciplinas, como a PCA de Linguagens e Códigos (português, inglês, arte e educação física), elas relatam não perceberem grandes obstáculos à sua atuação na coordenação. As pautas podem emergir tanto da necessidade específica de uma disciplina, como dos professores como um todo.

*Esse período é o que eu tenho para sentar e ver qual o tema que eu posso abordar nesta semana, o que eu percebi de mais necessidade para os professores da área. Aí eu sempre pergunto para as meninas [demais PCAs], vocês vão trabalhar qual tema? É um tema interessante para todos? É. Não é, então, tá, deixa que eu trabalho o meu. [...] Se o professor precisar de ah... indisciplina é um tema que é falado, então o que eu posso abordar sobre disciplina? São notas baixas, o que eu posso abordar sobre avaliações, e assim a gente vai. (PCA1)*

*Como é a primeira vez de PCA, a gente segue muito a orientação da PCG. Então a pauta é de acordo com a*

*necessidade do grupo. Houve a necessidade, o professor aplicando muito o uso do vídeo em sala de aula, então vamos aplicar isso de uma forma que o aluno não ache que é só um filme. Então a gente vai vendo a necessidade. (PCA2)*

Essa preocupação das PCAs com as pautas vai ao encontro das colocações de Souza (2001). Nesse texto, a autora está se referindo ao coordenador pedagógico, figura central na formação dos professores nas escolas regulares. No entanto, entendemos que esses postulados podem ser aplicados aos coordenadores de área. Souza afirma que

o coordenador precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores. Nesse sentido, o trabalho do coordenador não é muito diferente do do professor que, para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender. (SOUZA, 2001, p. 28)

As escolas do PEI, como a E1 e a E2, contam também com a presença do professor coordenador geral (PCG), que, além de ser o responsável pelo alinhamento das áreas e do programa como um todo, é o responsável pela formação sobre as questões que envolvem todos os professores.

Assim, acreditamos que seria interessante que as PCAs, juntamente com suas equipes, investissem tempo em estudos e pesquisas específicas das áreas, revisitando os fundamentos das suas disciplinas e não somente os aspectos didáticos e metodológicos. Shulman afirma que a complexidade do ensino é por vezes ignorada, suas demandas reduzidas e que “os próprios professores têm dificuldade em articular *o que* eles sabem e *como* eles possuem tal conhecimento”.(1987, p.6, grifo nosso)

Sabemos que essa pauta não é simples, tampouco de rápida implementação e execução, mas entendemos que seja necessária. Shulman afirma que

Ensinar é, essencialmente, uma profissão aprendida. Um professor é um membro de uma comunidade escolar. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual, e os princípios do questionamento que ajudam a responder dois tipos de perguntas em cada área: quais

são as ideias importantes e habilidades nessa área? E como as novas ideias são adicionadas e as deficientes deixadas de lado, por aqueles que produzem conhecimento nessa área? Ou seja, quais são as regras e procedimentos do bom conhecimento ou questionamento? (SHULMAN, 1987, p.9)

Quando os professores apontam que o tema indisciplina é recorrente nas pautas formativas, mas também sentem a necessidade de mais formação sobre esse mesmo tema, entendemos que uma maior apropriação dos conceitos metodológicos e epistemológicos das suas respectivas disciplinas poderia propiciar mais segurança para os professores fazerem as suas escolhas e ministrarem as suas aulas. Além disso, eles teriam mais repertório para planejar aulas desafiadoras e provocativas.

Nessa direção, as PCAs estariam formando professores pesquisadores e também ampliando o seu próprio rol de conhecimentos sobre as demais disciplinas as quais coordenam.

O relato da PCG1, ao ser arguida sobre as fragilidades que ela percebe nos professores do EF2, reforça a nossa hipótese sobre a necessidade de maior conhecimento, pelos professores, sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como as formas de ensiná-los:

*[...] eu percebo que eles sabem muito para eles e nas práticas é necessário compartilhar, porque você tem 35 alunos em cada turma e cada um assimila de um jeito. Um é diferente do outro. O aprendizado é diferente um do outro e muitas vezes acha que ele[professor] sabe. Eu tenho certeza que o conteúdo dele ele domina, mas é na hora mesmo de passar esse conteúdo. (PCG1)*

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que “quando os docentes possuem uma adequada compreensão da teoria que subjaz às práticas docentes concretas, encontra-se em melhores condições para adaptar suas estratégias de aprendizagem às circunstâncias às quais se aplicam.” (p.174)

Acreditamos que a apropriação, pelo professor, dos fundamentos da sua disciplina possa auxiliá-lo a realizar uma melhor mediação entre os alunos e o conhecimento do conteúdo da disciplina, contribuindo com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como com aqueles que



aparentam desinteresse ou desmotivação. Esse aprofundamento, na nossa opinião, pode ser propiciado pelas coordenações de área.

Um outro ponto que gostaríamos de salientar é a forma como a aprendizagem é construída pelo professor. Nos momentos de formação, ele é o aprendiz, portanto, pensar metacognitivamente traria benefícios para a construção de suas aprendizagens.

Esse autoconhecimento precisa ser estimulado pelos formadores e as formações realizadas no PEI favorecem essa atividade. Tentar descobrir como se aprende e ter a percepção dos seus processos de pensamento possibilitaria ao professor, em formação, regular e mediar as suas aprendizagens.

Para Placco e Souza

“[...] a metacognição mobiliza os recursos cognitivos responsáveis pela nossa aprendizagem; quanto mais conscientes estivermos de nossos processos de pensamento, mais aprendizagens significativas e autônomas poderão ocorrer, situação que reforça a necessidade de clareza de intenções por parte do formador.” (2006, p.59)

Acreditamos que se perceber como aprendiz e compreender os seus processos de aprendizagem poderá auxiliar o professor na sua atuação na sala de aula, nas suas relações interpessoais e na ressignificação dos seus conhecimentos.

A análise dos dados contidos nesta categoria indicou que a maioria dos professores gosta das formações das quais participa e aponta que elas contribuem, em grande parte, para as suas práticas.

As PCAs também pontuam que os professores gostam das formações e são bem receptivos às sugestões por elas apresentadas. Por outro lado, a quantidade de alunos por sala dificulta um trabalho mais individualizado, não obstante as ações formativas realizadas, junto aos professores, para que os alunos sejam atendidos em suas especificidades.

Quanto às pautas de formação, observamos que, em grande parte, elas contemplam as necessidades formativas dos professores, principalmente as que

se referem ao programa. Contudo, os professores apontaram temas que, apesar de serem recorrentes nas formações, ainda requerem mais estudos, discussões e aprofundamento nas formações.

#### **4.3 Formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades**

Sabendo da complexidade do EF2 e na tentativa de descobrir quais seriam os maiores desafios dos professores e/ou as suas maiores necessidades para o ensino nesse segmento, obtivemos respostas bastante significativas.

Optamos por organizá-las em eixos, pois muitas das respostas estavam interligadas. Nessa direção, obtivemos quatro eixos: condições de trabalho; família; indisciplina e relações interpessoais.

Sob o eixo **condições de trabalho**, observamos que foram postas as condições materiais e imateriais do trabalho docente.

Os professores apontaram os desafios referentes à remuneração; ao número de alunos por sala; ao apoio da gestão, do Estado, da família e das mídias; à valorização e ao reconhecimento pela sociedade.

A precarização do trabalho docente, iniciada nos anos 90 (OLIVEIRA, 2004), vem sendo acentuada nos últimos anos. Apesar de os professores das escolas do PEI terem melhores condições de trabalho em relação ao colegas das escolas regulares, o número de aluno por sala continua elevado e a remuneração, segundo eles, não é condizente com as demandas.

Quanto às necessidades, os professores elencaram: formação contínua com maior profundidade; resgate da real função da escola; recursos didáticos e paradidáticos; e morar mais próximo da escola. Os professores sentem-se desvalorizados e não reconhecidos como profissionais da educação. Talvez por essa razão eles tenham apontado a necessidade do resgate da função da escola.

Das necessidades apontadas, destacamos a formação contínua com maior profundidade. Reconhecer e apontar essa necessidade pode indicar que as formações, das quais esses professores participam, poderiam ser conduzidas e exploradas de formas diferentes, pois sabemos que a aprendizagem é individual, bem como os sentidos que os sujeitos atribuem a ela.

Todavia, entendemos que passar informações ou discutir um tema não significa apropriação ou construção de conhecimento. O formador precisa auxiliar o professor a articular os seus saberes ao conhecimento novo. Isso requer tempo.

Ademais, acreditamos que a questão não está unicamente em *quais* os temas precisam ser discutidos, mas *como* eles podem e devem ser desenvolvidos e articulados com e entre as equipes. Por isso, a importância da reflexão, discussão e do trabalho conjunto entre os professores e os formadores.

Nóvoa defende

a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (2009, p.41)

No eixo referente à **família**, os professores colocaram como necessidades: a participação da família na escola; o acompanhamento da vida do aluno; a valorização [da escola e dos professores] pela família; e “educação”, indicando a necessidade do ensino de respeito aos professores, aos colegas e à escola.

Ao discorrerem sobre a valorização do professor e da escola, os mesmos expuseram que os alunos tendem a dar um valor maior ao ensino e ao professor quando percebem que essa importância também é demonstrada pelas famílias. Observamos que os professores não somente sentem a necessidade, mas também valorizam muito a participação e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos.

O PEI é um programa que, por princípio, busca trabalhar e envolver constantemente a comunidade, como nos revela o diretor da E1:

*[...] então, muitos desses alunos têm pais que são trabalhadores, e nós percebemos também que vários pais colocam o aluno aqui, com a concepção de que a escola é um depósito de aluno. E aí, nessa assembleia, eu convoco o pai para formá-lo, de que aqui não é um depósito de aluno, aqui eu estou formando seu filho para a vida. Vai interferir na família, na vida social, na opção dele enquanto pessoa, e o senhor tem que conhecer qual é o papel da escola. [...] Então, essa assembleia nossa é formativa. A nossa pauta também é discutida com os pais, e quando tem uma situação pertinente de discutir, ou um problema no bairro, a escola discute também. (Diretor)*

Na E1, 40% dos alunos são moradores locais e 60% são de acesso, ou seja, de outros bairros. Já na E2, são 70% de alunos locais e 30% de acesso. Segundo o diretor da E1, fica mais fácil realizar um trabalho com as famílias locais do que com as de acesso.

Apesar da busca pelo envolvimento das famílias, muitas delas não conseguem ou não podem, por diversas razões, acompanhar os filhos no dia a dia da escola.

Diante de tais circunstâncias, cabe, sim, à escola e seus agentes acolherem e proporcionarem, a esses alunos, todas as possibilidades para o desenvolvimento das suas potencialidades. E, nesse contexto, o papel do professor como construtor de sentidos (CANÁRIO, 1998) será fundamental para auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos.

A temática **indisciplina** é posta em relevo também nesta categoria. Os temas aqui agrupados corroboram as colocações dos professores, apresentadas na categoria anterior, a respeito de como eles entendem essa questão.

Os professores colocaram como necessidades: o respeito dos alunos para com os professores e colegas; e a importância do alinhamento, entre os pares, para lidar com essa questão. Como desafios eles apontaram a falta de interesse pela disciplina e pelo conhecimento, por parte dos alunos; e a dificuldade que eles têm em despertar esse interesse; a falta de motivação e atitudes não colaborativas dos alunos; e os problemas familiares dos alunos, que têm reflexo nas questões disciplinares.

Pelo fato de os professores, em vários momentos, terem caracterizado a indisciplina como *falta de interesse e envolvimento dos alunos*, percebemos que essa é uma questão inquietante para os mesmos e bastante desafiadora.

Discorreremos sobre esse tema na categoria anterior e reiteramos a necessidade de um trabalho conjunto, fortemente fundamentado nas teorias do desenvolvimento, bem como nas respectivas áreas de conhecimento, de forma a fortalecer a equipe e auxiliar no enfrentamento cotidiano da sala de aula.

Todavia, isso não significa que a apropriação dos conhecimentos pelos professores, bem como as mudanças, aconteçam do dia para a noite. Serão necessárias muitas discussões, muito estudo e articulação entre toda a equipe pedagógica, pois

os professores não se tornam os professores que são através do hábito. Ensinar está associado à sua vida, à sua biografia, ao tipo de pessoas que eles se tornaram [...] e mudanças significativas ou duradouras serão, quase que inevitavelmente, lentas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 42)

No último eixo, **relações interpessoais**, os professores apontaram como desafios as relações aluno-professor; professor-professor e as relações humanas como um todo.

Canário afirma que os professores “aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem.” (1998, p.21). O aluno está em formação e o professor precisa entender que o adulto da relação é ele. Assim, as tentativas de aproximação precisam partir do professor.

Nas palavras de Canário “a lucidez, na actividade profissional do professor, constitui um requisito essencial, e para obter um acréscimo de lucidez, a capacidade de escutar e estabelecer formas de meta comunicação com os alunos”.(1998, p.21)

Apesar de termos identificado, nas respostas dos professores as questões relacionadas à importância das relações pessoais, esse tema ficou mais evidente nas falas dos coordenadores.

*Olha, o mais difícil que eu acho de você conviver na escola de ensino integral são as relações. [...] então eu acho que temas voltados às relações são muito importantes. (PCA1)*

*A gente tem dificuldades porque é difícil lidar com pessoas. (PCA3)*

*No início, foi bem difícil. Até para eles [alunos] se adaptarem a ficar muito tempo juntos. Entre a equipe docente também melhorou. No primeiro ano, nós tínhamos situações bem complicadas, de relações interpessoais mesmo. (PCG2)*

O PEI tem como prerrogativa a dedicação exclusiva dos profissionais, e, por consequência, a permanência dos mesmos por longas horas juntos. Esse fato pode ser um motivo de estranhamento para os professores do EF2, que estão habituados a trabalharem em mais de uma UE e, dependendo da disciplina, ficarem somente algumas horas, por semana, em cada escola.

Por um lado, esse tempo maior na UE é importante para a construção de vínculos com os alunos e para favorecer um trabalho mais próximo deles. Por outro lado, estar somente em uma UE pode dar maiores oportunidades para a ocorrência de conflitos, principalmente entre os professores, por ficarem tanto tempo juntos.

