

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Marcos Alexandre Tilger

**Por entre frestas do véu tecnológico:
Atitudes dos professores ante a formação
continuada na escola**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Marcos Alexandre Tilger

**Por entre frestas do véu tecnológico:
Atitudes dos professores ante a formação
continuada na escola**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

São Paulo

2023

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.169614/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – process number 88887.169614/2018-00.

À Manu Rojava, jovem cientista que me conferiu o título mais importante de todos e, junto dele, a responsabilidade arendtiana por amar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Elisabete “Betinha” Adania, nossa padroeira das causas acadêmicas impossíveis e protetora dos alunos e alunas trabalhadores que, como eu, não contentes em representar a primeira geração de suas famílias a pisar o chão da Universidade, insolentes que são, ousam se lançar (ainda que com asas de cera) aos níveis mais elevados do firmamento.

Ao Prof. Dr. Odair Sass pela orientação atenta, pelo acolhimento diante dos percalços e pelo respeito a autonomia intelectual deste aprendiz.

À Angela Helena Rodrigues Leite pelo apoio técnico e afetivo nos momentos mais tensos do trabalho e da vida pra levar.

Ao Prof. Dr. Alexsandro Santos pelo cuidado, confiança e firmeza com que manejou a corda que me atava ao mundo prático, quando minhas tendências contemplativas sopravam à deriva conceitual.

Aos docentes Prof. Dr. Carlos Giovinazzo, Prof. José Leon Crochik, Prof^a Dra. Alda Junqueira Marin e Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni, pelas importantes contribuições desde o início da pesquisa, tanto pela excelência de suas aulas, quanto pelos pontos de atenção e propostas de ajuste ao longo da produção deste trabalho.

Aos membros da banca, Prof^a Dra. Renata Weffort e Prof. Dr. Juarez Oliveira pela disponibilidade em contribuir neste importante momento.

Aos mestres, entusiastas, apoiadores e palpiteiros que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse: Prof. Dr. Jose Geraldo Silveira Bueno, Prof^a Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Rachel Pagliatto, Jeanini Bonazzi, Diego Moreira, Luciano Borges, Margarida Trombetta, Silvana Trombetta, Ana Paula Martins, Patrícia Masmo, Cibele Cavalheiro, Carolina Beu, Juliana Fridrish Palermo, Fabiana Fumiko, Juliana Dalla, Thiago Paiva Reis, Ewerton Franco de Camargo, Daniela Montesano, Luana Soncini, Daniel “Pizza” Esteves e aos demais amigos e colegas do Curso Evolução, Senac Nações Unidas, GEDUC-Desenho, Escola do Parlamento e, principalmente, aos mais de 300 docentes, formadores e gestores que participaram desta pesquisa. Minha mais sincera gratidão!

*Quando a publicidade morrer
E desintoxicar a felicidade
E a cidade respirar o fluxo da Terra sem vaidade
Tornando-se o tempo inevitavelmente lento
Rebento do vácuo e do ócio
E do saudável entendimento
da necessidade de enxada diária e pessoal
na enxurrada de informações da rede social
Quando o medo der lugar ao carnaval
E a empatia desbancar o capital
Serei mil pares de pernas
Dançando em roda
Em volta, em roda
Em volta, em roda
Assistindo o shopping center queimar*

RAMIL, Ian. *Mil Pares*. 2023 Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=obLyhEgS2mM>.
Acesso em: 15 abr. 2023.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os posicionamentos dos docentes e coordenadores pedagógicos ante as atividades e situações típicas que ocorrem nos horários destinados à formação continuada em serviço e sua relação com as atitudes de fechamento e abertura para a experiência e a formação cultural. Para tanto, se valeu da articulação entre uma revisão bibliográfica integrativa de teses e dissertações acerca do tema e uma pesquisa empírica mediada por conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, empreendida com o uso de escalas de tipo Likert. Fundamentou-se o posicionamento crítico frente a estes processos nas contribuições teóricas de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse com ênfase nos conceitos de racionalidade tecnológica, semiformação, experiência, tempo-livre administrado e Indústria Cultural. Com base nas análises estatísticas dos resultados, pôde-se concluir que há correlações significativas entre as atitudes dos docentes e suas expectativas de frequência de certas situações e atividades típicas de formação continuada. As atitudes com maior carga fatorial associada ao fechamento para a experiência formativa demonstraram estar mais associadas ao anseio de ampliação de tempo para a realização de atividades de cunho motivacional, de apropriação de novos materiais tecnológicos e de treinamento para a melhoria de resultados externos, enquanto que debates e estudos relativos ao fazer pedagógico e ao território da escola, além de participação na gestão incluindo reivindicações de melhoria das condições de trabalho se correlacionam mais fortemente com atitudes de abertura para a experiência.

Palavras-chave: Atitudes docentes; Formação docente em serviço; Formação continuada; Experiência; Tempo livre administrado.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and analyze teachers' and pedagogical coordinators' attitude toward typical activities and situations that occur in time allocated for in-service teacher training and its relationship with their attitudes of closure and openness to the experience and *bildung*. Thus, it resorted to the articulation between an integrative bibliographic review of theses and dissertations on the subject and an empirical research intermediated by concepts such as the Critical Theory of Society, undertaken with the use of Likert type scales. The critical attitude towards these processes was based on the theoretical contributions of Adorno, Horkheimer, Benjamin and Marcuse with emphasis on the concepts of technological rationality, *halbbildung*, experience, managed free time and Cultural Industry. Therefore, based on the statistical analysis of the results, it can be concluded that there are significant correlations between teachers' attitudes and their expectations of attending certain typical situations and activities of continuous teacher training. The attitudes with higher factorial load associated with the closure for the formative experience showed to be more related to the desire to expand the time to perform motivational activities, the appropriation of new technological materials and training for the improvement of external results, while debates and studies related to the pedagogical practice and the school territory, in addition to participation in management, including demands for improvement in working conditions, they correlate more strongly with attitudes of openness to experience.

Keywords: teacher's attitudes; In-service teacher training; continuous training; Experience; Managed free time.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPA	Aula de Trabalho Pedagógico por Área
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCA	Professor Coordenador de Área
ATPCG	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
ATPV	Aula de Trabalho Pedagógico da parte diversificada
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceci	Centro de Educação e Cultura Indígena
Cefam	Centro de Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ação Comunitária
CF88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Coordenador/a Pedagógico/a
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
Diped	Divisão Pedagógica
DOT	Diretoria Pedagógica de Orientação Técnica
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREMS	Delegacias Regionais do Ensino Municipal
EAAFC	Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço

EAD	Educação à Distância
Ecos	Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana
EEFSFC	Escala de Expectativas de Frequência de Situações de Formação Continuada em Serviço
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Enade	Exame Nacional de Cursos
EQT	Escola de Qualidade Total
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
ETEC	Escola Técnica Estadual
FNE	Fórum Nacional de Educação
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Furb	Universidade Regional de Blumenau
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
GALE	Global Alliance for LGBT Education
GDE	Gratificação por Desenvolvimento Educacional
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB	Jornada Básica
JEA	Jornada Especial Ampliada
JEI	Jornada Especial Integral
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JTI	Jornada de Tempo Integral

JTP	Jornada de Tempo Parcial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAES	Núcleos de Ação Educativa
NEER	Núcleo de Estudos Étnico-Raciais
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PAEE	Professor/a de Atendimento Educacional Especializado
PCG	Professor Coordenador Geral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEA	Projeto Especial de Ação
PEC	Programa de Educação Continuada
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PL	Projeto de Lei
Pnaic	Projeto Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSPI	Programa São Paulo Integral
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RARL	Referencial Analítico da Realidade Local
RDPE	Regime de Dedicação Plena e Exclusiva
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral

Redefor	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEX	Jornada Especial Hora-Trabalho Excedente
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEU	Universidade nos Centros Educacionais Unificados
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unitau	Universidade de Taubaté
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa	50
Quadro 2 – Apresentação do <i>corpus</i> da revisão integrativa	57
Quadro 3 – Objetivos e Abordagens/Métodos das pesquisas	62
Quadro 4 – Conclusões e resultados das pesquisas	72
Quadro 5 – Caracterização dos autores, dependências administrativas e das amostras .	88
Quadro 6 – Subgrupo C – Versão pré-teste	114
Quadro 7 – Subgrupo T – Versão pré-teste	115
Quadro 8 – Subgrupo F – Versão pré-teste	115
Quadro 9 – Subgrupo L – Versão pré-teste	116
Quadro 10 – Subgrupo R – Versão pré-teste	116
Quadro 11 – Subgrupo A – Versão pré-teste.....	117
Quadro 12 – Estatísticas Descritivas e Alpha de Cronbach – EAAFC	197
Quadro 13 – EAAFC Estatísticas Descritivas e Alpha de Cronbach por item.....	199
Quadro 14 – Análise de componentes principais da “Amostra 1” com 45 itens.....	204
Quadro 15 – Matriz de componentes principais da Amostra 1 com 45 itens.....	206
Quadro 16 – Estatística descritiva e Alpha de Cronbach da EAAFC 27 Amostra 1....	210
Quadro 17 – Análise de Componentes Principais 27 itens “Amostra 1”	211
Quadro 18 – Análise Fatorial com 2 fatores – 27 itens aplicados à “Amostra1”	213
Quadro 19 – Estatísticas Descritivas e Alpha- 27 itens da EAAFC – “Amostra 2”	216
Quadro 20 – Estatísticas Descritivas – “Amostra 1” x “Amostra 2” – EAAFC 27	217
Quadro 21 – Análise de componentes principais da EAAFC 27 – “Amostra 2”	220
Quadro 22 – Análise Fatorial – EAAFC27 – 2 fatores – “Amostra 2”	221
Quadro 23 – Estatísticas Descritivas da Escala de Expectativas EEFSFC.....	224
Quadro 24 – Análise de componentes principais da EEFSFC “Amostra 2”	226
Quadro 25 – Análise Fatorial da EEFSFC 6 fatores “Amostra 2”	228
Quadro 26 – Estatísticas Descritivas de Atribuições Inerentes à Docência	231
Quadro 27 – Estatísticas Descritivas de amenização das condições de trabalho	232
Quadro 28 – Estatísticas Descritivas de Debates e estudos sobre o trabalho docente..	233
Quadro 29 – Estatísticas Descritivas de Treinamento para a melhoria de resultados ..	234
Quadro 30 – Estatísticas Descritivas de Estudo Elaboração coletiva do PPP	235
Quadro 31 – Estatísticas Descritivas de Atividades de Inspiração e Engajamento	235
Quadro 32 – Estatísticas descritivas e Alpha das Categorias da EEFSFC	236
Quadro 33 – Correlação de Spearman rho – EAAFC XEEFSFC	237
Quadro 34 – Correlação entre ACT e EAAFC.....	238
Quadro 35 – Correlação entre DETD e EAAFC	239
Quadro 36 – Correlação entre TMR e EAAFC	240
Quadro 37 – Correlação entre EECPPP e EAAFC.....	241
Quadro 38 – Correlação entre AIE e EAAFC	242
Quadro 39 – Correlações entre itens da EEFSFC e constructos da EAAFC.....	251
Quadro 40 – PESQUISA DE ARAÚJO, 2015.....	278
Quadro 41 – PESQUISA DE CARDOSO, 2015.....	281
Quadro 42 – PESQUISA DE CELSO, 2015	285
Quadro 43 – PESQUISA DE GUARALDO, 2015	288
Quadro 44 – PESQUISA DE BARBOSA, 2016.....	290
Quadro 45 – PESQUISA DE BATISTA, 2016.....	293

Quadro 46 – PESQUISA DE FREITAS, 2016.....	295
Quadro 47 – PESQUISA DE TILGER, 2016.....	298
Quadro 48 – PESQUISA DE ALVARENGA, 2017	302
Quadro 49 – PESQUISA DE CARNEIRO, 2017	304
Quadro 50 – PESQUISA DE PAIVA, 2017.....	307
Quadro 51 – PESQUISA DE SOUZA, 2017	309
Quadro 52 – PESQUISA DE FONTOURA, 2018.....	310
Quadro 53 – PESQUISA DE MARTINS, 2018.....	313
Quadro 54 – PESQUISA DE MERCÊS, 2018.....	316
Quadro 55 – PESQUISA DE RAUNTERBERG, 2018	318
Quadro 56 – PESQUISA DE ALBERTINO, 2019	320
Quadro 57 – PESQUISA DE FIGUEIREDO, 2019.....	324
Quadro 58 – PESQUISA DE LEAL, 2019.....	326
Quadro 59 – PESQUISA DE MORAIS, 2019	329
Quadro 60 – PESQUISA DE GOMES, 2020.....	331
Quadro 61 – PESQUISA DE NONATO, 2020.....	336
Quadro 62 – PESQUISA DE RADES, 2020.....	339
Quadro 63 – PESQUISA DE SILVA, 2020	341
Quadro 64 – Fundamentação das Pesquisas	344
Quadro 65 - Estatísticas da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço	354
Quadro 66 – Correlações apresentadas entre os Itens da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço.....	355
Quadro 67 – Estatísticas da Subescala OCPE	357
Quadro 68 – Estatísticas por Item da Subescala OCPE.....	357
Quadro 69 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala OCPE	357
Quadro 70 – Estatísticas da Subescala GPCT	357
Quadro 71 – Estatísticas por Item da Subescala GTPC.....	358
Quadro 72 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala GTPC	358
Quadro 73 – Estatísticas da Subescala SFP	358
Quadro 74 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala SFP.....	359
Quadro 75 – Estatísticas por Item da Subescala SFP	359
Quadro 76 – Estatísticas da Subescala da Subescala DR	359
Quadro 77 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala da Subescala DR.....	359
Quadro 78 – Estatísticas por Item da Subescala DR	360
Quadro 79 – Estatísticas da Subescala SIM	360
Quadro 80 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala SIM	360
Quadro 81 – Estatísticas por Item da Subescala SIM.....	360
Quadro 82 – Processo de elaboração do item C08	361
Quadro 83 - Processo de elaboração do item F03	363
Quadro 84 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala C.....	365
Quadro 85 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala T.....	367
Quadro 86– Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala F	369

Quadro 87 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala L.....	370
Quadro 88 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala R.....	372
Quadro 89 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala A	374
Quadro 90 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala C – Etapa 1.....	378
Quadro 91 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala T – Etapa 1.....	378
Quadro 92 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala F – Etapa 1	379
Quadro 93 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala L – Etapa 1.....	379
Quadro 94 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala R – Etapa 1.....	380
Quadro 95 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala A – Etapa 1	381
Quadro 96 – Correlações e Impacto no Alpha nos Itens do Grupo F.....	382
Quadro 97 – Correlações e Impacto no Alpha nos Itens do Grupo A	382
Quadro 98 – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 4 fatores – 27 itens – “Amostra 1”	393
Quadro 99 – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 8 fatores da “Amostra 2”	394
Quadro 100 – Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas – EEFSFC com 10 fatores	395

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero	191
Figura 2 – Faixa Etária	192
Figura 3 – Poder aquisitivo.....	192
Figura 4 – Formação acadêmica.....	193
Figura 5 – Área de Formação	194
Figura 6 – Tempo de atuação	194
Figura 7 – Cargo/função	195
Figura 8 – Tempo no cargo.....	195
Figura 9 – Tempo de Formação Continuada	196
Figura 10 – <i>Scree Plot</i> da Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC – Amostra 1	211
Figura 11 – <i>Scree Plot</i> da Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas EEFSFC – Amostra 2	227
Figura 12 – Nível de formação acadêmico.....	384
Figura 13 - Formação profissional.....	384
Figura 14 – Formação profissional em nível superior	385
Figura 15 – Faixa etária	385
Figura 16 – Atividades remuneradas para além da escola.....	386
Figura 17 – Cor/Raça.....	386
Figura 18 – Identidade de gênero	387
Figura 19 – Participação / Ação Política	387
Figura 20 – Poder aquisitivo.....	388
Figura 21 – Localidade	388
Figura 22 – Educação básica	389
Figura 23 – Acesso à cultura letrada e socialmente valorizada	389
Figura 24 – Cargo/função	390
Figura 25 – Área de formação/atuação.....	390
Figura 26 – Tempo de participação em formações continuadas	391
Figura 27 - Tempo de atuação na educação	391
Figura 28 – Tempo de cargo/função.....	392
Figura 29 – Cultura letrada e socialmente valorizada desde a participação em formações continuadas	392

SUMÁRIO

Situando o observador – em primeira pessoa ante um objeto plural	22
Capítulo I – Delimitação teórica e metodológica da pesquisa: as estrelas descem ao chão da escola	28
1.1. Primeira revisão bibliográfica: a força gravitacional de um consenso	28
1.2. Constelação Conceitual: formação, experiência e fechamento do universo	40
1.3. Objetivos e hipóteses da pesquisa: observar por entre as frestas	46
1.3.1. Objetivos.....	46
1.3.2. Hipóteses	47
1.4. Método mediado por conceitos: acompanhando a trajetória do objeto	49
Capítulo II – Da revisão integrativa das pesquisas à elaboração das escalas: palavras, signos e interditos	52
2.1. Revisão Bibliográfica Integrativa: signos dominantes e profecias autorrealizadoras e na formação continuada em serviço	53
2.1.1. Caracterização da amostra de trabalhos acadêmicos que compõem o corpus: contextualizando os dados	57
2.1.2. Distribuição geográfica da amostra: a ascendência do Sudeste	60
2.1.3. Metodologias, abordagens e instrumentos de coleta de dados: vozes, ecos e vácuos nos espaços acadêmicos.	61
2.1.4. Fundamentação teórica e referências da literatura: prática, subjetividade e a influência dos astros.	67
2.1.5. Resultados e conclusões das pesquisas: uma questão de tempo.....	70
2.1.6. Caracterização dos autores, dos sujeitos e das dependências administrativas: ameaças e oportunidades	87
2.1.7. Relações institucionais e hierárquicas no interior das escolas: tabus acerca da formação continuada.....	96
2.2. Elaboração e validação dos instrumentos: ajustando a lente objetiva	103
2.2.1. Elaboração da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço.....	104
2.2.2. Categorias descritivas e validação da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço	105

2.2.3. Apresentação dos itens da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço.....	107
2.3.4. Elaboração da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço	109
2.3.5. Apresentação dos itens da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço organizados em subgrupos conceituais	114
2.3.6. Pré-teste da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço: amostra, validação e depuração	117
2.3. Campo, amostra populacional e corpo de juízes: ajustando a lente ocular	119
2.3.1. Situação de Aplicação e dados amostrais do pré-teste da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada	123
2.3.2. Situação de aplicação e dados amostrais do pré-teste da Escala de Atitudes ante a formação continuada em serviço na escola	124
Excursão – Constelações conceituais, órbitas institucionais e esferas de influência na formação continuada nas escolas.....	126
Documentos de organismos multilaterais e as reformas educacionais: o universo fechado do aprender a aprender.....	127
Panorama das políticas de jornada de trabalho e formação na rede estadual e na rede municipal da capital paulista: rotações, translações e outros movimentos.....	140
Golpe, fascismo e pseudoformação continuada: um retorno de saturno	172
Capítulo III – Análise Crítica dos Resultados: Entre as correlações estatísticas e as constelações teóricas.....	189
3.1. Análise fatorial exploratória da escala de atitudes – EAAFC com a Amostra 1203	
3.2. Análise fatorial exploratória da escala de atitudes – EAAFC com a “Amostra 2”	215
3.3. Análise fatorial exploratória da Escala de Expectativas – EEFSFC com a Amostra 2	223
3.3.1. Categorias operacionais da Escala de Expectativas EEFSFC	230
3.4. Correlações entre a Escala de Atitudes EAAFC e a Escala de Expectativas EEFSFC.....	236
3.4.1. Atribuições Inerentes à Docência – AIE x Escalas de Atitude EAAFC	237
3.4.2. Amenização das Condições de Trabalho – ACL x Escalas de Atitude EAAFC	238

3.4.3. Debates e Estudos sobre o Trabalho Docente – DETD x Escalas de Atitude EAAFC	239
3.4.4 Treinamento para a Melhoria dos Resultados TMR x Escalas de Atitude EAAFC	240
3.4.5. Estudo e Elaboração Coletiva do PPP– EECPPP x Escalas de Atitude EAAFC	241
3.4.6. Atividades de Inspiração e Engajamento – AIE x Escalas de Atitude EAAFC	241
3.5. Ligando pontos luminosos: Atitudes docentes ante a semiformação	242
Bibliografia.....	260
Dissertações e tese que compõem o <i>corpus</i>	260
Referencial teórico.....	262
Referências bibliográficas	263
Documentos normativos e orientações institucionais.....	272
ANEXOS	277
ANEXO I – Caracterização do <i>Corpus</i> da revisão integrativa.....	278
ANEXO II – Fundamentação das Pesquisas da Análise Integrativa	344
ANEXO III - Aplicação do Pré-Teste: Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço e versão reduzida da Escala de Atitudes frente à Formação em Serviço.....	353
Testes de Alpha de Cronbach e Correlação de Spearman da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço e de cada subescala.....	354
Correlações apresentadas entre os Itens da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço	355
Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar	357
Gestão Participativa e Condições de Trabalho	357
Suplementação da Formação Profissional.....	358
Diálogo e Reflexão	359
Subescala de Situações de Motivação e Integração.....	360
ANEXO IV – Processo de Elaboração de Itens – Casos C08 e F03	361
ANEXO V – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada.....	365
ANEXO VI - Primeira aplicação do Pré-teste da Escala de Atitudes Face à Formação Continuada em Serviço.....	376

Bloco 1 – Primeira bateria de testes no grupo F	378
Bloco 2 – Primeira bateria de testes no grupo A	379
b) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala R (Abertura para a radicalidade crítica e para o reconhecimento das contradições do sistema capitalista).....	380
c) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala A (abertura a alteridade, a experiência autêntica com a cultura e a não identidade)	381
Bloco 3 – Segunda bateria de testes	382
b) Segunda bateria no grupo A.....	382
ANEXO VII – Gráficos de resultados sociodemográficos.....	384
ANEXO VIII – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 4 fatores – 27 itens – “Amostra 1”.....	393
ANEXO IX – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 8 fatores da “Amostra 2”	394
ANEXO X – Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas – EEFSFC com 10 fatores	395

Situando o observador – em primeira pessoa ante um objeto plural

A primeira lembrança que me vem à mente acerca do tempo destinado à formação continuada em serviço remete ao final da década de 1990, período em que frequentava o antigo curso Normal no Centro de Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam) de São Miguel Paulista, na Zona Leste de São Paulo.

Os professores normalmente traziam comunicados, notícias e boatos sobre a escola ou a rede estadual de ensino que tinham ouvido no “HTPC¹” e, vez ou outra escapava alguma demonstração de enfado, ou mesmo raiva, em relação a pouca utilidade do tempo despendido no que chamavam jocosamente de “Hora de Trabalho Perdida Coletivamente”.

Mais tarde, já no início dos estágios, como novato nas salas dos professores da rede estadual paulista, pude perceber o mesmo desconforto, nos relatos e comentários sobre o horário de trabalho coletivo. Exceto quando se referiam a um momento divertido, a um bom filme, a um texto motivacional ou a um lanche especial servido no dia anterior, a fala era quase sempre a mesma: “o tempo podia ter sido mais bem aproveitado”.

Já como docente, tanto na rede estadual paulista como nas redes municipais da Grande São Paulo, era simultaneamente testemunha e participante desse estranho ritual que, se por um lado era muitas vezes um tempo que poderia ser utilizado na realização de tarefas de responsabilidade individual (preenchimento de formulários, diários, correção de atividades, preparação de aulas etc.), por outro parecia indispensável para entender e, se possível, participar da organização da escola.

A principal função deste tempo, no entanto, segundo as normas e orientações institucionais de cada uma das redes de ensino por onde passei – a formação continuada – era apenas um nome bonito para muitas coisas diferentes. Os jargões pedagógicos da reflexão coletiva sobre a prática e da chamada troca de experiências serviam mais como demonstrações de criatividade e boa caligrafia nos livros de ata dos encontros que, de fato, para alguma experiência que fizesse sentido para a ação pedagógica.

¹ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é considerada um espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente. Compõem-se de um trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, ao acompanhamento e à avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Como informa Oliveira (2006), a HTPC foi instituída na rede estadual pública do estado de São Paulo por meio da Portaria Cenp Nº 1/96 e Lei Complementar Nº 836/97. A partir de 2012 a Resolução SE nº 8/2012 traz como “inovação a alteração do cumprimento destas horas – de hora-relógio (60 minutos) para hora-aula (50 minutos), o que caracterizou a nomenclatura de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)” (BEGNAMI, 2013, p. 47).

A maioria das poucas exceções, em minha experiência pessoal, se deu, não por acaso, na rede municipal de ensino da capital paulista. São Paulo, que no início dos 2000, época em que me efetivei como professor titular de Ensino Fundamental I, era a rede mais atrativa. Isso não por conta do salário inicial, que, pelo contrário estava abaixo de várias outras redes nas quais atuei, mas o plano de carreira e o maior número de horas para formação continuada na composição da jornada ainda influenciavam a migração de muitos professores estaduais e de outros municípios para a rede paulistana.

Na rede municipal de São Paulo, os ingressantes eram automaticamente enquadrados na antiga “jotabezinha” (Jornada Básica), mas o sonho de consumo era a Jornada Especial Integral (JEI) pela qual se podia optar no ano subsequente ao ingresso. Que, além de aumentar consideravelmente o salário e acumular pontos para a evolução na carreira, significava também realizar na escola o trabalho que em outras redes seria feito em casa sem qualquer remuneração.

O Projeto Especial de Ação (PEA²) ocupava boa parte desse tempo fora de sala de aula e era o que se poderia chamar de “plano de ação” da formação continuada. Algo que nem mesmo existia nas outras redes por onde passei e que, pelo menos em termos burocráticos, obrigava que esses momentos acontecessem ou que, no mínimo, fossem objeto de registros conforme as normas institucionais.

A garantia de maior carga horária e uma base normativa mais organizada, contudo, não impediu que a velha piada com a sigla HTPC tivesse sua versão na voz dos professores da rede paulistana como “jornada de enrolação integral”. De fato, o mesmo desconforto em relação aos usos do tempo seguia, talvez com menor intensidade e por razões similares, como uma marca dos horários destinados à formação continuada, independente da rede de ensino.

No papel de mediador desses momentos destaca-se a figura do coordenador pedagógico, função que nas escolas municipais de São Paulo goza de um maior prestígio, por ser ocupada por um professor concursado especificamente para o exercício desta função e não um preposto da direção ou da gestão central como costuma ocorrer na maioria das redes de ensino. Embora a responsabilidade pela execução e

² Os Projetos Especiais de Ação são definidos no artigo 1º da portaria Nº 4057/06 – SME como “instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO/SME, 2006).

pelos registros do PEA seja compartilhada entre os participantes, é sobre a coordenação que recai a expectativa em relação à boa condução dos horários de formação.

Foi nesse cargo que experimentei de modo mais direto as contradições da proposta de formação continuada na escola. Entre as demandas por produtividade e a busca de um tempo de descontração, entre as necessidades individuais e a constituição de um coletivo docente, entre a busca de foco e a diversidade de demandas do cotidiano, é que se deram os fracassos e aprendizagens que motivaram boa parte das questões que motivaram a realização da presente pesquisa.

Embora não estivesse totalmente seguro de estar avançando na compreensão da tarefa, pude exercer outros e mais instigantes papéis de “formador” em situações diversas, a convite ou como contratado, nas pequenas salas dos professores, nas bibliotecas, nos pátios, nos anfiteatros locais ou em grandes centros de convenções de cidadezinhas de interior e grandes capitais em diversas regiões do país, assumindo um papel que transitava do consultor técnico ao palestrante de auditório conforme a contingência, sempre aprendendo um pouco mais sobre especificidades e conectando pontos em comum. Ainda aí, coberto por certa legitimidade e reconhecimento, assaltavam-me os questionamentos sobre o que se faz e o que se produz, de fato, nesses momentos e, para além disso, o “porquê” ou “em função de que” se exerce o controle de um tempo que, por alguma razão, nós, os “formadores” sentimos que não nos pertence.

Diferente da preparação e correção de atividades dos alunos, preenchimento de formulários e outras atividades inerentes à docência, essa parcela cada vez maior do tempo de trabalho destinada à formação, embora garantida por força de lei, como discutiremos mais adiante, ainda não se constituiu organicamente como parte do cotidiano da atuação profissional da maioria dos docentes.

Claro que não faltam legislações, materiais institucionais, referências bibliográficas que apontem horizontes de como estes momentos podem e devem ser mais “bem aproveitados”, além de inúmeras pesquisas que explicitam razões pelas quais a almejada formação continuada está longe de ser alcançada, transitando das mazelas sociais, passando pela proletarização do trabalho docente e até mesmo culpabilizando uma suposta resistência destes à mudança.

No entanto, como afirma o velho clichê, “a natureza não tolera o vácuo”, devemos reconhecer que, mesmo que de forma distante do que se almeja uma série de atividades, realizadas individual ou coletivamente, voluntária ou obrigatoriamente,

preenchem estes tempos e espaços no cotidiano dos docentes. Desse modo, mesmo com todos os obstáculos e a falta de autonomia denunciada por estes profissionais, seria desonesto não reconhecer seu papel de sujeitos na produção de certa cultura acomodada nos diferentes formatos das situações vivenciadas nestes momentos.

Ao buscar a visão dos profissionais formadores de professores acerca das atividades e situações vividas nos tempos destinados à formação continuada de professores dentro e fora das escolas, pude, ao longo da pesquisa de mestrado (TILGER, 2016), trabalhar com dados empíricos, cujo tratamento e análise, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, o que me possibilitou a formulação de novos e mais instigantes problemas.

Entre as provocações trazidas ao longo da dissertação destaca-se a problematização da chamada “centralidade da prática” como elemento que atribui sentido exclusivamente utilitário ao conhecimento, acompanhada da valorização de uma suposta inovação que, mal disfarçada de preparação para os novos e complexos desafios da sociedade atual, não ultrapassa os limites da administração em busca de ampliar a produtividade. Essa recusa à teoria, à crítica e ao reconhecimento das contradições, por vezes, esconde-se sob o véu tecnológico dos consensos “reflexão sobre a prática”, “desenvolvimento profissional e pessoal”, “formação permanente”, “aperfeiçoamento contínuo”, “gestão para resultados” encaminhando-se para as “*soft skills*”, “lideranças inspiradoras”, “pedagogias do amor” e tantos outros jargões que, como flagrantes de fechamento do universo político, apontam concretamente o seu contrário.

Embora reconheçamos as razões para a defesa do tempo destinado a tarefas inerentes ao trabalho pedagógico, dentre elas a formação continuada, como um direito conquistado pelos trabalhadores na busca de melhores condições para o alcance do potencial pleno de seu exercício profissional, não deixamos de observar que são, em grande medida, frutos de decisões de outros agentes políticos, pautadas por interesses nem sempre tão legítimos e cuja coerência, como fenômeno real, carece de maiores estudos. Assim o que nos mobiliza, longe da positivista tarefa de aperfeiçoar continuamente o que está dado, é, por uma perspectiva negativa da dialética, confrontar o que é, em ato, a formação, com a potência negada de realização plena dos conceitos a ela associados para, “a contrapelo”, restituir criticamente seus significados e contradições.

Para isso, pensamos ser crucial compreender quais os desconfortos, anseios,

resistências, críticas e concepções pautam a ação dos professores e como estes concorrem no delineamento das situações de formação continuada. Assim, nosso enfoque temático recai sobre **as situações que ocorrem no tempo destinado à formação continuada no interior das escolas.**

Embora o tema no qual embarcamos tenha se mantido o mesmo e as constelações da Teoria Crítica da sociedade não nos tenham permitido perder o norte, os problemas do mundo concreto, suas interdições, descaminhos, tormentas, calmarias e riscos concretos de naufrágio mantém suas marcas no texto que se segue, como as benjaminianas “marcas da mão do oleiro na argila do vaso”, testemunhos de nosso próprio percurso formativo e justificativa dos recursos que nos permitiram chegar até o delineamento metodológico atual.

Dado o exposto, o **Capítulo I – Delimitação teórica e metodológica da pesquisa: as estrelas descem ao chão da escola**, assume a função de uma introdução estendida, tratando inicialmente das tentativas iniciais de uma pesquisa bibliográfica e suas contribuições para a delimitação do objeto, seguidos do debate acerca de novos problemas empíricos potencializados pela mobilização da base conceitual da Teoria Crítica, concluindo com definição de uma perspectiva metodológica explicitando as etapas e as técnicas mobilizadas para a coleta, sistematização, tratamento e análise dos dados.

O **Capítulo II – Da revisão integrativa das pesquisas à elaboração das escalas: palavras, signos e interditos**, por sua vez, com foco na seleção, sistematização e análise de diferentes materiais empíricos coletados por meio de uma análise integrativa de 20 trabalhos acadêmicos, publicados entre 2015 e 2020, busca sistematizar e discutir informações que contextualizaram e subsidiaram a produção dos itens das escalas. Concluindo com a apresentação dos procedimentos adotados para a elaboração da primeira versão das escalas e dos procedimentos de validação estatística e depuração adotados a partir do pré-teste com a contribuição do corpo de juízes.

O **Excurso – Diretrizes, normas e orientações: órbitas institucionais e esferas de influências na formação**, não configura exatamente um capítulo no percurso da presente tese, mas oferece, por meio de uma análise documental de normas, diretrizes, orientações e fatos políticos relevantes, a compreensão de um quadro mais amplo das relações entre os entes federativos, com atenção especial para o estado de São Paulo e, principalmente, para a rede municipal de sua Capital, na implementação de

políticas públicas e de valorização da docência e suas potenciais influências nas condições de trabalho, carreira e formação de professores e coordenadores pedagógicos ao longo de um processo histórico que toma como ponto de partida as reformas dos anos 1990 e segue até o período de realização da pesquisa.

O Capítulo III – Análise Crítica dos Resultados: Entre as correlações estatísticas e as constelações teóricas, que conclui o presente trabalho, se inicia pela apresentação e justificativa das decisões acerca das amostras e alguns resultados do questionário sociodemográfico para a caracterização dos sujeitos, fundamentando a subsequente discussão dos resultados obtidos pela Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço e pela Escala de Expectativas de Frequência das Situações de Formação Continuada. Encaminhando-se para a conclusão, empreende-se a discussão dos achados referentes as correlações entre as escalas e apresentam-se as considerações finais.

Capítulo I – Delimitação teórica e metodológica da pesquisa: as estrelas descem ao chão da escola

O presente trabalho, embora encontre inspiração nas proposições de Theodor Adorno acerca da forma ensaio e, em alguma medida, também nas discussões de Walter Benjamin acerca da narrativa, encontra seus limites incontornáveis no âmbito de produção e nas esferas de circulação às quais se destina. Por isso, embora organizado em torno de um relato guiado pelas constelações da teoria crítica, foi conduzido por sobre as bases fornecidas pelos dados coletados em uma sequência formal de introdução, desenvolvimento e conclusão, esta última antecedida por uma digressão necessária que circunda a temática por uma órbita mais elíptica, oferecendo ao leitor um itinerário de aproximações sucessivas com objeto.

Assim, este primeiro capítulo, à guisa de introdução, assume a tarefa de oferecer uma visão articulada do problema, objetivos e hipóteses, partindo do debate conceitual do campo e apresentando os recursos metodológicos mobilizados nas diferentes etapas do trabalho.

1.1. Primeira revisão bibliográfica: a força gravitacional de um consenso

A primeira versão do projeto de pesquisa, pelo menos até meados de 2019, buscava explorar o tema por meio de uma revisão integrativa das teses e dissertações com foco nas concepções teóricas que norteiam as análises e as discussões acerca dos tempos de formação continuada, na produção, circulação e recepção dos, assim chamados, saberes docentes em relação direta com as situações ocorridas nestes momentos na escola. A proposta se justificava pela percepção de uma complexa, ou mesmo contraditória, relação entre supervalorização do conhecimento tácito e/ou proveniente de uma dita reflexão sobre a prática e os usos do tempo dedicados à formação. Nesta proposta inicial nosso olhar se dirigia mais atenta e demoradamente à busca de uma definição clara da relação entre os tais saberes da prática e a experiência, assim como ao papel dessa concepção de experiência na atribuição de sentido a certas tarefas, atividades e situações ocorridas nos tempos e espaços destinados à formação continuada.

A seleção do marco temporal deste primeiro levantamento bibliográfico da pesquisa, visando compor um *corpus* de teses e dissertações produzidas entre 2008 e 2018, justifica-se em função da passagem de uma década desde a entrada em vigor da

Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008, A “Lei do piso”, como ficou conhecida, além de regulamentar o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, também estabeleceu, no parágrafo 4º de seu artigo 2º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Como será detalhado no Capítulo II, este projeto inicial não foi de todo abandonado, já que acabou por se constituir como disparador de novas e mais potentes questões a serem investigadas empiricamente. No entanto, à guisa de apresentação do percurso intelectual que nos encaminhou para o atual delineamento da pesquisa, trataremos inicialmente essa produção como um levantamento bibliográfico exploratório, quase um “sobrevoo”, assumindo a forma de uma revisão narrativa, fundamental para a delimitação do objeto de estudo.

Nessa época, demos início aos trabalhos utilizando o sítio da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações sobre Ciência e Tecnologia, em função deste possuir um maior acesso aos trabalhos em diferentes bases de dados e repositórios dos Programas de Pós-Graduação, e estar além de certas limitações do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, no período inicial desta pesquisa, passou por constantes instabilidades e problemas técnicos, além de, em função da implementação da Plataforma Sucupira, só permitir o acesso aos trabalhos produzidos a partir de 2013.

Para a pesquisa na BDTD foram selecionados os descritores “Formação”, “Continuada”, “Docente” e “Em Serviço” ou “na escola”, de modo que fossem localizadas as pesquisas publicadas de 2008 até o início de 2018 em que todos os termos estivessem presentes nos resumos. Tal busca retornou um total de 322 trabalhos, sendo 117 teses e 205 dissertações, que, após um refinamento em função de critérios de proximidade ao recorte temático desta proposta de estudo, foi reduzido para 62 trabalhos compostos por 14 teses e 48 dissertações dedicadas a descrever, relatar, analisar, explicar, investigar ou mesmo narrar situações vivenciadas nos tempos e espaços de formação docente em serviço ou mesmo a discutir os impactos de políticas públicas ou programas de formação diretamente vinculados a esses momentos no cotidiano das escolas. A maioria com dados empíricos provenientes de relatos dos

sujeitos participantes (professores, gestores e formadores), observação *in loco* ou evidências produzidas ao longo de processos de pesquisa-ação participante, além de duas pesquisas de natureza bibliográfica.

Entre as pesquisas realizadas sobre o tema neste período é possível identificar uma maioria significativa de teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sudeste, predominantemente por São Paulo, com destaque para aqueles vinculados às grandes universidades públicas do estado como Universidade Estadual Paulista (Unesp) em seus diferentes campi, além da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, junto da PUC-SP, com a produção mais significativa entre as universidades com status jurídico privado, colocam o estado isoladamente à frente dos outros e consequentemente acabam por destacar a realidade institucional da rede estadual e de seus municípios, especialmente a capital paulista, como objeto, campo ou condicionante das pesquisas.

Além das gritantes desigualdades regionais na distribuição dos programas de pesquisa em educação, também se pode atribuir este desequilíbrio às especificidades institucionais da rede municipal paulistana que, desde 1993³, já garantia aos optantes pela JEI a proporção da carga horária para atividades extraclasse que apenas em 2008, por força de lei, passa a vigorar formalmente no restante do país.

Em virtude das referências teóricas ou bibliográficas e dos termos apresentados nos resumos deste primeiro conjunto de teses e dissertações, foi possível identificar um forte predomínio das concepções associadas à valorização do conhecimento tácito, do desenvolvimento de competências profissionais, do espaço escolar como *lócus* privilegiado de formação, do cotidiano como objetos da reflexão como e fundamento de saberes que, associados ao que muitos autores chamam de centralidade da prática, se apresentam como base do desenvolvimento profissional e da carreira docente.

Embora não se possa afirmar que esse conjunto mais ou menos articulado de concepções e proposições seja exatamente novo, a ele subjaz a crítica direta do que apontam como formas “tradicionais”, “clássicas” e “escolarizadas” de formação continuada de professores. Estas formas, segundo Vera Candau (1998, p. 26), ainda baseiam-se em uma visão dicotômica entre teoria e prática que resulta na separação

³ Tal aspecto, no contexto das políticas públicas nacionais para a valorização e melhoria das condições de trabalho, com especial atenção para as normas e diretrizes relacionadas à formação de professores será debatida mais profundamente no excursus que precede o capítulo final deste trabalho.

clara entre aqueles que “produzem o conhecimento” e os agentes sociais responsáveis pela socialização do conhecimento produzido, desconsiderando o conhecimento enquanto “processo contínuo de construção e reconstrução” que, portanto, também se produz na prática cotidiana “reflexiva e crítica” dos professores.

A mesma autora propõe três teses que, segundo ela, aproximam-se de um “consenso entre a academia e os profissionais de educação”:

- O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola.
- Todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização deste.
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do magistério (CANDAU, 1998).

Embora a proposição desse “consenso” possa dar a entender uma aproximação do conhecimento acadêmico ao cotidiano da escola, fundamentando a reflexão dos professores sobre seus problemas e contradições vividas em sua prática profissional, a condição proposta como fator para o sucesso da formação continuada parece se encaminhar no sentido oposto, indicando a necessidade de o conhecimento valorizado nas situações de formação e na produção acadêmica ser exatamente aquele proveniente da prática e das situações imediatas vividas no cotidiano do trabalho.

Maurice Tardif, a referência teórica mais associada ao conceito de saberes docentes nas pesquisas analisadas, trata estes mesmos saberes como intimamente relacionados às condições concretas do trabalho no cotidiano da escola, além da própria identidade e personalidade dos professores:

[...] o saber deles está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, o ser e o agir estão imbricados, o que significa que, embora os professores “[...] utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2008, p. 17). Ainda que para o mesmo autor, este saber docente seja plural “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36), isso não significa que não sejam

igualmente valorizados, pois é possível identificar uma hierarquia “[...] em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2008, p. 21).

Não é difícil encontrar na linha de pensamento de Maurice Tardif os ecos do que Donald Schön (2000) propunha como ‘reflexão-na-ação’, segundo a qual as “apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39) e não na habitual aplicação de teorias e técnicas derivadas de pesquisa científica para a resolução de problemas da prática. Tal concepção propõe que o processo de formação toma forma por meio de uma conversação reflexiva que, contrariando a racionalidade técnica, não se limita às dicotomias entre meios e fins, pesquisa e prática, fazer e conhecer. Afinal, na perspectiva adotada pelo autor, a prática se aproxima da pesquisa de modo que os meios e fins são concebidos de forma “interdependente nos problemas, assim como o conhecer e fazer são contínuos e inseparáveis” (SCHÖN, 2000, p. 70).

Ao abrir mão de um modelo aplicacionista, em que o estoque de conhecimentos técnicos ou teóricos legitimados pela academia seriam acessados para a resolução de questões cotidianas, o que se percebe nessa abordagem é uma prevalência da tentativa e erro, do experimento assistemático, da aprendizagem entre pares no exercício cotidiano, pautados por uma racionalidade “[...] na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional” (TARDIF, 2000, p. 8). Assim, Tardif atribui a máxima relevância ao saber intuitivo, espontâneo, inerente, personalizado, situado, mobilizado e elaborado na ação, já que

[...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho a qual devem atender (TARDIF, 2000, p. 13).

A relação com estes saberes, desenvolvidos ao longo do tempo de carreira e do percurso formativo, é abordada também no debate que as pesquisas acerca da formação continuada de professores propõem em torno do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, que segundo Carlos Marcelo Garcia “[...] tem uma conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). Este conceito se apresenta, portanto, como intrinsecamente atrelado a uma atitude permanente de indagação, ou melhor, pela busca contínua de soluções para a melhoria da prática. Este

aperfeiçoamento contínuo, seja como um processo individual ou coletivo, se produz à medida que os professores adquirem experiência, sabedoria e, conseqüentemente, consciência de sua identidade profissional umbilicalmente conectada ao cotidiano e a interação com pares em momentos de trabalho coletivo.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 11):

A identidade profissional é a forma que os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos públicos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Para o autor, o desenvolvimento profissional visto como uma continuidade entre formação, carreira e constituição identitária, configura-se como o “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Mesmo que o conceito de desenvolvimento profissional se apresente nas pesquisas em uma concepção quase evolucionista, vale ressaltar que esse processo não ocorre sempre de modo tranquilo, equilibrado ou mesmo linear. Michael Huberman, outro autor muito citado nas pesquisas sobre carreira, identidade profissional e formação docente, assevera que a carreira, mais precisamente o que chama de “ciclo profissional docente”, constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Há que se estar atento aos questionamentos acerca das limitações dessa relação de continuidade entre formação e carreira como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7). Mesmo Marli André, uma das principais divulgadoras do conceito de desenvolvimento profissional, pondera que argumentações

parecem muito justas e convincentes para que passemos considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação, por outro cria e aponta a necessidade de estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Bernadete Gatti, diante do reconhecimento da multiplicidade de ações que são realizadas sob a definição “guarda-chuva” de Formação Continuada, questiona a tendência de que a temática seja tratada de forma pontual e dispersa, comprometendo o alcance dos objetivos e finalidades almejados. Por outro lado, também direciona a crítica para a redução do “significado da expressão Formação Continuada de professores aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 57). Ao se contrapor às tendências de redução e dispersão, a autora destaca um conjunto de ações que nos permite compreender esse processo e como ele se manifesta dentro e fora das escolas em situações tais como:

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 (GATTI, 2008, p. 57).

Este conjunto mais ou menos articulado de múltiplas e diversificadas situações que convencionamos chamar de formação continuada, ao que tudo indica, não se apresenta de modo difuso, afinal está atrelada ao aprimoramento da prática profissional e implica a capacidade de mobilizar conhecimentos na resolução de problemas dessa mesma prática. Nesta perspectiva, a formação continuada é conceitualizada por João Formosinho como

a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

Assim, o fazer na formação ganha sentido pela construção de saberes, que por sua vez alcançam significado e legitimidade quando, e se, mobilizados para a ação contextualizada e diante de problemas da realidade profissional, ou seja, como competências. Philippe Perrenoud, sob influência teórica piagetiana, afirma que

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode

tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Uma das condições, segundo Perrenoud, para que o desenvolvimento de competências ocorra é o deslocamento, pelo menos parcial, do tradicional enfoque dedicado aos saberes e conhecimentos (entendidos como termos correlatos e intercambiáveis para o autor), que tradicionalmente ocupam o centro dos processos formativos na escola:

tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las. Por essa razão é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. Afinal de contas, conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho na aula (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Para Selma Garrido Pimenta, no entanto, os conhecimentos e saberes são mais amplos, de maneira que

ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades (PIMENTA, 2008, p. 86).

Retomando criticamente e ampliando a perspectiva teórica de Schön, a autora assevera que as práticas reflexivas devem ultrapassar as práticas individuais, possibilitando mudanças no coletivo e alcançando transformações institucionais e sociais, e alerta quanto à

tendência em proceder a uma tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas (PIMENTA, 2008, p. 46).

Em uma época em que, embora o debate já se mostrasse efervescente, as terminologias e conceitos se apresentavam de modo ainda menos esclarecedor, Alda Marin Junqueira elaborou uma interessante desambiguação das nomenclaturas mais utilizadas nos discursos e nas instâncias administrativas aquilo que era chamado de

reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, dos conceitos de educação permanente, formação continuada, educação continuada, considerados mais adequados pela autora, em razão destes últimos serem os termos que melhor se aproximam de uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades de todos os saberes dos profissionais (MARIN, 1995, p. 18).

Muito embora a opção pelo segundo grupo de concepções não signifique o abandono ou a supressão dos primeiros, já que

a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as interrelações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Esse *continuum* entre as diferentes dimensões da vida dos docentes ao longo de toda sua extensão, bem como entre as distintas formas de produzir conhecimentos, agir, pensar ou mesmo de sentir, embora se constitua discursivamente em torno de uma perspectiva ampla, inclusiva e plural, parece ter como núcleo de significado comum o alcance da melhoria qualitativa das ações empreendidas para a resolução de problemas da educação escolar. Desta maneira, tem como elementos indispensáveis para sua melhor definição e compreensão as representações, experiências, anseios, crenças e condições concretas dos docentes, bem como sua vinculação mais ou menos direta com critérios pautados por resultados na aprendizagem dos alunos, na melhoria da qualidade da gestão das escolas percebidas pela população atendida, ou mesmo do bem-estar e das condições de trabalho dos docentes.

André, em um mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, nos oferece um vislumbre de uma tendência de deslocamento no debate acerca da carreira e formação docente, como bem resume junto à Bernadete Gatti e à Elba Siqueira de Sá Barreto ao mencionar que:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação [...] mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 15).

Diante das diferentes abordagens, a prática desempenha um papel central, tornando-se simultaneamente objeto de reflexão pelos docentes. Essa reflexão é orientada por critérios de eficácia provenientes dos próprios resultados da prática. A

prática é influenciada por crenças e valores que constituem a subjetividade e identidade dos professores, ultrapassando os limites da atuação profissional. Além disso, a prática é moldada pelas condições de trabalho, sendo considerada tanto um produto quanto matéria-prima, não apenas na esfera imediata de atuação, mas ao longo de um contínuo desenvolvimento ao longo da vida, que será explorado de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

A experiência e a reflexão, nesse sentido, são tão importantes quanto delas se puder extrair um aperfeiçoamento do “saber fazer”, sem que estas marquem o sujeito a ponto de significarem um óbice para a rápida adaptação às novas demandas e formas de atribuir valor ao resultado do trabalho. Da tentativa de fuga da racionalidade técnica em direção aos saberes da experiência, tanto pelo caminho da abertura do campo acadêmico para a discussão, conceitualização e sistematização desses saberes, quanto pelo caminho da abertura para que os próprios profissionais reflitam, discutam, valorem e atribuam significado a sua atividade, o que se percebe é uma relação tautológica que persiste nos critérios de validação, tão utilitaristas e tecnicamente racionais quanto, ao mesmo tempo, vagos e intangíveis, e, por isso mesmo, quase invulneráveis ao debate e a crítica produzida em seus próprios limites.

José Contreras, ao criticar a racionalidade técnica que pauta o consenso em torno da primazia da prática legitimada pelas regras de sua própria eficácia, aponta para a reflexão crítica sobre os sentidos e finalidades do saber e do fazer pedagógico, propondo que:

ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é (CONTRERAS, 2002, p. 203).

Esta mesma racionalidade técnica, da qual tentou se escapar pela via do pragmatismo reflexivo, marca presença não só nos espaços de exercício profissional dos docentes, mas em uma parcela considerável da pesquisa em educação. Como afirma Robson Loureiro, “no campo educacional, a forma pragmática de pensar e agir tornou-se capilar e infiltra desde a formação docente, a filosofia da educação, até definições do que e como ensinar” (LOUREIRO, 2007, p. 524). O que resulta em um direcionamento do trabalho acadêmico na ânsia de coletar informações da realidade empírica com o único intuito de desenvolver e aperfeiçoar soluções e produtos passíveis de aplicação instantânea, de modo que o esforço de produção de conhecimento é “abafado em

detrimento da lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro” (LOUREIRO, 2007, p. 530).

A tendência da Sociologia da Educação da segunda metade do século XX, acerca da urgência em adentrar e “lançar luzes” ao interior da “caixa-preta” da escola (GOODSON, 1997, p. 93) dá, nas primeiras décadas deste novo século, alguns indícios de ter se esvaído de sua potencialidade crítica. Entre as percepções possibilitadas por esse nosso “sobrevoo” inicial sobre o oceano pacificado da produção acadêmica mais recente sobre a formação continuada, se destaca a de que já não é mais plausível o velho alerta de que a Universidade precisa se aproximar do ambiente escolar, ouvir os relatos dos docentes e experimentar os fenômenos *in loco*. Isso se deve, em grande medida, ao fato de que, assim como o autor do presente trabalho, a quase totalidade dos autores das pesquisas que compõem esta primeira revisão bibliográfica é, também, docente da educação básica, mesmo que atuando em espaços de gestão escolar ou formação.

Assim, não faltam relatos, muitos deles inclusive autobiográficos, que, ainda que pontuais e difusos, são colhidos de uma perspectiva muito próxima dos fenômenos da prática pelos próprios agentes engajados e imersos nessa mesma prática cotidiana. Talvez a limitação seja justamente a insuficiência de uma teoria social que lhes amplie e oriente a visão para além deste circuito fechado, ou mesmo que permita a formulação de questões capazes de restituir o momento negativo da dialética contra tantas ondas de demandas mercadológicas e cantos de sereia da indústria cultural.

Não são poucos os pesquisadores, no entanto, que já ousam denunciar uma prevalência das tendências meramente descritivas e supostamente narrativas que, se por um lado conseguem oferecer vislumbres pontuais das cenas do cotidiano vivido pelos educadores, o fazem pagando o preço de uma valorização acrítica do produto da observação e do acolhimento da fala dos sujeitos como produto final com estatuto de verdade. Isso acontece seja pela aura de pureza atribuída as representações destes heroicos sujeitos, seja pelo fato de que os saberes que fundamentam e organizam o discurso sobre o cotidiano encontram sua fonte não na relação imediata com a prática, mas na mesma produção bibliográfica que propõe a sua centralidade.

Apontando os riscos dessa perspectiva, Maria Célia Moraes assevera que:

a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” — se faz acompanhar da

promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

Muito do que se identificou entre as pesquisas, principalmente as que se definiam como empíricas, quase sempre se constitui em torno de aplicações de propostas, materiais e métodos produzidos em “parcerias”, com empresas, fundações, instâncias governamentais e não governamentais, operando serviços de consultoria técnica, com seus impactos avaliados segundo critérios e métricas definidas por consultorias técnicas da mesma natureza. Embora se perceba, mais fortemente, esta tendência de “propor soluções” nos chamados mestrados profissionais, assumidamente voltados para intervenções de cunho prático, ou mesmo nos programas de pós-graduação de “universidades-empresas”, convertidas em ativos financeiros especulativos dos grandes fundos de investimentos internacionais, o diagnóstico, infelizmente, não se restringe a estes casos.

A proposta inicial de revisão integrativa, abortada já em etapas avançadas de desenvolvimento, embora tenha, como já mencionamos, revelado certa homogeneidade em torno dos consensos praticistas, mostrou-se, por outro lado, bastante desafiadora em função da heterogeneidade em termos dos processos, instrumentos e métodos de produção e formas de apresentação e, ainda mais complexa principalmente, pela delimitação do objeto: as concepções teóricas que fundamentam as propostas, as análises e as discussões acerca dos tempos de formação continuada. Assim, se tal escolha nos impulsionou a princípio para uma análise crítica ancorada na constatação da insuficiência, da carência, ou mesmo da ausência do objeto anteriormente delimitado, também nos lançou à busca, de modo quase arqueológico, das marcas das perspectivas teóricas no tratamento e análise do material empírico coletado pelos pesquisadores – tarefa à qual julgou-se indispensável dedicar algumas páginas no capítulo seguinte, ainda que com função instrumental de contextualizar a matéria-prima empírica para a elaboração dos instrumentos.

Para tanto, no contato direto com o conteúdo empírico das pesquisas e guiado pelas constelações conceituais dos pensadores da Teoria Crítica, admitidas conforme as recomendações de Max Horkheimer e Theodor Adorno (1977, p. 22) não como “instância legítima”, mas como “hipótese figurada”, nosso olhar se volta para os múltiplos fatores que influenciam a posição do sujeito, profissional docente, ante a

realidade social da formação continuada em serviço identificando seu caráter histórico e possibilitando questionar mais incisivamente a aparente homogeneidade e uniformidade do objeto. Afinal, para o mesmo autor “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas” (ADORNO, 1995a, p. 189).

Desse modo, é no sujeito profissional docente, mais precisamente em seu multideterminado espaço de reflexão e decisão, tendo como pressuposto uma subjetividade ao mesmo tempo danificada pelo aparato e, em alguma medida, partícipe do próprio aparato, que delimitamos nosso novo objeto como: **as atitudes dos docentes diante das situações de formação continuada na escola em serviço.**

1.2. Constelação Conceitual: formação, experiência e fechamento do universo

As armadilhas de um apregoado consenso em torno do aperfeiçoamento da prática em uma relação de retroalimentação com as reformas educacionais e o mercado emergente de serviços educacionais, pautadas por terminologias e concepções que, se outrora estiveram em debate, hoje se impõem emasculadas de qualquer resquício de contradição, de forma unidimensional, como legitimadoras de si mesmas.

O fato de essas mesmas armadilhas se esconderem sobre o manto da neutralidade não as torna menos perigosas. Herbert Marcuse desde há muito já denunciava que “o universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas” (MARCUSE, 1979, p. 34).

O autor identificou este fenômeno como o “fechamento do universo da locução”, conceito central deste trabalho que será retomado mais adiante no debate acerca das políticas públicas, caracterizado pelo empobrecimento da linguagem, que por meio da perda de sua capacidade de mediação e abstração, interdita a crítica e o real desenvolvimento conceitual.

A funcionalização da linguagem expressa uma condensação de significado que é uma conotação política. Os nomes das coisas são apenas indicativos de sua maneira de funcionar, mas sua maneira (real) de funcionar também define e “fecha” o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar. O substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita – repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado (MARCUSE, 1979, p. 94-95).

Eneida Oto Shiroma se aproxima destas conclusões ao denunciar o movimento

que se constituiu no amálgama entre as produções acadêmicas e os documentos institucionais que referenciaram e constituíram o léxico das políticas públicas e das reformas do Estado da década de 1990, pelo uso instrumental de termos como “inclusão social”, “autonomia”, “cidadania” e “qualidade” que, mesmo sendo

característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido “reciclados” e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990. Fizeram-se presentes nos discursos de governos, organismos internacionais e empresários que, num coro afinado, passaram, de uma forma distinta e desarticulada das necessidades da população, a reivindicar “educação de qualidade para todos (SHIROMA, 2002, p. 2).

Desse modo, os termos popularizados pelas denúncias relativas às violações de direitos sociais em função de interesses econômicos no contexto da “abertura política”, no qual “questões sociais e econômicas eram situadas em campos opostos: cidadania e direitos, como educação e saúde, de um lado, não pareciam conciliáveis com desenvolvimento e pagamento da dívida externa, de outro” (SHIROMA, 2002, p. 2), parecem ter dado lugar ao “consenso tão recomendado pelas agências multilaterais” (SHIROMA, 2002, p. 3). Discurso que, embora se utilize de um tom de estranhamento e inconformismo em relação aos indicadores de pobreza e exclusão social, instrumentaliza essas informações como justificativas para as prescrições de reformas propostas e avaliadas por critérios de “qualidade” intimamente conectados com a melhoria das condições de “competitividade”, “empregabilidade”, “empreendedorismo” como estratégias para a “inclusão social” e a “equidade”.

Do ponto de vista simbólico esse universo autojustificado leva ao seu limite máximo o grau de responsabilização do próprio trabalhador pelo seu fracasso, impondo o imperativo social de se comportar como um empresário que, mesmo em situação de desemprego, deve cuidar e melhorar suas competências cognitivas, socioafetivas e motivacionais num mercado de oportunidades oferecidas, trocadas ou vendidas pelo emergente campo dos serviços de “formação”.

Esta mesma “empresarialização” da formação foi, por outro lado, acompanhada por uma pedagogização acelerada de diferentes campos especialmente permeáveis à certos modismos, entre eles a gestão pública, particularmente mais suscetível ao uso indiscriminado dos operadores discursivos do suposto “novo espírito do capitalismo”, a saber: “o projeto, a autonomia, a flexibilização, a leveza, bem como, evidentemente, a avaliação e a responsabilidade individual” (CORREIA, 2010, p. 25) resumidos pela noção de “formação ao longo da vida” como mera atualização das “teorias do capital humano”.

Como consequência dessa pedagogização quase totalitária de todos os espaços, temos a hibridização entre âmbitos de pensamento e de prática no interior das unidades de produção, o que, a princípio, carregaria o potencial de avanço em direção à práxis engendrada a partir da crítica à alienação e à ideologia do trabalho, mas, de fato, deslocada da esfera dos direitos para referenciar-se na dos “deveres de adaptação às transformações tecnológicas dos contextos de trabalho, dos deveres de tudo fazer para não se envolver em processos de desqualificação que só conduzem à exclusão profissional e social” (CORREIA, 2010, p. 24). Em outras palavras, ao invés de aproximar-se de uma concepção mais ampla da formação humana, resulta em seu contrário, já que

Estas concepções carencialistas, ortopédicas e adaptativas de formação, apoiaram-se e desenvolveram um conjunto de tecnologias de observação das experiências que, em nome da necessidade de se proceder a uma identificação prévia das necessidades de formação, contribuíram decisivamente para a naturalização de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica, definida em torno de uma interpretação pragmática na qual o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência (CORREIA, 2010, p. 24).