Almeida, citando Rogers (1999), afirma que “toda relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, desde que apresente certas características: empatia, consideração e autenticidade, e que elas sejam comunicadas um ao outro” (ALMEIDA, 2001, p. 75)

Por estarmos há tanto tempo na escola, primeiro na condição de alunas e depois como professoras, sabemos quão complexas são as relações humanas nesse contexto. Existem ideias convergentes e divergentes; as relações de poder, sejam hierárquicas ou entre pares (alunos-alunos; professores-gestores; professores-professores) e conflitos de toda ordem.

No entanto, acreditamos que esse ambiente propicie também muitas aprendizagens, pois, exercitar a empatia, ou seja, colocar-se no lugar do outro, a consideração, que seria o respeito ao outro, por meio da escuta, do olhar atento; e a autenticidade que seria ter clareza dos seus próprios valores, que

são revelados na interação com o outro, sem máscaras (ALMEIDA, 2001), são características que precisam ser construídas e praticadas no cotidiano da escola.

Nessa direção, Placco (2012) pontua que habilidades de relacionamentos interpessoais são aprendidas no viver junto, e para Silva (2002)

um grupo permeado de empatia, de responsabilidade mútua, de preocupação com o “eu” e com o outro, que assegura a participação sem medo de arriscar, de escolher, de se envolver, favorece um clima de pertencer, de compartilhar, em direção ao crescimento de todos, mobilizando toda a escola para a conquista de seus objetivos e a satisfação de suas expectativas. (SILVA, 2002, p. 81)

Assim, a empatia, a consideração e a autenticidade, no nosso ponto de vista, são fundamentais em todas as relações humanas, e, na escola, acreditamos que sejam pilares para um trabalho em conjunto, colaborativo, principalmente quando se tem um objetivo comum, que é a formação de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, Almeida aponta para a importância do coordenador pedagógico na mediação das relações:

Então, se o ensino é uma profissão relacional (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com professores que trabalham com seres humanos usando a si próprios como instrumento de trabalho, precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com outras pessoas. (ALMEIDA, 2001, p.70)

As temáticas apresentadas neste eixo estão presentes no dia a dia da escola e precisam fazer parte das pautas de formação. Aos gestores das escolas cabe a responsabilidade de promover situações, discussões ou problematizações que permitam aos profissionais da escola refletirem e, juntos, trazerem proposições para o enfrentamento dessas questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de contribuir para o fortalecimento de uma educação democrática e inclusiva para este século, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, com relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada dos quais participam.

Acreditamos que a formação continuada no contexto da escola, além de inserir o docente em seu ambiente, pode potencializar as suas práticas, que por sua vez, contribuirão com as aprendizagens das crianças e adolescentes.

Optamos pela realização deste estudo no EF2 pelo fato de identificarmos que tanto os professores como os alunos desse segmento não têm sido objeto de estudo frequente, nas pesquisas em Educação.

Ademais, acreditamos que essa etapa da escolarização, dos 11 aos 14 anos, seja muito importante para os indivíduos, pois eles vivenciam as transformações provocadas pela puberdade - deixam de ser crianças e transitam pela pré-adolescência e início da adolescência -, momentos de turbulências físicas e psicossociais. Nessa fase, os jovens passam a ter outros interesses e os conhecimentos oferecidos pela escola precisam fazer sentido para eles.

No levantamento bibliográfico realizado, observamos que a maioria das pesquisas realizadas no EF2 está direcionada às práticas de disciplinas distintas ou a questões que envolvem as aprendizagens dos alunos. Por essa razão, o nosso enfoque está na formação continuada do professor do EF2, centrada na escola, independentemente da sua disciplina ou área de atuação.

Os professores especialistas, muitas vezes, sentem dificuldades em lidar com os alunos dessa faixa etária e, por essa razão, decidimos investigar as ações formativas vivenciadas pelos professores, no contexto das suas escolas. Ao identificar e analisar essas ações, procuramos compreender em que medida



elas vão ao encontro das necessidades dos professores do EF2, para o enfrentamento do cotidiano da escola.

Para responder a essa questão, entrevistamos um diretor, dois professores-coordenadores gerais e três professores-coordenadores de área, e aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas a 41 professores, em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo.

As escolas participantes fazem parte do Programa de Ensino Integral (PEI) do governo do estado de São Paulo, sendo que a formação continuada de professores é uma de suas premissas. Optamos pelo PEI em decorrência desse programa favorecer ações formativas em contexto.

Ao analisarmos os dados coletados, à luz das teorias que fundamentam este estudo, os mesmos foram categorizados e analisados segundo alguns pressupostos da análise de conteúdo. Os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1. Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores; 2. A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores; 3. A formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades.

Na primeira categoria, Ações formativas: espaços e participação dos professores e gestores, observamos que as escolas participantes apresentam um rol de ações formativas, sendo que a maioria está voltada às diretrizes do PEI. Para cada ação do programa, como, por exemplo, a preparação do Guia de Aprendizagem do aluno, feita pelos professores, existe um momento de formação.

Nas ações do programa, também estão incluídas as observações de aulas, realizadas pelos coordenadores, bem como a avaliação 360 graus, momento esse em que todos os educadores são avaliados por todos. Essas atividades também propiciam ações de formação, tendo em vista que, após as observações de aula, os professores e coordenadores discutem possíveis estratégias para incrementar as práticas em sala de aula.

Da avaliação 360 graus resulta um Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação. Todos preparam os seus planos, acompanhados dos seus superiores, vislumbrando os pontos a serem melhorados.

Percebemos que tanto as formações resultantes da avaliação 360 graus como das observações de aula foram mencionadas com grande ênfase pelos coordenadores, mas não pelos professores. Essa constatação levou-nos a refletir se essas ações seriam significativas para os professores, e se seriam construídas de forma a fazê-los perceberem que as mesmas, se bem realizadas, poderiam constituir-se em elementos potencializadores das suas práticas.

Outrossim, observamos que os professores encontram espaços de expressão nos momentos de formação, juntamente com os gestores, e valorizam muito a troca entre pares. Uma das premissas do PEI é a replicabilidade e essa prática mostra-se muito profícua entre os professores.

Os dados também indicaram que a maioria dos professores afirma que as formações contribuem para as suas práticas. Apesar dessas afirmações, também consideramos as respostas daqueles que não encontram subsídios nas formações.

Ao analisarmos o conjunto das respostas desses participantes levantamos a hipótese de que, talvez, as ações do programa estejam sendo trabalhadas de forma acrítica pelos gestores. Para fazer parte do PEI, existem critérios estabelecidos pela SEE, como apresentado anteriormente, para a designação dos gestores e professores às escolas. Todavia, o fato de os professores terem o perfil para compor a equipe, e de haver um currículo a ser seguido, não isenta a equipe escolar de pensar e discutir criticamente as diretrizes, para que elas possam ser implantadas de forma consciente por todos.

Nessa direção, concordamos com Libâneo (2015) sobre a necessidade de uma análise e discussão crítica, pelos profissionais das escolas, sobre as políticas, normas e a legislação estabelecidas, tendo como referência o contexto em que a UE está inserida. Além de proporcionarem uma melhor compreensão, pela equipe escolar, dessas políticas e normas, as discussões podem viabilizar um maior grau de envolvimento e pertencimento dos professores.

Na segunda categoria, identificamos as Pautas e temas de formação, bem como o que pensam os professores sobre as mesmas. Constatamos que a maioria dos professores considera importante os momentos formativos

realizados na UE. Os dados apontaram, também, que para a maioria dos professores as ações formativas contribuem para as suas práticas pedagógicas.

Contudo, os temas e pautas identificadas nas falas dos participantes, apesar de serem recorrentes nos momentos de formação, ainda são consideradas, pelos professores, como passíveis de mais discussões e aprofundamentos. Um exemplo é a temática da indisciplina, que, para os professores, está mais ligada à falta de interesse dos alunos pelo conhecimento.

Nessa direção, é fundamental que os PCAs auxiliem as suas equipes a uma atitude investigativa sobre as suas disciplinas, de forma a se apropriarem da epistemologia das ciências das suas áreas. A apreensão dos conhecimentos das teorias e fundamentos que subjazem às disciplinas contribuiriam para as práticas em sala de aula, resultando em melhores aprendizagens dos alunos. (LIBÂNEO, 2012; SHULMAN, 1987)

A categoria Formação continuada de professores no EF2: desafios e necessidades apontou para uma série de questões que estão presentes no cotidiano da escola e que requerem atenção por parte dos gestores e professores. São elas: as condições de trabalho do professor, a participação e o envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina em sala de aula, e as relações interpessoais.

Os professores apontaram que o grande número de alunos em sala de aula torna-se um dificultador, na medida em que exista o objetivo de realizar um trabalho diferenciado, respeitando-se as especificidades de cada adolescente. Outro ponto mencionado foi a falta de valorização da docência e da educação, por parte da sociedade.

Entendemos que a aproximação entre a escola e as famílias poderia viabilizar a criação de vínculos, possibilitando enxergar o outro – pais, professores e alunos -, nas suas potencialidades e limitações, de forma a trabalharem conjuntamente para atingir o objetivo maior, que é o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Como pontua Placco (2002), as habilidades de relações interpessoais são desenvolvidas na convivência dos indivíduos.

Ao retomarmos a tese que originou esta pesquisa, de que as formações realizadas na escola não vão ao encontro das necessidades formativas dos professores do EF2, podemos dizer que esta pesquisa evidenciou que, nas escolas em que este estudo foi realizado, que fazem parte do PEI, as pautas de formação atendem, em certa medida, as necessidades dos professores.

Todavia, ao nos depararmos com vários questionamentos e incertezas dos professores, ficou evidente, para nós, que somente a exposição de um tema, ou uma discussão não reflexiva e acrítica sobre o mesmo, pode não gerar mudanças significativas nas práticas, pois não atinge as crenças e os modos de agir daqueles que estão recebendo a formação, nesse caso, os professores.

Da mesma forma que os alunos carecem de identificar sentido nas suas aprendizagens, os professores também precisam atribuir sentido às suas práticas. O papel dos PCAs, nesse momento, é de extrema relevância, pois as formações, por eles realizadas, podem dar enfoque às especificidades de cada disciplina.

As mudanças exponenciais vividas por todos, sejam elas sociais, econômicas ou tecnológicas, na atualidade, requerem professores engajados e comprometidos a formarem os alunos para a incerteza. Muitos dos empregos que hoje existem, não existirão daqui a alguns anos. Da mesma forma, outros surgirão. Logo, os alunos precisam ser estimulados a aprender continuamente e, para isso, precisam de mestres que, juntamente com eles, estejam abertos para a aprendizagem permanente.

Nessa direção, o PEI, na nossa opinião, mostrou-se um programa que possui muitas ações e recursos humanos e materiais que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e professores. Acreditamos que a coordenação de área, um diferencial do PEI, pode incrementar sobremaneira a formação dos professores por meio de estudos teórico-metodológicos específicos das disciplinas, bem como um maior aprofundamento sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente.

O trabalho conjunto e a partilha de boas práticas, somado à discussão crítica de todas as questões que envolvem o programa, favorecem a construção de equipes reflexivas e investigativas, tornando-se um grande passo nessa busca por uma educação pública de qualidade, vislumbrando a redução das desigualdades sociais.

Esperamos, com os dados encontrados e discutidos nesta pesquisa, contribuir para que outros estudos sejam realizados no EF2, de forma a auxiliar os professores a estarem juntos, fortalecidos e seguros para atuarem nessa etapa tão difícil na vida dos indivíduos, que é a adolescência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRÉ, Marli D. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ALFONSI, Selma Oliveira. **A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II**. 2013 Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)**. São Paulo, 2016. 135f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

BOLSON, Janaina Boniatti. **Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Talis**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-talis>. Acesso em 10 dez.2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath>. Último acesso em: 02 dez 2017

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informações Educacionais**. Brasília: INEP, 2014b. Disponível em <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath>. Último acesso em: 03 dez 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional da Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, 2014c. Disponível em: [www.planalto.gov.br?ccivil\\_03?ato2011-2014/2024/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?ato2011-2014/2024/lei/13005.htm). Acesso em 03 dez. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/.../15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1](http://portal.mec.gov.br/.../15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1). Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 5 abr. 2013b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional da Educação (CNE). Parecer nº 7/2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf). Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,30, 32 e 87da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelas redes, até 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional tendo o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em

<[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece a educação básica de oito anos - Ensino do 1º Grau. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1971. Disponível em [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)

BRUNO, Eliane Bambini G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (org) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ PUC-SP**, n.6, São Paulo, EDUC, 1998, p. 9-27.

CANARIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino.; HADJI, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. p.151-160. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf). Acesso em 8 abr.2016.

DAVIS, Claudia Leite F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; SILVA. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**, São Paulo: FCC/DPE, v 34. p.1-104, set. 2012a. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/253>

DAVIS, Claudia Leite F.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Julho, 2012b. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/desafios-anos-finais-ensino-fundamental-699874.shtml>. Acesso em 03 jul. 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



FERNANDES, Ana Paula Amaral; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga, CIASCA, Sylvia Maria. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 333-344, abr./jun. 2014

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul/set. 2014. Disponível em [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 30 nov. 2017.

GALLEGO, Andréa Bonetti; BECKER, Maria Luiza. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 1, p. 166-133, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br>. Acesso em: 06 jan.2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A. (Org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete A. ; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113,, p.1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 199, p. 191-204, julho 2003.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: transforming teaching in every school**. Routledge. New York, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos A. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2015

\_\_\_\_\_. A persistente dissociação entre conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. Anais. **35a Reunião da ANPED.** 2012. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files> Acesso em: 04 fev.2016.

\_\_\_\_\_. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-50.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Tim. **Pesquisa Social - questões, métodos e processos.** Trad. Carlos A. S. Netto Soares, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAIA, Diego. Sanduiche de Gente. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 28 abr. 2016. Caderno Especial Ensino Fundamental 2, p. 4.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MORICONI, Gabriela Miranda; BELANGER, Julie. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais.** São Paulo: FCC/SEP, 2015

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol 25, n. 89, p.1127-1144, Set/Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PAPALIA, E. Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PALÁCIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Relações interpessoais em sala de aula e o desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

QUARESMA, Daniel Gelini. **Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades**. São Paulo, 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

RAMOS, Adriana de Melo. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista**. Campinas, SP, 2013. 286f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o **Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais** e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o **Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o **Programa Ensino Integral** de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 65, de 16-9-2013. Dispõe sobre o processo seletivo de **credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral**, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Último acesso em 20 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2014b. Disponível em <http://educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Último acesso em 20 nov. 2017.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (org) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. Basic Books, Inc. USA., 1983.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2, Fev.1987, p. 4-14.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la deuda pendiente. Profesorado – **Revista de curriculum y formación Del profesorado**. Vol. 13, n.1, 2009, p.27.41.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago.2008.