A experiência, nesse sentido, serve muito mais ao detentor dos meios de produção do que àquele que produz, já que, reduzida à experimentação controlada, possibilita a apropriação não só do produto do trabalho como do próprio conhecimento técnico empregado nos processos produtivos, convertida em aparato tecnológico e passível de ser replicada. Desse modo, os tão valorizados “saberes provenientes da prática” potencializam a inovação apenas enquanto aperfeiçoamento da técnica e consequentemente da produção, sem que o trabalhador precise ter qualquer consciência de sua contribuição ao aparato.

Esvai-se, dessa forma, o potencial formativo da experiência humana no trabalho ao mesmo tempo em que seu produto concretizado na técnica ou “saber fazer” deixa de ser um atributo do sujeito e passa a ser mercadoria passível de repetição e padronização por meio de capacitações, aperfeiçoamentos e formações que, embora recebam esses nomes, significam, em alguma medida, seu oposto.

A concepção de experiência (*Erfahrung*), constitutiva do substrato conceitual da ideia adorniana de formação (*Bildung*), foi tratada inicialmente por Walter Benjamin ao apontar para as transformações da modernidade que convertiam as experiências em vivências destituídas do que as vinculavam aos homens ao passado, a sua elaboração no nível da memória e a tudo que pertence a eles como patrimônio social, histórico e cultural. A crítica benjaminiana ao empobrecimento da experiência aponta para a

técnica, estrategicamente controlada, presa a padrões de eficácia e a resultados meramente instrumentais dos quais, muitas vezes, depende a autopreservação do indivíduo, que interdita a experiência e impede que dela se constituam as narrativas com seu potencial edificante e emancipatório.

Para retratar essa situação, o autor remete para a barbárie da Primeira Grande Guerra, pois:

Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...]. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1996, p. 115).

Os espaços destinados à educação foram reduzidos à lógica das fábricas tomadas pelo ritmo e pela racionalidade dos resultados controlados e imediatos, interpondo a técnica entre o sujeito e o que lhe é externo, forçando uma “adaptação totalitária”, “pela qual se perde, no processo de trabalho da industrialização avançada, a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é mero objeto de dominação e alienação” (MAAR, 1995, p. 65). Assim, também o fluxo de reformas educacionais, com a necessidade constante de busca de atualização e de suplementação das próprias deficiências em relação às exigências de operação do aparato técnico, impõe-se a fim de reafirmar continuamente a percepção de obsolescência do sujeito ante a tecnologia e ao mercado como fins em si mesmos.

Este ritmo acelerado e permeado por demandas difusas que capturam a subjetividade em função da necessidade de engajamento total para a máxima eficiência dos processos, reduzindo a participação humana consciente em suas dimensões éticas, estéticas e cognitivas que poderiam se expressar pela narrativa, de modo que a experiência

fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um ‘é isso’ sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, [...] prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 1996, p. 406).

Certamente não se supera esse quadro pela suplementação de versões sintéticas, no melhor estilo *fast food*, das experiências em relação à cultura, facilitadas pelas tecnologias midiáticas e reduzidas a jargões e frases de efeito. Tampouco se pode alterar este quadro pedagogizando os conteúdos mais complexos das produções acadêmicas e culturais, extraindo deles as narrativas que, como fábulas infantis, podem ser facilmente

resumidas em uma moral da história de fácil aceitação (GIOVINAZZO-JUNIOR, 2004).

Esse processo se assemelha, em alguma medida, ao que Adorno qualificou como “uma pseudodemocrática conversa de vendedor” (ADORNO, 1972, p. 253), pois o autor acreditava que a eliminação do antigo privilégio das classes altas em relação ao acesso à cultura, que se promove “pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 150). Assim, só tendem a reforçar o estado atual de coisas se prestando a medíocre tarefa de ampliar o repertório de códigos socialmente aceitos como úteis, fornecendo-lhes conhecimentos técnicos específicos dos processos de produção, de modo que

O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 182-184).

Não sem razão, ao discutir a relação estabelecida com os bens culturais por parte de postulantes ao magistério, Adorno constata uma “colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados”, revelando “que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão”, o que implica a “ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador” (ADORNO, 1995d, p. 63). Vale ressaltar que a crítica ao viés adaptativo das vivências nos espaços destinados à formação não significa a recusa completa da dimensão de socialização dos processos educativos, mas a advertência de que não se pode, de modo algum, estar restrito a esta, principalmente quando se tem como horizonte a emancipação humana.

Para o autor a educação deve estar voltada, antes de tudo, à produção de uma “consciência verdadeira”, caracterizada pelo

pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (ADORNO, 2003, p. 151).

Poderíamos, em decorrência de tais afirmações, automaticamente inferir que basta, portanto, mudar a estrutura da escola por meio de novas e mais incisivas reformas educacionais que teríamos indivíduos mais propensos e abertos à experiência. No

entanto, como afirmam Karl Marx e Friedrich Engels na “Terceira Tese sobre Fauerbach”:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (MARX e ENGELS, 2007, p. 537-538).

Desse modo, seria necessário reconhecer que “a coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária” (MARX e ENGELS, 2007, p. 538), ou mais precisamente a práxis que se produz mediante o enfrentamento das contradições objetivas de experiência consciente que articula teoria e prática.

Mesmo que se recaia no pessimismo crítico de que a impossibilidade atual de realizar experiências significa que a formação, em seu sentido emancipatório, está também impedida de acontecer, não se pode perder de vista que a manutenção do autoengano não ocorre sem o esforço e empenho por parte do indivíduo. Dessa maneira, o resquício de experiência que encerra em si o potencial formativo reside justamente na crítica e na recusa produzida pelo

fastio dos prazeres falsos, na aversão à oferta, no pressentimento da insuficiência da felicidade, mesmo onde haja alguma – para não falar da circunstância em que ela é adquirida às custas da renúncia à resistência supostamente doentia a qualquer sucedâneo positivo de felicidade – só aí haveria de germinar o pensamento do que poderia ser a nossa experiência (ADORNO, 1993, p. 53).

Depreende-se que, portanto, é exatamente nesta zona de desconforto e no estranhamento diante da percepção dos fatores sociais objetivos, óbice a plena realização subjetiva da formação cultural, que se pode identificar as frestas no véu tecnológico que nos afasta da disposição aberta diante da experiência. Assim, embora tais conclusões pareçam nos lançar a um estado de pessimismo imobilizante, rompem o fetiche e nos permitem ver as incoerências das falsas promessas da racionalidade tecnológica.

A totalidade dos processos de mediação, na verdade, do processo de troca, produz uma segunda e enganadora imediatez. Ela permite, talvez, esquecer ou suprimir da consciência, contra a própria evidência, o que é antagônico e separador. Mas, essa consciência da sociedade é aparência porque, ainda que se dê conta da unificação tecnológica e organizatória, deixa de ver que essa unificação não é verdadeiramente racional, mas se mantém subordinada a uma regularidade cega e irracional (ADORNO, 1986, p. 74).

O véu tecnológico que permitiu que as pessoas considerassem a tecnologia um fim em si mesmo, como uma “força com vida própria”, encobre o fato de que esse “prolongamento do braço do homem” para a autopreservação da espécie teria como fim

último “a garantia de uma existência digna do ser humano” (ADORNO, 1986).

Assim, o autor reconhece que

Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, onde se encontra o limiar de uma atitude racional para com ela e aquela supervalorização que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz (ADORNO, 1995b, p. 42).

Se ainda persiste a dúvida, a contradição está presente, mesmo que obscurecida pelo véu do fetichismo, e nos permite questionar se o esforço necessário para ignorar ou até mesmo colaborar com a incoerência flagrante de um projeto cada vez mais evidente de autodestruição da humanidade é tão maior que aquele de se contrapor à máquina, movendo a alavanca da crítica. Assim, se é possível compreender que a pseudoformação

é meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital. Adorno, ao contrário do resignado pessimismo equivocadamente associado com sua obra, apresenta uma alternativa prática real para a tendência à totalização social dominante, ao revelar a construção objetiva da formação social presente (MAAR, 2003, p. 467).

Se é no questionamento que se pode movimentar o véu ou desfazer o fetiche que obscurece ou distorce a da contradição, o presente trabalho de pesquisa propõe como questão central:

Como se manifestam nas atitudes dos docentes, diante das situações de formação continuada na escola, as tendências de fechamento e abertura em relação à experiência e à formação cultural?

1.3. Objetivos e hipóteses da pesquisa: observar por entre as frestas

1.3.1. Objetivos

A proposta de pesquisa toma como objetivo geral identificar as atitudes dos docentes e coordenadores pedagógicos frente às atividades e situações típicas que ocorrem nos horários destinados à formação continuada em serviço.

O que, com maior grau de detalhamento, pôde-se desmembrar em outros cinco objetivos específicos, que subsidiam o alcance do objetivo geral:

- I) identificar nas pesquisas atuais acerca da formação continuada em serviço na escola as situações e atividades típicas que ocorrem nestes momentos;
- II) identificar no material empírico das pesquisas, os anseios, valores, preferências, críticas, resistências dos docentes frente a diferentes aspectos da formação continuada em serviço;

III) analisar as bases conceituais e políticas dos documentos normativos, diretrizes e orientações com influência direta na Formação Continuada em serviço desde sua proposição como política pública no âmbito do Estado;

IV) analisar as expectativas dos docentes em relação a frequência das situações e atividades que ocorrem nos momentos de formação continuada docente em serviço;

V) analisar de que modo as tendências de fechamento ou abertura à experiência se manifestam nas atitudes docentes frente à formação continuada e sua relação com fenômenos sociais e políticos mais amplos.

VI) investigar, por meio da análise dos resultados de uma escala de atitudes, articulando a perspectiva teórica e os dados empíricos coletados em teses e dissertações, as correlações entre as tendências de fechamento e/ou abertura para a experiência

1.3.2. Hipóteses

A partir das experiências anteriores do pesquisador em situações de formação de professores, bem como pela apropriação crítica do debate acadêmico acerca da temática amparado pela Teoria Crítica da Sociedade, considera-se como a hipótese mais ampla o predomínio de atitudes de fechamento à experiência correlacionadas com expectativas de maior dedicação de tempo à atividades e situações de adaptação ao aparato tecnológico e burocrático das secretarias de educação, em alguma medida, suavizadas por atividades motivacionais e de tempo-livre administrado.

Esta hipótese pode ser desdobrada e complementada por um conjunto de “sub-hipóteses” mais específicas a serem examinadas por meio do tratamento e a análise dos dados obtidos ao longo das etapas da pesquisa:

I. Espera-se identificar no material empírico das pesquisas acerca da formação continuada em serviço uma miríade de situações diversificadas incluindo: a preparação das condições para o exercício da regência, a recepção de orientações das hierarquias superiores, as discussões sobre decisões coletivas acerca da organização do cotidiano da escola, aspectos de motivação ou reforço de vínculos sociais e afetivos e situações de gestão participativa, além de uma série de atividades que vão do treinamento em novas tecnologias aplicadas à educação até a suplementação de repertório teórico ou relativo ao acesso a bens da cultura.

II. Quanto ao material empírico, é possível antecipar a tendência de atitudes pautadas pela adesão à racionalidade técnica, reificação do aparato tecnológico, fechamento do

universo de locução e preconceitos manifestos, mesmo que indiretamente, no conteúdo dos excertos. No entanto, espera-se que traços de resistência frente a estes aspectos se manifestem pelo desconforto diante dos controles externos, dos jargões e modismos pedagógicos e de anseios por uma gestão democrática e por uma relação aberta para a experiência com o outro e com a cultura.

III. A análise documental tende a oferecer um quadro multifacetado em que as políticas de ampliação do acesso e permanência produzem continuamente demandas de adaptação para as quais a formação inicial, pulverizada entre estes objetivos difusos, se mostra insuficiente. A partir disto, também se pode inferir um quadro de disputa pelo tempo fora da sala de aula para a garantia de um alinhamento a soluções mercadológicas de gestão para resultados como correção de fluxo e contenção do abandono escolar.

IV. Quanto às expectativas dos docentes em relação a frequência das situações e atividades que ocorrem nos momentos de formação continuada docente em serviço, infere-se uma tendência de maiores *scores* para atividades de adaptação às novas tecnologias, tarefas que subsidiem a prática cotidiana e a ampliação de repertório de atividades pedagógicas, além de debates e estudos sobre aspectos influentes no cotidiano da escola para fundamentar decisões coletivas e a elaboração de projetos, incluindo o Projeto Pedagógico da Escola.

V. Quanto às atitudes docentes frente à formação continuada, embora se espere uma diferenciação clara entre tendências de abertura para a experiência e tendências de fechamento, é possível antecipar que não haja uma alta correlação negativa entre estas, já que mesmo os traços de resistência se encontram emascarados de suas contradições e, portanto, cooptados pela racionalidade tecnológica.

VI. Uma vez identificadas as atitudes mais propensas ao fechamento para a experiência, espera-se que estas mantenham uma correlação mais alta com a expectativa de maior frequência de atividades de adaptação às novas tecnologias com foco na melhoria dos resultados, para atividades de cunho burocrático voltadas para o planejamento e a produção de registros, além de atividades voltadas para a motivação e o fortalecimento de vínculos intragrupo. Por outro lado, atitudes potencialmente mais abertas tendem a se correlacionar de maneira mais forte com altas expectativas de frequência de atividades de participação na gestão democrática associadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

1.4. Método mediado por conceitos: acompanhando a trajetória do objeto

É preciso reconhecer que a opção pela Teoria Crítica da Sociedade nos impõe não diretamente um método, mas, antes de tudo, um conjunto de princípios e pressupostos orientadores que determinam o lugar de sujeito e objeto na relação cognoscente. Pois como aponta Adorno, para se

alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objeto. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado (ADORNO, 1995a, p. 187-188).

Nesse sentido, é possível depreender da dialética adorniana um paralelo entre a relação estabelecida entre conceito e objetividade e a especificidade da relação proposta pelo autor entre teoria-empíria, pois “o ente não é de modo imediato, mas apenas por meio e através do conceito, seria preciso começar pelo conceito e não pelo mero dado” (ADORNO, 2009, p. 133). Desse modo, o materialismo adorniano não prevê a eliminação da teoria, mas a possibilidade de que, mesmo mantendo sua precedência, o conceito seja modificado quando contraposto à não identidade do objeto. Assim, a primazia do objeto é, de fato, o que evita que o conceito seja apartado da vivência empírico-social e possibilita que, pela dinâmica dialética, o confronto entre dados e conceitos não se dê de forma fixa, acabada ou imóvel, mas convide a um processo de redefinições contínuas. É essa diferenciação fundamental entre dados empíricos e teoria social, presente na dialética adorniana, que nos permite afirmar esse trabalho como uma pesquisa empírica mediada por conceitos.

Outra decisão diretamente imbricada com a fundamentação teórica adotada é a articulação entre abordagens quantitativas e qualitativas que se faz necessária na medida em que se reconhece que nosso objeto de estudo se apresenta em movimento e conectado com múltiplos fenômenos sociais. Nesse sentido, a crítica ao positivismo e à racionalidade técnica proposta pelos autores da primeira geração de Teoria Crítica da Sociedade não implica, de modo algum, a negação da quantificação, da medição ou mesmo da comparação como aproximações ao objeto, pelo contrário,

deve usar tais métodos, alheados do imediatamente humano, entrenchados atrás dos grandes números, das leis estatísticas, dos questionários e dos testes, entre outros símbolos semelhantes de desumanização. Mas este paradoxo não pode ser evitado, melhor dizendo, é necessário reconhecê-lo na prática (HORKHEIMER e ADORNO, 1977, p. 172-173).

O que se propõe na sequência, portanto, consiste de um percurso articulado de procedimentos e técnicas de coleta e análise dos dados que, em função dos objetivos

desta pesquisa se inicia pela revisão bibliográfica integrativa das produções acerca da formação continuada em serviço subsidiando a elaboração de um instrumento composto de questões de múltipla escolha e escalas de tipo Likert, culminando com a confecção de questionário padronizado e sua aplicação com professores e coordenadores pedagógicos da educação básica. O quadro a seguir apresenta o percurso de maneira mais detalhada.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

Etapas	Procedimentos	Objetivo
1: Revisão bibliográfica integrativa sobre os horários de Formação Continuada em serviço	a) Busca no portal do Banco Brasileiro de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia utilizando os verbetes: Formação Continuada, Docente, “em serviço” e outras variações possíveis, eliminando ambiguidades e materiais estranhos ao tema. b) Levantamento e seleção das teses e dissertações pertinentes ao tema visando à composição do corpus para a análise com foco na integração do material empírico das pesquisas. c) Identificação e análise de conteúdo acerca dos aspectos influentes na coleta, tratamento e análise dos materiais empíricos dos 20 trabalhos identificados, favorecendo a contextualização, a sistematização e a análise do corpus para a elaboração dos instrumentos. b) Identificar características significativas para a elaboração de um questionário sociodemográfico que permita coletar dados sobre as condições de trabalho e formação profissional dos sujeitos.	Analisar, nas pesquisas produzidas entre 2015 e 2020, os momentos de formação continuada em serviço, com especial atenção aos materiais empíricos coletados, visando sistematizar informações relativas às atividades realizadas e aos posicionamentos dos sujeitos ante as condições e situações vivenciadas nestes momentos.
2: Elaboração inicial dos 3 instrumentos de coleta de dados.	a) Formulação de uma escala para verificar as expectativas dos sujeitos em relação ao tempo e às situações típicas da formação continuada na escola identificadas nas pesquisas do <i>corpus</i>. b) Elaboração de um instrumento de tipo Escala de Likert voltado para identificar as atitudes dos sujeitos ante a formação continuada em serviço. c) Formulação de um questionário sociodemográfico que permita uma maior compreensão da caracterização da amostra bem como a proposição de variáveis de controle.	Elaborar, com base nos dados coletados em etapas anteriores, um instrumento de caracterização dos sujeitos, além de duas escalas que permitam identificar, cotejar e analisar as atitudes, bem como as expectativas dos sujeitos perante as situações vivenciadas nos momentos de formação.
3: Análise documental do histórico de normas e diretrizes relativas à formação, seleção do corpo de juízes e planejamento da amostra;	a) Seleção, tratamento, contextualização histórica e análise crítica da base normativa e conceitual em que se amparam as diretrizes das políticas públicas federais, estaduais e municipais de formação continuada em serviço. c) Consulta aos técnicos e aos formadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a seleção de escolas com experiências bem-sucedidas para a aplicação do pré-teste e elaboração do plano de amostragem. d) Identificação de um corpo de juízes com experiência de participação e mediação de situações de formação e experiência em pesquisa acerca da temática. e) Aprofundamento da compreensão do contexto	Constituir um corpo de “juízes” com expertise na área para a validação inicial dos instrumentos e para selecionar o campo e os sujeitos de pesquisa na rede municipal de São Paulo, além das bases conceituais e normativas que orientam as políticas de formação continuada em serviço a fim de selecionar a rede na qual ocorreu o estudo empírico.

	em que os instrumentos serão aplicados e coleta de sugestões preliminares para a reelaboração dos itens da escala de atitudes considerando aspectos semânticos.	
4: Aplicação do pré-teste e posterior tratamento, análise e revisão.	a) Pré-teste dos instrumentos em sua versão virtual para os docentes e coordenadores pedagógicos de um grupo de escolas selecionadas; b) Análise dos resultados preliminares visando a verificação do potencial de discriminação do instrumento, sua validação estatística e subsidiando sua depuração e o aperfeiçoamento semântico com o apoio do corpo de juízes.	Validar estatisticamente os instrumentos e subsidiar a posterior depuração e reformulação, com base nos dados coletados, visando sua adequação para os objetivos da pesquisa.
5: Aplicação da versão final do questionário, tratamento estatístico, análise qualitativa e debate teórico dos resultados.	a) Aplicação da versão final do instrumento para uma amostra mais ampla de docentes e coordenadores pedagógicos; b) Tabulação e tratamento estatístico dos dados, análise estatística descritiva, análise fatorial exploratória, categorização e reestruturação das escalas; c) Aplicação de testes de correlação, análise qualitativa e discussão teórica dos resultados, verificação das hipóteses e considerações.	Aplicar a segunda versão do instrumento, sistematizar, analisar e discutir os resultados acerca das categorias e correlações entre atitudes dos docentes frente a formação e as expectativas de frequência das atividades.

Fonte: Elaboração própria

Como apresentado anteriormente, a opção por um percurso metodológico estruturado em diferentes etapas serve ao propósito de se aproximar do objeto considerando seu movimento histórico, suas diferentes faces e contradições, evitando assim isolá-lo do contexto social em que se realiza como fenômeno. Dado o exposto, a pesquisa se constituiu pela mobilização de diferentes técnicas e instrumentos em uma sequência de aproximações contínuas produzindo, além das conclusões preliminares e dos insumos necessários para as etapas subsequentes, uma interface dialética entre o conceito e o fenômeno, permitindo que o método e a teoria não sejam circunscritos a um capítulo específico do trabalho, mas evidenciados à medida que as características e os movimentos do objeto se desvelam ao longo da exposição.

Capítulo II – Da revisão integrativa das pesquisas à elaboração das escalas: palavras, signos e interditos

A presente etapa da pesquisa guarda forte conexão com a primeira versão do projeto em que se propunha um “Estado da Arte” das teses e dissertações, produzidas entre 2008 e 2018, tendo como objeto as concepções teóricas que norteiam a coleta, análise e o debate sobre as informações acerca da formação continuada em serviço dos docentes, com especial atenção a produção, circulação e recepção dos saberes docentes e sua relação com os conceitos de experiência e formação pela perspectiva dos autores da primeira geração da Teoria Crítica. Assim, mesmo que o objetivo da proposta inicial tenha perdido sua centralidade na segunda versão do projeto, vale ressaltar que muitas conclusões e questionamentos deste primeiro levantamento servem de base para a revisão integrativa que, neste trabalho, é apresentada como uma fase exploratória com a intenção de ampliar o conhecimento sobre as situações de formação continuada de professores sob a ótica de diferentes sujeitos participantes destes momentos para, a partir deste conjunto de informações, subsidiar a construção dos instrumentos para a etapa empírica da pesquisa.

Dado o exposto, vale ressaltar que a empreitada deste capítulo não mais se propõe como “Estado da Arte”, já que, embora se constitua em alguma medida da tarefa “discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258), não se pauta pelo “caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Dessa forma, renuncia-se ao viés predominantemente quantitativo e descritivo da perspectiva bibliométrica característica do modelo clássico de revisão bibliográfica, mas sem abrir mão de seu conjunto primário de técnicas, principalmente pela potencialidade de considerar criticamente a diversidade da produção acadêmica atual acerca da temática em tela.

Por isso, optamos por tratar essa tarefa pela perspectiva de uma revisão integrativa, entendida como

uma ampla abordagem metodológica que permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais, combina dados da literatura teórica e empírica, incorpora um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, análise de problemas metodológicos de um tópico particular. Assim permite gerar um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos, de teorias ou problemas (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010, p. 102).

Tal escolha, nesta nova empreitada, exige se debruçar com mais atenção sobre os dados coletados, mais precisamente o material empírico acerca dos posicionamentos dos sujeitos pesquisados sobre as situações vivenciadas nos momentos de formação continuada na escola, o que não significa abrir mão dos elementos contextuais de cada realidade em que os dados foram obtidos ou mesmo da influência dos métodos ou das teorias que os orientam. Visto que, na análise a mobilização de conceitos articulada à empiria permite evitar, ou pelo menos minimizar, o risco já presente nas advertências de Horkheimer e Adorno (1977) de que o estudo de objetos retirados do contexto social pode excluir o tratamento da sociedade como totalidade, impondo dessa forma um caráter de utilidade a informação produzida em vista de finalidades administrativas.

Desse modo, segundo os mesmos autores, não há razões que impeçam que uma investigação que se ocupa com opiniões, motivações ou comportamentos subjetivos possa também dedicar-se a interpretar fatos objetivos da sociedade. A divisão asséptica entre pesquisa qualitativa e quantitativa, ou mesmo a excrescência de negar a teoria em detrimento de uma suposta neutralidade da empiria e de suas tecnologias pode levar ao extremo de impedir que o pesquisador se posicione ante o objeto, dirigindo o trabalho a um fetichismo que acaba por tomar o método por finalidade em si mesmo.

Partindo destas premissas, a segunda parte deste capítulo oferece elementos para a compreensão dos procedimentos adotados na formulação dos itens das escalas, sua categorização inicial, suas etapas de validação, bem como algumas reformulações propostas pelo corpo de juízes ou identificadas como necessárias a partir das aplicações dos pré-testes.

2.1. Revisão Bibliográfica Integrativa: signos dominantes e profecias autorrealizadoras e na formação continuada em serviço

O percurso de sistematização e análise apresentado a seguir se constitui em torno da delimitação do *corpus*, constituído de uma amostra intencional de trabalhos acadêmicos selecionados tendo em vista as finalidades instrumentais bastante específicas visando identificar os discursos, expressões e posicionamentos dos pesquisadores e dos sujeitos das amostras. Assim, os aspectos bibliométricos se apresentam apenas como pano de fundo apenas “se” e “quando” considerados significativos para a compreensão de aspectos contextuais intervenientes na coleta, no tratamento e na seleção do conteúdo discursivo analisado por estes trabalhos, já que,

conforme Cardoso, Alarcão e Celorico,

o resultado da revisão da literatura não deve consistir, portanto, numa lista de nomes e citações, nem numa amálgama de ideias e conceitos organizados sem espírito crítico e muito menos numa repetição ou paráfrase próxima do que outros já disseram (CARDOSO, ALARCÃO e CELORICO, 2013, p. 292).

Se por um lado, evita-se nas páginas a seguir estabelecer uma análise quantitativa pormenorizada ou mesmo apontar casos específicos que sustentem conclusões abrangentes acerca da produção científica relativa ao tema da formação continuada de professores na escola, por outro, o que se empreende é a mobilização da crítica, chocando conceitos contra suas potencialidades, explorando contradições, sem a pretensão de generalizá-las, mas atento às tendências mais amplas amparadas por quadros de sistematização dos achados, além de contribuições de outros estudos mais exaustivos de mapeamento e Estado da Arte. Para tanto, serão detalhados e discutidos a seguir aspectos como distribuição territorial, objetivos, temas, abordagens, instrumentos, fundamentação teórica, conclusões, caracterização dos pesquisadores, dos sujeitos e das redes de ensino em que as pesquisas foram realizadas.

A busca de um ponto de observação privilegiado para a identificação de pistas acerca da movimentação do objeto e, ao mesmo tempo, de insumos para composição de instrumentos coerentes para as etapas de pesquisa empírica, se justifica pela tarefa de elaborar um conjunto de itens que, em diálogo com a fundamentação teórica, de fato representem posicionamentos dos sujeitos. Foi exatamente esse enfoque que norteou a elaboração de um conjunto mínimo de descritores para a busca das teses e dissertações no sítio do BDTD.

Considerando a percepção de que o impacto da ampliação do tempo dedicado à formação continuada não surtiu efeito imediato no ano de sua implementação, optou-se por um recorte temporal mais curto e mais recente em comparação com nossa proposta inicial, assim nossa atenção recai sobre as teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2020. Além disso, tendo em vista a diversidade de terminologias adotadas para identificar os momentos de formação continuada, ampliou-se a coleção de verbetes utilizados na busca, mantendo “formação continuada”, “em serviço” e “docente”, mas utilizando-se também “na escola”, “na unidade escolar”, “professor” e, ainda, tirando proveito de informações catalogadas da revisão inicial, um conjunto de termos e siglas que, em diferentes redes de ensino, designam esses momentos de formação como “extraclasse”, “hora-atividade”, “aula-atividade”, “módulo II”, “segundo tempo”, “permanência concentrada”, “horário coletivo”, “JEIF”, “PEA”, “HTP”, “HTPC” e

“ATPC”.

Esta busca retornou um total de 175 ocorrências, o que de fato não significa o total de pesquisas realizadas sobre o tema no país, em função dos verbetes serem utilizados em pesquisas de natureza bastante distinta, da baixa confiabilidade do mecanismo que oferece resultados duplicados, dos resumos que não retratam com clareza os trabalhos, entre outros fatores. Assim o conjunto de ocorrências foi submetido a uma grade inicial de critérios de exclusão em que se considerou:

- 1) Leitura dos títulos das dissertações e teses para o descarte daqueles que evidenciassem objetos, temáticas, áreas ou abordagens estranhos ao tema;
- 2) Leitura das “palavras-chave” situadas logo abaixo dos resumos para a eliminação de material cujos temas e objetos fossem inteiramente diversos do pretendido;
- 3) Leitura dos resumos para a eliminação daqueles que em suas descrições se desviassem de elementos considerados indispensáveis ao trabalho como:
 - a) Pesquisas contendo dados empíricos provenientes do cotidiano da escola;
 - b) Situações de Formação Continuada realizada no espaço da escola e/ou ocorridas durante a jornada de trabalho dos docentes;
 - c) Situações presenciais e/ou realizadas de modo síncrono evitando assim situações típicas de formação a distância.

Este procedimento possibilitou uma redução da ordem de 32 trabalhos, restando apenas aqueles com alguma pertinência ao tema e aos objetivos já apresentados, embora a leitura detalhada da íntegra dos textos tenha nos possibilitado mais uma etapa de seleção em que consideramos:

- a) A diversidade de contextos institucionais e dependências administrativas;
- b) A diversidade de temáticas associadas às situações de formação continuada;
- c) A distribuição ao longo do recorte temporal selecionado;
- d) A diversidade de pressupostos teóricos e metodológicos adotados nos trabalhos.

Se por um lado, a valorização da diversidade de campos, de abordagens em relação ao tema, de naturezas metodológicas e de articulações da fundamentação teórica no tratamento dos dados, nos permitiu uma visão mais ampla na direção do objeto, por outro, tornou a opção pela Revisão Integrativa ainda mais desafiadora, o que em parte justifica nosso esforço de redução do tamanho da amostra, já que:

os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por

semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 179).

Após uma leitura integral dos 32 trabalhos mencionados, verificou-se, como já identificado na primeira tentativa de Estado da Arte, certa redundância em termos de programas de pós-graduação, dependência administrativa, metodologia e fundamentação teórica. Assim, o número de pesquisas selecionadas para o *corpus* foi de apenas 24, correspondendo a quatro trabalhos por ano de nosso recorte temporal.

Com o *corpus* já bem delimitado, seguiu-se a identificação de potenciais contribuições, considerando tanto as análises bibliográficas e documentais com enfoque nas características e condições da formação continuada em serviço nas dependências administrativas estudadas, quanto, prioritariamente, os relatos dos docentes acerca destes aspectos e das atividades desenvolvidas nestes momentos de formação.

A revisão integrativa realizada neste trabalho, portanto, possui um enfoque nos dados secundários que, segundo Mattar, “são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados, com propósitos outros ao de atender às necessidades da pesquisa em andamento, e que estão catalogados à disposição dos interessados” (MATTAR, 1996, p. 134-135).

Para o alcance dos objetivos propostos na etapa inicial, empregaram-se as técnicas de tratamento e análise de conteúdo de comprovação, servindo à verificação de hipóteses provisórias pautadas por conceitos, mas estendida como função heurística de colocar em jogo e ir além das hipóteses originais. Tal conjunto de técnicas, vale ressaltar, foi mobilizado com forte influência das estratégias de análise empregadas por Theodor Adorno (2008) em “As estrelas descem a Terra – a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária” ao longo da análise da coluna de astrologia publicada por Carroll Righter no *Los Angeles Times* período de novembro de 1952 até fevereiro de 1953.

Dessa forma, a partir de uma pré-análise baseada em uma leitura inicial dos dados secundários, procedeu-se a exploração do material para o estabelecimento de uma classificação inicial das falas dos sujeitos, organizadas por meio da composição de quadros para a sistematização (ANEXO I), síntese dos temas/itens de significação em uma unidade de codificação previamente determinada. O processo seguinte, por sua vez, implica a escolha de diferentes tratamentos analíticos com potencial para a articulação de estratégias predominantemente qualitativas, cruzando as informações relativas às situações descritas e problematizadas nas falas dos sujeitos das pesquisas selecionadas

com as categorias críticas de análise.

O produto da mobilização de elementos da Teoria Crítica da Sociedade ante o produto das sínteses temáticas/descritivas dos textos independe, portanto, de uma sistematização bibliométrica, mas dirige-se a identificação e ao aprofundamento na compreensão dos fenômenos associados ao objeto, instrumentalizando os achados como peças discursivas a serem conectadas na elaboração dos itens das escalas.

2.1.1. Caracterização da amostra de trabalhos acadêmicos que compõem o corpus: contextualizando os dados

O material que será objeto da análise a seguir é composto por 24 pesquisas predominantemente empíricas realizadas entre 2015 e 2020, sendo tese de doutorado apenas uma e 16 dissertações em programas de mestrado acadêmico, além de 7 trabalhos apresentados como requisito para o mestrado profissional, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Apresentação do *corpus* da revisão integrativa

AUTOR(A)/ANO DE DEFESA	TÍTULO	TITULAÇÃO	UNIVERSIDADE/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
1. ARAÚJO, 2015	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	Mestrado	UFCE/ Educação
2. CARDOSO, 2015	Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo	Mestrado	Uninove Gestão e Práticas Eduacionais
3. CELSO, 2015	(In)disciplina escolar – um novo olhar: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação	Mestrado Profissional	Unisinos Gestão Educacional
4. GUARALDO, 2015	A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas	Mestrado	USP Educação
5. BARBOSA, 2016	A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica	Mestrado	UFSCar Educação
6. BATISTA, 2016	Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo	Mestrado	Unifesp Educação
7. FREITAS, 2016	Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido	Mestrado	PUC/SP Educação: Psicologia da Educação

	no Município de São Paulo		
8. TILGER, 2016	Já vi esse filme: usos do cinema no trabalho do formador de professores	Mestrado	PUC/SP Educação: História, Política, Sociedade
9. ALVARENGA, 2017	Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse	Mestrado	Uerj Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais
10. CARNEIRO, 2017	Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo	Mestrado	Unifesp Educação
11. PAIVA, 2017	A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais	Mestrado Profissional	UFJF Gestão e Avaliação da Educação Pública
12. SOUZA, 2017	Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo	Mestrado	Uninove Gestão e Práticas Educacionais
13. FONTOURA, 2018	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional	Mestrado Profissional	UFSM Políticas Públicas e Gestão Educacional
14. MARTINS, 2018	A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica	Mestrado	Universidade do Sul de Santa Catarina Educação
15. MERCÊS, 2018	A hora-atividade como espaço para formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)	Mestrado Profissional	UFJF Gestão e Avaliação da Educação Pública
16. RAUNTERBERG, 2018	Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade	Mestrado	Furb Educação
17. ALBERTINO, 2019	Formação continuada no ensino fundamental I: pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente	Mestrado	Unoeste Educação
18. FIGUEIREDO, 2019	Formação de professores: A JEIF na construção das territorialidades docentes na escola pública do município de São Paulo	Mestrado	Unifesp Educação
19. LEAL, 2019	Formação continuada de professores em serviço – O contexto de escolas públicas de Uberaba-MG	Mestrado	UFTM Educação
20. MORAIS, 2019	Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores(ras) da educação de jovens e adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	Mestrado	UFMG Educação e Docência
21. GOMES, 2020	Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço	Mestrado Profissional	Unitau Educação

22. NONATO, 2020	O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos Anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri	Mestrado Profissional	PUC/SP Educação: Formação de Formadores
23. RADES, 2020	Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios	Doutorado	PUC/SP Educação: Psicologia da Educação
24. SILVA, 2020	Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas – MG	Mestrado Profissional	UFJF Gestão e Avaliação da Educação Pública

Fonte: Elaboração própria

A princípio, chama a atenção o fato de compor essa amostra apenas uma única tese, mas tal fenômeno é também percebido em outras revisões de literatura, já que o tema da formação continuada de professores em serviço raramente aparece entre pesquisas de doutorado no período estudado. Ao contrário do que se identifica nas dissertações, muitas delas produzidas pelos próprios docentes e formadores, imersos nestes momentos de formação, cujo material empírico é composto por entrevistas e relatos acerca destas mesmas situações vivenciadas coletivamente.

Nos mestrados profissionais em educação essa ênfase no relato de práticas exitosas, principalmente na comprovação deste suposto êxito, é bastante significativo. No entanto, muitas dissertações acabam circunscrevendo toda a pesquisa aos aspectos específicos das ações ou produtos e, por vezes, se reduzem a uma avaliação da “aderência” ao público-alvo, desconsiderando os sujeitos, os locais e as condições de trabalho, além de outros aspectos mais amplos de sua atuação.

Embora tenhamos excluído pesquisas com viés autobiográfico ou circunscritas à proposição ou à avaliação específica de ações e produtos, é possível identificar uma influência forte desse tipo de abordagem em Celso (2015), Martins (2018), Moraes (2019) e Nonato (2020), com projetos específicos de formação identificados como questões desafiadoras para as equipes docentes (respectivamente indisciplina discente, questões de gênero e questões étnico-raciais), também em Mercês (2017), Fontoura (2018), Nonato (2020) e Silva (2020), voltados ao planejamento e/ou implementação de ações de melhoria nas estratégias formativas, além de Batista (2016) e Carneiro (2017) com ações de formação visando à apropriação de novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Assim, mesmo no limiar de um critério de exclusão, as pesquisas foram mantidas na amostra, não só em função de representarem uma

tendência, predominante nos bancos de teses, e expressa tanto pelas escolhas metodológicas quanto temáticas, como também pela potencialidade do material empírico oportunizar a compreensão das atividades realizadas também em situações orientadas por um pesquisador ator participante.

2.1.2. Distribuição geográfica da amostra: a ascendência do Sudeste

Na seleção da amostra buscou-se intencionalmente uma maior variedade em termos de distribuição territorial dos Programas de Pós-Graduação, de modo que não se podem tecer afirmações bibliométricas sobre alguma proporcionalidade entre as universidades das diferentes unidades federativas. Do início ao fim do processo de identificação e seleção dos trabalhos, São Paulo manteve mais que o dobro das ocorrências de outros estados da federação, nas pesquisas relativas ao tema da formação continuada de professores em serviço, seguido por Minas Gerais, confirmando o predomínio de estados da região Sudeste. Desta maneira, mesmo com o esforço para que o *corpus* fosse representativo da realidade nacional, permanece evidente o destaque das pesquisas realizadas em universidades e redes de ensino paulistas, com destaque para a Capital e as políticas de formação de sua rede municipal, mencionadas como referência inclusive em pesquisas realizadas em outros estados.

André afirma que é “nessa região também que estão os programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos deles priorizando o tema da formação docente” (ANDRÉ, 2001, p. 85). Tal percepção é corroborada pela Revisão Sistemática empreendida na dissertação de Graciela Duarte, compreendendo o período de 2008 a 2020, que com maior rigor bibliométrico constata que

No inventário, foram identificadas pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação (PPG) sobre hora-atividade e correlatos no Distrito Federal (0,4%) e nos Estados de Goiás (1,4%), Minas Gerais (3,9%), Mato Grosso (1,9%), Mato Grosso do Sul (1,4%), Pará (1,9%), Paraná (7,3%), Rio de Janeiro (0,4%), Rio Grande do Sul (1,9%), Rio Grande do Norte (0,4%), Santa Catarina (1,4%) e São Paulo (77,3%) (DUARTE, 2021, p. 58).

Essa hegemonia não pode ser ignorada, pois, se por um lado a literatura que fundamenta muitos dos trabalhos é majoritariamente de autores das universidades paulistas, por outro é digno de nota que na recente expansão territorial da pós-graduação no Brasil, que possibilitou a criação de outros polos de produção científica acerca do tema e incluiu a discussão sobre redes de ensino até então praticamente ignoradas pelas pesquisas, muitos postos de trabalho foram ocupados por docentes egressos dos programas de pós-graduação das universidades paulistas. Isso implica que as políticas

públicas das redes estaduais e municipais de São Paulo, com destaque para sua Capital, sejam em grande medida paradigmáticas para o debate acerca dos aparatos burocráticos, hierarquias, nomenclaturas, normas e diretrizes institucionais, com marcas de seus processos históricos, políticos e ideológicos como veremos no excurso apresentado ao fim deste capítulo.

2.1.3. Metodologias, abordagens e instrumentos de coleta de dados: vozes, ecos e vácuos nos espaços acadêmicos.

O critério primordial de seleção, dentre os estabelecidos em decorrência do objetivo do presente estudo, foi o enfoque dado à formação continuada que acontece no interior das escolas, contando com material empírico proveniente de registros de situações vivenciadas nestes momentos baseadas em observações e relatos de docentes e gestores diretamente envolvidos. Assim, predomina na totalidade do *corpus* a pesquisa qualitativa de tipo exploratória, baseada em entrevistas semiestruturadas, realizadas no interior das escolas com os próprios docentes, ainda que, por vezes, omitida dos resumos ou associada à análise documental, pesquisa bibliográfica, ou observação participante e estudos de caso.

Não se pode dizer que a identificação de trabalhos em que os docentes e gestores foram convidados a participar como entrevistados seria uma tarefa desafiadora. Pelo contrário, já nas primeiras consultas aos bancos de teses e dissertações fica evidente esta tendência dominante nos estudos sobre o tema. Tal aspecto não passa despercebido no Estado da Arte elaborado por Maria do Rosário Guedes Monteiro que, avaliando estudos produzidos entre 2013 e 2016, já apontava que:

Nos tipos de estudos os procedimentos operativos revelam uma manutenção de processos já consolidados, com a entrevista liderando as atenções dos pesquisadores, juntamente com a análise documental, questionários, observação, estudo de caso e bibliográfico. Em ascensão estão a análise de conteúdo, diários de campo, memórias, narrativas e relatos e, com apenas uma indicação de cada, em uma gama de possibilidades e tendências inovadoras nas pesquisas brasileiras em formação continuada de professores (MONTEIRO, 2017, p. 134).

É comum associar a decisão sobre o instrumento de coleta em função de oferecer a oportunidade para que os trabalhadores da educação tenham sua “voz” legitimada no âmbito acadêmico, assumindo uma espécie de ativismo político diante da constatação de que docentes e gestores são ignorados nos espaços de decisão relativos às políticas públicas. Desse modo, toma-se a entrevista e outros instrumentos de registros dos discursos dos docentes como um canal pelo qual a realidade do “chão da escola” pode

ser denunciada e as reivindicações da categoria possam ocupar espaço na agenda do debate público.

Quadro 3 – Objetivos e Abordagens/Métodos das pesquisas

AUTOR/A, ANO	OBJETIVO(S)	ABORDAGENS E MÉTODOS
ARAÚJO, 2015	Investigar “a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar, investigando em que medida o PCP investe em ações formativas, práticas pedagógicas correlatas à formação contínua do professor com esteio na arena escolar” (ARAÚJO, 2015, p. 12).	Abordagem qualitativa constituída por levantamento bibliográfico e análise de documentos oficiais e institucionais. Pesquisa empírica baseada em entrevistas semiestruturadas com Professores Coordenadores Pedagógicos.
CARDOSO, 2015	Investigar “o significado e os sentidos atribuído pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola, perpassando sua identidade profissional contemporânea envolta nas políticas regulatórias que determinam um horário específico para o trabalho coletivo” (CARDOSO, 2015, p. 10).	Pesquisa empírica. Abordagem qualitativa; entrevistas semiestruturadas.
CELSONO, 2015	Segundo a autora, “investigar mudanças nas concepções e práticas de educadoras e gestoras a respeito da (in)disciplina escolar durante o curso de Formação Continuada” (CELSONO, p. 5).	Abordagem qualitativa. Pesquisa-ação, com o uso de “registros em diário de campo, além de entrevistas e coleta de informações junto à escola no que se refere a dados complementares” (CELSONO, 2015, p. 45). Reuniões sistemáticas semanais ou quinzenais na escola.
GUARALDO, 2015	A autora pretendeu “desvendar que representações sobre formação contínua possuem os sujeitos envolvidos na pesquisa” (GUARALDO, 2015, p. 8).	Empírica (entrevistas e questionários tipo <i>survey</i>) e documental (análise de dados da realidade socioeconômica e educacional, em especial os dispositivos formais de incentivo à participação na formação contínua previstos em lei, os índices educacionais obtidos nas últimas avaliações censitárias em larga escala, como também as propostas de formação contínua desenvolvidas nos anos de 2012 e 2013) (GUARALDO, 2015, p. 8).
BARBOSA, 2016	Segundo a autora, o objetivo da pesquisa é “compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo tem guiado e/ou fundamentado as práticas de formação continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo” (BARBOSA, 2016, p. 6).	A autora caracteriza a pesquisa como “pesquisa de campo, qualitativa e com enfoque crítico dialético” (BARBOSA, 2016, p. 6).
BATISTA, 2016	O objetivo da pesquisa é “investigar em que medida o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento dos professores de uma escola da rede estadual de São Paulo, como autores da sua prática docente” (BATISTA, 2016, p. 8).	Abordagem qualitativa de caráter descritivo. Tipo de pesquisa: Estudo de Caso. As fases descritas pelo autor são: a) Investigação bibliográfica; b) Análise documental das ATPC do curso em tela; c) Pesquisa de Campo: Questionários estruturados e entrevistas

		semiestruturadas.
FREITAS, 2016	Segundo a autora, “compreender como os processos de formação continuada estão acontecendo nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, através do Projeto Especial de Ação (PEA)” (FREITAS, 2016, p. 7).	Etapas do desenvolvimento da pesquisa: 1. Revisão Bibliográfica: Legislação sobre formação docente e material acadêmico sobre o tema. 2. Técnicas de pesquisa qualitativa: Entrevista semiestruturada e observação para coleta de dados; Análise de dados.
TILGER, 2016	Segundo o autor, “[...] busca compreender como concorrem articuladamente as experiências pregressas e os conhecimentos acadêmicos e profissionais, bem como aqueles provenientes das relações estabelecidas com os produtos culturais pelos sujeitos para a atribuição de significado formativo aos filmes.” (TILGER, 2016, p. 6).	Abordagem qualitativa. Estudo exploratório e pesquisa empírica. Entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.
ALVARENGA, 2017	O estudo busca compreender a formação docente de seis professores de uma unidade escolar municipal de tempo integral.	Abordagem qualitativa / pesquisa-formação. Instrumento para coleta de dados: Entrevista/conversa. A autora caracteriza a pesquisa como “abordagem (auto)biográfica implicada com a pesquisa-formação” (ALVARENGA, 2017, p. 7).
CARNEIRO, 2017	Segundo a autora, “o objetivo geral consiste em analisar e compreender a contribuição de um curso de formação continuada em serviço (<i>in loco</i>) imbricado ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em uma escola municipal da zona leste de São Paulo” (CARNEIRO, 2017, p. 6).	Investigação qualitativa – Estudo de Caso Educacional. - Análise de documentos oficiais (leis, decretos, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, registros dos Horários coletivos da JEIF). - Questionários semiabertos de entrada e de saída, ou seja, antes de iniciar a formação e após terminá-la. - Entrevista semiestruturada junto às coordenadoras, ao POIE e aos professores participantes do curso em tela. - Análise documental dos registros dos encontros e dos questionários/análise temática de conteúdo inerente aos depoimentos dos participantes do curso, nos questionários e nas entrevistas.
PAIVA, 2017	O objetivo da pesquisa é descrito como “analisar o papel da gestão escolar na garantia da organização, do cumprimento e da qualidade no uso do tempo destinado às Horas de Atividades Extraclasse.” (PAIVA, 2017, p. 4).	Abordagem qualitativa. Estudo de Caso. Instrumentos de coleta de dados: análise documental (registros escolares e legislações nacionais e estaduais), entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (supervisoras) e questionário aplicado aos docentes.
SOUZA, 2017	Analisar o lugar ocupado por coordenadores pedagógicos no cotidiano da escola, considerando tanto as demandas do próprio cotidiano escolar quanto as provenientes da Secretaria Municipal de Educação.	Abordagem qualitativa. 1ª Fase: Bibliográfica e Documental: Análise de portarias, decretos, leis e documentos referenciais da rede, que versam sobre a carreira do magistério municipal, a proposta de formação contínua de professores, as atribuições dos

		coordenadores pedagógicos etc., além das pautas reflexivas de registro dos momentos de formação, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA), bem como as temáticas e reflexões tecidas pelo grupo de professores participantes. Além disso, foram analisadas publicações acadêmicas que investigam a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores em serviço, dentre outras tarefas a ele atribuídas. 2ª Fase: Exploração de Campo: entrevista com questões semiestruturadas. 3ª Fase: Análise de Registros reflexivos dos encontros dos horários coletivos.
FONTOURA, 2018	Segundo a autora a pesquisa objetivou analisar “[...] de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço desenvolvido na escola impactaram no desenvolvimento profissional” (FONTOURA, 2018, p. 90).	Abordagem qualitativa. Instrumento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e de projetos de formação continuada nela realizados.
MARTINS, 2018	Segundo a autora, o objetivo central da pesquisa é “analisar os processos de mudança entre professores/as envolvidos na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes” (MARTINS, 2018, p. 7).	Empírica. Abordagem Marxista. Instrumento de coleta de dados; Entrevistas semiestruturadas articuladas com os registros audiovisuais do Curso de Formação Continuada.
MERCÊS, 2018	Segundo a autora, “O objetivo foi contribuir com a reflexão acerca da implementação das políticas públicas para a formação de professores em serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei 11.738/08, analisando limites e possibilidades e propondo um plano de ação que minimizasse as dificuldades identificadas” (MERCÊS, 2018, p. 6).	Abordagem qualitativa; estudo de caso. Procedimentos metodológicos: análise documental, pesquisa bibliográfica e grupos focais.
RAUNTERBERG, 2018	Segundo a autora, “o objetivo geral foi compreender as implicações da hora-atividade como um tempo/espço de formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC” (RAUNTERBERG, 2018, p. 8).	Abordagem qualitativa. Instrumentos e procedimentos metodológicos de geração de dados: realização de entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, registros de observações em notas de campo e consultas aos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEIs investigados.
ALBERTINO, 2019	Segundo a autora, “[...] identificar e analisar os pressupostos teórico - metodológicos de norteamiento das propostas de formação continuada de professores, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas do ensino fundamental I, de um município do interior paulista e seus reflexos na ação docente” (ALBERTINO, 2019, p. 7).	Abordagem qualitativa; estudo de caso. Instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada.
FIGUEIREDO,	Segundo Figueiredo, o objetivo da	A pesquisa está caracterizada como um

2019	pesquisa é “compreender as territorialidades docentes que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, estabelecem com a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) de uma escola pública do município de São Paulo, situada em lugar periférico.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 6).	Estudo de Caso com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram a Observação e Entrevistas Semiestruturadas.
LEAL, 2019	Analisar “o trabalho no âmbito de formação continuada em serviço em escolas públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto esta interfere na identidade e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.” (LEAL, 2019, p. 6).	Segundo a autora, “O trabalho é inicialmente delineado pela pesquisa bibliográfica, na qual se busca conceituar formação inicial, formação continuada, formação continuada em serviço, políticas públicas no âmbito da formação continuada na contemporaneidade e identidade profissional [...], bem como na contextualização das legislações pertinentes, nos âmbitos federal, estadual e municipal, relacionadas à temática de investigação. Nessa perspectiva foi realizada a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica, com aplicação da técnica da entrevista semiestruturada” (LEAL, 2019, p. 6).
MORAIS, 2019	O objetivo da pesquisa é “compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal em João Monlevade (MORAIS, 2019, p. 6).	Segundo a autora, “[...] a pesquisa [que] se fundamenta na perspectiva de uma abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola da rede municipal localizada nesse município. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas [...] e uma roda de conversa.” (MORAIS, 2019, p. 6).
GOMES, 2020	Segundo o autor, o objetivo da pesquisa é “analisar o processo de formação continuada realizado dentro do espaço escolar.” (GOMES, 2020, p. 5).	Gomes afirma que “trata-se de pesquisa descritiva/exploratória, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e seu delineamento foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e documental.” (GOMES, 2020, p. 5). Instrumento de coleta de dados: Grupo Focal.
NONATO, 2020	Segundo Nonato, o objetivo da pesquisa é analisar “uma experiência formativa a fim de compreender a possibilidade de o trabalho colaborativo contribuir para a transformação da cultura formativa da escola.” (NONATO, 2020, p. 8).	Abordagem qualitativa. Instrumentos de coleta de dados: a) Relatos escritos pelos docentes após a formação; b) Entrevistas semiestruturadas.
RADES, 2020	Segundo a autora, “investigar a formação de professores para atuar em escolas com o PEI ⁴ implantado.” (RADES, 2020, p. 11).	Abordagem qualitativa. - Fase Documental: análise de documentos produzidos pela Seduc para implantação do PEI e análise de pesquisas correlatas ao tema.

⁴ Programa Ensino Integral, implantado em 2012 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) em algumas escolas da rede pública.

		- Fase Empírica: entrevistas semiestruturadas.
SILVA, 2020	Pesquisar “de que maneira a gestão escolar poderia planejar e organizar melhor as reuniões pedagógicas na Escola Estadual Monte Sinai, possibilitando maior participação e envolvimento dos profissionais, bem como proporcionar momentos de formação continuada dos docentes em serviço?” (SILVA, 2020, p. 6).	Abordagem qualitativa. Estudo de Caso. Documental (legislações nacionais e estaduais/documentos da escola investigada) e empírica. Instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Elaboração própria

Outra forte tendência observada se dirige ao conceito de representação muitas vezes relacionado a uma ideia de identidade associada à busca de narrativas autobiográficas, nas quais se delineia uma perspectiva subjetiva com alto grau de especificidade que impede que as conclusões possam de fato ser tratadas como indicadores de alguma tendência mais ampla. Nesses casos o pensar, o sentir e o saber ficam circunscritos à experiência pessoal de poucos sujeitos, de modo que suas práticas, ou mais precisamente “relatos sobre a prática”, são apresentados dissociados da realidade material em que ocorrem, em formas discursivas muito peculiares que acabam por dificultar análises mais sistemáticas dos dados obtidos.

Mesmo André, entendendo o valor dessas investigações sobre as representações sociais e saberes da prática, reconhece muitas vezes que os trabalhos são realizados “deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidos e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Não raro também é possível identificar uma relação muito próxima entre os sujeitos da amostra e o pesquisador, uma vez que na maioria dos casos este é colega, formador ou mesmo chefia direta de um pequeno grupo de entrevistados. Algo que, quando tratado de modo transparente, é retratado como positivo em função de que os “vínculos”, “empatia” ou “identificação” com os docentes, supostamente, tornariam a coleta mais tranquila e confortável, possibilitando que os sujeitos se expressem mais livremente. Assim, como afirma Rosália Duarte:

Uma crença relativamente comum entre os que fazem uso de entrevistas em suas investigações é a de que a empatia com o entrevistado é essencial para a realização de uma boa entrevista. Mas não é necessariamente assim [...]. Para ver o mundo pelo ponto de vista do entrevistado, para compreender sua lógica e produzir conhecimento sobre sua existência, não é preciso identificar-se com ele ou com as posições que ele defende (DUARTE, 2004, p. 214).

A supracitada autora, pautada pelos apontamentos de Angela Xavier de Brito e Ana Cristina Leonardos, afirma ainda que, para a busca de confiabilidade, no contexto do

trabalho científico, é importante considerar a explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações.

[...] toda escolha de um equipamento conceitual e operacional a ser adotado em um estudo ocorre em razão de uma interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador [...]. Daí a importância de explicitar-se e justificar as opções metodológicas contextualmente, mediante descrição dos procedimentos priorizados e das formas pelas quais as informações foram obtidas e sistematizadas (BRITO e LEONARDOS, 2001, p. 27).

Portanto, a supervalorização de um dito protagonismo docente associado ao aparato discursivo tão influente nas reformas dos 1990 e, de certo modo, enraizado no vocabulário até mesmo dos espaços de reivindicação e luta por melhores condições de trabalho, como veremos a seguir, remete ao axioma que propõe: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX e ENGELS, 2007, p. 72).

2.1.4. Fundamentação teórica e referências da literatura: prática, subjetividade e a influência dos astros.

É também digno de nota que em grande parte dos trabalhos que compuseram o *corpus*, principalmente os que contém etapas de investigação documental ou bibliográfica, não diferenciam claramente estes materiais de estudo daqueles utilizados como referencial teórico ou bibliográfico. Em decorrência disso, ao longo dos textos, não raro é possível identificar diretrizes e documentos institucionais que, em tese, seriam objeto de análise citados como fundamentação de argumentos ou mesmo fazendo as vezes de teoria orientadora das discussões. Assim, se por um lado as orientações e normas são objeto de crítica, também o são, muitas vezes nos mesmos trabalhos, apresentadas como parâmetros ou critérios de qualidade para refletir sobre como a formação deveria, de fato, ocorrer.

Quanto a esse tratamento conferido a documentação, verifica-se muitas vezes uma busca de uma “verificação” entre o que propõe as diretrizes institucionais e a “realidade” percebida pelos docentes para reafirmar a tese de um descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos institucionais (bem como pelas agências responsáveis por sua publicação) e a realidade percebida no cotidiano pelos sujeitos na pesquisa empírica. Como se bastasse atender aos ditames das orientações institucionais ou o cumprimento adequado das normas, para a melhoria da qualidade da formação continuada de professores.

Também se mostra bastante comum o estabelecimento de uma relação forçosa

entre este não cumprimento das orientações, diretrizes e normas, e o distanciamento entre a universidade e a escola, ou, de modo ainda mais forçoso: entre a teoria e a prática. Pelo tratamento conferido aos documentos legais, orientações, diretrizes e até mesmo parte do material bibliográfico, assumindo o papel de fundamentação teórica, evidencia-se uma das graves lacunas da produção científica atual acerca do tema da formação continuada de professores: a ausência da teoria.

Os riscos desta substituição, esquecimento, omissão ou mesmo recusa já foram tão enfaticamente apontados no Capítulo I que se poderia dispensar a retomada debate pormenorizado em torno dos consensos já anteriormente discutidos; mas, embora não esteja no escopo deste trabalho identificar as causas deste fenômeno acadêmico-editorial, seria muito difícil discordar da hipótese apresentada por Moraes:

No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES, particularmente — e sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos —, o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses. Por outro lado, contemplamos, perplexos, a emergência de um certo ethos neo-darwinista que vem banalizando a política intra-muros das universidades públicas brasileiras, que agora devem ser “de resultados” [...]. Difícil, por certo, pensar em teoria em tal clima de desconsolo. A tal “prática reflexiva” parece responder bem e melhor às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz (MORAES, 2001, p. 10-11).

Apontar tais questionamentos não implica afirmar que não há, nas bibliografias das pesquisas selecionadas, obras que tenham sido mobilizadas com função teórica, mas o desafio parece ser a mobilização de uma teoria social que subsidie a compreensão dos fenômenos sociais, desde as perguntas de pesquisa, passando pelas escolhas metodológicas como coleta e análise dos dados. O que se identifica é certo ecletismo que, muitas vezes, por meio de uma dada combinação de excertos cria uma forçosa coerência entre perspectivas antagônicas e, se isso é perceptível desde os pressupostos da pesquisa, tende a influenciar sobremaneira desde a pauta orientadora da coleta, da seleção até, principalmente, a análise dos dados. Logo, longe de emitir juízos de valor em relação aos trabalhos que compõem o *corpus*, o que se busca é contextualizar as condições e intenções que pautaram a obtenção e o tratamento conferido ao material empírico, oferecendo ao leitor uma posição privilegiada na análise crítica das estratégias adotadas nesta etapa de pesquisa, reconhecendo que o material empírico de fontes secundárias padecerá, em alguma medida, por mais cuidadoso que seja o tratamento conferido, das vicissitudes do tratamento das fontes primárias.

Essa autocrítica não inviabiliza ou deslegitima o processo de elaboração dos

itens das escalas, mas justifica a mobilização de procedimentos de tratamento e análise de conteúdo teoricamente orientada, além do apoio de juízes *experts* na articulação entre os materiais provenientes das pesquisas visando restituir o potencial crítico de suas contradições.

Ao longo desta análise, foi elaborado, a partir dos resumos dos capítulos de referencial teórico e de análise dos dados empíricos, um quadro geral das obras mobilizadas para a compreensão dos fenômenos sociais em análise por cada uma das pesquisas (ANEXO II). Vale ressaltar que este quadro não possui o objetivo de contabilizar menções aos autores, mas revela a presença recorrente dos astros de maior influência no campo, o que conforma as hipóteses em relação aos consensos já tratados no Capítulo I e possibilita a identificação de algumas tendências das pesquisas acerca da formação continuada dos professores em serviço.