## APÊNDICE I

## ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

MEU QUESTIONAMENTO	PERGUNTA AO PARTICIPANTE
<p>Levantamento de perfil:</p> <p>Identificar homens, mulheres, outros e as respectivas idades. Observar alguma relação entre essas variáveis, em relação ao conjunto de respostas.</p>	<p>1 Sexo 2 Idade</p>
<p>Levantamento de perfil:</p> <p>Identificar as licenciaturas e outros cursos. A identificação dos cursos poderá contribuir na análise dos dados,</p>	<p>3. Qual/quais cursos de graduação e pós-graduação você possui?</p>
<p>Levantamento de perfil:</p> <p>Identificar se há alguma relação entre o tempo de docência e os processos formativos em serviço.</p>	<p>4. Há quantos anos você leciona?</p>
<p>Levantamento de perfil:</p> <p>Identificar as séries e disciplinas ministradas. No PEI os professores ministram as disciplinas do currículo regular e do diversificado .</p>	<p>5. Em quais séries você leciona atualmente? 6. Quais disciplinas você leciona?</p>
<p>Como o PEI exige dedicação exclusiva, essa informação poderá ser importante no momento da análise.</p>	<p>7. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?</p>
<p>Verificar se os professores percebem que os encontros com as PCAs e a PCG são momentos de formação em serviço.</p>	<p>8. Que momentos de formação você vivencia na sua escola? Como são realizados? Com quem?</p>
<p>Verificar se algo que não foi respondido na questão 8, pode ser acrescentado agora.</p>	<p>9. Como são as reuniões pedagógicas na sua instituição de ensino? Em que elas contribuem para as suas práticas?</p>
<p>Dar espaço para o professor falar sobre alguma necessidade/angústia/dificuldade que ele tenha ao lidar com os adolescentes.</p>	<p>10. Em que medida você observa que as suas necessidades, ao lidar com a aprendizagem de crianças e adolescentes, são contempladas ou não nos processos formativos da sua escola.</p>

Identificar os temas de formação existentes na UE	11. Quais temas são mais recorrentes nos processos formativos que você participa na sua escola?
Identificar se as formações contemplam as expectativas e/ou necessidades dos docentes.	12. Que temas você gostaria de fossem mais debatidos com a equipe pedagógica e os seus pares?
Identificar outras formas de formação vivenciada pelos participantes.	13. Existiam processos formativos nas outras escolas em que você atuou?  (    ) sim                    (    ) não
Complemento da questão 13.	14. Em caso afirmativo, como eram realizados?
Complemento às questões 13 e 14	15. Essas escolas pertenciam a:  (    ) rede municipal (    ) rede estadual (    ) rede particular (    ) outros: _____
Tentar verificar a percepção do professor sobre o EF2.	16. Na sua opinião, quais seriam as maiores necessidade e/ou desafios para os professores do Ensino Fundamental II?

APÊNDICE II  
QUESTIONÁRIO

Este estudo tem o objetivo de identificar e analisar os processos de formação de professores do Ensino Fundamental II em escolas públicas da cidade de São Paulo. As respostas ao questionário serão usadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, produzindo um relatório de pesquisa, qual seja, a minha tese de doutorado. Ao final do trabalho, os resultados serão apresentados a uma banca avaliadora e aos professores que participaram da pesquisa. É garantido o sigilo absoluto aos respondentes.

1. Sexo: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Qual/quais cursos de graduação e pós-graduação você possui?

\_\_\_\_\_

4. Há quantos anos você leciona? \_\_\_\_\_

5. Em quais séries você leciona atualmente? \_\_\_\_\_

6. Quais disciplinas você leciona? \_\_\_\_\_

7. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula? \_\_\_\_\_

8. Que momentos de formação você vivencia na sua escola? Como são realizados? Com quem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Como são as reuniões pedagógicas na sua escola? Em que elas contribuem para as suas práticas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Em que medida você observa que as suas necessidades, ao lidar com a aprendizagem de crianças e adolescentes, são contempladas ou não nos processos formativos da sua instituição?

---

---

---

---

11. Quais temas são mais recorrentes nos processos formativos que você participa na sua escola?

---

---

---

---

12. Que temas você gostaria de fossem mais debatidos com a equipe pedagógica e os seus pares?

---

---

---

---

13. Existiam processos formativos nas outras escolas em que você atuou?

(     ) sim                      (     ) não

14. Em caso afirmativo, como eram realizados?

---

---

---

15. Essas escolas pertenciam a

( ) rede municipal   ( ) rede estadual   ( ) rede particular   ( ) outros: \_\_\_\_\_



16. Na sua opinião, quais seriam as maiores necessidade e/ou desafios para os professores do Ensino Fundamental II?

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua participação.  
Selma O. Alfonsi  
selma.alfonsi@gmail.com

## APÊNDICE III

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA - DIRETOR E PCG

#### TRAJETÓRIA

1. Gostaria que você falasse sobre a sua trajetória profissional e acadêmica até este momento.

- graduação /especialidade – pós graduação – outros cursos
- escolas em que atuou
- há quanto tempo está na educação
- há quanto tempo está nesta escola
- como chegou aqui

2. As escolhas dos cursos ocorreram por alguma razão específica?

- cursos específicos na área de atuação (especialistas)
- cursos voltados à pedagogia
- plano de carreira estado (pontuação )

#### ENSINO FUNDAMENTAL II

3. Qual é a especificidade da sua atuação com os PCA?

- planejamentos
- professores – mediação / intervenção

4. Quais seriam as especificidades da sua atuação com os professores do EFII?

- orientação / intervenção
- administrativa

5. Você observa alguma fragilidade e/ou lacuna na formação dos professores do FII?

- se sim:
  - qual/ quais?
  - existe algum tipo de formação da escola para lidar com essas questões?

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO FII**

6. Como se dão os processos formativos de professores do EFII nesta escola?

- quem os organiza
- em que momento
- qual a frequência
- origem da demanda
- tipos de demandas /temas

7. Como é realizada a formação do professor do EFII?

- discussão de texto
- situação problema
- outros

## **ALUNOS/PROFESSORES**

8. Como você avalia as relações interpessoais professor-aluno do EFII?

- maior/menor habilidade na condução de conflitos
- mediação professor/alunos
- autonomia alunos
- autonomia professores
- e as aprendizagens? dificuldades?

## APÊNDICE IV

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA - PCA

#### TRAJETÓRIA

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica até este momento.

- graduação /especialidade – pós graduação – outros cursos
- escolas em que atuou
- há quanto tempo está na educação
- há quanto tempo está nesta escola
- como chegou aqui

2. As escolhas dos cursos ocorreram por alguma razão específica?

- cursos específicos na área de atuação(especialistas)
- cursos voltados à pedagogia
- plano de carreira estado (pontuação )

#### ENSINO FUNDAMENTAL II

3. Qual é a especificidade da sua atuação como PCA?

- planejamentos
- professores – mediação / intervenção
- somente curricular
- quantos encontros semanais

4. Além de ser PCA, você também está em sala de aula. Gostaria que você falasse sobre isso. Pontos positivos/negativos, como se sente...

- relação com os colegas
- visão dos alunos
- observa parceria ou não
- viabilidade/aplicabilidade das metodologias

5. Existe uma linha de atuação para todos os PCA ou depende da área?

- maior/ menor autonomia
- integração entre as áreas

6. Você observa alguma fragilidade e/ou lacuna na formação dos professores do FII?

- se sim:

qual/ quais?

existe algum tipo de formação, na escola, para lidar com essas questões?

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO FII**

7. Como se dão os processos formativos de professores do EFII nesta escola?

- quem os organiza
- em que momento
- frequência
- origem da demanda
- tipos de demandas /temas
- do que você sente falta
- reclamações dos professores

8. Como é realizada a formação do professor do EFII?

- metodológica: somente os PCA trazem contribuições?
- assistir/gravar aula
- discussão de texto
- situação problema
- outros

## **ALUNOS/PROFESSORES**

9. Como você avalia as relações interpessoais professor-aluno do EFII?

- maior/menor habilidade na condução de conflitos
- mediação professor/alunos
- autonomia alunos
- autonomia professores
- e as aprendizagens? Dificuldades?

10. Quais são as contribuições da CA para a formação dos professores e alunos?

## APÊNDICE V

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

Título da Pesquisa: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente.

Pesquisadora: Selma Oliveira Alfonsi  
Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco

Convidamos você a participar da presente pesquisa, que tem como objetivo geral identificar e analisar os processos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental II em escolas públicas da cidade de São Paulo, para uma melhor compreensão e aprofundamento sobre como se dá, e o que caracteriza a formação docente nesse segmento.

Sua participação consistirá em participar de uma entrevista, que abordará temas relativos a formação docente no Ensino Fundamental II. De antemão, lhe é assegurado total sigilo sobre suas falas. Elas serão analisadas e eventualmente o produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

A sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie, além de lhe asseguramos ausência de dados ou riscos.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam vir a beneficiar a comunidade de professores.

Caso dúvidas ou questões lhe ocorram ao longo do processo, ou mesmo após o seu término, sinta-se à vontade para saná-los entrando em contato com:  
Selma Oliveira Alfonsi- 99427.9141  
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC - 3670-8466

Entendi todos os aspectos envolvidos na minha participação na pesquisa e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE VI

**QUADROS DE ANÁLISE - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS  
QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORES E1 / E2**

Objetivo geral: INVESTIGAR SE AS DEMANDAS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, EM RELAÇÃO AO VIVIDO NA ESCOLA, SÃO CONTEMPLADAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EM SERVIÇO, DOS QUAIS PARTICIPAM.

Objetivos específicos:

- identificar e analisar as **ações de formação** desenvolvidas nas escolas investigadas; (VERDE)
- analisar as **formas de participação** dos professores e gestores na formação; (AZUL CLARO)
- analisar os **espaços de expressão** dos professores; (AZUL ESCURO)
- analisar as **pautas de formação, seus temas e encadeamentos** (ROSA)
- descrever e analisar o que **pensam os professores sobre a formação** oferecida na escola; (QUESTIONÁRIO; AMARELO ENTREVISTAS)

PART.	8. Que momentos de formação você vivencia na sua escola? Como são realizados? Com quem?	9. Como são as reuniões pedagógicas na sua escola? Em que elas contribuem para as suas práticas?
E1.P1	ATPCs com PCG e PCA, formação pela EFAP em hora de estudo. Momento de replicabilidade dos colegas.	As vezes cansativas. São realizadas no fim do período e normalmente já estamos muito cansados. Porém, na maioria das vezes são discutidos temas do interesse de todos, ou mesmo tem replicabilidade de feitos dos colegas que deram muito certo. Aí então fica muito interessante.
E1.P2	Nos ATPCs de Área e Geral e cursos de formação fora do período de aula. Nos ATPCs as formações são dadas pela PCG e PCA com pautas relacionadas ao currículo e a parte diversificada como eletivas, Projeto de Vida, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil.	As reuniões são voltadas às cinco premissas (Protagonismo Juvenil Formação continuada, Excelência acadêmica, corresponsabilidade e replicabilidade), ao planejamento e alcance pedagógico aos alunos com certas dificuldades com o projeto sondagem com as avaliações diagnósticas (SARA e AAP). Essas reuniões contribuem para percebermos as diferenças de rendimento e daí preparar uma para cada situação problema.
E1.P3	ATPCE, em grupos e com PCG e PCAs	Organizadas e produtivas, contribuindo para o sucesso do trabalho proposto em sala de aula
E1.P4	Pós horário de trabalho, formadores parceiros e gestores e replicabilidade dos profissionais da escola.	São dinâmicas, criativas e bem participativas. São reuniões pedagógicas nas quais troco experiências e replico conforme minhas práticas acadêmicas.
E1.P5	Vários momentos: nas horas de estudo. Reunião com as PCAs. Reunião de ATPC com a PCG.	São de grande avalia. Proporcionam um momento de aprendizado e reflexão



E1.P6	HTPCG e HTPCA - PC Geral e Professora Coordenadora de Área	São reuniões de formação onde se busca a aplicação de novas práticas, diretrizes e processos para melhor atuação do docente em sala de aula.
E1.P7	ATPCs, auto formação em horas de estudo. Em reuniões pedagógicas, individualmente (PCG e PCAs), OTs	As reuniões pedagógicas acontecem semanalmente nos ATPCs e por áreas. Contribuem para lidar com o dia a dia do modelo de Ensino Integral; para lidar com os aspectos pedagógicos e a gestão em sala de aula e até com os alunos especiais (necessidades especiais) e os alinhamentos das atividades da UE.
E1.P8	ATPC Geral/ ATPC Área/ hora de estudo. São realizados em momentos diferenciados à aulas, com PCG, momento em que eu, como PCA, dou a formação e aprendo, momentos de horas sem aulas o qual posso me dedicar aos estudos.	São sempre após o horário de aula, em ATPCs, e quando necessário em horários extras, porém sem sempre é para formação. Pode ocorrer para recados, assuntos urgentes também. Quase sempre contribuem para minhas práticas.
E1.P9	Geralmente são 4 momentos. Dois ATPCs (1 Geral e outro de Área.) uma reunião de projeto de vida e aulas de estudo.	São após o horário e servem para o alinhamento geral e orientações pontuais, além de momentos específicos para a reflexão da prática e replicabilidade.
E1.P10	Em sala de aula, em ATPCs. Realizados em sala de aula com alunos e reuniões com a PCG e PCA.	São formativas.
E1.P11	Todos os momentos, HTPCA, HTPCG, atividades como eletiva, de onde sempre há nova formação e novos conceitos.	Movimentadas, dinâmicas, sempre há uma atividade envolvendo as boas práticas, momentos para verificação de algum erro e alinhamento de novas atividades ou projetos.
E1.P12	Formação em ATPC com a PCG e formação em ATPCA com a PCA,	As reuniões pedagógicas são semanais e contribuem para as elaborações de aulas.