Em comum, como linha teórica geral, dentre o que se pode observar no conjunto de obras que mais se repetem como referenciais teóricos das pesquisas, temos a defesa de uma necessária e urgente autonomia política pedagógica docente associada a uma ideia de identidade profissional em confronto com o aparato burocrático estatal atuando em prol de interesses do capital privado, muito embora em raríssimas exceções, se empreenda algum esforço na compreensão dialética dessa relação.

Essa identidade profissional em risco, tanto pela proletarização da profissão, seu desprestígio social e a consequente degeneração da formação inicial e das condições do exercício nas escolas, quanto pela ampliação de responsabilidades sociais atribuídas aos docentes em um contexto de rápidas transformações, encontra sua rota de fuga nas potencialidades de um projeto formação que compreenda sua identidade, sua dimensão subjetiva e humana como sujeito e objeto de seu conhecimento a partir da reflexão crítica sobre o fazer cotidiano. Nesse sentido, a pesquisa assume um lugar de escuta, visando angariar subsídios para, identificando corretamente as necessidades mais urgentes destes sujeitos e respeitando seu papel de intelectual, de pesquisador e de agente de transformação social, delinear uma proposta de formação emancipadora “sob medida” ou customizável para cada realidade.

Deste modo, toda a teoria ou referência bibliográfica mobilizada nos trabalhos selecionados se assume como crítica, com uma perspectiva política fortemente marcada por ideais emancipatórios, reconhecendo uma necessidade de insurgência contra forças de dominação e alienação que afastam os docentes do alcance dos nobres objetivos de

sua profissão. No entanto, são predominantes as conclusões que repetem o grave diagnóstico que tomaram como pressuposto, ou, como já foi dito, verificam que a realidade empírica não corresponde aos ideais da literatura, apresentando os docentes ora como vítimas de um sistema perverso, ora como heróis de individuais de epopeias de superação das adversidades.

O fato é que as conclusões, fora a dimensão descritiva focada nas peculiaridades de cada unidade escolar ou grupo de sujeitos, assemelham-se muito ao diagnóstico inicial, e são sustentadas por uma combinação de citações do material empírico legitimadas por excertos da literatura mobilizada como referencial teórico. O que causa estranheza quando se identifica que muitas dessas produções citem como fundamentação teórica obras que assumem a perspectiva crítica, seja sob o nome de materialismo histórico, abordagem socio-histórica, dialética ou mesmo marxista, mas escamoteiam a contradição já citada (MARX e ENGELS, 2007, p. 537-538) que parafraseamos aqui na forma de uma singela pergunta: “Quem forma o formador?”.

Em suma, mesmo que assumindo uma posição de denúncia dos controles ou de reivindicação por mais autonomia, perde-se de vista o fato de que o educador é, também, educado, reificando em um circuito retroalimentado de representações, identidades e saberes da prática, quase oferecendo um mapa para a cooptação da subjetividade docente para fins que, tomados por boa teoria, muitas vezes apenas ecoam encomendas das agências multilaterais, governamentais e empresariais.

2.1.5. Resultados e conclusões das pesquisas: uma questão de tempo

Outro ponto identificado em que se perde a dialética e se harmonizam evidentes contradições reside nas conclusões e resultados das pesquisas pautadas por uma positividade latente reforçada por uma disposição ativa para o pragmatismo. Como se a tão celebrada disposição de “dar voz” aos docentes assumisse um papel utilitário para a reformulação das políticas públicas de formação docente. Isso quando não se propõe, no caso de pesquisas-ação ou direcionadas ao desenvolvimento de um produto, a identificar fatores do próprio sucesso, instrumentalizando os dados para legitimar o status de experiência exitosa potencialmente replicável.

Nesse caso, não se pretende questionar aqui os *insights* provenientes das análises ou a intenção honesta de impactar positivamente a qualidade de vida e de exercício profissional dos docentes, mas o superficial tratamento de problemas complexos para os quais se apresentam (ou mesmo se procuram testar) “soluções” que, em grande medida,

são muito similares àquelas identificadas como as raízes mais profundas dos problemas que se pretende resolver. Ou seja, as intervenções propostas não se desvinculam da racionalidade técnica das reformas educacionais denunciadas pelos mesmos trabalhos, pelo contrário, convertem-se em demonstrações do mesmo modelo, customizadas ao sabor de aspectos subjetivos, anseios difusos e demandas urgentes identificadas pela “escuta” acolhedora de uma dúzia de sujeitos de duas ou três escolas.

Como assevera Alda Judith Alves-Mazzotti,

[...] muitas pesquisas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 43).

Os excertos dos capítulos de apresentação de resultados, dispostos no quadro abaixo, com raras exceções, corroboram as afirmações dos parágrafos anteriores.

Quadro 4 – Conclusões e resultados das pesquisas

ARAÚJO, 2015	[...] precariedade da formação inicial dos PCPs atinente ao campo didático-pedagógico, haja vista que os diversos cursos de licenciatura apresentam uma carga horária contraproducente em relação aos referidos aspectos [...] (ARAÚJO, 2015, p. 123). A insuficiência no que concerne à formação contínua para os profissionais que exercem a função de PCP, de modo a oportunizá-los subsídio para um exercício eficaz, assim como suplantam a vicissitude pedagógica oriunda da formação inicial (ARAÚJO, 2015, p. 123-124). [...] professores à deriva de formações advindas de fora da escola (ARAÚJO, 2015, p. 124). A insuficiência no que toca a momentos específicos atinentes à formação contínua do professor, ou seja, foi possível verificar ações pedagógicas pontuais coadunadas à promoção da formação contínua do docente (ARAÚJO, 2015, p. 124). A necessidade de uma formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva, e, por último, realçou-se formação contínua do docente versus a desmotivação dos professores (ARAÚJO, 2015, p. 124). [...] o PCP precisa desenvolver projetos e ações que fomentem uma cultura escolar colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação das práticas pedagógicas. Assim, é de fundamental importância promover uma sinergia que envolva os professores em um processo que se pautem sempre na ação coletiva em detrimento de ações individuais, pontuais. (ARAÚJO, 2015, p. 125). O professor, nesse contexto, deve participar da construção e desenvolvimento da sua própria formação. Para isso, o processo de formação contínua do professor deve possuir como alicerce o protagonismo do próprio docente para a construção e corporificação do aludido processo (ARAÚJO, 2015, p. 128). A escola precisa promover, sistematicamente, para os professores uma formação que: 1) viabilize a compreensão dos fundamentos teóricos correlatos à construção de uma educação progressista, libertadora, emancipatória, e 2) contribua para a plantação de uma prática pedagógica abrangente, multidisciplinar e conectada ao contexto contemporâneo (ARAÚJO, 2015, p. 129).
CARDOSO, 2015	[A pesquisa] possibilitou demonstrar, portanto, que o horário de trabalho coletivo na escola, embora gere mais adaptação do que autonomia, traz incômodo aos docentes e os impele a propor alterações que refletem, mesmo que indiretamente, a necessidade da ampliação dessa autonomia potencializadora de colaboração (CARDOSO, 2015, p. 141). As reflexões dos professores entrevistados, marcadas por visões contraditórias do significado social do horário de trabalho coletivo, atribuem sentidos diferenciados a esse tempo, demonstram, de forma geral, uma frágil autodeterminação, a ação que projetam para si próprios, visando tornar esse tempo mais produtivo é fragmentada, sem dimensão universal, situada intramuros da escola, talvez intramuros da sala dos professores. (CARDOSO, 2015, p. 141). Em quase todos os discursos, foi possível verificar uma intertextualidade em torno das preocupações com a prática direta, seja no âmbito da aula, seja no disciplinar, muito preso à atividade e/ou à manutenção da ordem nas turmas. Em vista disso, evidenciou-se que a instrumentalização, cercada de prescrição, nem sempre é construtora da consciência e da profissionalidade que, para cumprir as exigências sociais que sobrecarregam a instituição escolar, intensifica o trabalho docente e o aliena (CARDOSO, 2015, p. 141). [...] a pesquisa confirmou uma relação potencial entre colaboração e horário de trabalho coletivo na escola como já apontaram o levantamento de estudos, as pesquisas temáticas e a reflexão sobre o contemporâneo com base, especialmente na Teoria Crítica (CARDOSO, 2015, p. 142).
CELSONO, 2015	[...] no decorrer do processo formativo, pude observar que as professoras tinham concepções diferentes, seja por terem realizado outros cursos sobre o tema, seja pela experiência, seja pelo convívio com professores que influenciaram suas práticas escolares frente às situações conflituosas. Com a evolução da Formação Continuada, isso só se acentuou, pois as mudanças foram acontecendo a partir da proposta da reflexão cooperativa. Momentos

	negativos também fizeram parte desse período, como a permanência de algumas hipóteses: resistências frente à Formação Continuada, devido às crenças enraizadas; não comprometimento por parte de algumas professoras com as ações que promoveriam mudanças quanto aos atos (in)disciplinares; e negação de posicionamento quanto às ações que ficaram acordadas entre os participantes para dotá-los de uma maior habilidade de lidar com a (in)disciplina. (CELSO, 2015, p. 81). As queixas que inicialmente eram recorrentes nos encontros diminuíram com o passar do tempo, pois as próprias professoras se deram conta de que precisavam parar de se lamentar e passar para processos de autoavaliação e de mudança de postura se quisessem reforçar as ações produtivas (CELSO, 2015, p. 81-82). Ao longo desta pesquisa, conforme as observações registradas no diário de campo e os depoimentos nas entrevistas foi possível constatar que decisões importantes foram tomadas e/ou reformuladas. Inicialmente, não foi proposto nenhum elemento teórico sobre o tema, mas sim a participação verbalizada, estimulando o compartilhamento de desabafos a fim de revelar situações de frustração frente à (in)disciplina e ao fazer pedagógico. Com o tempo, fez-se necessário oferecer também leituras e vídeos, oportunizando maior conhecimento e, como consequência, maior debate e envolvimento nas reuniões dos grupos (CELSO, 2015, p. 82). A ausência de discussão sobre a questão da (in)disciplina nos cursos de Formação Inicial, evidenciada tanto nas falas das professoras e gestoras nos encontros quanto nas entrevistas, indicava o despreparo desses profissionais para enfrentar a realidade da sala de aula. Tal ausência era interpretada por todas como um complicador do trabalho, pois, sem referências teóricas e articulações entre teoria e prática, parece impossível gerir conflitos e comportamentos (in)disciplinados de forma eficaz. Tornou-se necessário, então, discutir a importância do equilíbrio entre sentido, conhecimento e sensibilidade, reforçando o sentimento e a atitude de humanização que deve ser constante (CELSO, 2015, p. 82).
GUARALDO, 2015	Assim, parece-nos que as representações (objetivadas ou não), apreendidas a partir da manifestação dos gestores, exercem importante influência na qualidade das ações de formação desenvolvidas em cada rede, verificando-se, dentre os nove gestores entrevistados, apenas dois cujas ações sugeriram indícios de superação de suas representações sobre formação contínua. Quanto aos demais, é bastante marcada a representação de formação contínua como responsabilidade de outrem, uma vez que o conjunto de suas ações e palavras conduziram a práticas gestoras de formação cujos processos decisórios, inerentes ao conjunto das ações de formação contínua, se encontravam transferidos, na maioria das vezes, para outros sujeitos, entidades, órgãos ou instâncias administrativas (GUARALDO, 2015, p. 157). Vimos, então, que nas redes onde se observa maior grau de autonomia e pertencimento por parte dos gestores, encontramos propostas de formação mais inovadoras, em maior quantidade e, presumivelmente, de melhor qualidade que nos locais onde foram notadas atitudes mais passivas por parte dos responsáveis pela condução de propostas na área da formação profissional (GUARALDO, 2015, p. 159).
BARBOSA, 2016	[...] vimos ações nomeadas como teoria do professor reflexivo, mas que não são, pois não contemplam todas (ou mesmo as principais) características colocadas pela teoria. Existem elementos desta teoria presentes na formação continuada, como o foco na prática, por exemplo, contudo, a utilização de um conceito da teoria, não permite que se afirme que toda a formação continuada de professores está focada na teoria do professor reflexivo, por mais que os formadores de professores digam que utilizam a teoria do professor reflexivo (BARBOSA, 2016, p. 139). O que encontramos foram traços de diversas tendências de ensino se sobrepondo na formação continuada [...], mas não uma tendência única nas práticas de formação continuada. Muitas vezes, o que acontece é que essas tendências pedagógicas vão sendo adaptadas aos princípios da política neoliberal e, por isso, aparecem fragmentadas, apresentando apenas alguns elementos de uma tendência associados a elementos de outras perspectivas pedagógicas, pois precisam se adaptar aos interesses governamentais quanto à educação (BARBOSA, 2016, p. 140). Percebemos, assim, que o modelo de racionalidade técnica, em que a resolução de problemas se dá pelo uso de uma saída instrumental [...], ainda não foi superado, e perpassa as ações em formação continuada. Podemos dizer, portanto, que a racionalidade técnica vai ao encontro da necessidade dos

	órgãos governamentais, já que é um modelo de racionalidade centrado em técnicas e instrumentos que possibilitam aos professores adquirirem competências para realizarem a função de ensinar os alunos, para que eles respondam ao governo com uma boa avaliação nas provas do Estado (BARBOSA, 2016, p. 141). [...] a autonomia que vimos na pesquisa de campo não se relaciona à autonomia da racionalidade prática, mas sim, e novamente, da racionalidade técnica. Autonomia essa que não pode ser vista como uma autonomia real, já que [...] na racionalidade técnica os professores dependem de certas instâncias para regular seu trabalho, de especialistas para dizer o que deve ser feito e como deve ser pensado. Também os formadores de professores evidenciam essa autonomia da racionalidade técnica, porque eles devem seguir e regular seu trabalho de acordo com as normas e exigências da rede estadual de ensino, que tem, inclusive, um currículo oficial a ser seguido, não permitindo alterações no que deve ser transmitido aos alunos (BARBOSA, 2016, p. 141). A conclusão a que chegamos é de que o atual formato político e econômico neoliberal e capitalista é fator fundamental na atual conjuntura educacional. As teorias pedagógicas, enquadradas em questões de mercado, passam por perdas consideráveis no que pretendem e são utilizadas de forma desconectada e fragmentada. A teoria do professor reflexivo que em sua formulação original não consiste em uma teoria crítica e emancipatória, se torna ainda mais desconfigurada e perde suas características de reflexividade prática sob os interesses governamentais. Isto implica uma educação também acrítica e que não promove a autonomia e a emancipação por meio da educação (BARBOSA, 2016, p. 142).
BATISTA, 2016	Os dados sob análise e discussão de resultados confirmam nossa suposição de que o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o aprimoramento da formação continuada em serviço in loco desses professores, situando-os como autores de sua prática docente (BATISTA, 2016, p. 117). O grupo dos docentes participantes do curso “Cibercultura e prática docente”, sujeitos da pesquisa, situaram-se como autores de sua prática pedagógica, favorecidos por essa formação continuada em serviço in loco. Contudo, há que termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais a que o grupo se vincula. O grupo possui características sui generis, pois exercem a docência numa mesma escola, com situação funcional estável, como efetivos que são, além de contarem com longo tempo de exercício profissional na mesma unidade, assim como a porcentagem de titulação, em nível de pós-graduação lato sensu, estar acima da média nacional. Esse conjunto de características possibilitou forte engajamento no curso em tela, tornando esse grupo, em particular, como um campo muito fecundo às ações formativas do curso em análise. Tomado o mesmo curso em outra escola, com outro grupo de docentes, com distintos determinantes circunstâncias de trabalho, os resultados provavelmente não seriam os mesmos. Este é um limite característico dos estudos de caso: em termos de generalização, ser passível de ser transposto somente a circunstâncias semelhantes (BATISTA, 2016, p. 117-118).
FREITAS, 2016	Ainda que tenha havido críticas quanto a não participação de colegas nos momentos de discussão, nenhum professor deixou de observar a importância do horário de formação coletiva como uma possibilidade de ouvir o colega, de perceber suas observações como alternativas para o encontro de soluções diante dos desafios da sala de aula (FREITAS, 2016, p. 114). Um dos aspectos ressaltados foi a presença de professores que não se manifestavam durante as discussões no horário do PEA, denunciando, em alguns casos, a falta do envolvimento docente. Pensar num grupo em que parte dos professores não participa verbalmente e que não contribui com os momentos formativos gera dúvida sobre a opção feita, ou seja, se o professor escolheu cumprir a JEIF, que implica na participação no PEA, qual seria a razão da desmotivação apresentada? (FREITAS, 2016, p. 115). As entrevistas denunciaram que, de certo modo, existe uma burocratização do PEA, que apresenta mecanismos para garantir o cumprimento do horário, colocando em risco a aquisição dos benefícios ofertados, anteriormente descritos, caso a porcentagem mínima de frequência exigida não seja obedecida. Essa condição garante, portanto, a efetivação do horário, mas não assegura o envolvimento, a abertura para novas aprendizagens ou a

	disponibilidade em ouvir e opinar em busca de soluções para as dificuldades docentes [...] (FREITAS, 2016, p. 116). Outro aspecto relevante indicado pelos professores foi a predominância da teoria nos momentos formativos. Evidenciaram a presença de leituras e discussão, com pouca relação com a prática. Foi possível acompanhar momentos de estudos que se iniciaram a partir da leitura de um texto, havendo uma discussão generalizada, dando a entender que o tempo era curto e por isso não seria possível aprofundar a discussão pensando nas situações vivenciadas ali na escola de modo concreto (FREITAS, 2016, p. 116). Outro aspecto relevante elencado pelos professores foi a questão do tempo dedicado ao PEA. De acordo com alguns professores, este é insuficiente, uma vez que existem muitas coisas a serem discutidas. Houve sugestão para que um dia da semana fosse destinado aos estudos de caso, em face da importância de se discutir as práticas de sala de aula. No entanto, segundo depoimentos, as discussões que existem atualmente não conseguem ser aprofundadas, com o tempo que é destinado ao Projeto (FREITAS, 2016, p. 119). Os professores apontaram falta de autonomia na eleição de temas a serem discutidos no PEA, porém, além de a escola ter o dever de planejar o PEA segundo as necessidades locais, é preciso considerar que as propostas contidas no Programa Mais Educação, que deve ter expresso no PEA suas prioridades, são plenamente coerentes com o desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2016, p. 121). Houve, ainda, a denúncia de que o PEA é usado para implementação das propostas pedagógicas da Secretaria de Educação, como se isso fosse algo distanciado dos assuntos pertinentes aos acontecimentos em sala de aula. Porém, há de se considerar que as propostas pedagógicas da Secretaria dizem respeito a uma linha de trabalho, à implantação de políticas públicas que visam favorecer a qualificação da educação. Assim, pondere-se que o PEA, sendo um espaço para formação crítica, para análise e reflexão, é o momento ideal para que tais discussões aconteçam, dando oportunidade aos professores de conhecerem melhor as propostas, analisá-las e se posicionar sobre sua aplicabilidade (FREITAS, 2016, p. 121). De acordo com os professores entrevistados, o coletivo será mais rico se puder contar com a participação de professores generalistas e especialistas discutindo juntos as situações propostas [...] (FREITAS, 2016, p. 122). Como aspecto relevante se destacou também a percepção que os professores possuem da coordenação pedagógica, atribuindo-lhe, por vezes, a responsabilidade pelas decisões e pela elaboração do PEA, bem como pelo seu sucesso ou insucesso (FREITAS, 2016, p. 122). Para os professores, algumas alterações se fazem necessárias. Os docentes de ambas as escolas sugeriram que os colegas se envolvessem mais, numa visão mais crítica e social, buscando aprofundamento nas discussões. Há, assim, o reconhecimento de que o momento do PEA mostra a necessidade de mudanças na prática de cada professor e de cada escola. No entanto, alguns dos entrevistados falam da resistência em olhar e discutir o novo, em aceitar e realizar mudanças (FREITAS, 2016, p. 123).
TILGER, 2016	Há uma clara tendência de adoção das pedagogias não diretivas e pragmáticas, com ênfase em uma noção de aprendizagem como processo autônomo, que se materializa em preferências por atividades lúdicas e de cunho prático, além da recusa de práticas acadêmicas, justificadas pelas resistências do público a leitura de textos teóricos. Assim, os conhecimentos específicos da área pedagógica ou mesmo das disciplinas são preteridos ante a demanda de participação coletiva em vivências que, espera-se, sejam reproduzidas em sala de aula com os alunos (TILGER, 2016, p. 202). O formador se legitima também pela postura de liderança horizontalizada, que recusa a autoridade e a distinção hierárquica em relação aos professores, valorizando materiais que possibilitem, a seu ver, o engajamento subjetivo e a integração da equipe em torno da corresponsabilização pelos resultados da instituição em detrimento de conhecimentos, mesmo daqueles de cunho mais prático. Os filmes, nesse sentido, assumem a função de criar um referencial comum de vivências ao qual o formador possa se reportar para construir consensos em torno das atitudes mais apropriadas diante de determinados aspectos da “realidade” da escola e dos alunos (TILGER, 2016, p. 202). Tais evidências permitem inferir que a atribuição de sentido formativo aos produtos culturais comerciais pouco desafiadores se dá, não apenas como esforço em se adaptar aos parâmetros do público, mas como esforço em instrumentalizar o próprio hábito de consumo para o exercício do trabalho

	pelo recorte da cena, direcionamento ou discurso de atribuição de significado (TILGER, 2016, p. 203). Embora o cinema seja produto da indústria cultural por excelência, e se afaste da arte autônoma por características que lhe são inerentes, o medo das resistências leva a repetição de padrões estilizados tendem a servir para reiterar e atualizar o repertório que o público já possui (TILGER, 2016, p. 203). Deste modo, os relatos sobre a necessidade de ampliação de repertório cultural do público para a ampliação da capacidade de reflexão sobre o mundo que o cerca ou o despertar de uma sensibilidade para a fruição de obras esteticamente mais complexas caem por terra diante, também, da aceitação, por parte da maioria dos formadores, do uso de técnicas de edição para utilizar apenas as cenas consideradas mais importantes, economizando tempo e possibilitando maior foco nos temas e conferindo maior eficiência persuasiva a mediação (TILGER, 2016, p. 203). Os critérios para a seleção dos filmes, portanto, passam pela legitimação do sucesso de mercado medido por publicidade e premiação. Já tanto os formadores como o público, na maioria das vezes, consomem estas produções, predominantemente, pelos mesmos meios. Assim o padrão hollywoodiano tende a ser predominante, mesmo nas produções em que supostamente fatores estéticos ou mesmo os locais de produção possam ser entendidos como elementos de diversificação, a padronização do produto pelo monopólio internacional se encontra ocultada pela estilização, dando a ilusão de produções personalizadas (TILGER, 2016, p. 204). O foco parece recair sobre uma função pedagógica da cultura, geralmente associada à narrativa grandiloquente do trágico que se abate como castigo e a catarse redentora que, ao contrário de emancipar o herói, o coloca em harmonia com as determinações objetivas. É preferível que esse herói ofereça características que possibilitem a identificação com o público, tornando este mais permeável aos direcionamentos, que em geral, se dirigem a contrapor resistências e opiniões prévias com vistas a posturas de maior engajamento subjetivo com a “missão” da instituição. No entanto, mesmo que os indivíduos se identifiquem com a história, os formadores são céticos quanto a possibilidade de generalização das lições do filme para seus próprios contextos sem o esforço de mediação que direcione, já que o grupo tende a manter a defender as mesmas opiniões que já possuíam (TILGER, 2016, p. 204).
ALVARENGA, 2017	Com relação à escola de tempo integral do município de Itaboraí foi possível perceber a importância desse momento formador baseado no período extraclasse docente, com a importância de ampliar a qualificação profissional mediante essa experiência. Tal momento foi observado pela equipe escolar com a inclusão em sua rotina de momentos específicos de estudo, ora com colaboradores da SEMEC, ora com os profissionais da instituição. Nesse sentido, expressamos a importância da autonomia e da autoria na prática pedagógica (ALVARENGA, 2017, p. 124). As entrevistas como caminho de estudo possibilitaram uma série de memórias-vidas (BRAGANÇA, 2012) sobre a educação em tempo integral como vem sendo construída ao longo desse período de trabalho da Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. O entendimento das práticas instituintes dos docentes evidenciaram um caminho formativo, além de apresentar desejos e imagens não ditas em outros momentos da pesquisa (ALVARENGA, 2017, p. 125).
CARNEIRO, 2017	[...] os agentes mobilizadores encontrados pelo grupo para produzir as nossas discussões e utilizar as TDIC na sua prática pedagógica foram: - O conhecimento teórico ora apresentado, que os levou à reflexão crítica e ao confronto com o que já conheciam e faziam com as tecnologias, em suas práticas sociais; - O conhecimento prático: conhecer e experienciar o que existe na escola; - A superação de seus receios e medos; - O entendimento de que o POIE é um profissional colaborador, que pode e deve contribuir para formação do grupo, assim como apresentar e estudar junto com os docentes as tecnologias educacionais disponíveis na Rede (CARNEIRO, 2017, p. 155). [...] as estratégias da colaboração do POIE na formação, de usar a Sala de informática, os computadores e os tablets e explorar os recursos foram

	evidenciadas em vários depoimentos, como importantes para a formação. Em relação aos conceitos apresentados, muitos afirmam que não os conheciam e com o curso tiveram oportunidade de pensar e refletir sobre o que foi colocado e depois puderam pensar em novas estratégias para as suas próprias aulas. Houve maior aproximação do grupo junto ao POIE, com desdobramentos positivos no entendimento de que ele é um professor parceiro e disposto a colaborar. De uma maneira ou de outra, os professores estão conseguindo se aproximar das tecnologias digitais com um olhar diferenciado, buscando vencer barreiras e medos quanto ao uso das TDIC no ambiente escolar e junto com os seus alunos [...]. Todavia, a despeito de tal concretização, manifesta-se o devir, uma vez que não conseguimos atingir a todos como gostaríamos, mas como as coordenadoras colocaram "foi uma sementinha que foi plantada" e a formação deve ter continuidade. A temática deve ser sempre evidenciada, para que o que foi feito não se perca na demanda e na complexidade inerentes à ESCOLA (CARNEIRO, 2017, p. 155-156).
PAIVA, 2017	Observou-se a partir dos resultados da pesquisa que diversos assuntos estão ligados às Atividades Extraclasse, como os citados durante a pesquisa: formação continuada em serviço, atividade cumprida em local pré-definido, reunião pedagógica (PAIVA, 2017, p. 105). A presente pesquisa realizada na Escola Paulo Freire revelou que apesar de haver o cumprimento das horas de atividades extraclasse a equipe gestora pode possibilitar aos professores um melhor aproveitamento dessas horas no intuito de atender às necessidades vivenciadas pelos professores (PAIVA, 2017, p. 105). Os dados obtidos a partir da aplicação de questionários e entrevistas, bem como a análise documental, como, por exemplo, o livro de ponto, revelaram que, apesar de haver o cumprimento das Horas de Atividades Extraclasse, alguns aspectos relevantes acerca do alcance do objetivo dessas horas e sobre quais seriam as possíveis ações que fariam que esse momento fosse melhor aproveitado (PAIVA, 2017, p. 105).
SOUZA, 2017	Dentre os achados do referencial teórico está o fato de que a finalidade da formação, a sua temática e sua forma de acontecer não devem ser oriundas de fora da escola, mas devem emergir do seu chão, como uma colheita repleta de sentido e significado para aqueles que ali partilham desafios, questionamentos, suores, choros e risos (SOUZA, 2017, p. 93). A teoria também pontuou o diálogo como ferramenta e adubo para discussões férteis, frutíferas e produtivas. Diálogo que pressupõe uma escuta atenta e respeitosa. Diálogo que vê o outro como parceiro na construção de conhecimentos e saberes (SOUZA, 2017, p. 93). [...] a escola tem um grande potencial na formação continuada de professores. É o lugar em que colhemos “do pé” os problemas, os ruídos, os entraves dos processos de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, é o lugar de socializar práticas, partilhar experiências, colher as devolutivas dos alunos, ampliar o leque de descobertas, por meio dos vários olhares que se entrecruzam no cotidiano, em todos os espaços e tempos da escola, envolvendo os variados sujeitos que a constituem (SOUZA, 2017, p. 93).
FONTOURA, 2018	Constatamos que, algumas professoras dos Anos Iniciais participam e outros são meros expectadores na decisão de que formações desejam, mas ao mesmo tempo, percebemos que há uma preocupação da escola em desenvolver ações formativas para atender a demanda dos professores (FONTOURA, 2018, p. 143). [...] os profissionais acreditam que estas ações precisam ser organizadas dentro do horário de trabalho, atingindo melhor os objetivos propostos, mas não podemos negligenciar o cumprimento dos dias letivos, pois o aluno não pode ser prejudicado em sua aprendizagem. Outro desafio enfrentado se dá a partir do exercício da profissão, tendo em vista que algumas professoras desempenham suas atividades em mais de uma escola (FONTOURA, 2018, p. 143-144). Por fim, inferimos que as concepções de formação continuada de professores se aproximam nos seguintes aspectos: - Atualização profissional em diferentes espaços e contínua, com a aquisição de novos conhecimentos para que sejam aplicados nas soluções de problemas do cotidiano escolar;

	- Preparação e aperfeiçoamento para o exercício da profissão; - Espaço de reflexão, interação e troca entre pares sobre as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar, valorizando as práticas pedagógicas; - Ser mais direcionada e trabalhada de forma colaborativa, em grupos menores, visando à unidade de trabalho no ano específico em que o professor atua; - Realizar orientações específicas, conforme as necessidades encontradas no cotidiano escolar, a fim de dinamizar as ações formativas propostas (FONTOURA, 2018, p. 144-145). Nas entrevistas ficou explícito pelas professoras dos Anos Iniciais e equipe diretiva/coordenação pedagógica que as ações formativas organizadas na escola contribuem para mudanças na prática pedagógica, no desenvolvimento profissional e da própria instituição (FONTOURA, 2018, p. 145).
MARTINS, 2018	Identificamos, pelas falas dos/as professores/as, que ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre todos os/as docentes, uma vez que há a defesa da temática por eles. (MARTINS, 2018, p. 106). Podemos verificar nas entrevistas com os/as professores/as que a contestação dos estereótipos que cercam meninos e meninas foi sendo pauta de ações pedagógicas, mesmo que em resposta de alguma situação inesperada na sala, mostrando que os/as professores/as romperam com a visão binarista de gênero. A experiência da formação em gênero e sexualidade deu suporte na identificação de padrões sexistas, e, ao refletir sobre estes, incorporaram esta nova visão em suas práticas docentes (MARTINS, 2018, p. 106). No caso dos/as professores/as que tiveram a formação continuada na EMEB Faustina da Luz Patrício, há uma mudança de olhar em relação às temáticas, indicando que a formação feita presencialmente, incorporando conteúdos teóricos e momentos de práticas que posteriormente foram discutidas pelos cursistas, ampliam a possibilidade dos/as professores/as, em conjunto, desconstruírem conceitos que apresentavam antes da formação e agregar um novo olhar em suas atividades docentes. (MARTINS, 2018, p. 107). Observamos que o curso de formação continuada se mostrou insuficiente para provocar mudanças nas práticas docentes relacionadas à sexualidade, apontada pelos/as professores/as como uma dificuldade. Embora os/as professores/as indiquem que trabalham a diversidade, em um discurso politicamente correto, nenhuma prática docente sobre sexualidade foi citada, salvo situações nas quais o tema era abordado com uma visão biologicista, avaliado como caminho possível no diálogo com a família. Esta ausência é justificada pelos/as docentes quando estes/as afirmam que as famílias contestarão suas propostas pedagógicas, gerando neles/as uma insegurança ao abordar a temática em sala de aula (MARTINS, 2018, p. 107).
MERCÊS, 2018	A pesquisa possibilitou a constatação de todos os entraves percebidos como evidências, como: tempo dos professores e gestores como terreno extremamente conflituoso; atuação gestora cerceada por fatores que a impedem de atuar pedagogicamente; frágil concepção sobre formação continuada em âmbito escolar; ausência de formação para os gestores escolares; fraca presença da Coordenadoria, conflitos latentes e evidentes gerados no campo relacional, dentre outros aspectos abordados na análise. Por outro lado, a pesquisa possibilitou constatar inúmeras possibilidades para que a formação continuada dos professores aconteça. Possibilitou constatar, acima de tudo, que os professores querem formação continuada, querem uma formação que os ajude em sua realidade de sala de aula, que os ajude a ensinar melhor (MERCÊS, 2018, p. 132).
RAUNTERBERG, 2018	Na questão dos espaços físicos, nem todos os CEIs têm uma sala adequada para ser utilizada pelas professoras nos momentos de hora-atividade [...]. Notamos, entretanto, que há dois CEIs sem um espaço adequado que realizam 50% da hora-atividade interna, enquanto um dos CEIs que possui um espaço específico para tal fim realiza a hora-atividade 100% externa. Entendemos, assim, que não é apenas o poder público que deve fazer sua parte: há que se criar uma cultura de valorização da hora-atividade, e as professoras devem ser sujeitos importantes e protagonistas do processo, pois é a partir disso que a hora-atividade passará a fazer sentido para cada profissional e poderá se efetivar como um tempo/espaço de formação continuada (RAUNTERBERG, 2018, p. 101).

Em relação ao tempo/espço da formação continuada na hora-atividade, as formações oferecidas pela SEMED, com dias e locais definidos no calendário anual da Secretaria, foram as mais mencionadas pelas professoras participantes da pesquisa. Algumas professoras, porém, sinalizaram a dificuldade de chegarem até o espaço definido pela Secretaria, sugerindo que o próprio CEI deveria ser o espaço de formação continuada [...]. Além disso, as próprias professoras sugeriram que as formações sejam feitas por regiões, para facilitar o deslocamento das mesmas (RAUTENBERG, 2018, p. 102).

A falta de relação entre a teoria (oferecida nas formações) e a prática (vivenciada diariamente nos CEIs), também foi bastante mencionada pelas professoras [...] (RAUTENBERG, 2018, p. 103).

Sobre a formação continuada realizada nos CEIs nos momentos de hora-atividade, as professoras apontaram o trabalho em duas perspectivas distintas: práticas individuais e práticas colaborativas. As rotinas pedagógicas foram as atividades mais mencionadas (planejamento, registro, escrita de avaliações, entre outros), aparecendo nas falas que entendem o trabalho em uma perspectiva individual e também nas falas que visualizam uma perspectiva colaborativa da hora-atividade (RAUTENBERG, 2018, p. 103).

Muitas delas [professoras] apontaram que o coordenador pedagógico de seu CEI já aproveita o tempo/espço da hora-atividade para orientar as professoras e dar retornos a respeito do desenvolvimento do seu trabalho com as crianças. Um dos coordenadores utiliza a hora-atividade semanalmente como um tempo/espço permanente de formação continuada em serviço. Para que isso possa acontecer, é preciso que o grupo tenha uma proposta de trabalho bem definida, da qual as professoras sejam também protagonistas e que parta da realidade de cada local. Assim, as falas das professoras também destacaram a importância do diálogo entre os pares e da formação partindo das necessidades do grupo, entendendo a importância da participação das professoras em seu processo formativo (RAUTENBERG, 2018, p. 104).

ALBERTINO, 2019 [...] foi possível observar que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (pesquisada) não ocorrem de modo dialógico e ambivalente, pois não consideram o desenvolvimento cultural do ser humano, pautado nas relações interpessoais e intersubjetivas (ALBERTINO, 2019, p. 115).

As análises das legislações mostraram que os documentos ressaltam a necessidade de um ensino contextualizado, de uma formação docente crítica, ideológica, conforme enfatiza a teoria histórico-cultural; no entanto, os discursos das participantes pesquisadas não confirmaram o perfil crítico e ideológico das ações formativas. Ao contrário, os discursos das participantes revelaram uma insatisfação com as ações formativas, pois essas não possibilitam o compartilhamento dos saberes e das práticas profissionais (ALBERTINO, 2019, p. 115).

Assim, os processos formativos devem valorizar e melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem, favorecendo, sempre, a produção intelectual, crítica, do conhecimento do profissional docente sobre suas ações, para ele rever, continuamente, suas práticas educativas e se beneficiar, também, das relações interpessoais com seus alunos (ALBERTINO, 2019, p. 115).

Com relação ao objetivo geral do estudo, não foi possível identificar, com clareza, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as propostas de formação continuada no período da realização desta pesquisa, em razão de a pesquisadora não ter tido acesso aos materiais ofertados; como também, não foi possível identificar e descrever os reflexos dos pressupostos teórico-metodológicos da formação continuada na ação docente das participantes. Em alguns momentos, houve falas que demonstraram reflexos das ações formativas nas ações docentes (ALBERTINO, 2019, p. 116).

Ao serem analisados os discursos das participantes dessa pesquisa, sobre as três concepções teóricas (a empirista, a cognitivo interacionista e a cognitivo sociointeracionista), foi identificada uma identidade profissional desvinculada de conceitos básicos e de saberes científicos necessários ao norteamto da própria avaliação da sua prática pedagógica; em outros termos, as profissionais pesquisadas não conseguiram fazer a identificação das teorias e metodologias de ensino (ALBERTINO, 2019, p. 116).

O ser humano é um ser histórico-cultural e se encontra sempre em (re)construção. Igualmente, a teoria e a prática sofrem transformações culturais à

	medida que os repertórios culturais dos docentes vão se enriquecendo, ao longo de sua história profissional. Assim, não deve haver dicotomia entre a teoria e a prática; ambas devem estabelecer uma síntese dialética (ALBERTINO, 2019, p. 116-117).
FIGUEIREDO, 2019	A pesquisa mostrou que muitas são as problemáticas enfrentadas pela escola investigada e pelas professoras. A instituição de ensino, considerada como escola de passagem, conta com a instabilidade do quadro de funcionários e, cotidianamente, precisa lidar com as desigualdades sociais presentes em seu entorno. Além disso, necessita gerir as demandas governamentais, inclusive a respeito das avaliações externas que influenciam também no espaço de formação coletiva que ocorre na escola, a JEIF (FIGUEIREDO, 2019, p. 112). Foi notório que todas as professoras, apesar de utilizarem diferentes terminologias, e assim concepções divergentes, concebem a JEIF como um período de estudo. É interessante ainda, considerar as concepções que as professoras denotam acerca desse período de estudo, ou seja, de estar envolvido na legitimidade que dá às pautas formativas, isso porque, embora, reconheçam a importância das discussões sobre as questões inerentes ao bairro, assim como a realidade dos alunos, acreditam que esse tópico não deve ocupar um grande espaço dentro da formação. Integra-se a essa visão, assim como explicitado por uma das professoras, a associação da JEIF a cursos de formação institucionalizados, os quais apresentam temas legitimados no campo da educação, como por exemplo, alfabetização, educação inclusiva e outros (FIGUEIREDO, 2019, p. 113). A respeito do olhar que as professoras têm no que se refere às relações que estabelecem com as famílias, com os alunos e com a JEIF, ficou claro que embora as professoras utilizem esse espaço de formação para promover atendimento particular com as famílias ou para garantir reforço escolar com os alunos, elas não reconhecem a influência da JEIF em suas relações (FIGUEIREDO, 2019, p. 113). Quando averigua-se as relações entre professoras e a escola por meio da JEIF, as relações revelam grande importância e influência do espaço de formação, não só para poderem, de alguma maneira, participar das decisões da escola, ficar por dentro das aquisições materiais, dos informes, dos projetos e dinâmica da instituição, mas ainda apontam a criação de laços de amizade como componente valioso, tendo em vista que a JEIF permite conhecer melhor seus pares e traçar relações até mesmo fora do ambiente escolar (FIGUEIREDO, 2019, p. 114).
LEAL, 2019	O estudo demonstrou que a formação continuada em serviço traz uma enorme possibilidade de profissionalização, qualificação e conquistas para o profissional docente, pois, é por meio dela que temos a possibilidade de refletir sobre nossas ações, melhorar nossa práxis e nos reconhecer como profissionais que têm que se unir para fortalecer, e não criar embates e disputas na própria classe (LEAL, 2019, p. 147-148). Percebemos que a formação continuada nas escolas públicas municipais acontece de forma sistêmica e metódica, tendo a contribuição dos profissionais docentes em sua construção, o que não ocorre nas escolas públicas da rede estadual, visto que a própria redação e entendimento dos gestores, desde os hierarquicamente mais altos até a direção das escolas, não veem a formação como processo contínuo e necessário no desenvolvimento profissional docente. Nas escolas públicas da rede estadual, as formações em serviço são articuladas em meio a informações administrativas e organizacionais, descaracterizando sua função de formação, o que leva os professores a se tornarem cada vez mais resistentes (LEAL, 2019, p. 148). A pesquisa demonstrou a importância de se levar em consideração a história pessoal, a fase identitária, a experiência de cada profissional que participa da formação, assim como se exige do profissional docente que ele conheça seus alunos, o contexto em que estão inseridos, seja ele pessoal, cultural ou social. As políticas públicas, os formadores devem considerar todos os aspectos do professor, pois ele é um ser integral, que tem todos os conflitos, sabores e dissabores próprios do ser humano. (LEAL, 2019, p. 149). Quanto à participação dos professores nas formações continuadas em serviço, foi possível constatar que em ambas as redes eles participam delas no local onde trabalham, com menor ou maior facilidade, motivação, ou identificação com a forma como acontecem. Eles buscam sempre falar, porém sem que ouçam suas vozes, ficando claro que ainda não se fizeram ouvir, talvez pela forma com que têm se posicionado, utilizando uma linguagem que não permite ou oportunize debates. Dessa forma, o profissional docente tem que enxergar e buscar sua visibilidade através de conhecimentos

	teóricos e de uma linguagem acessível no mundo acadêmico seja por comodidade ou medo da liberdade (LEAL, 2019, p. 149). Há uma sobrecarga grande para os profissionais das redes públicas, pois eles sentem-se cansados no momento das formações e destacam, ainda, outras dificuldades, quais sejam: excesso de trabalho, atribuindo muitas vezes a responsabilidade da formação aos próprios professores; o professor muitas vezes é tratado como aluno e, inclusive, se comporta como tal; os docentes não se percebem, e nem são percebidos, como sujeitos do conhecimento, mas como objetos a serem formados; o propósito das formações, principalmente na rede estadual, foge de seu objetivo, embrenhando para recados administrativos, organizacionais ou temas enviados, de forma vertical, pela Secretaria de Educação; além do despreparo dos formadores, excesso de palestras e slides, em detrimento da teoria como prática de ação (LEAL, 2019, p. 150). Quanto à identidade da escola, na perspectiva da formação continuada em serviço, a pesquisa nos mostrou uma desconexão entre a formação, professores e Projeto Político Pedagógico das escolas. Os professores demonstraram ser meros coadjuvantes na elaboração dos PPPs das escolas investigadas. A identidade das escolas municipais vem representada por projetos, o que demonstra uma contribuição engessada, presa às instruções da Secretaria Municipal de Educação e, nas escolas estaduais, essa representatividade é ainda menor (LEAL, 2019, p. 151-152).
MORAIS, 2019	A pesquisa revelou também as tensões existentes entre docentes e discentes, haja vista a observância do fenômeno de rejuvenescimento negro da EJA. A esse respeito, já no primeiro dia de observação em campo, recebi a seguinte pergunta “atípica”: Você vai ajudar a pensar nessa meninada que está vindo pra EJA. Estrategicamente essa questão não foi respondida já de partida, todavia nas observações realizadas foi possível constatar inúmeras queixas por parte desses profissionais em relação à presença juvenil negra (MORAIS, 2019, p. 80). Outro achado foi o de existir na instituição acompanhada um horário destinado à formação em serviço. Porém, o tempo de 50 minutos de formação, além de insuficiente, é muitas vezes utilizado para discutir assuntos relacionados às questões administrativas escolares (MORAIS, 2019, p. 81). Outro fato constatado ainda foi de que os(as) professores(as) não tiveram em sua formação inicial nenhuma discussão voltada para EJA, e muito menos ainda, para a EREER. Nesse caso, o fazer educativo vai se constituindo a partir do saber prático no cotidiano do exercício profissional. De certa maneira o saber prático é inerente à profissão docente. Contudo, dado essas condições de trabalho é de fato comprometedor, tendo em vista a construção de um saber educativo prático-reflexivo-prático (MORAIS, 2019, p. 81). A pesquisa revelou a necessidade de proporcionar formação continuada com o enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que essa é uma das lacunas formativas percebidas pelos próprios professores(as) e ao reconhecerem a presença majoritariamente negra na EJA. Junto a essa presença populacional desvela desafios que reverberam no processo de ensino-aprendizagem em sala, de ordem: social, político, econômico, cultural e educacional. Nos cursos de formação em serviço até então ofertados, eles(as) reconhecem a fragilidade das discussões articulando EJA e Relações Raciais. (MORAIS, 2019, p. 81-82).
GOMES, 2020	O objetivo de conhecer de que forma a ATPC interfere no desenvolvimento profissional docente foi atingido à medida que se discutiu a formação continuada como mecanismo de aprimoramento desde desenvolvimento e foram analisadas perspectivas de trabalho colaborativo e de troca de experiência entre os pares. Pode-se concluir que a forma com que a ATPC é pensada, elaborada, sistematizada e conduzida, interfere diretamente de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento profissional dos professores (GOMES, 2020, p. 142). ATPC que não inserem os professores em processos de reflexão sobre a própria prática são exemplos de práticas ultrapassadas. Momentos de formação coletiva que objetivem inserir os docentes em processos reflexivos devem buscar o desenvolvimento profissional dos professores. Isso implica mudanças que podem modificar as atividades de ensino e aprendizagem e alterar as atitudes dos professores, possibilitando melhorar os resultados escolares dos alunos (GOMES, 2020, p. 142-143). Percebe-se o quanto a ATPC, da forma que está sendo pensada, é ineficiente, já que uma escola que tem tantas condições como uma escola integral ainda não se destaca tanto ou mais do que a escola rural que não tem condições de recurso e de pessoal, reduzidos (GOMES, 2020, p. 144).

	[...] a forma com que a ATPC está sendo realizada, não é culpa do professor. É responsabilidade dessa forma macroestrutural que está sendo colocada para essa realidade da docência. É nítido que os índices precisam melhorar, pois até o maior indicador da Diretoria de Ensino ainda é baixo, se pensarmos na escala previamente mencionada (GOMES, 2020, p. 144). O que melhor fundamenta o êxito da escola rural é que, mesmo com poucas condições de trabalho, o que determina a evolução da escola e a aprendizagem dos alunos não é apenas a ATPC e sim a condução dos professores e o seu comprometimento (GOMES, 2020, p. 144). Os dados apontam que não existe um clima colaborativo que reconheça as necessidades formativas locais, bem como a individualidade de cada docente e da escola. Reconhece-se que não há uma relação dialógica entre a escola e as estancias superiores como o Núcleo Pedagógico, Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (GOMES, 2020, p. 146). [...] esta pesquisa sinaliza a necessidade de intervenções nesse momento de formação, que deveria ser centrado na escola, com o intuito de transformar o tipo de formação que ocorre nas ATPC. Essa transformação pode romper com as limitações e as representações dos sujeitos e construir uma cultura crítica e colaborativa no âmbito escolar a fim de buscar a desalienação por meio de uma formação que possibilite ao indivíduo refletir criticamente, o que o tornará consciente de seu processo formativo e capaz de promover as transformações em si mesmo e em seu contexto (GOMES, 2020, p. 146).
NONATO, 2020	Os dados confirmaram que os saberes docentes e as práticas advindas da experiência em sala de aula são os maiores recursos que professores podem oferecer uns aos outros durante o processo de formação contínua (NONATO, 2020, p. 138). [...] a análise dos depoimentos permeada por uma visão teórica permitiu notar a identificação de ações mais colaborativas durante toda a experiência formativa, o que ofuscou posturas individualistas (NONATO, 2020, p. 138). [...] apesar de os depoimentos indicarem que há uma rotina formativa sem muita inovação, a possibilidade de o professor contribuir com esse momento permitiu um repensar acerca das posturas mais silenciosas, passivas, em que muitos se contentam em ficar durante os HTPCs (NONATO, 2020, p. 139). [...] parece correto afirmar que o movimento iniciado entre a CP e a professora contribuiu para a geração de um clima de colaboração espontâneo e sem hesitações, resultando também em situações que proporcionaram reflexões e novas ações pela escola (NONATO, 2020, p. 139). A iniciativa deliberada de uma professora em colaborar no desenvolvimento formativo de seus colegas no HTPC da escola, mobilizou o grupo para uma postura mais reflexiva e crítica das ações formativas e fortaleceu a aproximação interpessoal entre colegas de trabalho, aproximação que se fez presente de forma efetiva em todos os encontros formativos e com repercussões na dinâmica de planejamento das formações, uma vez que após essa experiência, outros professores passaram a contribuir com a organização e realização de novos HTPCs (NONATO, 2020, p. 140). Outro aspecto suscitado na análise dos dados e que trouxe resultados positivos foi a metodologia utilizada para abordar o tema da formação: A importância da Leitura e das práticas leitoras nas diversas disciplinas. Optou-se por partir das experiências leitoras dos docentes para na sequência apresentar-se a teoria em que se embasou o estudo. Essa ação formativa engajou os participantes e o fato de ser mediado por uma professora de Língua Portuguesa envolvida em projetos de incentivo à leitura ofertou maior credibilidade à formação. Dessa maneira, a prática associada à teoria possibilitou aos docentes a compreensão de que, independente da disciplina ministrada, todos podem se responsabilizar pelo desenvolvimento leitor dos alunos. (NONATO, 2020, p. 141).
RADES, 2020	[...] percebemos que existe uma discrepância entre o que os documentos da SEDUC apontam e o que se dá na prática (RADES, 2020, p. 103). [...] encontramos formações de diferentes tipos, as quais em alguns casos, não são legitimadas como momentos de formação pelos professores. Nas falas dos professores ficam evidentes as expectativas de que para aprender a trabalhar no PEI, há uma obrigatoriedade de que a SEDUC organize essa formação. Isso nos remete a uma cultura de formação que se aproxima da racionalidade técnica, focada na aprendizagem para a prática [...] (RADES, 2020, p. 103).

	Encontramos também formações reflexivas que são realizadas a partir das dificuldades encontradas pelos professores, e que estão sendo contempladas nas reuniões com os PCAs que os auxilia em buscar alternativas (RADES, 2020, p. 104). [...] fomos entendendo que existem práticas que o PEI instituiu nas escolas que são possibilidades de melhoria nas condições de trabalho, e consequentemente na formação de professores. Mesmo que nem sempre sejam considerados como formações pelos professores, essas práticas estão acontecendo e auxiliando na construção de uma nova cultura de formação e prática docente, já que coloca os professores para dialogar com seus pares, conversar sobre boas práticas; e conviver por um tempo prolongado na escola, estreitando a relação entre eles. (RADES, 2020, p. 104). [...] encontramos o que vemos como desafios, já que estão ligados aos fundamentos epistemológicos que estruturam a implantação do PEI, que é seu Modelo de Gestão. Isso se deve ao fato de que o modelo gerencialista focado nas avaliações externas de desempenho estrutura o trabalho nas escolas, e tem uma relevância muito maior do que a própria ideia de Educação Integral. Apesar de existirem ganhos com o Modelo Pedagógico, é a melhoria de resultados de desempenho dos alunos a meta do programa (RADES, 2020, p. 104). [...] entendemos que a Avaliação 360° como vem sendo utilizada tem servido de instrumento de constrangimento e coerção nas práticas dos gestores, o que nos parece atitude bastante questionável (...). Principalmente quando percebemos que usam do poder de desligar professores do programa para submetê-los ao julgo de suas vontades e desejos, estabelecendo uma relação de autoritarismo na gestão escolar (RADES, 2020, p. 105). Os professores sentem a falta de comprometimento da própria SEDUC para a melhoria das condições de trabalho, preocupando-se apenas com o controle e cobrança a respeito da melhoria dos resultados, a fim de cumprir a accountability. Assim, a SEDUC delega para a escola a responsabilidade de buscar meios para sanar suas dificuldades, como por exemplo no estabelecimento de parcerias, desonerando o Estado dessa ação, o que evidencia que o programa faz parte de uma política neoliberal (RADES, 2020, p. 105-106).
SILVA, 2020	[...] a pesquisa documental demonstrou um aumento quantitativo das reuniões de M2, porém, no que se refere às pautas destas reuniões, apenas 14,6% delas eram voltadas para a formação continuada do professor, sobressaindo assuntos diversos, como organização do cotidiano escolar, avisos burocráticos e atividades pedagógicas na escola. (SILVA, 2020, p. 137-138). Com referência à pesquisa de campo, constatamos uma baixa escolaridade no que se refere à continuidade dos estudos dos docentes (apenas 29,4% com pós-graduação), sendo que a maioria dos professores possui, no mínimo, 8 anos na docência (88,2%), ou seja, com uma certa experiência e tempo de docência. A pesquisa demonstrou ainda que 64,7% dos professores não continuam seus estudos devido à falta de recursos financeiros e outros 29,4%, devido à falta de tempo (SILVA, 2020, p. 138). No tocante à importância da formação continuada, os docentes foram unânimes em considerar sua importância para uma maior valorização do professor, bem como para ampliar e melhorar sua prática docente, sendo que 82,4% dos professores, além de considerarem a formação continuada importante, consideram ser possível que ela aconteça na própria escola (SILVA, 2020, p. 138). Por fim, a pesquisa mostrou também a importância dos projetos interdisciplinares e das trocas de experiências entre a equipe pedagógica, em que 41,2% dos professores saem das reuniões de M2 estimulados devido às trocas de experiências entre seus pares. Dessa forma, propomos a terceira ação do PAE, no sentido de fomentar a prática de projetos interdisciplinares, buscando a integração e o compartilhamento de experiências entre os docentes (SILVA, 2020, p. 139).

Fonte: Elaboração própria

Nas conclusões das pesquisas, principalmente das incursões de cunho mais intervencionista, porém não restrito a estas, destaca-se a adjetivação que remete a diferentes atitudes ante a formação continuada na escola (silenciosos, engajados, desinteressados, participativos, meros expectadores, resistentes, sobrecarregados, esperançosos, cansados, etc.) que, embora reconheça a diversidade de posições assumidas pelos sujeitos e acolha as críticas aos usos destes momentos, as perdem de vista ao tomar de modo acrítico o consenso do anseio por mais tempo de formação continuada na escola.

Reiteradamente os autores, valendo-se de excertos das falas dos docentes ou com base na literatura, defendem que o tempo destinado à formação continuada é uma “conquista histórica da categoria profissional”, mesmo quando reconhecem sua dimensão compensatória relacionada aos problemas da formação inicial, às dificuldades de participação por conta dos horários, à pouca relevância dos temas tratados, às resistências dos docentes em participar, seus usos como ferramenta de controle pela gestão central e diversos outros argumentos que, de certo modo, poderiam colocar em cheque a relevância dessa “reserva” do tempo de trabalho no espaço escolar. No entanto, é perceptível o uso de conjunções ou a relação entre parágrafos de cunho adversativo para equilibrar as críticas com a defesa inabalável deste “direito conquistado”.

Ousa-se afirmar que esta estratégia comunicativa é reveladora de uma espécie de recalque da percepção de que a ampliação da jornada, na maioria dos casos, está associada com o que a maioria dos trabalhos identifica como “precarização”, “superexploração”, “desprofissionalização” e a sobrecarga de novas tarefas docentes. Confrontar esse fato implicaria questionar o instituto do tempo remunerado para atividades “extraclasse”, ou, mais precisamente, atividades fora da sala de aula e livres da interação com os alunos. O tabu que se parece querer contornar reside na relação com o tempo, entre a potencialidade latente de que os docentes assumam seu total controle e o receio velado de que, deslegitimadas as políticas de formação continuada em serviço, este seja redirecionado para as atividades de regência. Se isso aparece obnubilado nos debates empreendidos pelos pesquisadores, se desvela nas contradições presentes nos depoimentos dos sujeitos.

Talvez isso explique a adoção de uma estratégia comunicativa próxima, guardadas as devidas proporções, do que Adorno conceituou como “abordagem

bifásica”, na análise das colunas de astrologia do *Los Angeles Time*, nos anos 1950. A tentativa de equilibrar questões antagônicas sem confrontar diretamente as contradições aproxima-se de um “comportamento neurótico oscilante entre alguém que age em relação a si mesmo como criança travessa e, em outras situações, como disciplinador severo” (ADORNO, 2008, p. 88). Assim, o texto das previsões astrológicas cria a imagem do leitor como alguém frustrado e, ao mesmo tempo, passível de alcançar sucesso, desde que, paradoxalmente, adaptasse-se de modo equilibrado ao *status quo*. Logo, a afirmação do sujeito só ocorreria mediante a autonegação diante das instituições sociais – trabalho, família e relacionamentos –, tendo como pano de fundo a obediência, disfarçada diante de recomendações de bom senso, moderação e respeito à hierarquia.

Promete-se ao indivíduo a solução para tudo, contanto que ele atenda a certos requisitos e evite certos estereótipos negativos. Evita-se que ele realmente se dê conta das próprias dificuldades que o trouxeram para os braços da astrologia. Mas a coluna está muito ciente da seriedade tanto dos problemas da realidade como dos psicológicos, para confiar inteiramente na eficácia de sua própria ideologia. Ela precisa encarar pessoas que continuamente descobrem, a partir da experiência cotidiana, que nem tudo vai tão bem quanto a coluna parece implicar, e que as coisas não se resolvem sozinhas — pessoas constantemente perturbadas por exigências irreconciliáveis e contraditórias da economia psíquica e da realidade social (ADORNO, 2008, p. 89).

Desse modo, quando os textos dessas colunas astrológicas constroem seu leitor como alguém “frustrado” ela não os limita a, simplesmente, negar a existência de tais exigências e conformar-se à frustração, já que, de alguma forma, a coluna precisa abordar essas contradições possibilitando “atar os leitores à sua própria autoridade”. O que se faz nesse tipo de abordagem é desempenhar uma tarefa que se “não pode ser resolvida pela mera promulgação de uma ideologia positiva, e tampouco por outros conteúdos que pudessem ser facilmente refutados pelos fatos cotidianos” (ADORNO, 2008, p. 89), encontra na configuração formal dos textos, de modo engenhoso, a possibilidade de fortalecer uma ideia de suposta autonomia do sujeito pautada pela capacidade de equilibrar exigências muitas vezes contraditórias.

Não por coincidência, a ideia de tempo, controlado por forças externas mas oferecendo aos sujeitos mais criativos, e atentos às oportunidades, a possibilidade de tirar seu máximo proveito equilibrando diferentes tarefas e relações, seja pela compreensão das posições dos astros, seja, como veremos mais adiante, pelas rotações e translações de diretrizes institucionais em constante movimentação, que nas devidas proporções aproxima os horóscopos analisados por Adorno (2008) das recomendações oferecidas nas conclusões de muitos trabalhos acadêmicos.

Algo muito similar ao identificado por Samuel Silva e Grenissa Stafuzza,

analisando textos de autoajuda, que além das primeiras posições nos rankings de mais vendidos também, segundo o material empírico, ocupam os tempos de formação continuada na escola. Constituindo-se

como verdadeiros manuais de orientação ao leitor em como alcançar o sucesso, seja profissional, familiar ou nos relacionamentos interpessoais. Tais manuais oferecem aos seus leitores a promessa de felicidade cujo princípio é o de que cada pessoa tem em seu interior os recursos necessários para chegar ao sucesso, basta seguir as orientações apresentadas, adequando-se e automodelando-se, a fim de atingir determinados objetivos (SILVA e STAFUZZA, 2013, p. 48).

O material empírico parece transparecer a mesma ambivalência ao indicar que equilibrando respeito a hierarquia e autonomia, trabalho e lazer, disciplina e criatividade, inovação e respeito às tradições, organização central e decisões descentralizadas, projetos individuais e coletivos, liderança e humildade, tarefas burocráticas e ações de cunho prático, relações intragrupo e abertura para a comunidade atendida, motivação e criticidade, principalmente “articulando” teoria e prática, o sucesso seria apenas uma questão de tempo.

Sem questionar o estatuto de cientificidade dos trabalhos, vale ressaltar que são também, assim como este, em alguma medida, produtos da Indústria Cultural, obedecendo regras bastante conhecidas de produção e circulação, com públicos leitores bastante definidos. Mais do que isso, sua realização só é possível enquanto “parceria” entre instituições, sujeitos participantes e autores, que por sua vez elaboram estes materiais dentro das normas da academia e influenciados pelos modos e interesses de um determinado coletivo profissional em um determinado contexto histórico.