E1.P13	ATPCG-Coord. S., são realizadas 1 vez por semana, onde recebemos formação através de vídeo aula, dinâmicas, leituras, e também formações de palestrantes. ATPCA – Coordenação de Área- em ATPC é de área onde os professores de português, inglês, ed. física e arte discutem projetos específicos da nossa área.	Essas formações contribuem para que as práticas de cada um possam ser compartilhadas com os colegas e também para que todos possam ter a mesma fala em sala de aula acontecendo um alinhamento entre todas as áreas.
E1.P14	Na hora de atividade pedagógica ATPC, ATPCA, OTS e curso na plataforma online.	São bem efusivas, mas também construtivas e de diagnósticos das ações.
E1.P15	Curso online - Gestão em pedagogia - Rede do Saber	Bastante participativa, envolvendo as PCAs e a PCG junto com os professores. Elas contribuem para o desenvolvimento dos nossos projetos seja diversificado e também com a minha disciplina.
E1.P16	Nos ATPCs de Área e Geral - são realizados em reuniões semanais e também em O.T. (Orientação de Trabalho)	São ótimas, produtivas, contribuem muito através do compartilhamento das boas práticas, pois as exposições de algumas práticas sempre contribuem para uma melhor aula, sendo que os professores têm liberdade para fazer as adaptações que forem necessárias.
E1.P17	ATPC-Geral com Coord. Geral; ATPC-Área com Coord. Área de Exatas; todos ATPCs - são semanais, ou seja 1 vez por semana	Formação pedagógica continuada contribuem para uma aula onde ajuda a aprendizagem do educando, também amplio meu ensino com uma maior excelência acadêmica.
E1.P18	As formações acontecem nos encontros em ATPCG e ATPCA - sendo uma vez na semana com a coordenação geral e uma na semana com a CA	As reuniões pedagógicas na escola são em sua totalidade para orientações técnicas, alinhamentos da ações realizadas mensalmente, e das práticas realizadas em sala de aula.

E1.P19	As nossas formações são muito boas pois são realizadas através das reuniões que temos com PCG e PCAs que passam para nós replicabilidades que são atividades que aprendem em outras reuniões com diretorias de ensino e congressos técnicos que são trabalhados diretos para ajudarmos a conseguir atingir os objetivos propostos da Escola de Ensino Integral.	As reuniões pedagógicas contribuem muito nas nossas áreas porque cativa cada vez mais nós professores a estar frente a frente com os nossos alunos e fazer a replicabilidade que aprendemos nas reuniões diretamente aos nossos alunos
E1.P20	Tivemos algumas formações na escola, Gestão de pessoas (Argento), informática, Economia Financeira (Disop). São realizadas ou fora do horário de trabalho ou nos ATPCs, ou ainda em plataformas virtuais. Com pessoal que vem de fora da escola e as vezes com a PCG ou em OTs, Orientações Técnicas, dados pela Diretoria de Ensino.	São realizadas as 3ª feiras (ATPCG), são reuniões mais de esclarecimento do Programa de Ensino Integral e algumas práticas pedagógicas de que propriamente de formação. Contribuem muito pouco ou quase nada para minha prática em sala de aula.
E1.P21	HTPC, HTPC de códigos e Linguagem e HTPL para estudo e aperfeiçoamento	Procuram indicar boas práticas realizadas por colegas em sala de aula. Podemos absorver as novas ideias para melhoria das aulas, com isso cativar o aluno para o conteúdo.
E1.P22	Nos ATPCs de Área e Geral nos alinhamentos com o grupo ou com determinadas áreas, em cursos que por vezes são oferecidos...	São importantes, mas às vezes pecam pelo excesso...
E1.P23	As formações são feitas em ATPCs e cursos diversos.	Reunião pedagógica se fundamenta em formação de professor, vezes de maneira democrática, vezes não. Essa escola em questão não tem perfil de usar reuniões como essa para falar mal de aluno.
E1.P24	Em ATPCs, em replicabilidade nas reuniões, com PCA e PCG.	Ultimamente temos discutido várias questões (em sala) nas reuniões que contribuem muito pouco para minhas práticas, mas já tivemos reuniões muito produtivas voltadas para nossa formação e prática.

E2.P1	<p>2 encontros semanais ATPCA e ATPC</p> <p>2as feiras- 4hs de formação com professores da área de códigos e linguagens (TPCA)</p> <p>4as feiras - 3hs com as demais áreas (HTPC)</p>	<p>Análises de temas e textos que contribuam para melhorar no processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Palestras e documentários que contribuam no processo com ação de inclusão (que no estado o termo inclusão, por ser de vários transtornos ou patologias mais graves e quase nunca sabemos ao certo).</p> <p>A contribuição maior, é a possibilidade que trocamos experiências.</p>
E2.P2	<p>Temos os horários de estudo, que são intercalados com as aulas.</p> <p>As segundas-feiras temos o A.T.P.A. das 13:20 às 17:00. Com os professores da área de linguagens. O A.T.P.C.E é na quarta-feira das 15:30 às 17:00. As reuniões não são totalmente formativas. O A.T.P.A. é coordenado por uma PCA - Professora Coordenadora de área e o ATPCE pela Coordenadora Geral.</p>	<p>As reuniões pedagógicas ocorrem, como dito na questão acima, às 2ª e 4ª feira. Há momentos de instruções sobre o programa de Ensino Integral, preenchimento de relatórios, planejamento dos projetos a serem trabalhados durante o ano e leitura de textos com assuntos específicos, geralmente voltados à postura do professor em sala de aula, à necessidade da formação continuada.</p>
E2.P3	<p>Em dois momentos: ATPA, com a coordenadora de área e no ATPC com a coordenadora geral. São abordados os problemas da escola, preenchimento de documentos e informações gerais durante esses momentos. Porém, não há aprofundamento ou formação.</p>	<p>As discussões são geralmente iguais. Giram em torno dos problemas que existem durante o ano. Algumas vezes trazem reflexões importantes para modificar a prática de sala de aula; outras vezes não levam a nada.</p>
E2.P4	<p>HTPA e HTPC</p> <p>HTPA - Com Professora coordenadora de área e</p> <p>HTPC - Com Professor Coordenador Geral</p>	<p>São de formação pedagógica e contribuam para o meu aperfeiçoamento profissional / pedagógico.</p>

E2.P5	<p>ATPA - Com a coordenadora de Área - Códigos, Linguagens e suas Tec.</p> <p>ATPC - Com a Coordenadora Geral</p> <p>Temos leitura de textos, roda de conversa, discussões, vídeos, atividades práticas como pesquisa para buscar devolutivas de alunos, professores e funcionários e durante o semestre temos que enviar um relatório sobre qual formação individual realizamos como: leitura de livros, filmes, vídeos, etc.</p>	São realizadas semanalmente, elas norteiam as ações a serem tomadas a fim de aprimorar as práticas pedagógicas em sala de aula.
E2.P6	Muito pouco realizados em dois ou três dias de planejamento ou em alguns ATPCs com a coordenadora da escola.	São cheias de cobranças. Em quase nada.
E2.P7	Nos ATPCs e ATPAs - coordenadora de área. São realizados com textos, filmes (motivacionais).	Informativa, formativa, ajudando nas minhas aulas.
E2.P8	<p>Nos ATPA'S e ATPC'S.</p> <p>ATPA - Coordenadoria de área, através de filmes motivacionais, estudo de documentos da Escola Integral, textos.</p> <p>ATPC - Coordenadora Geral</p>	Informativas e formativas. Conciliando em novas práticas de ensino.
E2.P9	Leciono aulas de nivelamento e alfabetização de alunos.	São reuniões que dão suporte pedagógico de muita importância para que o professor possa estar informado dos programas, projetos e trabalhar de forma única com eficiência.
E2.P10	Nas reuniões de ATPC e ATPA	São reuniões aonde os coordenadores trazem temas para nossa formação , dados sobre desempenho dos alunos, entre outros. Contribuem para o modo de como abordar determinado tema e como o aluno pode entender .

E2.P11	As formações 4 vezes por semana. São realizadas com as outras prof. Coord. De área (Linguagens e humanas); com a coordenadora geral, com os professores da área, e com todos os professores da escola. São realizadas uma vez por semana, estudo das diretrizes do Ensino Integral e assuntos pertinentes à melhoria do ensino-aprendizagem do aluno.	As reuniões são úteis no quesito da organização do trabalho semanal; formação para atuação e apoio aos professores da área e ao desenvolvimento profissional como coordenadora de área.
E2.P12	Em horário de estudos e em ATPCA e ATPG. Com estudos e preparação de aulas através das apostilas e livros didáticos e através do computador em forma de pesquisa, leitura de textos e vídeos. Com a PCA, PCG e outros momentos sozinha ou com colegas professores.	As reuniões são de cunho informativo e algumas vezes cunho de formação. Contribuem para a formação pedagógica e amparo para as aulas sob a forma de informações administrativas.
E2.P13	Em ATPC, ATPCA, Plataforma de formação Paulo Renato, com PCG e PCA.	Boas, como troca de experiências e vivências no cotidiano.
E2.P14	As formações são realizadas maior parte das vezes fora da escola, por iniciativa própria e em instituições desvinculadas da escola.	As reuniões são momentos de transmissão de avisos e/ou organização de projetos/eventos. Não vejo contribuição para a minha prática.
E2.P15	Formação pedagógica são realizados em formato de ATPC, com o coordenador pedagógico.	Formativas, com leituras de textos e socialização com o grupo. De maneira geral contribuem nas trocas de ideias, práticas de outros colegas.
E2.P16	Minha formação acontece em 2 momentos: o 1º momento com todos os professores, coordenadores de área e gestão; o 2º momento com os professores somente da área e com a CA.	São momentos de aprendizagem, formação, todos unidos com objetivo na qualidade/excelência acadêmica, acreditando no pleno desenvolvimento do aluno.

E2.P17	ATPC e ATPA, com discussões de textos, estudos de casos e minicursos de formação. Com coordenadora de área.	Maçantes. Muito do mesmo.
--------	---	---------------------------

PART.	10. Em que medida você observa que as suas necessidades, ao lidar com a aprendizagem de crianças e adolescentes, são contempladas ou não nos processos formativos da sua instituição?	11. Quais temas são mais recorrentes nos processos formativos que você participa na sua escola?
E1.P1	Toda atividade proporciona um momento de aprendizado. Tanto educando como educador fazer parte dos processos formativos.	Ética
E1.P2	A realidade ao lidar com os jovens mostra que muitas vezes que falamos e abordamos alunos que não existem, isto é, na prática estudamos para uma realidade que não estamos preparados.	Competências e habilidades, excelência acadêmica, domínio e disposição ao autoconhecimento, replicabilidade de boas práticas.
E1.P3	As necessidades são apontadas e discutidas com PCG em reuniões, visando sempre o desenvolvimento de cada aluno.	Protagonismo.
E1.P4	No momento em que realizo o feedback com os jovens gestores e realizo a auto avaliação com cada turma: verbal e escrita.	Inclusão, estudo de caso, gestão de sala e pessoas.
E1.P5	Em quase toda totalidade.	Práticas pedagógicas em sala de aula, alinhamento de tutoria, didáticas aplicadas, o uso do currículo em sala de aula e o uso da apostila.

E1.P6	Em todos os momentos. Até porque há comprometimento da equipe gestora e dos envolvidos no processo.	Protagonismo Juvenil, formação de jovens competentes, solidários e autônomos.
E1.P7	Os processos formativos, tanto coletivo, como os individuais contribuem e auxiliam muito com as necessidades de aprendizagem dos alunos.	Inclusão, Instrumentos de gestão; Indisciplina.
E1.P8	Nos momentos em que mais careço de colaboração e percebo que meu colega/formador não pode ajudar. Ou porque não sabe, ou porque enfrenta o mesmo. Percebo que não foram contemplados.	habilidades; avaliações; relações pessoais.
E1.P9	Acredito que os momentos de preparo e reflexão que nos são disponibilizados contemplam a contento nossa formação.	Troca de experiência entre professores e alinhamentos.
E1.P10	-	Excelência acadêmica curricular. Pedagogia da presença.
E1.P11	Quando consigo atingir de alguma maneira meus alunos e os objetivos para com a formação deles, seja acadêmica ou não.	Excelência acadêmica curricular. Pedagogia da presença.
E1.P12	Avaliamos os indicadores de cada aluno para aprimorar os planos de aula.	Disciplina.
E1.P13	Muitas vezes as minhas necessidades não são contempladas.	Currículo, organização de agenda, avaliações.
E1.P14	No que tange as práticas e demandas vão bem mas se perdem nas questões disciplinares e relações interpessoais.	Aprendizagem e resultados. PDCAS.



E1.P15	Discutindo sobre os resultados sejam eles positivos ou negativo. Na nossa unidade trabalhamos bastante as premissas sendo uma delas o protagonismo e também os princípios como a pedagogia da presença.	O projeto de vida do aluno para ser colocado em prática dentro e fora da escola.
E1.P16	Através de avaliações contínuas, de avaliações de aprendizagem em processo e provas bimestrais.	Indisciplina, tutoria e sensibilização.
E1.P17	Pelos indicadores onde percebo uma grande melhora de aprendizagem.	As dificuldades de aprendizagem.
E1.P18	Quando era imposição ao aplicar o conteúdo e contextualizá-lo ao convívio do aluno.	Horário de estudo, ATPCA.
E1.P19	Através dos resultados que coletamos durante o ano letivo que sempre é satisfatório.	Os temas recorrentes nos processos são sempre replicabilidade, saber como passar a replicabilidade aos alunos.
E1.P20	O processo formativo não é direcionado a prática em sala de aula, por vezes são formações mais voltadas ao planejamento, gestão de aula (sala) ou informática, que pouco contribui para a formação ou do processo de ensino aprendizagem d aluno (nesse quesito a prática do professor é muito mais valiosa nesse momento.)	Planejamento entre outros.
E1.P21	Em sua grande maioria são contemplados, pois um dos pilares do programa é a excelência acadêmica, mas em algumas situações é difícil atingir o aluno, as vezes por fatores externos e em outros por falha nossa.	Boas práticas; como envolver os alunos na aula; novas estratégias pedagógicas; como combater a indisciplina.