De tal modo, se reitera a recomendação de cautela na recepção das propostas de intervenção reorganizadora desses tempos de formação continuada na escola, já não apenas pelas fragilidades teóricas e metodológicas, pelas limitações da amostra, ou pelas especificidades e idiosincrasias das unidades escolares em que se dão as investigações impossibilitando a comparabilidade entre os resultados, mas, principalmente, pelo papel ocupado pelos autores nas relações institucionais e interpessoais com os sujeitos e espaço que tornam bastante arriscadas as tentativas de generalização e, inclusive, dificultam a identificação de tendências mais gerais acerca do que de fato ocorre nos momentos de formação continuada em serviço na escola.

Dado o exposto, na maioria das conclusões e considerações finais do trabalho o que se identifica é, quase sempre, uma retomada dos pressupostos extraídos da literatura e das diretrizes educacionais em vigor, dando ao material empírico um caráter

ilustrativo e, muitas vezes, anedótico para denunciar as inadequações entre o real e o desejável. Na contramão desta perspectiva, ou, por vezes, até contaminadas por ela, as pesquisas voltadas para recomendar ou avaliar ações se encaminham pelo que poderíamos chamar de “profecias autorrealizadoras” comprovando a tese genérica de que basta ouvir os sujeitos, compreender suas necessidades e, assim, vencer suas resistências para alcançar o sucesso na implementação das diretrizes educacionais. Contraditoriamente, os mesmos trabalhos, ao enfatizar essa incontornável adaptação às especificidades de um conjunto bastante restrito de sujeitos, acabam por colocar em dúvida as inferências relativas ao potencial da replicabilidade das ações empreendidas.

2.1.6. Caracterização dos autores, dos sujeitos e das dependências administrativas: ameaças e oportunidades

Se considerarmos o fato, já mencionado, de que os autores são trabalhadores de diferentes redes de ensino ou instituições mantenedoras de projetos de formação continuada, contando com o apoio de uma rede de alunos adultos, colegas, clientes e chefiados para a obtenção dos dados, isso implica, mais do que o desafio de adentrar espaços onde ocorrem os fenômenos estudados, tomar parte do tempo (às vezes o próprio tempo destinado à formação) desses trabalhadores. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de, no mínimo, um acordo tácito que, por limitar tanto tipo de informação que será fornecida pelos sujeitos, quanto àquela que poderia ser publicada sem causar constrangimento, é um aspecto cuja influência pode ser menosprezada. Ressalta-se ainda os termos de consentimento livres e esclarecidos, os compromissos éticos com a exposição clara dos objetivos do trabalho, a frágil garantia de anonimato aos sujeitos, as autorizações formais dos gestores não anulam o real risco de sanções tanto para os autores quanto para os sujeitos como decorrência de depoimentos politicamente conflitantes com os interesses de seus superiores.

O quadro abaixo possibilita afirmar que, boa parte, se não a totalidade dos docentes e gestores participantes das pesquisas, fazem parte de um círculo bastante próximo dos autores. Ressaltando que, parte significativa destes, inclusive, atua na mesma unidade escolar e/ou instância administrativa.

Quadro 5 – Caracterização dos autores, dependências administrativas e das amostras

AUTOR/A, ANO	CARACTERIZAÇÃO DO/A AUTOR/A	UNIDADE/ DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	AMOSTRA / SUJEITOS
ARAÚJO, 2015	Já exerceu funções como docente da educação básica e professor formador, e atualmente é professor supervisor da rede pública de ensino onde realizou a pesquisa.	Duas instituições públicas de ensino médio do município de Ipu/CE vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC.	Três Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) de escolas públicas do Estado do Ceará (município de Ipu). Os sujeitos são “professores efetivos vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e integram o núcleo gestor das instituições selecionadas” (ARAÚJO, 2015, p. 47).
CARDOSO, 2015	Tutora EAD e Formadora de Professores.	Redes de ensino públicas em São Paulo, na capital e zona metropolitana circundante, vinculados à rede estadual e municipal.	Dez docentes de escolas públicas do município de São Paulo: dois do Ensino Infantil, atuando na pré-escola, três do Ensino Fundamental anos iniciais – do 1º aos 5º anos, um do Ensino Fundamental anos finais e dois do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos e um do Ensino Fundamental anos finais na Educação de Jovens e Adultos e anos iniciais simultaneamente.
CELSO, 2015	Graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Diretora de Escola Municipal – Garibaldi, RS. Atuação na Secretaria da Educação em duas cidades diferentes do RS.	Escola municipal em Garibaldi, RS.	Professores da escola, divididos em três grupos de trabalho: a) Grupo 1: Constituído por 8 professores, sendo 1 dos anos iniciais e finais e 7 dos anos finais; b) Grupo 2: Constituído por 11 professores, sendo 5 dos anos iniciais, 3 dos anos finais, 2 dos anos iniciais, finais e EJA e 1 dos anos iniciais e finais e Grupo 3: Constituído por 11 professores, sendo 8 de EJA e 3 de anos iniciais, finais e EJA.
GUARALDO, 2015	Experiência como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual SP, Rede Particular e Rede Municipal de São Paulo. Experiência como Dirigente Municipal de Ensino. Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Escola de Gestores (convênio MEC e UFSCAR).	A pesquisa foi realizada em três sistemas de ensino: Sistema A: município situado no noroeste paulista; Sistema B: cidade situada no centro-oeste; Sistema C: cidade situada no noroeste paulista.	Gestores municipais de três Redes/Sistemas de ensino: GESA: Gestor Escolar do Sistema A; GMSA: Gestor Municipal do Sistema A; CPSA: Coordenador Pedagógico do Sistema A; GESB: Gestor Escolar do Sistema B; GMSB: Gestor Municipal do Sistema B; CPSB: Coordenador Pedagógico do Sistema B; GESC: Gestor Escolar do Sistema C; GMSC: Gestor Municipal do Sistema C; CPSC: Coordenador Pedagógico do Sistema C
BARBOSA, 2016	Graduada em Psicologia e Gestão de pessoas. Professora e formadora de professores.	6 instituições de uma mesma Diretoria Regional localizadas na zona urbana do	Barbosa caracteriza os sujeitos da pesquisa como 12 formadores de professores, sendo três Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) de

		município localizado no Vale do Ribeira/SP.	matemática, três de português e seis Professores Coordenadores de ensino fundamental (PC).
BATISTA, 2016	O autor possui graduação em Filosofia e em Pedagogia, e exerce o cargo de Vice-Diretor de escola da rede estadual paulista.	Escola pública da rede estadual de São Paulo/SP.	Cinco professores da escola participante da pesquisa.
FREITAS, 2016	Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, SP. Posteriormente, Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, SP.	Duas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo/SP.	Três professores generalistas e três professores especialistas de duas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo/SP (um especialista e um generalista de uma escola, e dois especialistas e dois generalistas da outra escola pesquisada).
TILGER, 2016	Professor de Ensino Fundamental 1 de diferentes redes de ensino. Coordenador Pedagógico – Rede Municipal de São Paulo/SP. Formador de Professores – Instituições e fundações do terceiro setor. Formador de supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo.	Formadores de diferentes redes de ensino de São Paulo.	Quatro formadores sendo: - Coordenadora Pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo/SP; - Professor de universidade pública e formador em diferentes redes de ensino de São Paulo; - Formador de Professores e Palestrante da área da Educação; - Tutora de formadores de professor que atua no Terceiro Setor.
ALVARENGA, 2017	A autora possui formação em Pedagogia e tem experiência como: Monitora de Teatro; Professora de Apoio Especializado na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ; Coordenadora Pedagógica – Rede Particular; Professora de Educação Infantil – rede municipal de Itaboraí, RJ.	Escola municipal do Município de Itaboraí/RJ.	Seis professores que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental.
CARNEIRO, 2017	Graduação em Letras em IES privada. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo – Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de São Paulo.	Escola pública municipal de São Paulo/SP.	Segundo a autora, “responderam o questionário de entrada 18 participantes e o de saída, 14, de um total de 24 professores” (CARNEIRO, 2017, p. 114).
PAIVA, 2017	A autora exerceu o cargo de Professora de Língua Portuguesa, e atualmente é Diretora de uma escola da rede estadual em Minas Gerais.	Escola estadual da rede de ensino de Minas Gerais.	27 professores e 2 supervisoras da escola pesquisada.
SOUZA, 2017	A autora possui graduação em Letras e em Pedagogia, e exerceu os cargos de Professora de Língua	Rede municipal de ensino de São Paulo, SP.	Três coordenadoras pedagógicas (CP1, CP2 e CP3) respectivamente de três diferentes escolas de ensino

	Portuguesa na rede estadual de ensino de São Paulo Professora de Língua Inglesa na rede municipal de São Paulo, SP. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo, SP		fundamental (EMEF1, EMEF2 e EMEF3) da rede municipal de São Paulo/SP.
FONTOURA, 2018	Graduação em Pedagogia. Professora da rede municipal de Santa Maria/RS. Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. Vice-diretora da EJA na rede estadual. Especialização em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica na rede estadual do RS. Especialização em Coordenação Pedagógica.	Escola estadual de ensino fundamental em Santa Maria/RS.	Quatro membros da equipe diretiva / coordenação pedagógica responsáveis pelo planejamento e realização da formação continuada na escola e oito professores dos anos iniciais, participantes dos processos formativos da escola.
MARTINS, 2018	Formadora de professores da rede municipal de Tubarão, SC.	Escola de período integral do município de Tubarão/SC.	Nove profissionais da escola que tiveram a oportunidade de participar de uma formação continuada sobre relações de gênero e sexualidade: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 5 professoras e 2 oficineiros do Programa Mais Educação.
MERCÊS, 2018	30 anos de carreira na educação básica no estado de Rondônia: “professora, supervisora, diretora escolar e técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)” (MERCÊS, 2018, p. 15). Técnica pedagógica e coordenadora do Pnaic.	Rede estadual de Rondônia.	Diretores e Supervisores de 4 escolas da rede estadual de Rondônia. 1º Grupo Focal: 4 diretores. 2º Grupo Focal: 8 supervisores.
RAUNTERBERG, 2018	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica na rede pública municipal de Blumenau/SC.	12 CEIs da rede municipal de Blumenau/SC.	Foram entrevistadas 12 professoras de 12 CEIs, cada um localizado em um bairro específico no município de Blumenau/SC.
ALBERTINO, 2019	Docente no ensino fundamental 1 – rede particular e rede municipal. Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Duas escolas da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP.	6 participantes: 3 professoras, 2 orientadoras pedagógicas e 1 diretora, identificadas como PGs as participantes gestoras e PDs as participantes docentes.
FIGUEIREDO, 2019	A autora possui graduação em Pedagogia e exerce o cargo de Professora Polivalente bilíngue (inglês e português) de educação infantil.	Escola pública municipal em São Paulo/SP.	Professores da escola em JEIF: Instrumento de coleta de dados: Observação) Três professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental (5ºs anos): Instrumento de coleta de dados: Entrevistas Semiestruturadas)
LEAL, 2019	Magistério	Duas escolas municipais e	Oito professores: quatro das escolas municipais e quatro das

	Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em “Processo ensino-aprendizagem” Licenciatura em Geografia Professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Professora no Magistério. Professora da Rede Municipal de Uberaba/MG. Especialista de Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais.	duas escolas estaduais da cidade de Uberaba/MG.	escolas estaduais, que “atuam no mínimo há dois anos em sala de aula nessas instituições educacionais, e que, concomitantemente participam das formações continuadas em serviço no local de trabalho” (LEAL, 2019, p. 6).
MORAIS, 2019	Professora de EJA em comunidade rural. Professora de “reforço” em uma entidade com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Graduação em Pedagogia. Coordenação Pedagógica na rede municipal de João Monlevade.	Rede municipal de João Monlevade/MG.	4 professores(as), 1 pedagoga, 1 gestora de uma escola da rede municipal de João Monlevade/MG.
GOMES, 2020	O autor tem graduação em Matemática e exerce o cargo de Professor de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio na Rede Estadual de São Paulo.	Duas escolas da rede pública de uma cidade do Vale do Paraíba/SP.	6 professores da Escola A e 6 professores da Escola B, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas da educação básica da rede estadual de uma cidade situada no Vale do Paraíba paulista.
NONATO, 2020	A autora possui graduação em Pedagogia e em Letras, e tem experiência como Professora de História (Ensino Fundamental II), foi integrante da Equipe de Apoio Pedagógico da Secretaria de Ensino de Barueri. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa (Secretaria de Educação de Barueri) e Docente do Ensino Superior.	Uma escola da rede municipal de ensino de Barueri, SP.	1 Coordenadora Pedagógica e 10 professores do Ensino Fundamental II.
RADES, 2020	Licenciatura em Educação Física – atuação predominante no ensino público estadual paulista. Maior experiência em Ensino Fundamental 2 e em Ensino Médio. Graduação em Psicologia.	Escolas estaduais de ensino médio de São Paulo/SP com PEI implantado há pelo menos 3 anos.	Sete professores, sendo que 4 ainda atuam em escolas PEI e 3 que já atuaram em escolas PEI, mas que não atuam mais.
SILVA, 2020	Foi professora de Matemática em escola pública estadual, e atualmente é Gestora da Escola Estadual Monte Sinai – MG.	Escola estadual localizada em Monte Sinai/MG	Professores efetivos (10 professores) e designados (7 professores) com mais de 2 anos na escola. Vice-diretor (1) e Especialistas (2).

Fonte: Elaboração própria

Estarem os pesquisadores, na maioria das vezes, submetidos ao mesmo aparato institucional e contexto de relações profissionais e interpessoais dos sujeitos não inviabiliza, de modo algum, a realização das pesquisas. Principalmente quando este lugar de análise é claramente assumido desde o início do texto, revelando intencionalidades e influências desta interação direta com o objeto, o campo e os sujeitos desde a elaboração do problema até o reconhecimento das limitações dos resultados obtidos.

Para esta etapa da pesquisa a apresentação do pesquisador chega a ser tão imprescindível quanto a caracterização das amostras; afinal, ao selecionar intencionalmente este ou aquele excerto para ilustrar os achados da pesquisa, reconhecendo que é cada vez mais rara a apresentação da totalidade do material coletado nos apêndices e anexos⁵, o pesquisador, de modo consciente ou não, faz escolhas pautadas também por sua identidade, cultura, trajetória, posicionamentos políticos e redes de sociabilidade. Pois, estando em posição de igualdade ou, na maior parte das vezes, de superioridade hierárquica em relação aos participantes, é ele também um sujeito operando um discurso que, em grande medida, será recebido, além do meio acadêmico, por seus pares, chefiados, alunos e, não podemos deixar de dizer: contratantes ou chefias diretas.

Quanto ao aspecto levantado no parágrafo anterior, é digno de nota o número bastante significativo de redes municipais em cidades pequenas do interior nas quais o número de gestores e docentes permite facilmente identificar os respondentes, de modo que as relações mais próximas entre a gestão central e as unidades escolares não pode ser desprezada como fator significativo para o que pode ou não ser explicitado nos trabalhos acadêmicos. Isso permite depreender que as características das redes e escolas em que se realizam as pesquisas tendem interferir tanto no material empírico quanto nas análises e conclusões apresentadas pelos pesquisadores.

Além dos cargos de gestão central dependerem de nomeações com critérios que, nos melhores dos casos, combinam aspectos técnicos e decisões políticas, também as ações de formação, seja de profissionais liberais, seja de empresas especializadas, editoras ou parcerias com instituições de ensino, são muitas vezes contratadas diretamente pelos secretários de educação e dependem de um ambiente favorável nas redes de sociabilidade local. Não que esse aspecto não influencie as publicações produzidas em redes estaduais ou em grandes capitais, mas parece bastante plausível que, quanto menor o número de pessoas e posições hierárquicas envolvidas, maior o grau de exposição dos sujeitos e a influência das decisões

⁵ Das 24 pesquisas selecionadas para a revisão integrativa, por exemplo, apenas 8 apresentam a totalidade do material coletado para análise.

das chefias locais em suas relações de trabalho.

Ainda quanto ao grau de exposição dos sujeitos ao aparato institucional das redes de ensino, é digno de nota que a legitimidade conferida pelo título acadêmico pode garantir, junto com a divulgação de experiências exitosas e o reconhecimento por parte dos pares e chefias, a possibilidade de acessar postos de trabalho significativamente mais vantajosos. Sem mencionar a oportunidade de migrar para a carreira do magistério superior, na qual, pelo menos nas universidades públicas, apesar das constantes perdas nos últimos tempos, ainda se goza de algum *status* social e de melhores condições de trabalho, se comparadas às da educação básica.

A organização e as diretrizes próprias de cada dependência administrativa tendem a ter influências diretas no sentido de direcionar o projeto de carreira dos docentes em função das oportunidades de melhoria de condições de trabalho resultantes da adesão aos projetos das redes. Os planos de carreira, além dos critérios de “antiguidade”, passam, a partir das reformas dos anos 1990 em alguns estados e municípios maiores, a possibilitar atalhos para acelerar evolução entre categorias funcionais a partir das certificações convertidas em “pontuações” como códigos de acesso à ampliação da remuneração ou aos espaços de poder ou prestígio.

Essa possibilidade induz a uma “corrida” aos cursos, por parte dos docentes, “em busca incessante por titulação para assegurar melhores postos de trabalho” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 249). O que pode significar desde palestras, encontros, ou cursos livres de curta duração ministrados pelas próprias redes ou entidades parceiras, as pós-graduações *lato sensu* geralmente ministradas fazendo uso de uma plataforma EAD, ou mesmo mestrados e doutorados, além, no caso de algumas redes, da mera presença nos horários de formação continuada, cujas pontuações atribuídas variam de valores próximos aos de uma pós-graduação ou de um curso livre, a depender das diretrizes internas.

A urgência da formação continuada é tratada, independentemente da instância administrativa em tela, mas principalmente em redes cuja implementação das normas que regulamentam a ampliação da carga horária dedicada à formação continuada em serviço é recente, pela perspectiva de suplementar “lacunas” da formação inicial, afinal, no Brasil,

Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores (GATTI, 2014, p. 34).

Embora de maneira parcimoniosa, por razões já bastante discutidas da relação entre

pesquisador, sujeitos da amostra e espaços escolares, transparece nas falas dos próprios docentes e pesquisadores o reconhecimento de que essas lacunas, muitas vezes, precedem o ingresso na universidade. Tal fato pode ser associado ao perfil dos atuais ingressantes das licenciaturas, já que:

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 140).

Denise Vaillant (2006) há mais de uma década já apontava acerca, do perfil dos docentes da América Latina, que os ingressantes na carreira docente eram cada vez mais majoritariamente provenientes de setores e famílias com déficits de “capital cultural e econômico”, cujos baixos salários tornam-se parte significativa da composição da renda familiar, além do fato de serem estes sujeitos, principalmente, na educação infantil e primária, mulheres com idades menores do que as percebidas em países mais desenvolvidos.

Tal situação é identificada inclusive pelo Governo Federal ao apontar que

professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação (BRASIL, 2015b, p. 16).

O fato é que a ampliação massiva do número de vagas na educação básica entre a década de 1990 e os anos 2000, no bojo das políticas de “progressão continuada” representou não só a tão propalada “inclusão” das camadas populares menos favorecidas nos bancos escolares, mas também é desta mesma classe que advém a maioria da mão de obra que assumiu os postos de trabalho na docência, necessários para a implementação das políticas públicas de ampliação do acesso e permanência. Tal afirmação encontra evidências em Sampaio e Marin, ao considerarem dados obtidos por Maria Teresa Siniscalco (2003), que apontam que na América Latina e Caribe, entre 1990 e 1995, “o aumento de professores para a educação primária foi de 12,2% e para a educação secundária foi pouca coisa menor, ou seja, 11,6%” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1206 *apud* Siniscalco, 2003). As autoras indicam que este feito “só foi possível em razão de alguns fatores” como “o recurso ao amplo contingente da população considerado economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho” entre eles as mulheres e os jovens trabalhadores.

Embora no caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a determinação da LDB, vista como fruto de uma antiga reivindicação dos educadores e pesquisadores, de que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”

(BRASIL, 1996, Art. 87) que, em tese, terminaria seu prazo em 2006, não tenha sido implementada em sua totalidade, produziu nos anos 2000 um incremento significativo da procura pelas licenciaturas.

Ainda, a partir das respostas ao questionário do Exame Nacional de Cursos (Enade), Barretto nos orienta para conclusões similares a partir de informações relativas aos estudantes de oito cursos presenciais de licenciatura, a saber: “Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia” (BARRETTO, 2011, p. 45). Na pesquisa da autora, os alunos são mais velhos; pouco mais da metade está acima da faixa etária considerada adequada: 18 a 24 anos de idade; e são predominantemente do sexo feminino: as mulheres representam 92,5% das matrículas na Pedagogia e 75% nas demais áreas. Barretto ainda aponta para

fatores como a maior oferta de vagas no período noturno nas instituições privadas, o que melhor atende às condições de estudo de que dispõem os alunos, uma vez que a maioria dos licenciandos trabalha e boa parte deles possui jornadas laborais extensas. Ademais, a oferta de apoio financeiro pelo poder público ou por outras entidades para manter os alunos nas instituições privadas, tem igualmente beneficiado um número crescente de estudantes de baixa renda (BARRETTO, 2011, p. 42).

Assim, ao refletir sobre o perfil dos sujeitos ou mesmo, em grande medida, sobre os autores dos trabalhos, como composto predominantemente por mulheres⁶ que, nos últimos 10 ou 15 anos ingressaram como docentes da educação básica, toma-se como norte a advertência de Michael Apple de que “a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar” (APPLE, 1987, p. 6).

O diagnóstico de fragilidades ou, como é tratado tanto por autores quanto por documentos institucionais, as “lacunas de formação”, nem sempre compreendido em sua direta conexão com os baixos salários e o desprestígio da carreira, bem como com as estratégias de atração de setores sociais mais vulneráveis para operar “na ponta” o projeto de escola inclusiva, leva o debate da debilitada esfera pública brasileira em direção a conclusões fáceis de culpabilização dos profissionais docentes pelos baixos índices de aprendizagem nas avaliações externas. Tal discurso justifica, em grande medida, o fato de que

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior (GATTI, 2008, p. 58).

Vale ressaltar que a premissa da vulnerabilidade e da necessidade de suprir lacunas

⁶ Das 24 pesquisas selecionadas para a revisão integrativa, 20 foram realizadas por mulheres.

não se propõe apenas para os docentes com formação precária ingressando em massa nas redes nos últimos 30 anos, mas se estende aos membros mais antigos da carreira considerados desatualizados, tradicionais e potenciais focos de resistências à implantação de um suposto novo paradigma educacional. No entanto, as situações vivenciadas na formação continuada, apresentadas nas pesquisas se dirigem, majoritariamente, em sentidos opostos, privilegiando momentos de transmissão de diretrizes e a adesão ao modelo de trabalho da equipe gestora, demandando uma miríade de pequenas tarefas burocráticas que, como discutiremos mais adiante, parecem ser recompensadas com momentos de descontração e fruição conteúdos motivacionais.

2.1.7. Relações institucionais e hierárquicas no interior das escolas: tabus acerca da formação continuada

Intencionalmente, na etapa de depuração da amostra foram excluídas as ações associadas aos grandes programas governamentais ou da profusão de cursos de especialização rápida para licenciados, pelo simples fato de que estas raramente ocorrem no interior das escolas e nos tempos dedicados à formação continuada e, quando o fazem, utilizam seu espaço para a implementação de modelos padronizados e pré-estabelecidos (muitas vezes em EAD), coletando dados que se restringem a avaliação econométrica de impacto, oferecendo poucas oportunidades para a identificação das atitudes docentes, foco central desta pesquisa.

Sendo assim, diante dos critérios para a delimitação da amostra, considerou-se importante na compreensão dos processos de obtenção dos dados empíricos tanto as configurações dos agrupamentos quanto as relações entre autores, sujeitos da amostra, dependências administrativas, das quais foi possível identificar as seguintes configurações mais comuns:

- pequenos agrupamentos de docentes de uma mesma unidade escolar, ou de duas ou três escolas vizinhas, com características comuns (atuando no mesma etapa ou modalidade de ensino, participação em um projeto específico ou com um público específico), entrevistados por um gestor, um colega ou por um formador contratado pela rede;
- parcelas significativas do corpo docente de uma única unidade escolar (por vezes atuando com faixas etárias e níveis diferentes), incluindo seus gestores, no papel de pesquisadores participantes ou, também, de sujeitos;
- agrupamentos mais diversos de professores (diferentes níveis, cargo/função, escolas de

origem) geralmente participantes de um grupo de formação liderado pelo autor da pesquisa, atuando na instância regional como contratado ou designado para a função;

- incluindo grupos de formadores e/ou gestores das escolas ou instâncias regionais sendo entrevistados por um colega, líder, supervisor ou mesmo o contratante dos serviços de formação.

Em todas as configurações, mesmo que como um narrador onisciente e invisível, entre pares, chefes ou entre os docentes, é quase onipresente a figura do Coordenador Pedagógico que, independentemente da nomenclatura local e de aspectos normativos de cada rede, se destaca como um docente posicionado em um papel estratégico entre o diretor escolar e os professores, herdando alguns dos tradicionais papéis burocráticos da antiga Inspeção Escolar e algumas tarefas anteriormente incumbidas ao Diretor, mas que, diferente dos supervisores de ensino e técnicos educacionais que permanecem exercendo suas funções nas instâncias de gestão regional, segue atuando no interior das escolas como

[...] peça chave da mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012, p. 194).

A diversidade de nomenclaturas, atribuições, configurações hierárquicas e institucionais recebidas, ao longo do tempo e em cada dependência administrativa, evidenciam o quanto esse processo de delimitação de um escopo de atuação, responsabilidades, expectativas, relações com os pares e, conseqüentemente, de identidade profissional do CP é instável e se vincula aos ciclos de mudanças no aparato político administrativo.

A função do coordenador pedagógico, assumiu diferentes nomenclaturas ao longo do tempo, refletindo no papel exercido por este profissional, pois, as múltiplas atribuições a ele imputadas faziam com que o foco principal – cuidar das questões pedagógicas – fosse desvirtuado. O fato é que, ao longo da história da educação brasileira, o coordenador pedagógico viveu uma dualidade: servir as determinações do estado, cumprindo o papel hierárquico imposto ou atuarem em benefício dos educadores e educandos, promovendo a superação de cunho autoritário e se envolvendo, cada vez mais, na promoção dos atores no contexto educacional (BARROS, LOPES e CARVALHÊDO, 2016, p. 6).

Isaneide Domingues aponta para a dispersão nos estatutos, o que denota a ausência de uma síntese que articule os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional. No entanto, é possível identificar alguns consensos sobre suas atividades normalmente descritas nos regimentos das escolas, dentre as quais a autora destaca

responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões

pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2014, p. 15-16).

A última atividade apontada por Domingues (2014) – a proposição e coordenação das ações de formação continuada dos docentes na escola –, vai ao longo das mudanças nas diretrizes e legislações, mais ou menos informadas pelas tendências das pesquisas acadêmicas e principalmente dos documentos de organismos multilaterais, sem ignorar os interesses de grupos econômicos e movimentos sociais em conflito, conformando-se como o fazer principal deste profissional no interior da escola e, ainda, contaminando todas as outras atividades por esse destino manifesto, fabricando de fora para dentro do contexto escolar uma “identidade profissional”.

No que concerne às atribuições do CP pela legislação, pode-se concluir que há atribuições explicitamente formativas e outras potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira à sua ação formativa. Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação constitui-se como um dos elementos que confere ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador (DAVIS *et al.*, 2012, p. 33).

No cotidiano da escola, ao contrário das diretrizes, as necessidades mais urgentes se impõem de modo que dentre as múltiplas atribuições do CP a formação nem sempre se mostre a mais essencial e definidora de sua função, tanto é recorrente que a literatura mobilizada pelas pesquisas precise delimitar seu campo de atuação reafirmando o que não é de sua competência. Portanto, o desvio de função parece não ser exceção, mas a regra que permite identificar traços indesejados do fenômeno que dificilmente apareceriam nos relatos de sujeitos preocupados em afirmar que estão realizando o que deles se espera. Não fosse assim, não haveria razão para Celso Vasconcellos, em um texto bastante popular nas discussões acerca do papel do CP em situações de formação, que este “não é”

[...] fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

A primeira fase do estudo realizado por Cláudia Davis *et al.* (2012) no primeiro semestre de 2010 ocupou-se de

questões sobre quem são os CPs do Brasil [...], abrangeu escolas de Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio de 13 capitais de estados brasileiros. Foram feitas entrevistas telefônicas, pelo Ibope com Coordenadores Pedagógicos [...] 400 CPs, de 13 estados brasileiros, nas diferentes regiões do Brasil, sendo que constituíram a amostra 90% de mulheres, 76% de participantes entre 36 e 55 anos, sendo a idade média da amostra de 44 anos. [...] têm, em média, 6,9 anos como coordenadores e 3,9 anos na escola atual. Metade dos coordenadores tem de dois a dez anos de experiência, o que mostra estabilidade na função, enquanto, em contrapartida, 76% dos coordenadores estão na escola atual por um período relativamente curto, de até cinco anos [...]. A chegada à função se deu por concurso público (33%), indicação (32%) ou seleção técnica (22%), embora a maioria considere que a melhor forma de chegar ao cargo fosse por concurso público (59%) (DAVIS *et al.*, 2012, p. 33).

Vale ressaltar que a função de CP, ou correlatas, nem sempre goza do estatuto de um cargo, pelo contrário, na maioria das vezes é uma função de livre nomeação por diretores, supervisores ou técnicos da gestão regional ou central (no caso de municípios de pequeno porte), de modo que a já citada rede de sociabilidades, seguida de alguma legitimidade acadêmica ou tempo de atuação na rede, são ainda critérios com peso considerável no acesso a este e a outros postos de trabalho na gestão. Os riscos inerentes a essas relações de poder, embora se assume que não tenham sido tratados em profundidade, não passam totalmente despercebidos no estudo de Davis *et al.*,

Por ter sido, na maior parte das vezes, convidado pelo diretor para a função, o CP se relaciona com este por meio de relações de gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” nele depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionado para o cargo por concurso, as relações internas à escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema (diretorias de ensino, secretarias da educação), que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e ver-se-á a hierarquia de funções que determinam, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo CP (DAVIS *et al.*, 2012, p. 119).

A questão da legitimidade acadêmica, conforme os achados das pesquisas, não parece ser um aspecto de distinção muito clara entre os CPs e a média dos docentes das redes que justifique uma posição de formador pautada pelo conhecimento técnico e/ou teórico.