E1.P22	As necessidades da aprendizagem com os nossos educandos são tidas sempre como prioridades, entendidas e absorvidas em prol da aplicação no objetivo principal da educação:"o aluno"	Protagonismo; excelência acadêmica...
E1.P23	Por vezes a troca de experiência nas reuniões e formações pode vir a colaborar para sanar algumas dificuldades que possam surgir, além, claro da visão de caixa d'água da equipe gestora.	O tema central sempre é a formação da equipe dentro das dificuldade que uma escola estadual tem. Infelizmente ainda existe uma preocupação exagerada com o burocrático e perdeu foco principal- o aluno.
E1.P24	Digamos que boa parte é atendida em algumas discussões que temos, mas a maioria não, porque esbarra na burocracia do sistema, que não apoia os professores.	Replicabilidade dos professores.
E2.P1	Atualmente a formação de professores, está voltada única e exclusivamente para números, estatísticas. A preocupação com a crianças e o jovem de uma forma global, biopsicossocial deixa à desejar. O importante é a meta e a nota que a escola obtém nas provas dos indicadores externo e interno.	Alcançar metas estabelecidas pela SED.
E2.P2	Não observo que minhas necessidades são contempladas. Não há efetivamente, até a presente data, um processo formativo.	Regras a serem seguidas. Entrega dos documentos solicitados pelo programa e fala-se muito de indisciplina.
E2.P3	Apenas nas formações sobre inclusão e nivelamento.	Avaliação, recuperação contínua, recuperação paralela (nivelamento) e inclusão. Preenchimento de documentos oficiais e burocracias.

E2.P4	"As vezes me sinto perdida no meio da multidão" com tantas crianças em processo de formação, tendo em vista um fator muito forte "a sociedade em que estão inseridos e esse tema não é abordado (ou quase nunca) nos processos formativos.	PDCA - Preparar - fazer - checar - avaliar (Documento da Escola de Ensino Integral)
E2.P5	Os processos formativos são essenciais para clarear os caminhos pelos quais o educador deve embasar-se a fim de atingir o sucesso no processo educativo.	Criatividade, Inclusão, Pluralidade, Valores.
E2.P6	À medida em que a indisciplina aumenta e ninguém faz nada.	Fazer cursos e mais cursos, só isso!
E2.P7	Quando o aluno atinge a prática que foi dada com êxito.	PEI (Programa de Ensino Integral)
E2.P8	Quando consigo colocá-las em prática.	PEI (Programa de Ensino Integral)
E2.P9	Quando me deparo com situações que precisa de maior atenção em sala de aula. E consigo atuar de forma eficiente.	Nivelamento, projetos.
E2.P10	Sim, diante das necessidades ou dúvidas sobre aprendizagem, sempre sou orientado nas minhas formações.	Avaliação, indisciplina, formação continuada, projetos, etc.
E2.P11	Observo, que a cada formação, aprendemos com os estudos, documentos que nos são oferecidos, e também com a experiência dos outros colegas de trabalho, que muito nos acrescenta.	Temas: avaliação (formativa); observação em sala de aula (o olhar observador); nivelamento (grupos específicos)
E2.P12	Quando as avaliações são satisfatórias, contribuindo com o desenvolvimento do aluno como um todo e norteando, dirigindo ou direcionando o processo ensino aprendizagem.	Discorrem muito sobre o processo de avaliação.

E2.P13	Nos momentos de replicabilidade com os pares.	Indisciplina, transtornos de aprendizagem.
E2.P14	Não acho que sejam contempladas.	Diretrizes do ensino integral (documentos que precisamos manter atualizados)
E2.P15	Quando há uma discussão e aceitação por parte dos colegas.	A real necessidade de achar uma maneira de fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem verdadeira.
E2.P16	Existe muito diálogo com os professores e gestão, troca de ideias, sugestões.	Gestão de sala de aula, foco aprendizagem.
E2.P17	Em pares sim pois trocamos muitas, táticas, estratégias e modos que facilitam este processo.	Indisciplina e táticas de sobrevivência dos professores.

PART.	12. Que temas você gostaria que fossem mais debatidos com a equipe pedagógica e os seus pares?	16. Na sua opinião, quais seriam as maiores necessidades e/ou os maiores desafios para os professores do Ensino Fundamental II?
E1.P1	Ética profissional e responsabilidades do educador.	Desafio: trazer a família como coadjuvante na educação acadêmica do aluno.
E1.P2	Gestão de sala de aula	O maior desafio é um consenso entre os educadores sobre a nossa importância para a sociedade, a desvalorização da categoria é aceita e assistida sem reação dos professores.
E1.P3	Conscientização da importância do aprendizado para o aluno.	Fazer o aluno interiorizar o querer aprender. Dando a devida importância ao conteúdo proposto, segundo as Diretrizes e Bases Educacionais de SP.
E1.P4	Sociabilização e Inclusão	Praticar formações para saber lidar com o diferente, realizar encontros com outros profissionais para replicar o novo na sala de Ensino Fundamental II.

E1.P5	Inclusão: como trabalhar?	Ensinar o aluno a aprender a aprender, trabalhar e estimular o máximo o protagonismo juvenil, trabalho que realizamos a todo momento com afinco.
E1.P6	Acho que a disciplina mas, também tem seu memento de discussão.	1º salário; 2º Respeito e relações menos tensas entre professores - alunos e alunos-alunos; 3º Recursos didáticos e paradidáticos; 4º Diminuição no número de alunos por sala; 5º Jornadas flexíveis.
E1.P7	Metodologias com o uso da tecnologia na sala de aula.	O maior desafio seria conseguir a totalidade dos alunos com o interesse em estudar/aprender, pois hoje as crianças/adolescentes não tem vontade de estudar, muito só vêm à escola porque são obrigados.
E1.P8	relações pessoais	As relações humanas. O que hoje em dia tornaram-se líquidas.
E1.P9	Condições de trabalho e os aspectos políticos/filosóficos e ideológicos da área de educação.	Melhores condições de trabalho e um reconhecimento salarial a altura de nossa responsabilidade.
E1.P10	Nesse projeto à 4 anos, acredito que todos os temas já foram abrangidos.	Necessidades inúmeras e desafios o comprometimento, a educação, o respeito dos alunos.
E1.P11	Disciplina, defasagem escolar e emocional.	A rápida evolução tecnológica e a diferença entre os alunos. Necessitam sempre de novidades para motivá-los.
E1.P12	Disciplina e defasagem.	Os professores deveriam ter mais cursos presenciais e também serem melhor remunerados.
E1.P13	Tudo que for preciso para auxiliar o professor na sua gestão em sala de aula.	Disciplina. Existe um desrespeito muito grande com relação a atitude do aluno em sala de aula, muitas vezes o aluno não colaborar com o professor; falta de interesse do aluno.

E1.P14	Questões relacionadas a disciplina. Normas e valores.	Creio que alinhamento maior entre os pares com mesma linguagem para com alunos e influência na questão disciplinar para um melhor aprendizado.
E1.P15	A convivência para os alunos e professores, onde se envolva os respeitos nas diversas situações de comportamento As diferenças existem e tem que ser respeitado.	Partindo do acolhimento das crianças pois precisamos se aproximar delas para melhor atende-las, aí entra um princípio importante que é a pedagogia da presença. A partir daí e trabalhar o currículo comum e as disciplinas diversificadas como o projeto de vida e as eletivas, onde o aluno tem a opção do qual projeto lhe interessa.
E1.P16	Sensibilização.	Saber lidar com a indisciplina é sem dúvida um grande desafio, pois a quantidade de alunos em sala de aula não favorece um gerenciamento satisfatório.
E1.P17	Disciplina: como contemplá-la?	O respeito por parte dos governantes; alunos e seus responsáveis.
E1.P18	Indisciplina, valorização da educação e da escola.	As maiores necessidades seriam recursos tecnológicos e pedagógicos adequados sempre a disposição do professor. Os desafios são a interação das famílias com a escola incentivando ou mesmo mostrando aos filhos a importância da escola.
E1.P19	Um tema que gostaria que fosse bem debatido não só nesta, mas em outras também é a educação, responsabilidade, respeito e saber amar ao próximo.	Os maiores desafios seriam os professores ter sempre reuniões em grupos de professores e alunos ex: debates sobre drogas, violência, responsabilidade e ser a educação em primeiro lugar.
E1.P20	Talvez práticas pedagógicas que dão certo na sala de aula.	O maior desafio para o professor é conseguir despertar o interesse do aluno pela matéria que por vezes ele tem que engolir sem saber o porque e isso gera muita indiferença o que acaba desanimando o professor e sua prática pedagógica.

E1.P21	A nova organização familiar e como ela influencia na aprendizagem dos alunos.	Cativar o aluno, estabelecer relação do conteúdo com a vida do aluno; relacionar o conteúdo com o futuro acadêmico e profissional do aluno.
E1.P22	Os temas debatidos são ideias.	A produtividade e interesse dos educandos, bem como, a concorrência da mídia e meios de comunicação na participação e formação cultural equivocada dos nossos sujeitos aprendizes, que já vem com gostos, ideias e padrões quase que imutáveis.
E1.P23	Atualização da equipe escolar e gestora, todos se atualizam e evoluem, com o aluno não é diferente, porém, o professor (gestor ou não) insiste em ter muita resistência com relação a isso.	Professores precisam de apoio, seja ele financeiro, material ou até governamental e midiático. Sem isso o professor não desenvolve seu máximo.
E1.P24	Indisciplina, problemas sociais (como o professor pode trabalhar essa questão), crianças desajustadas em sala.	-
E2.P1	Transtornos Aprendizagem Comportamento	Apoio, recursos, reconhecimentos e formações adequadas e tempo para realiza-las.
E2.P2	Boas práticas em sala de aula, dinâmicas motivacionais.	Os maiores desafios são: lidar com a indisciplina em sala de aula, pois os alunos não sentem-se motivados e são desinteressados e transmitir o conteúdo aos alunos com interesse, que geralmente são prejudicados pelos demais.
E2.P3	Deveria haver espaço dedicado para o estudo da linguagem, o desenvolvimento psicológico e a formação ética e moral da criança / adolescente, como lidar com alunos em liberdade assistida e assuntos específicos de cada disciplina.	Lidar com essa geração que vive um momento diferente e apresenta novas necessidades. Entender essa geração pós moderna e saber intervir e mediar nesse contexto.

E2.P4	Os assuntos sobre crianças portadoras de necessidades especiais e / ou com dificuldades de aprendizagem.	Lidar com as salas com diferentes níveis de conhecimentos e aprendizagens.
E2.P5	Valores	Lidar com a indisciplina que geralmente ocorre por problemas trazidos do seio familiar e acaba tornando visível no momento escolar dos alunos.
E2.P6	"Como lidar com alunos indisciplinados" "Como despertar o interesse dos alunos pelo estudo" "Como fazer a escola ser mais atrativa para o aluno".	Desafio: lidar com crianças e adolescentes sem educação e sem noção de respeito.
E2.P7	Formação profissional.	Acompanhamento mais aprofundado com cursos para resolver alguns problemas que já vem do EF1 e acompanhamento familiar.
E2.P8	Formação profissional.	- Acompanhamento familiar, família mais próxima da escola (aluno) - Diminuir a evasão escolar, tornando o âmbito escolar mais atraente para o aluno.
E2.P9	Formação profissional.	Lecionar em escolas mais próximas de sua residência.
E2.P10	Indisciplina, os alunos não tem "gosto" pela escola. Matemática - verificar como a matemática está inserida no currículo e nas atividades humanas.	Ensinar um aluno que não tem gosto pela aprendizagem.
E2.P11	Assuntos ligados à prática-didática da própria área do conhecimento.	Primeiramente, os recursos são muito restritos. Isto dificulta uma aula diferenciada ao aluno, que também observamos que pouco se interessa pela escola como um espaço acadêmico. Apenas como um local de encontros e diversão. A participação da família presente na escola acompanhando o nosso aluno. Apoio aos professores também na formação contínua, com formação com maior profundidade para a melhoria profissional do mesmo e na sua própria atuação.



E2.P12	Temos uma variedade de temas que contribuem para o processo pedagógico mas ainda falta ter um momento de estudo sobre os documento do ensino integral (discussão).	Habilidades e competências para lidar com uma geração altamente descomprometida com a formação acadêmica.
E2.P13	Avaliações, legislação estadual, centros de apoio social e psicológico.	Lidar com a ausência e o abandono familiar.
E2.P14	Dificuldades de aprendizagem dos alunos (transtornos) e como lidar com eles.	-
E2.P15	Avaliação.	Ter maiores apoios da gestão e secretaria da educação. Está sendo tirado a cada dia a real atribuição do professor.
E2.P16	Valorização acadêmica, limites educacionais.	Alunos motivados, com objetivos voltados ao seu projeto de vida, protagonistas.
E2.P17	Todos os temas são abrangidos.	Dar aula, transferir o conhecimento ao educando, pois a escola está sobre carregada de funções de outras áreas, sendo "saúde, bem estar, assistência social e outros. Até ensinar ao aluno o que ele deveria vir de casa sabendo e assim sobra pouco tempo para fazer a nossa função que é ensinar e não educar pois educação vem de casa, e a escola deve passar conhecimentos específicos.

## APÊNDICE VII

## QUADROS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

## 1. AÇÕES FORMATIVAS

<b>Espaços / participação de professores e gestores</b>
<b>DIRETOR</b>
<p>E para isso, nós temos que trabalhar fortalecendo, semanalmente, em cima de um PDCA que nós chamamos, que é ver, julgar, e agir e essas formações nós temos olhares diagnósticos de tudo que acontece na escola semanalmente e já preparamos nas formações semanais.</p> <p>E aí você começa a trabalhar a sensibilidade do professor, porque você vai ter que cortar algumas arestas, alguns vícios, e mostrar para o professor que ele é muito mais que isso, que ele é educador.</p> <p>Então é esse embate que nós sofremos aqui para você fazer o professor perceber que nós estamos mexendo com 530 alunos, cada cabeça é um universo, cada aluno é um currículo diferenciado, e cada aluno tem uma família diferente da outra e que parte da educação no Brasil é falida porque a família não foi trabalhada.</p> <p>E o professor tem isso como afronta. Aí ele não entendeu, aí que você percebe, não sei se estou respondendo pra você, aí que ele percebe que, “mas pera aí, você tá discutindo comigo? Não, não, não, pera. Vamos descer e conversar agora com a gestão”, “professor, eu tô falando pro senhor o que eu acho”, “não me interessa, isso é uma afronta”.</p> <p>Então, 80% dos conflitos que nós tivemos aqui da relação professor aluno, daí trabalhar a sensibilidade do professor, a sensibilização do professor.</p> <p>Você já vai para a recuperação intensiva. Nessa recuperação intensiva, você envolve todos os professores, por que? Porque esse resultado é discutido com o grupo. Esse resultado é discutido com o grupo.</p>

Aí entra o currículo 100%, porque o coordenador geral forma a geral, todos os professores, apresentando o resultado da escola. Aí, por sua vez, o professor coordenador de área direciona o processo, é, do currículo em si e os professores começam a preparar exercícios, começam a preparar situações de aprendizagem diferenciadas com esse grupo de alunos.

Você pega um aluno, por exemplo, como o E. Ele tem síndrome de Asperger. Nós só descobrimos como lidar com o E. quando nós fizemos um trabalho. Um estudo sobre o que é o Asperger. É um autismo moderado, então, como que é? Então nós fizemos um trabalho em relação a isso, e os professores quando entram na sala de aula, além do currículo oferecido pelo aluno, ele já sabe como lidar com o aluno porque já foi feito um trabalho formativo. Aí aparece um outro tipo de aluno com uma certa deficiência, é, gradual, sabe.

E aí, nas formações semanais, nós estamos sempre discutindo a aplicação do currículo, a aplicação da base nacional comum, as dificuldades enfrentadas no caminho, é, grupo de alunos que apresentaram algumas (dificuldades). Não discutimos o aluno em si, porque isso não interessa.

Essa formação contínua, é, além de você estudar e estar sempre fazendo uma revisão do programa, o dia a dia ela te aponta certas situações que precisam ser melhoradas ou não.

Aí, como que acontece a formação? Cabe ao coordenador geral preparar aquela formação no momento. De que forma ele prepara? Com um vídeo; com um texto; com uma dinâmica; com uma discussão com o grupo; com o tema proposto. Então, a formação aqui é muito rica. Ela acontece de uma forma diversificada e sistematizada.

#### **PCA1**

É assim, nós temos o ATPC de área, que são 50 minutos por semana, um dia da semana. Toda quarta-feira a área se reúne; nós dividimos aqui em áreas, para fazer a formação do professor. Fora isso, a gente subsidia ele em tudo o que ele precisa. Se o professor precisa de uma orientação, uma formação, se eu percebo, aí eu vou tentando encaixar momentos.

O que existe é eu saber que, eu tenho, nós temos um professor com uma determinada dificuldade. Nas observações de aula, por exemplo: eu vou observar uma aula, aí eu percebo que aquele professor pode dar uma melhoria numa didática, numa atitude mais pessoal com um aluno, num relacionamento, falando em relações.

Eu não tenho uma formação exclusiva com aquele professor. Eu tenho que chamar ele nos momentos que eu tenho livre, ou que ele tem livre, e ali estar subsidiando ele. Estar conversando, orientando e no dia a dia a gente faz isso.

Mas um momento especial para uma formação direcionada, vou pegar aquele professor e fazer isso, não.

O feedback é passado o mais rápido possível. Todas as aulas observadas têm que ser dado um feedback para os professores. Eu faço um relatório, eles assinam; em alguns casos eu anoto em ata. Eu faço um retorno na ata. Às vezes alguma dificuldade. Tem resistência? Tem. Tem professor que tem muita resistência no feedback. O que ele tem que entender é que a gente também, infelizmente, tem essa visão de uma escola anterior a essa, que a observação era como se fosse “vigiar” a aula. E não é o vigiar, hoje eu entendo que é questão de ajudar, de auxiliar, de procurar ver se o professor..., é você estar ali no dia a dia com o professor vendo o trabalho dele.

Pontuar toda a parte positiva da aula e sempre colocar que, não é que ele está errado de fazer determinada coisa, mas que pode ser que se ele fizer de determinada maneira, ao meu ver, pode surtir um resultado diferente.

Aí você criar meios... como eu posso criar meios para que aquele professor possa chegar até aquele aluno, para ajudar. Então, assim, na hora do feedback é, eu diria resistência assim, acho que pelas relações e pelo tempo que a gente está aqui eu já não vejo tanta resistência

Nas nossas avaliações, que nós temos a 360, né? O que mais pega é o protagonismo sênior. As pontuações, não vou dizer quem, porque eu não sei, mas eu digo assim, a minha por exemplo, o protagonismo sênior eu até tenho 3.7, 3.8, não é uma má nota, para 4, não é ruim, mas nós temos professores que têm 3.2, 3.0, já está bem abaixo. E aí, o que o protagonismo sênior, né?, o que é? Eu tenho que ser uma protagonista sênior porque eu tenho que trabalhar o meu aluno, né?

E é aí onde a gente entra nas formações, vem os PIAFs de como eu posso desenvolver esse protagonismo. Mas eu vou voltar na mesma tecla: se o cara não conseguir fazer essa autoanálise, acreditar de fato que tem um problema com ele, nós temos professor que tem esse perfil.

Depende da necessidade. De repente eu estou com um sério problema de relações na minha área, mas a PCA de Humanidades está com um sério problema de avaliações com notas baixas. Ela vai fazer alguma formação voltada para notas, avaliação, desempenho. Eu posso fazer uma voltada para gestão, para relacionamentos, por isso da área, né? Porque como PCA a gente tem uma visão maior daquilo que a área necessita.

Tem momento que a gente leva um texto. O ideal é já levar para todos escrito, pelo tempo, né? Mas tem, sim, tempo de ouvir a angústia de uma colega, que às vezes começa a falar. Muitas das vezes a gente como profissional, como coordenadora, como profissional da área da educação, tem que acreditar naquilo que você está fazendo. Só que tem momentos, nós somos seres humanos. É mentira se você falar que você acredita 100%, 24horas. Tem horas que eu falo, nossa meu Deus, como é difícil! [...] Quando você pega o sistema, então, você desacredita totalmente. E nesse momento, na hora que

você está ali como formadora, você tem que passar para eles o melhor possível, fazer com que eles acreditem. Sensibilizar o professor para acreditar naquilo.

### **PCA2**

Você vai coordenando tudo que o programa pede, que são: os documentos de gestão, o currículo, se está aplicado, como está sendo aplicado; a aprendizagem do aluno. Você vai orientando professor.

Olha, como é a primeira vez de PCA, a gente segue muito a orientação da PCG, né? Então a pauta é de acordo com a necessidade do grupo. Então, como eu falei, houve a necessidade, o professor aplicando muito o uso do vídeo em sala de aula. Então, vamos aplicar isso de uma forma que o aluno não ache que é só um filme. Então a gente vai vendo a necessidade.

Na minha área eu trabalho assim: primeiro a gente vai fazer um estudo porque que ele errou mais aquela questão. Como aqui, olhe, por que ele errou a questão número 7? Pega a questão que o professor trabalhou, qual era a pergunta e vê o que levou o aluno ao erro. Olhe, aqui que só sete alunos acertaram. Se foi a pergunta mal elaborada, que pode acontecer; se a pergunta tinha alguma pegadinha, que induziu ao erro; e aí vai. Se está tudo certinho nesta questão, o professor volta a trabalhar essa habilidade com o aluno, porque pode ser a dificuldade da habilidade, que não sabe interpretar, aquela coisa.

Então, isso aqui (o relatório emitido pela SE sobre as Avaliações de Aprendizagem-AP), normalmente, vem de português e matemática. Neste ano eu adaptei para a área de humanas que não tinha. Porque a AP é só de português e matemática, e a gente trouxe para Humanas. Então, eu faço a análise com eles, com o meu grupo disso aqui. É lógico que a PCG sabe, que eu passo para ela tudo, mas eu faço com o meu grupo. Foi interessante que eu dei um ATPC que eu peguei a questão que os alunos mais erraram de História, montei como se fosse uma provinha de novo, e peguei uma questão que os alunos mais erraram de Geografia. Aí separei, os professores de História de um lado e os professores de Geografia do outro. Para os de História eu dei a prova de Geografia e para os de Geografia eu dei a prova de História e falei agora vocês fazem. Engraçado que eles obtiveram o mesmo resultado dos alunos. (risos) Aí a gente começou a discussão, por que eles erraram, entendeu? Depois de eles terem feito e discutido eu falei essas perguntas foram vocês que elaboraram.

### **PCA3**

Além do que a gente tem o ATPC de área, que a gente vai reforçando o que a S. dá e o nosso. O nosso é mais específico, de conteúdo, de estratégias, de dificuldade de aprendizagem, e a gente vai trazendo problemas para eles aprenderem a resolver.

Então a gente acaba tendo, nos ATPCs, uma coisa outra mais diferente, porque às vezes você tem que trabalhar uma planilha, com os professores em ATPC. E Humanas não vai trabalhar. Pode trabalhar específico deles, não é uma avaliação externa, né? Mas específico interno.

Eu gosto muito de formação quando a gente está fazendo eles trabalharem. Para eles sentirem. Então, por exemplo, a gente assiste aula. Às vezes eles acham que deve ser uma caca. A gente mostrou pra eles o que é que a gente avalia, a V. trouxe um filme, foi num ATPC geral, que aconteceu isso

Depois nós pegamos o ATPC de área para terminar, juntamos, porque às vezes a gente junta mesmo as áreas. Juntamos as áreas para cada um analisar o que foi feito naquela aula. E aí eles entenderam o nosso trabalho.

Falei hoje eu vou dar apostila. Tem a apostila de sétimo, de sexto, de ciências, de matemática, que é da nossa área, e eu dei para cada um, junta com mais um, vamos fazer, preparar uma aula. Escolha um conteúdo. Não especifiquei como você faria esse conteúdo, como você apresentaria esse conteúdo, para o seu aluno aprender melhor. Ter uma aprendizagem efetiva, mesmo. Menina, saiu cada coisa linda.

Nós temos as reuniões de PCAs com a PCG e muitas vezes a gente também lança as nossas angústias. Muitas vezes ela foi a nosso favor. [...]Ela dá ideia melhor para nós. Porque a gente também é falho, né?

### **PCG1**

A minha ponte tem que ser as PCAs, mas eu tenho os ATPCs geral, e quem faz a formação sou eu. O meu é de duas aulas por semana, as PCAs tem uma aula por semana. O meu é de terça-feira.

Então como que é a minha reunião com elas então? Toda segunda-feira na parte da manhã, exatamente às 9h30. Então das 9h30 até meio dia, a gente diz até porque às vezes já foi até mais que isso.

Incluindo as PCAs, que nesse momento elas são professoras. Então aqui é um outro momento de formação com os professores.

Eu não. E a nível de formação, tem mais. Todo os dias eu tenho uma reunião com a parte diversificada.

Na segunda-feira é o dia que eu faço o alinhamento com as PCAs, na terça-feira a parte diversificada é protagonismo juvenil, porque na nossa escola tem o currículo e tem a parte diversificada que ela é tratada com muito cuidado,

Então nós também fazemos um horário que dê para esses professores ficarem disponíveis para estudar comigo.

Ou seja, nessas discussões, você busca garantir o alinhamento dos conteúdos.

Inclusive ali a gente está contemplando a replicabilidade, porque uma boa prática ela é exemplo para outro colega. O colega não sabia como aplicar aquilo, ele não entendeu bem que aquilo era daquela maneira. Não é engessado, o professor que está conduzindo com aquela turma viu uma maneira mais flexível, mas muito próximo, dentro do propósito,

Eu mesma, se é... percebo uma necessidade do grupo ou de certos ou até mesmo de um professor, ou de uma área [...] Como que eu vou sensibilizar esse professor?

E aí, numa observação de sala de aula, a gente com muito cuidado, porque hoje o grupo já está mais um confia mais no outro, a gente já tem mais essa, sabe que é formação mesmo, sabe que é com seriedade e com todo o respeito, quando a gente contribui.

Ah, tem a apostila para fazer, mas eles não fazem a apostila! E geralmente é aquele mesmo que faz, e aí o que a gente orienta: o que será que esse aluno está trazendo, para ele estar agindo dessa maneira? Então extrapolar com essa indisciplina, dificilmente. Há casos? Sim. Um caso, que a gente já conversa com a família, já traz pra gente, os professores, né, o que que a gente pode fazer, que estratégia a gente pode usar? Como aproximar mais esse aluno?

E nós já fizemos formação de abrir e-mail, viu?

### **PCG2**

Dos professores? Já assisti. Mas casos assim que, é, professores que eu preciso dar uma conferida, tal, aí eu, de vez em quando eu assisto. Mas a minha função, dentro da minha função, é a parte diversificada e a Base Nacional Comum dos PCA's.

[...] gente conversa muito com eles.

[...] na observação de sala de aula, várias pautas a gente tem de formação

## **Participação e espaço de expressão dos professores**

**DIRETOR**

Você já vai pra recuperação intensiva. Essa recuperação intensiva, você envolve todos os professores, por que? Porque esse resultado é discutido com o grupo.

Você já presenciou uma vez, que nós discutimos “gente, como nós vamos resolver a questão da substituição do dia 14? Nós temos que substituir, nós temos que pagar esse dia”, não é isso? Não foi feita uma eleição? Professor não vai discutir, por que? Entre eles? Porque o diretor proporcionou condições de o professor sentir pertencente a esta escola, e que ele não é mais um, só pra ser cobrado, ele participa do processo.

Ele discute o processo, e ele aponta, é, sugestões e soluções também, né? Muita coisa é solucionada por uma discussão de professor aqui. Se um professor falar assim “Daniel, no momento, foi a melhor maneira que eu achei para fazer e deu certo”, “Está bom, professor. O senhor tomou a iniciativa. Legal. O grupo não saiu prejudicado. O professor está de parabéns, e que isso sirva de replicabilidade para o grupo”. É uma ação que o professor tomou, por que? Pela sua autonomia e ele compreendendo a escola como um todo, quando surge alguma situação de imediato, ele já toma uma ação, porque já foi discutida com o grupo antes.

[...] Aí já virou um tema de formação. Joguei para coordenadora geral, ela discutiu com os professores, preparamos um momento.

O diretor ainda representa o diálogo nessa escola. Então, esse diálogo, ainda incomoda parte da gestão, parte da coordenação e parte dos professores. [...]

Porque quando você proporciona o diálogo e o professor vivendo de angústia no momento, ele cria coragem e ele solta o que estava preso nele; por mais que incomode a equipe gestora e a coordenação, mas é, ele deu um grito.

E ali que o professor, o formador pega o fio da meada daquele que pediu socorro, e aí você cria uma nova formação ou no momento mesmo você já muda a pauta, esse é o ponto da questão, “por que você fez esse comentário agora?”, “foi muito importante, colega, foi muito importante”.

Porque uma coisa é você preparar uma formação querendo atingir o que o estado pede enquanto qualidade de ensino e você prestar conta. Outra coisa, é você ter uma equipe em que ela foi muito bem doutrinada e ela quer aplicar aquilo que você está exigindo. Você percebeu? Agora, quando o diretor foge da doutrina e ele quer ouvir o sujeito porque ele está sofrendo situações que você não está participando no momento na sala de aula, ou entre eles e ninguém está vendo, ou está disfarçando. Então muitos professores eles vão entrando no casulo, eles vão se fechando.

Nas formações, você tem que proporcionar desafios e você tem que cutucar a pessoa. [...] Eu tenho que te instigar porque eu quero te ouvir. Então você tem que criar momentos que instigue o professor, “estou te dando força, solta”, aí ele solta, já aconteceu muito disso aqui.



Então não fica centralizado na figura do diretor ou da coordenação geral. Não. O professor também aqui, ele tem que perceber que ele é formador também nas formações, que as experiências dele, as ações dele, que até então ficaram ocultas, apareceram naquele momento. E nós criamos condições para você falar que existe um lado oculto, que você desenvolveu algumas ações que deram certo e o seu colega precisa ficar sabendo disso.

Então quando você começa a colocar de uma forma respeitosa e é aceito pela gestão e pelo grupo, você também é um formador, então, nós chamamos de formações com co-formadores, você percebeu? Então, isso acontece. Então você vai perceber nos dizeres de alguns, em particular, que existem alguns embates. Tem resistência do fulano, porque ele ainda acredita naquela escola tradicional e não está vendo uma nova escola, que é possível.

### **PCA1**

[...] O ideal é você ouvir aquele professor, na angustia que esta tendo ali; e que é uma angustia que você já teve em algum momento e às vezes a gente para a formação para ouvir.

### **PCA2**

Ah é que você vê os dois lados. Porque não é só reclamar, né, como professor a gente acha que a gestão não quer fazer. Mas você vê os dois lados, e aí você sabe isso não dá para fazer, não é porque não quer. E eu gosto e ser útil. Eu vejo que como PCA você pode dar um apoio para o professor naquilo que ele precisa, tá ajudando até. [...] Na própria observação, você vê, numa aula de um professor você vê uma coisa, acha legal e leva para o grupo. Olha aquele lá aplicou isso, oh, tenta essa estratégia também. A S. fez uma coisa muito legal também, de nós assistirmos as aulas de todos, independente da disciplina. Então eu vi muita coisa interessante e você passa para o grupo, né?

### **PCA3**

Então a gente acaba tendo, nos ATPCs, uma coisa outra mais diferente, porque às vezes você tem que trabalhar uma planilha, os professores em ATPC. E Humanas não vai trabalhar. Pode trabalhar específico deles, não é uma avaliação externa, né? Mas específico interno.

### **PCG1**

[...] é construído com a participação do todos.

Porque muitos professores acham que esse monte de formação sobrecarrega, cansa, desgasta. Todo mundo sabe da importância da formação.

Então a gente trabalha muito a replicabilidade como formação em ATPC, porque o colega vai assistir e vai “nossa é uma boa prática, era isso que me faltava”; “olha que boa ideia, vou trabalhar isso”,

Tem gente que não compreende. Tem gente que acha que você está sendo autoritária. Mas tem uma hora que a gente precisa, olha, esse é o caminho. Porque se todo mundo..., vocês não sabem que caminho tomar gente! Vocês são tão indecisos aí! Porque é assim, fala-se muito nos bastidores, mas na hora de que que oh, e agora? [...] Então chega-se um momento de bater o martelo, né?

Então, as outras pessoas eu gostaria muito que elas entendessem esse meu querer que não é só o meu querer, eu também imagino o resultado lá na frente.

[...] Vamos então levar para o grupo. [...] É, tem muita coisa que acontece, você fala assim poxa vida que legal, é, teve iniciativa. O grupo teve iniciativa ou então não teve iniciativa. Tem altos e baixos, tem pontos muito positivos e outros negativos.

Seria a indisciplina. E aí cada um entende de um jeito o que é indisciplina. Porque a nossa clientela ela não traz assim, tantos transtornos com a indisciplina. Indisciplina, né, daquele aluno não deixar o professor dar aula de jeito nenhum. Não é tudo perfeito, né? Eles (alunos) não conseguem ter tanto essa liberdade assim também, porque eles sabem que aqui é mais acadêmico, os pais também colaboram bastante.

Ah, tem a apostila para fazer, mas eles não fazem a apostila! E geralmente é aquele mesmo que faz, e aí o que a gente orienta: o que será que esse aluno está trazendo, para ele estar agindo dessa maneira? Então, extrapolar com essa indisciplina, dificilmente! Há casos? Sim. Um caso, que a gente já conversa com a família, já traz para nós; os professores. O que que a gente pode fazer? Que estratégia a gente pode usar? Como aproximar mais esse aluno?

E é a reclamação deles, né? Então vamos fazer formação também sobre indisciplina? Vamos. O que é indisciplina? O que fazer para aproximar esse aluno?. Vamos assistir a uma estratégia de um colega? Uma oficina? Uma oficina, de como o professor aplicou? Vamos na replicabilidade, no ATPC. É isso. A reclamação é mais essa.

Hoje eu colocaria mais professores porque é a primeira reclamação por causa do tempo.

Aí pensei, vamos ver como o grupo reage, vamos levar para o grupo, não é? Autonomia... porque um fica no meu ouvido, por que você fez isso? Tudo eu.

## 2. PAUTAS E TEMAS DE FORMAÇÃO (QUESTIONÁRIO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES)

### DIRETOR

Nós só descobrimos como lidar com o E. quando nós fizemos um trabalho. Um estudo sobre o que é o Asperger. É, que é um autismo moderado, então, como que é?

Uma das premissas, como você já leu as diretrizes, uma das premissas tem a formação continua. Quando você fala em formação continua, você faz uma leitura e uma releitura do programa.

Aí já virou um tema de formação. Joguei para coordenadora geral, ela discutiu com os professores, preparamos um momento.

### PCA1

Depende da necessidade. De repente eu estou com um sério problema de relações na minha área, mas a PCA de Humanidades está com um sério problema de avaliações com notas baixas. A V. vai fazer alguma formação voltada para notas, avaliação, desempenho. Eu posso fazer uma voltada para gestão, para relacionamentos[...] Porque como PCA a gente tem uma visão maior daquilo que a área necessita.

Depende da necessidade da área. Ontem, por exemplo, a gente falou sobre diário, fechamento de diário, porque é uma época do ano que precisa focar. Então todas as áreas falaram sobre isso. Mas teve semana que a PCA de Humanidades abordou o uso do vídeo em sala de aula porque ela estava tendo excesso de vídeo em sala de aula. Eu já abordei o currículo, já abordei a parte do caderno do aluno.

[...] Esse período é o que eu tenho para sentar e ver qual o tema que eu posso abordar esta semana, o que eu percebi de mais necessidade para os professores da área. Aí eu sempre pergunto para as meninas (demais PCAs). Vocês vão trabalhar que tema? É um tema interessante para todos? É. Não é? Então tá, deixa que eu trabalho o meu. Então eu procuro isso. Aí eu sento,

faço a pauta, depois a gente faz a ata. É um momento de estudo. É realmente de acordo com a necessidade.

Se o professor precisar de ah... indisciplina é uma tema que é falado, então o que eu posso abordar sobre disciplina? [...] São as notas baixas, o que eu posso abordar sobre avaliações, e assim a gente vai.

### **PCA2**

Nos ATPCs a gente dá formação sobre o programa e as formações que precisam. Até formação de como usar um vídeo em sala de aula, um recurso que a gente tem muito. A gente vai trabalhando assim, com os professores, tentando orientar cada um nas suas necessidades.

[...] questão da inclusão,

[...] quando você se depara com o aluno que tem uma dislexia, que tem um autismo, então isso, a gente traz textos, traz teóricos que falam como trabalhar isso.

### **PCA3**

Falei hoje eu vou dar apostila. Tem a apostila de sétimo, de sexto, de ciências, de matemática, que é da nossa área. E eu dei para cada um, e pedi, juntem com mais um, vamos preparar uma aula. Escolha um conteúdo. Não especifiquei como você faria esse conteúdo, como você apresentaria esse conteúdo para o seu aluno aprender melhor. Ter uma aprendizagem efetiva, mesmo. Menina, saiu cada coisa linda.

### **PCG1**

Nós temos apostilas. É uma melhor maneira que eu encontrei para alinhar, porque assim, eu estaria mentindo, se eu dissesse: eu li todas as apostilas, eu tenho todas do currículo, eu tenho da parte diversificada, eu li todas, mentira, né? Então, eu , é o primeiro item da nossa pauta nessas reuniões é seguir as estratégias, é acompanhar. Então, semanalmente, como que nós estamos? Em que página você está?

Inclusive ali a gente está contemplando a replicabilidade, porque uma boa prática ela é exemplo para outro colega.

Então, é... necessidades, mas aí eu não tenho necessidades só internas. Eu não tenho necessidades só de uma área. O geral é GERAL mesmo. (risos) A gente já recebe a agenda da Secretaria da Educação, então eu sei das datas de entrega de Programa de Ação, eu sei das datas do PIAF, o PIAF é o Plano de Aperfeiçoamento Individual [...], então sai o resultado disso. Com o

resultado você vai aperfeiçoar o que ficou um pouquinho a desejar. Como a gente sabe dessas datas? Por exemplo, o calendário escolar, todo ano nós recebemos o calendário escolar.

Então a gente sabe que vem da Secretaria para Diretoria e da Diretoria para a escola, então, necessidades de todas essas situações, né? E quando cai na necessidade interna aí afunila mais ainda para o currículo, que a gente também acaba conversando com as PCAs e dá o direcionamento. Orienta sobre o direcionamento também da pauta da PCA. Então eu inicio assim, né, se o grupo tem que respeitar a entrega do Guia de Aprendizagem, vamos fazer de novo uma formação do Guia de Aprendizagem, até mesmo porque todo semestre eu acabo, nós acabamos tendo professores novos. [...] É o PDCA, a gente vai avaliar e precisamos refazer esse guia. Vamos planejar de novo o guia de aprendizagem, vamos conversar sobre isso que os anteriores, né, precisamos fazer umas correções. Ótimo. Chegou data de Programa de Ação, a mesma coisa. Acontece até mais ainda quando muda o formulário. O Programa de Ação, eu vou ter um formulário novo para 2017. Então vamos fazer a formação do programa. O Plano de Ação que é o documento macro, ele deve ser visto todo início do ano, no planejamento. Plano de Ação da Escola, ele é o que rege. Então todos os meus outros documentos, eu falo documento porque é o registro das nossas ações, então todas as nossas ações, elas têm que..., o objetivo é o que está no plano de ação. Então todos nós temos que conversar, né, para falar a mesma língua, que vai lá no plano, porque não é cada um seguindo o que quer seguir.

E aí, também em relação às outras pautas, às outras necessidades que vão surgindo, então, por exemplo, nós vamos iniciar as eletivas. Nas eletivas, o trabalho de eletiva é interdisciplinar, é aquilo que também vai ao encontro do projeto de vida do aluno. Então a gente traz pautas também que sensibilize o professor, para o professor se mobilizar; para então, nós darmos aí o pontapé inicial nas disciplinas das eletivas. Quando o professor for para a sala de aula, ele já vai certo do rumo que vai tomar, todo mundo já está alinhado, porque aquela eletiva tem aquele objetivo e o aluno sabe porque escolheu aquela eletiva.

Se eu tiver um problema, aí, um pouco fora deste alinhamento, né, vamos dizer que está fervendo o assunto *bullying* na escola. Vamos trazer esse trabalho, essa fala, esse assunto, pode ser através de vídeo, através até de palestra. Como é no ATPC essa formação, então a gente traz material, traz autores. E também, não só como o *bullying*, mas o professor está aplicando uma estratégia para ensinar tangran, ele mostra para o grupo. Então a gente trabalha muito a replicabilidade como formação em ATPC. Porque o colega vai assistir e vai “nossa é uma boa prática, era isso que me faltava”, “olha que boa ideia, vou trabalhar isso”, então a gente trabalha na formação a replicabilidade.

Que está sobrecarregado. Que tem muito serviço para fazer, muita burocracia, e também indisciplina. Agora é, indisciplina a gente também traz para a formação.

E é a reclamação deles, né? Então vamos fazer formação também sobre indisciplina? Vamos. O que é indisciplina?, o que fazer para aproximar esse aluno?. Vamos assistir a uma estratégia de um colega? Uma oficina? Uma oficina, de como o professor aplicou? Vamos na replicabilidade no ATPC. É isso, a reclamação é mais essa.

## **PCG2**

A eletiva é um trabalho que a gente tem um pouco, não é dificuldade, mas é mais trabalhoso, que é uma disciplina que o professor cria, né, então criar sempre da um pouquinho mais de trabalho. Então exige toda essa formação para a criação dessas disciplinas; tutoria. Aí tem a época da avaliação 360° que acontece duas vezes por ano. Então, por exemplo, maio e outubro tem que ter formação sobre o PIAF, que o PIAF é o Plano de Aperfeiçoamento Profissional. Então, de acordo com as ações do programa que a gente tem que colocar em prática, a gente tem a formação.

[...] O foco da formação do ATPC também é voltada para o programa. Então eu tenho que trabalhar as premissas do programa, princípio, o que é uma tutoria? Toda essa parte que é de estrutura mesmo do programa. Então a minha função de formação é essa. Agora a formação das PCAs já é voltada para o currículo. Currículo, metodologia de ensino, estratégia, didática, essa parte já fica com as PCAs. Então a minha, na verdade, é colocar o programa para funcionar na escola.

[...] nós temos uma agenda que vem da Secretaria com data de tudo isso que tem que acontecer. Fora essas aí, tem o meu plano de formação. Aí eu incluo, por exemplo, educação especial, que é um tema que a gente tem que sempre ter uma preocupação; gestão de salas de aula; novas metodologias. Então a gente vai colocando de acordo com as necessidades.

[...] Hoje em dia surgem, né. Igual mesmo a educação especial que eu trabalhei nos dois últimos ATPC, foi devido a necessidade mesmo. Nós temos alunos que chegam pra gente com deficiência intelectual e a gente precisa de uma formação pra isso. Então esse tema surgiu justamente de uma necessidade.

Como outros também. Quando a gente começa a perceber que algumas dessas ações do programa estão um pouco prejudicadas, então é o momento de fazer uma formação. Por exemplo, o Projeto de Vida. A gente percebe que não está sendo muito bem trabalhado, tal. A gente tem reunião também de

projeto de vida. Então é o momento de fazermos uma formação extra aí de projeto de vida. Então as bases do dia a dia geram sempre uma formação.

Nivelamento também entra na formação. Já é da agenda, tem que ter formação de nivelamento.

[...] na observação de sala de aula, várias pautas a gente tem de formação.

### 3. DESAFIOS APRESENTADOS PELOS GESTORES

#### **DIRETOR**

Então, é, respondendo, a principal dificuldade nossa, que nós tivemos e ainda temos, numa pequena porcentagem, é a sensibilização do professor em entender, não só o Programa de Ensino Integral, qual é a função dele enquanto educador e como ele conseguir manter uma conexão de pessoa para pessoa e romper aquela barreira tradicional de que eu sou o mestre e você é o aprendiz.

É complicado você fazer o professor ter uma visão coletiva, quando na sua formação e nas faculdades que ele passou, tem faculdades que não formam profissional da educação e muito menos exige um estágio supervisionado desse profissional, ele apresenta qualquer coisa. E aí ele cai numa sala de aula. Se ele não tem uma visão do que é a educação, o universo da educação, e ele não tem uma visão macro dessa lindeza que a gente fala (risos), dessa beleza que a gente fala, ele vai ser um mero transmissor de conhecimento.

#### **PCA1**

Hoje em dia a maior dificuldade do professor é com relação a indisciplina do aluno. É atingir o aluno. É ele lidar com isso. Porque nós temos um baixo retorno. E aí eu já coloco tudo, né, as questões sociais, as questões familiares. Quando chega na escola, parece que a responsabilidade é toda ali, eu vejo um retorno muito baixo do aluno.

Pouco interesse, muita... muita... liberdade, essa autonomia que a gente trabalha, não é autonomia, entendeu? É saber diferenciar isso. Então, acho que você hoje em dia, a maior fragilidade do professor, eu vejo, é em saber lidar com aquele aluno indisciplinado, ou aquele aluno não só da indisciplina, da bagunça, mas aquele aluno que não quer nada com nada, que não faz nada. Como lidar com isso? Como resgatar esse aluno? Como trazer ele? Esse é um ponto que a gente está sempre aqui debatendo. Como fazer com

esse aluno? Porque a escola não pode simplesmente mandar esse aluno para outro lugar, tirar, não. Ele é um ser humano, ele vai ser mais um, mas que seja esse um diferente, e aí?

Mas sempre tem aquele aluno que não quer nada com nada, ou que é distraído, ou pela indisciplina ou pelas dificuldades, que infelizmente a gente tem né?

Porque a gente tem, você como professor, você sabe, que é uma culpa muito grande que a gente carrega, diante do que você faz, diante do que você proporciona, diante do que a gente tem. Eu acho muito complicado, hoje em dia. É o que a gente tem é uma fragilidade, eu diria a maior fragilidade em sala de aula, eu acho que seria essa, atingir o aluno.

Quando começou o programa eu achei meio loucura. Eu falei putz, coordenação e sala de aula vai ser meio punk. Punk, que fala, não é? Mas aí vai. O primeiro ano foi bem difícil. Uma das coisas que até hoje nós não sabemos é dividir os horários. São quarenta horas semanais, 20 e 20. Esquece. Isso não existe.

Então hoje, eu gosto. Primeiro que você está em sala de aula, você está ali com o aluno, você sabe da realidade. O problema que o professor traz você sabe que não é mentira. Não é porque ele está com um probleminha lá na sala, o problema que ele traz eu tenho na mesma sala de aula, com ele toda hora. Então, assim, isso é muito bom. Porque eu já trabalhei só como coordenadora e você perde. A gente perde totalmente a visão da sala de aula. [...] Você sabe do seu trabalho ali como coordenação, como professor você não sabe nada. E muitas das vezes nós, infelizmente, a gente acaba julgando o trabalho de determinados profissionais em sala de aula, mediante aquilo que a gente acha que sabe, e não é. A coordenação tem uma visão geral, mas na sala de aula ela não entende. [...] E estando na sala de aula e na coordenação, eu acho que isso possibilitou bastante eu ter os dois lados, o que o cara fala é verdade.

[...]Eu estou na sala de aula, eu estou na realidade dos meus alunos. Eu acho que contribui muito também para saber ajudar os professores, no que eles precisam. Eu, como coordenadora, o que eu posso fazer para ajudar, para melhor auxiliá-los na sala de aula?

Nas observações de sala de aula é um outro olhar. Você está há cinco anos fora da sala de aula, como coordenadora, quando você pega uma ficha dessa, desculpa, o seu olhar é diferente do meu que está em sala e coordenação. Vai dar diferença. Você vai ser muito subjetiva, eu vou ser subjetiva também, mas vai ter meu lado objetivo junto. Então, assim, são dois olhares.

Eu acho bom, eu gosto, ao mesmo tempo para mim é muito rico isso, de um aprendizado muito, mas é muito frustrante porque tem horas que eu não sei o que fazer, porque eu sei que aquela situação é comigo também. E a gente tem muita culpa, a culpa é sua, a culpa é sua. Isso me incomoda. Sempre a gente é culpado. Sempre o professor, sempre cai pra cima da gente.



[...] Antes a gente valorizava os grandes feitos. Hoje não, você tem que valorizar os mínimos, os mínimos, os mínimos, senão você entrega a sua profissão.

Eu acho que um suporte psíquico mesmo. Mas não é de um psiquiatra como se diz, não é psiquiatra, não. [...] Seja ele psicólogo, seja ele terapeuta holístico, seja ele um psicanalista, seja um psiquiatra. Mas que ele pudesse ter um momento com o professor, porque a gente tem tanta angústia. Nós temos um monte de problemas na vida.

Olha, o mais difícil que eu acho de você conviver na escola de ensino integral são as relações. Eu acho muito difícil, porque aqui a gente formou uma família, né? Como se diz, mas é muito complicado. Uma família de pessoas que cada um com as idiossincrasias, né? Cada um cada um. Então você trazer tudo isso para o seu dia a dia, conseguir ouvir. Então às vezes você não está legal, e.. , já incomoda o outro.

[...] Por isso que eu falei, vai da pessoa. Não adianta discutir um assunto com você sobre relacionamento se você não se cuidar, se você não se enxergar, se você não se autoformar, se autoanalisar. Por mais que eu tenha discutido sobre relacionamento com você, você nunca vai entender o que eu estou dizendo.

[...] como que eu vou enfiar na cabeça daquele cara que tem que fazer as mudanças? Não é só ele ali enxergando? Não é o momento dele ali falar, poxa, se eu estou tendo essa nota ruim (na avaliação 360°), eu tenho que ser mais humilde em alguma coisa; eu tenho que ser mais humilde comigo e ver onde que eu estou errando. Mas às vezes usa uma máscara que não enxerga, aí você não consegue lapidar esse cara, você não consegue chegar lá.

[...] como profissional da área da educação, tem que acreditar naquilo que você está fazendo. Só que tem momentos, nós somos seres humanos. É mentira se você falar que você acredita 100%, 24 horas. Tem horas que eu falo, nossa meu Deus, como é difícil! Eu acho que eu não dou... você desacredita. Quando você pega o sistema, então, você desacredita totalmente. E nesse momento, na hora que você está ali como formadora, você tem que passar para eles o melhor possível, fazer com que eles acreditem. Sensibilizar o professor para acreditar naquilo.

## **PCA2**

Ah, eu, no começo eu estranhei bastante. Porque você não dá pra vestir, né, uma hora a camisa da PCA, uma hora a camisa da professora, então você acaba misturando.

Então tem hora que você tem que ter postura de PCA e você esquece e tem a postura do professor que vai reclamar, né? Mas é complicado... e o tempo, porque como professor a gente tem as horas livres para estudo, para corrigir

prova e aí não existe isso, porque o professor vem pedir sua ajuda e você vai falar “Não. Agora é minha hora de estudo, me procura quando eu for PCA.”

### **PCA3**

PCA: Dificuldades eu também tenho. Não de lidar com o aluno, nem do conteúdo, mas são estratégias criativas para aluno aprender melhor. Inclusive meu PIAF está sendo isso, né? Que o meu deu lá que eu tenho uma certa dificuldade na criatividade.

[...] bom o pior foi uma vez que apareceu que eu não tinha domínio de conteúdo. Aluno, como é que sabe que você tem o domínio de conteúdo ou não? [...] Então eu pensava, mas como ele pode entender? Mas pode, né, também porque eu tenho alunos ótimos e tenho os mais fracos e você tem que, sabe, dominar e levar para eles maneiras diferentes do ensino, para ele aprender mesmo, ter uma aprendizagem efetiva, para eles não se perderem.

[...]tem dias que você está esbaforida mesmo, e aluno que não quer aprender. Você pede por favor, se pede licença para tentar dar a sua aula. Então tem aluno, não são todos, lógico, por isso que a gente tem aquela esperança, né, a gente está sempre esperançoso. Porque tem aluno, que quando não vem, os outros agradecem, porque ele prejudica. Não só a ele, mas os colegas.

Cinco conseguem fazer, 30 te chamam e um não faz nada. Aí eles mesmos já falam, professora eu posso ajudar o C.?

Mas só o raciocínio lógico desse menino, eu fico assim encantada com ele. É nessa hora que eu tenho dó de parar de trabalhar. Você já pensou? Eu tenho dó. A gente passa nervoso com dois, mas tem o resto da sala que te dá um prazer.

Olha, autonomia a gente não tem muita não. A não ser no pedagógico mesmo. Mas, assim, o respeito é muito grande.

Então eu acho que é só mesmo, assim, não é nem financeiro é o reconhecimento, assim, de amor e carinho. Não só dos governantes, não. Dos alunos, pais. Entendeu? Reconhecimento de amor, de carinho, de afeição que deveriam ter com a gente.

### **PCG1**

Sim, eu percebo que eles sabem muito pra eles e nas práticas é necessário compartilhar, porque você tem 35 alunos em cada turma e cada um assimila de um jeito. É diferente um do outro, o aprendizado é diferente um do outro e muitas vezes o professor acha que - e ele sabe, eu tenho certeza que o conteúdo dele ele domina -, mas é na hora mesmo de passar esse conteúdo. Então você tem uma classe numerosa, você tem diferenças você precisa ter

um olhar atento para isso. Então na hora que você vai avaliar, essa avaliação, e não é uma única avaliação, são várias avaliações, ela precisa ser muito bem preparada para atender os 35 alunos, individualmente, né? Tem que se preocupar que se aquele aluno não aprendeu, menos um. Então, não é legal você pensar só esse não aprendeu, não, é imaginar os 100% de aprendizado, né?, de aplicação e de ter assimilado esse aprendizado, né? Então eu acho que a maior dificuldade é aí.

Nas observações de aula, o que a gente verifica é justamente a dificuldade de atingir 100% dos alunos, é, essa é a maior dificuldade.

Aí você tem que agradar esse lado e agradar o outro lado. Você tem que levar necessidade daqui pra cá e de lá pra cá, (risos) e aí você fica ali no sanduiche, né? Então, as outras pessoas eu gostaria muito que elas entendessem esse meu querer que não é só o meu querer, eu também imagino o resultado lá na frente

E é a reclamação deles, né? Então vamos fazer formação também sobre indisciplina? Vamos. O que é indisciplina?, o que fazer, né?, pra aproximar esse aluno?. Vamos assistir a uma estratégia de um colega? Uma oficina? Uma oficina, de como o professor aplicou? Vamos, vamos na replicabilidade no ATPC. É isso, a reclamação é mais essa.

Hoje eu colocaria mais professores porque é a primeira reclamação por causa do tempo.

## **PCG2**

[...] questões sociais [...] contexto social

então isso é um desafio pro professor, né. Hoje em dia eles vem sem interesse, vem com outros interesses. Então, para o professor é questão de gestão de sala de aula mesmo. É organizar ali o espaço, pra você conhece cada aluno na sua individualidade e trabalhar o currículo. Então, eles sentem assim, é, uma dificuldade manter toda sala envolvida no trabalho.

[...] então há sempre aquela angústia de sair da sala achando que não atendeu a todos, porque parte tá conversando. Então acho que essa é a dificuldade que entra a questão social. Acho que é uma fragilidade que todo docente de hoje em dia enfrenta.

[...] postura porque nós estamos aí com alunos com uma idade que a gente a gente sabe que você tem que ter postura. Então você, para você ser bonzinho, você, porque a gente tem uma avaliação aqui, que é a avaliação 360°.

Então existe aquele receio, às vezes, de você brigar com o aluno, chamar a atenção do aluno, pegar um pouco mais ali pesado porque você sabe que ele vai te avaliar, né? Então você tem que ter aquele jogo de cintura. Então, o que eu percebo é isso. Alguns professores tem a dificuldade porque tem aquele pensamento: “não, eu não posso brigar com ele”, né, entre aspas, “eu não posso brigar com ele” e acaba sendo o bonzinho. E não é isso que eles querem. Eles querem postura. Inclusive os professores que são mais bravos aqui são os que são mais bem avaliados. Todas as escolas que tem pesquisa, isso é apontado, que o aluno ainda quer um professor rígido. Rígido assim, aquele professor que exige mesmo a disciplina na sala de aula.

[...] maior de desafio é fazer com que, com que toda comunidade escolar tenha o olhar da individualidade.

[...] esse trabalho de você conhecer a individualidade já é o desafio de fazer com que as pessoas entendam que é esse o caminho.

Então aí a gente vai, pega o projeto de vida e o difícil, o desafio é fazer as pessoas trabalharem nessa linha.