Os CPs tiveram formação no Magistério (59%) e na Pedagogia (55%, em primeira graduação e, dos 45% que não a cursaram, 61% a elegeram como segunda formação), a maioria em cursos de pós-graduação foram realizados por 70% dos CPs, com 99% deles realizando cursos lato sensu, em pedagogia, (20%), gestão escolar (19%) e psicopedagogia (19%). Apenas 4% dos envolvidos com pós-graduação fizeram mestrado [...]. Os CPs consideram que a responsabilidade pela sua formação é, em primeiro lugar, da Secretaria da Educação (64%), seguida do diretor da escola (17%) e especialistas ligados à secretaria (14%) [...]. É baixo o índice de 5% dos CPs que consideram que é de sua própria alçada se atualizar, embora o fato de que 36% deles buscam fazê-lo, apesar de tudo, permita certa esperança (DAVIS *et al.*, 2012, p. 24-25).

Chama negativamente a atenção das pesquisadoras uma tendência a não se responsabilizar pela busca de “atualização”, referindo-se à procura de oportunidades educativas fora dos horários de trabalho e daquelas garantidas pela própria rede de ensino,

mas a motivação de tal postura se torna mais fácil ao considerar que

ao avaliar o grau de satisfação que expressam em relação à sua qualidade de vida e a aspectos específicos de sua vida, 70% dos CPs expressam como média ou regular sua qualidade de vida, chamando a atenção o índice de 38% de insatisfação com o tempo disponível para dedicar à sua família (DAVIS *et al.*, 2012, p. 25).

As expectativas irreais de que trabalhadores proletarizados invistam seu tempo-livre e parte de seus poucos recursos na qualificação para adaptar-se às novas demandas do mercado de trabalho será explorada mais adiante. No entanto, quanto a este aspecto, também é digno de nota que os CPs, geralmente, possuem uma carga horária maior de permanência na escola que os docentes em função de regência. Daí, considerando toda a flexibilidade necessária para o cumprimento das múltiplas atribuições já citadas, se trouxermos para equação a proporção de 90% de mulheres no exercício desta função, ficam ainda mais evidentes os entraves para a busca de educação formal fora do escopo das políticas públicas de gratuidade, afastamento temporário do trabalho ou de formação em serviço.

Nesse sentido, os dados aqui coletados e de outras pesquisas têm mostrado a questão de gênero como extremamente relevante na vida das escolas, ressaltando-se que alguns atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto (DAVIS *et al.*, 2012, p. 124).

O papel de formador esperado do CP se distingue sobremaneira daquele que seria de um docente de universitário de pós-graduação. Logo, as iniciativas de formação direcionadas a essa categoria da carreira docente se direcionam não, ou não somente, para subsidiar teórica ou tecnicamente sua atuação, mas para uma atuação como líder, mediador para não dizer “facilitador” de processos quase terapêuticos, voltados para a integração e a motivação dos docentes em regência. O relato de Elsa Garrido referente a um curso de formação continuada com 50 professores coordenadores da rede estadual de ensino de São Paulo, em convênio com a USP, oferece amostras dessa ênfase na dimensão relacional e intersubjetiva.

A coesão do grupo foi nascendo da partilha, do clima de cumplicidade e do reconhecimento de que tinham trajetórias existenciais, crenças, esperanças, utopias, projetos e problemas comuns. Por meio da própria vivência, tomaram consciência da importância de trabalhar a identidade e a coesão grupal entre os professores. Se eles não se identificassem com seus pares e se não houvesse coesão do grupo, o trabalho coletivo não teria como andar, por falta de compromisso, envolvimento, confiança, respeito e espírito de cooperação (GARRIDO, 2000, p. 12).

O enfoque nas relações interpessoais é visto em sua potencialidade de vencer resistências e abrir disposições para a adesão às propostas, o papel de mediador ou apaziguador de conflitos demanda, em situações de maior tensão, um autoritarismo delegado. Essa posição, baseada na legitimidade hierárquica em contextos em que nem todo o poder emana dos diretores e supervisores, contraposta pelo reconhecimento da própria fragilidade, cria a necessidade de submeter-se ou corroborar a vontade de outros atores da comunidade

escolar em um processo de negociações “internas” que, mesmo travestidas de gestão democrática, são muitas vezes contrárias ao sentido público de sua atuação para o favorecimento da parcela do coletivo que exerce maior influência ou mesmo aquela com a qual se identifica. Em vista disso, conforme Davis *et al.*,

as relações estabelecidas pelo CP com professores, alunos e pais são, também frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, uma falta de confiança e dificuldade de comunicação [...]. Quando se diz da adesão do CP às demandas de professores, alunos e pais, tem-se a possibilidade de outra face das relações de poder se revelar: se o controle não se dá pela relação mando-obediência, faz-se a conquista ou cooptação do grupo de professores pelo atendimento às suas reivindicações, pelo “por-se do lado de ...”, de modo que “estejamos do mesmo lado” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 120).

Deste modo, não raro, o Coordenador Pedagógico, assim como o formador independente convidado para a prestação de serviços, precisa comprar a atenção de seu público, legitimando-se como alguém cuja vivência pregressa, com suas dores rituais e êxitos simbólicos, permite afirmar uma identidade docente forjada no mesmo contexto contraditório e potencialmente violento do cotidiano escolar. Então pesa mais para o reconhecimento profissional e a atribuição de uma autoridade legítima do formador o que ele já viveu, na prática, permitindo uma identificação imediata como um par que perseverou e obteve sucesso, do que o que sua trajetória acadêmica.

Essa necessidade de um autoritarismo vazio, sempre ancorada em agentes hierarquicamente mais legítimos e empoderados, quando não a adoção de um democratismo na negociação dos tempos e tarefas docentes, talvez seja mais compreensível pela perspectiva de um jogo de poder que em alguma medida, pela vivência de sala de aula, os docentes já conhecem bem. É possível aqui inferir que se nas salas de aulas os docentes precisam negociar com alunos reconhecidos e empoderados por seus pares ou se impor correndo o risco de não receber respaldo daqueles que lhe delegaram poder, também o coordenador, assumindo o papel de formador e, em alguma medida, disciplinador, do trabalho docente se vê em posição semelhante. Tal situação remete ao conceito de “dupla hierarquia”, apontada por Adorno (1995c, p. 103) para se referir a um dos tabus nas relações entre os alunos e professores, em que a hierarquia oficial, baseada no intelecto e no desempenho acadêmico, convive com uma hierarquia apoiada na força e em aptidões prático-morais que possibilitam aos alunos exercerem poder uns sobre os outros.

Portanto, a autoridade e o reconhecimento deste formador, no papel de “manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir as metas de desempenho estabelecidas pelos indicadores externos” (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012, p. 194), não se

assemelha àquela de outros funcionários públicos como o de professores universitários, juízes e técnicos especializados da gestão, já que estes últimos “têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado”. (ADORNO, 1995c, p. 103).

Este formador, seja como funcionário da escola ou como contratado para esta tarefa, tende a projetar nos docentes algumas fragilidades que também são suas. Prega o acolhimento das características e necessidades de formação continuada de seu público com linguagem semelhante àquela mobilizada para defender a progressão continuada dos alunos com dificuldades de aprendizagem, fortalece uma ideia de pureza que precisa ser protegida da influência das forças exteriores ao “*locus* da formação”, quando não acaba por defender situações mais práticas, lúdicas e motivadoras como estratégia para o alcance de melhores resultados.

A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos [...]. No estereótipo do ‘estar fora da realidade’ fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes (ADORNO, 1995c, p. 110).

Esta infantilização, também identificada por Arendt nas pedagogias ditas progressistas em sua politização excessiva e, por vezes, contraditoriamente, autoritária ao despolitizar a própria linguagem política, evidencia que toda tentativa de “produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (ARENDT, 1988, p. 225), obstrui ditatorialmente sua efetiva aparição. Por outro lado, a excessiva psicologização da educação centrada na “natureza íntima da criança e suas necessidades” (ARENDT, 1988, p. 237), apartada do mundo adulto, as abandona à infantilização e significa, tanto para o professor quanto para a criança uma perda de responsabilidade pelo mundo, relegando às crianças a relações de poder entre pares, muitas vezes violentas. Também os docentes, nesta perspectiva, estariam abandonados à própria sorte, pois sem a legitimidade derivada de seu conhecimento e autoridade sobre o mundo, restam como alternativas o autoritarismo ou um democratismo em que se ensina, ou simplesmente deixa que aprendam, o que quer que as crianças queiram aprender.

Logo, para a autora o erro do pragmatismo como método educacional reside já em seu pressuposto

de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer [...]. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de

transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais (ARENDT, 1988, p. 232).

Pode-se inferir que a panaceia da educação permanente ou contínua ao longo de toda a vida, para Arendt, também não faria muito sentido, já que

uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados (ARENDT, 1988, p. 232).

Se uma educação politizada que corresponde à um ensino reduzido ao aprender fazendo aquilo que a maioria deseja pode ser entendida, no mínimo, como um risco ao considerar a formação na infância, mais grave ainda quando, por uma celebrada “homologia de processos”, estas concepções são transpostas para a formação de profissionais adultos, em tese, já educados e responsáveis pela formação de outros sujeitos. Desse modo, partindo de uma análise arendtiana em diálogo com os tabus discutidos por Adorno (1995c), podemos relacionar ao que o autor já havia identificado entre

Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato de pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 8).

O percurso trilhado até este momento municiou a análise do material empírico para que, integrando dados significativos a respeito dos fenômenos, fosse possível, não só a elaboração de instrumentos mais coerentes com a produção do campo e com a realidade das situações e atividades da formação continuada de docentes em serviço na escola, como o delineamento do plano amostral e, ainda, um quadro contextual baseado na análise de normas e documentos institucionais que será aprofundado mais adiante em um excursus com foco nas políticas públicas educacionais, suas bases conceituais e no contexto político mais amplo.

2.2. Elaboração e validação dos instrumentos: ajustando a lente objetiva

A construção da primeira versão dos instrumentos teve por base as unidades de significados produzidas na análise integrativa, complementadas ou contrapostas criticamente ao referencial teórico adotado e posteriormente comentadas pelos juízes, a fim de delinear:

- a) Questões para a identificação de aspectos socioeconômicos, culturais, demográficos, de trajetória acadêmica e profissional, condições de trabalho, tempo de participação na formação continuada na escola, entre outros.
- b) Um conjunto de afirmações relativas aos posicionamentos dos sujeitos acerca das

atividades, situações, temas, normas, concepções que evidenciem atitudes dos sujeitos diante da formação.

- c) Um conjunto de situações ou atividades realizadas nos tempos de formação, como insumo para uma lista em que o sujeito tome posição em relação à frequência com que estas deveriam ocorrer nos tempos destinados à formação continuada.

O produto dessa primeira elaboração foi um conjunto de 3 instrumentos agregados; sendo o primeiro o questionário sociodemográfico contendo 23 itens; o segundo uma escala composta por quatro baterias de 10 situações típicas dos momentos de formação na qual se pede que os participantes opinem sobre a periodicidade/frequência em que deveriam ocorrer, totalizando 135 questões; e o último, mais significativo para os objetivos do presente trabalho, a escala de tipo Likert de atitudes em face da formação continuada na escola contendo 72 itens. Vale destacar que ao longo das avaliações dos juízes, da aplicação do pré-teste, e das análises fatoriais, conforme serão detalhadas mais adiante, esses números foram sendo alterados com a supressão e a adição de novos itens.

2.2.1. Elaboração da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço

Um ponto característico, tanto das reflexões dos pesquisadores quanto dos discursos dos sujeitos das amostras dos trabalhos analisados na etapa de Revisão Integrativa, consiste na afirmação de uma sobrecarga de atividades diversas que preenchem os exíguos momentos que deveriam ser, no entendimento dos pesquisadores, dedicados à formação continuada.

Já na etapa de leitura inicial para a seleção dos materiais empíricos que comporiam o *corpus*, foram identificadas as situações presentes nos momentos de formação continuada em serviço, estando estas previstas em diretrizes educacionais ou não, sem uma contagem ou hierarquização, apenas com foco na elaboração de uma lista o mais ampla possível que permitisse a construção de um conjunto bastante específico de itens.

Diante da lista completa, evitando apenas a redundância de tarefas, buscando-se, com o apoio do corpo de juízes os nomes mais comuns para designar as atividades, visando facilitar sua identificação pelos sujeitos, foram agrupadas em pré-categorias de cunho descritivo. A sequência aleatória, em função de certos agrupamentos semânticos, foi vista como potencialmente indutora de erros de compreensão, o que se buscou resolver pela proposição agrupamentos por baterias de itens.

Considerando que não é possível nas pesquisas identificar, exceto por um ou outro

depoimento esparso, o posicionamento dos sujeitos sobre a validade dessas diferentes atividades extraclasse, delimitou-se como objetivo específico do instrumento o de identificar quais as atividades seriam, no entendimento dos docentes, as mais legítimas para ocuparem o tempo previsto para a formação em serviço.

Para tanto foi adotada uma escala tipo Likert (SELLTIZ, *et al.*, 1965; LIKERT, 1976) em que as posições indicavam a expectativa de frequência com a qual certas situações deveriam ocorrer nesses momentos e, embora no pré-teste tenha-se optado por quatro posições (Nunca, Raramente, Muitas Vezes ou Sempre), foi detectada a necessidade de uma posição que representasse um ponto médio, adotando-se por sugestão do corpo de juízes a opção “de vez em quando”.⁷

2.2.2. Categorias descritivas e validação da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço

Considerando o objetivo ao qual se destina foram bastante flexíveis os parâmetros para a eliminação dos itens, já que a proposta é também identificar as atividades que, no entender dos docentes, não devem ocupar o tempo de formação, além do objetivo mais amplo da pesquisa depender do cotejamento destes posicionamentos com os resultados da escala de Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço, buscando analisar as possíveis correlações entre ambas.

Desta maneira, o processo de validação desta escala contou com uma etapa de validação semântica junto ao corpo de juízes, além da aplicação do pré-teste, na qual obteve um Alpha de Cronbach de 0,97, indicando a alta confiabilidade do constructo.

A etapa de validação semântica permitiu a pré-categorização dos itens, a partir de nomenclaturas sugeridas pelos juízes para os tipos de situações listadas, totalizando inicialmente 7 pré-categorias, que por semelhança e potenciais diálogos entre elas, visando garantir um número mínimo de 6 itens por categoria, foram reduzidas para 5:

- **Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE:** composta de 11 itens que versam sobre atividades de cunho predominantemente burocrático, além de tarefas individuais e coletivas inerentes à organização de recursos, planejamento, avaliação e

⁷ A escolha da nomenclatura escolhida para um ponto intermediário na escala foi identificada como problemática por oferecer de fato a ideia de “nem muito, nem pouco” na distribuição no tempo. No entanto, pelas análises estatísticas apresentadas mais adiante, evidencia-se que tal escolha não produziu distorções significativas nos resultados.

acompanhamento pedagógico dos alunos. Obteve Alpha de Cronbach: 0,96 no pré-teste;

- **Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT:** contendo inicialmente 8 que identificam situações de trabalho coletivo envolvendo toda a equipe escolar e, em alguns casos, a parceria da comunidade, visando a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos. Obteve Alpha de Cronbach: 0,90 e recebeu mais dois itens considerando as contribuições de participantes no pré-teste;
- **Suplementação da Formação Profissional – SFP:** composta inicialmente de 7 itens que mencionam situações de formação continuada voltadas à ampliação de repertório técnico e/ou teórico tendo em vista a qualificação profissional. Obteve Alpha de Cronbach: 0,89 e foi adicionado um item após o pré-teste.
- **Diálogo e Reflexão – DR:** Inicialmente com 6 itens referentes à troca entre pares, discussões temáticas sobre o fazer profissional além de momentos fruição de produtos da indústria cultural. Obteve Alpha de Cronbach: 0,86 e foi acrescida de mais 3 itens sugeridos pelos participantes do pré-teste;
- **Situações de Integração e Motivação – SIM** Inicialmente contendo 8 itens ligados a situações de relacionamento interpessoal e momentos de confraternização ou tempo-livre administrado, visando o reforço de vínculos. Obteve Alpha de Cronbach: 0,85 e, após o pré-teste recebeu mais 2 itens.

Estas categorias não servirão a princípio para a realização da análise final, apenas agrupam os itens por uma tipologia que facilite sua identificação e organização nas baterias, e, para isso, também tiveram sua confiabilidade testada com o uso do Alpha de Cronbach, obtendo altas pontuações. A categorização analítica que será apresentada e discutida no Capítulo 3 do presente estudo foi realizada por procedimentos de Análise Fatorial Exploratória, possibilitando maior clareza no momento de correlacionar diferentes instrumentos.

Além da validação pelo Alpha de Cronbach, o pré-teste também possibilitou a coleta de sugestões dos sujeitos sobre outras atividades de formação que, por limitações do *corpus* da análise integrativa, possivelmente pelas relações hierárquicas inerentes às unidades escolares, possam ter sido omitidas ou ignoradas. Estas informações permitiram a elaboração de 8 novos itens, que somados aos 40 itens anteriores perfazem um total de 48 situações identificadas.

Embora nenhum item tenha sido excluído no processo de depuração, para fins de explicitação dos critérios estatísticos empregados (ANEXO III), vale ressaltar que após o

download da planilha produzida pelo Google Forms®, a mesma foi tratada via Microsoft Excel® para ser analisada com o software IBM SPSS® 20 nos quais foram realizados os testes citados abaixo. Vale ressaltar que para fins de depuração, consideramos que a soma de 2 ou mais dos critérios abaixo seriam suficientes para eliminar o item:

- a) obtenção de uma média menor que 2,0 ou maior que 3,0;
- b) desvio padrão menor que 0,5;
- c) impacto negativo no Alpha de Cronbach (o Alpha da subescala a qual o item pertence aumenta se o mesmo for apagado);
- d) média das correlações de Spearman com a própria subescala abaixo de 0,500.

Para fins exploratórios de antecipação de critérios de análise das relações entre os diferentes itens da escala, também foi elaborado um mapa das correlações (ANEXO III).

2.2.3. Apresentação dos itens da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço

O questionário utilizado no pré-teste propunha, para cada bateria, a seguinte questão orientadora:

“Considere as atividades, tarefas e situações enunciadas abaixo e selecione a opção que melhor representa, na sua compreensão, a frequência com que deveriam ocorrer nos momentos de Formação Continuada na Escola”

Lista de Itens da Escala de Atitudes Ante Formação Continuada em Serviço:

- B1 - OCPE1 Preenchimento de registros de aulas/diários;
- B1 - OCPE2 Preenchimento de registros de desempenho dos alunos;
- B1 - OCPE3 Correção/avaliação de atividades cotidianas;
- B1 - OCPE4 Planejamento de aula/bimestre;
- B1 - OCPE5 Produção ou seleção de atividades/materiais didáticos;
- B1 - OCPE6 Comunicados da gestão interna da escola;
- B1 - OCPE7 Comunicados da regional e da secretaria;
- B1 - OCPE8 Comunicação com as famílias/responsáveis;
- B1 - OCPE9 Comunicação sobre o comportamento/desempenho dos alunos;
- B1 - GPCT1 Organização de projetos e eventos culturais;
- B2 - GPCT2 Autoavaliação da escola/Avaliação institucional;
- B2 - GPCT3 Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico;
- B2 - GPCT4 Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar;

B2 - GPCT5 Mostra/análise de resultados externos;
 B2 - SFP1 Treinamentos para o uso de novas tecnologias;
 B2 - SFP2 Cursos temáticos externos em EAD;
 B2 - SFP3 Cursos temáticos produzidos ou replicados por colegas;
 B2 - SFP4 Cursos e palestras com enfoque pedagógico;
 B2 - SIM1 Cursos e palestras motivacionais;
 B2 - SFP5 Simulação/treinamentos de estratégias didáticas;
 B3 - SFP6 Leitura coletiva de textos acadêmicos sobre educação;
 B3 - DR1 Leitura compartilhada deleite/literatura;
 B3 - SIM2 Leitura de textos motivacionais;
 B3 - OCPE10 Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes;
 B3 - DR2 Debates sobre temas da prática pedagógica;
 B3 - GPCT6 Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola;
 B3 - GPCT7 Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais;
 B3 - GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão;
 B3 - DR3 Exposição de atividades pedagógicas exitosas;
 B3 - DR4 Vídeos de aulas filmadas para tematização;
 B4 - DR5 Narrativa de desafios vividos pelos participantes;
 B4 - SFP7 Exibição de audiovisual instrucional ou didático;
 B4 - DR6 Exibição de audiovisual alternativo, “de autor” ou “cult”;
 B4 - SIM3 Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar;
 B4 - SIM4 Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas entre os participantes;
 B4 - SIM5 Bate-papo alheio a escola para espairer;
 B4 - SIM6 Lanche coletivo/confraternização;
 B4 - SIM7 Mediação de conflitos entre membros da equipe;
 B4 - OCPE11 Divulgação e venda de materiais e serviços pedagógicos;
 B4 - SIM8 Divulgação e venda de materiais e serviços estranhos à escola.

Após o pré-teste foram coletadas as contribuições dos sujeitos acerca de situações não contempladas na Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço. Muitas delas eram apenas elementos contextuais ou especificações como, por exemplo, “correção de cadernos”, contemplado em OCPE3 Correção/avaliação de atividades cotidianas, ou “Reuniões do conselho e APM” que, de certo modo, está contemplado em “GPCT4 Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar” e em “GPCT3

Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico”. Assim, após avaliação junto ao corpo de juízes, foram aceitas apenas 8 contribuições que no instrumento final, conforme explicitado anteriormente, foram distribuídas entre as 4 baterias, passando o instrumento a conter 48 itens no total:

- B1 – GPCT9 Preparação para Avaliações Externas;
- B1 – GPCT10 Busca ativa de alunos faltosos;
- B2 – DR7 Pesquisa sobre território e comunidade;
- B2 – SFP8 Pesquisa bibliográfica;
- B3 – DR8 Visitas a exposições ou espetáculos da cidade;
- B3 – DR9 Apropriação de espaços e acervos da escola;
- B4 – SIM9 Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos;
- B4 – SIM10 Relaxamento/meditação coletiva.

2.3.4. *Elaboração da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço*

Mesmo assumindo que todos os instrumentos contribuem para o alcance dos objetivos desta pesquisa, considerando a natureza do problema de pesquisa, pode-se afirmar que o coração desta investigação é a Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada, composta inicialmente de uma escala de 4 pontos em que variam da concordância total aos enunciados até a discordância total (SELLTIZ, *et al.*, 1965; LIKERT, 1976). Sua estrutura é, sem sombra de dúvida, embora com enfoque temático significativamente distinto, fortemente influenciada pela “Escala do Antissemitismo” e pela “Escala do Etnocentrismo”, construídas e aplicada nos Estados Unidos da América, na década de 1940, por Adorno *et al.* (2015) em uma pesquisa sobre as relações entre tipos de estruturas psíquicas, posições político-econômicas e preconceito. Esses estudos, segundo José Leon Crochik,

Pelo uso de correlações estatísticas dos escores obtidos pelas escalas, verificaram que as motivações relacionadas à estrutura psíquica autoritária estão mais relacionadas com a perseguição das minorias do que com as posições dos sujeitos sobre a economia e a política. Em outros termos, os escores da Escala do Fascismo (Escala F) estavam mais relacionados com os escores das escalas que avaliaram o Antissemitismo e o Etnocentrismo, do que com os escores da Escala do Conservadorismo Político e Econômico [...]. Por meio dos escores obtidos nessas escalas, foi possível selecionar os que tinham mais e os que tinham menos tendências sadomasoquistas e preconceituosas e classificá-los como personalidades autoritárias (CROCHIK, 2017, p. 52).

Diante dos dados coletados, portanto, Adorno *et al.* (2015) puderam revelar tendências antidemocráticas estereotipadas que se apresentavam no conjunto de opiniões expressas pelos sujeitos, mas de fato tais tendências só são identificadas e analisadas de

forma crítica pela mobilização dos conceitos de uma teoria social. Ou seja, a principal contribuição desta obra para a presente pesquisa se dá, não em função da universalidade das descobertas ou do rigor estatístico do tratamento dos dados, mas acima de tudo no delineamento das questões, pautadas por uma preocupação real e intimamente vinculada a uma teoria social que não havia, até então, sido traduzida em pesquisas empíricas. Logo, ao investigar, mediante a análise e a classificação de opiniões coletadas pela pesquisa empírica quantitativa, as ideologias que compõem a realidade interpretada à luz de uma teoria social, o que se pretende não é comprovar a teoria por meio dos dados, mas questionar criticamente a própria realidade.

nunca consideramos a teoria simplesmente como um conjunto de hipóteses, mas como, em certo sentido, mantendo-se de pé com suas próprias pernas e, portanto, não pretendemos provar ou refutar a teoria através de nossas descobertas, mas apenas derivar delas perguntas para investigação, que devem então ser julgadas por seus próprios méritos e demonstrar certas estruturas sociopsicológicas prevalentes (ADORNO *et al.*, 2015, p. 362-363).

Outro estudo que contribui significativamente para o delineamento metodológico desta pesquisa, não só pelos instrumentos, mas pela mobilização das constelações conceituais da Teoria Crítica da Sociedade é a de Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica e a Escala de Características Narcisistas de Personalidade (CROCHIK, 1999), em que partindo do reconhecimento de que tanto as ideologias quanto as estruturas da personalidade estão sujeitas a transformações históricas, identificou-se que a ideologia econômica e política teriam perdido espaço para a ideologia da racionalidade tecnológica, enquanto a personalidade autoritária teria sido substituída pela narcisista. Em “tipos e síndromes”, Adorno *et al.* (2015) já identificavam que o tipo manipulador apresenta características narcisistas e, em um texto posterior, Adorno (1991) amadurece esta percepção de que o narcisismo se adequa melhor aos tempos atuais. Já sobre a ideologia da racionalidade tecnológica, segundo Crochik (1999), pode-se afirmar que se constitui menos como um conjunto de crenças, opiniões e valores do que como uma tendência ao pensamento formal (MARCUSE, 1979). Tendência esta que leva o sujeito a analisar todos os fenômenos por intermédio de categorias pautadas pela racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 2002) típica da técnica e da ciência, mas sempre submetidas a lógica do próprio sujeito em detrimento do próprio objeto. Nesse sentido, as contradições seriam meros problemas técnicos superáveis pelo avanço da própria técnica, entendida em sua pretensa neutralidade, ampliando as formas de controle e dominação.

Assim, os problemas políticos tornam-se problemas administrativos; os problemas sexuais, disfunções que apontam para falhas do desempenho individual; as questões educacionais tornam-se falhas do sistema de ensino ou do aprendiz; os problemas

econômicos convertem-se em falhas do sistema; os problemas familiares são reduzidos à psicologia; os valores se conformam à realidade estabelecida, não são refletidos, a não ser pelo grau de adaptação que permitem; o lazer e o trabalho devem ser organizados tendo em vista a perpetuação do existente (CROCHIK, 2011, p. 57).

Por meio da análise das correlações aferidas com a aplicação da Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica de Crochik (2000) e da Escala de Características Narcisistas de Personalidade, construída pelo mesmo autor com Severiano (2001), aplicadas em conjunto com a Escala F de Adorno *et al.* (2015) a estudantes universitários, pode-se identificar uma menor associação entre narcisismo e a personalidade autoritária, do que em relação à ideologia da racionalidade tecnológica. Com isso, verificou-se que o autoritarismo ainda explica mais uma personalidade propícia ao modelo de sociedade hierárquica do que o narcisismo, mesmo que não se possa desprezar sua influência.

Vale ressaltar que nesta tese, assim como nos trabalhos que a inspiraram (ADORNO *et al.*, 2015; CROCHIK, 1999), a concordância com um ou outro item dos instrumentos não indica a adesão às categorias de análise pesquisadas, mas sim à articulação das correlações entre as várias afirmações presentes nas escalas. Desse modo, quanto maior o *score* do sujeito em cada subescala, ou seja, quanto mais frequentemente o indivíduo escolhe a opção de concordância acentuada, tanto maior será a tendência a manifestação das características estruturantes da categoria a qual a subescala está associada.

Para além destas semelhanças formais e do arcabouço conceitual muito próximo, este estudo possui objetivos outros e apresenta hipóteses de natureza distinta dos trabalhos seminais citados. Portanto, não há a pretensão de alcançar aqui os elementos psíquicos profundos que caracterizam personalidades ou tipos sociais, mas as atitudes de sujeitos diante de uma situação que, muito recentemente, vem ganhando espaço em função de alterações normativas pautadas no reconhecimento das especificidades do exercício da função docente.

Os itens, embora guardem forte relação com o referencial teórico, destacam componentes dos discursos registrados como dados de outras pesquisas sobre o tema, bem como as contribuições de juízes com forte vinculação com o campo de pesquisa. Com efeito, a organização destes em subescalas pautadas por “pré-categorias” se dá em função das constelações conceituais da primeira geração da chamada Escola de Frankfurt, mas se articula por meio de agrupamentos de afirmações com sentidos comuns.

Outro aspecto digno de nota, este sim com bastante diferença em relação aos instrumentos citados anteriormente, é o uso de uma escala com itens e categorias que buscam identificar resquícios de disposições abertas para a experiência. Ou seja, embora se reconheça uma tendência ao preconceito, a uma visão hierarquizada, ao pensamento formal pautado pela

racionalidade técnica e a incapacidade de ter experiências subjetivas autênticas com o outro e com a cultura (Grupo F), ainda se toma como possível identificar traços latentes de resistência ou crítica a essas tendências (Grupo A). Desse modo, entende-se como possível, por meio da análise que se apresentará no Capítulo III deste trabalho, discutir quais destes elementos de fato se insurgem contra a tendência dominante de fechamento para a experiência formativa e quais, por mais que sejam entendidos como traços de abertura para a experiência, mostram-se inofensivos, facilmente limados de contradições ou mesmo úteis ao aparato de dominação.

A pré-análise da revisão integrativa, que na etapa de leitura inicial, permitiu a identificação das atividades expostas anteriormente, também ofereceu um panorama geral dos posicionamentos dos sujeitos frente às formações, possibilitando um primeiro agrupamento das unidades de discurso pautada por sua intencionalidade ou, mais precisamente, um posicionamento explícito sobre um objeto, fosse este a formação, a atividade, o tempo ou qualquer outro diretamente vinculado aos objetivos da escala.

De modo mais objetivo o que se identificou nos excertos do material empírico das pesquisas que compõem o *corpus* da análise integrativa foram comentários acerca de aspectos relacionados a formação continuada em serviço e um conjunto de outros elementos associados às visões de mundo dos sujeitos expressas pelo posicionamento diante das situações vividas nestes momentos. Dessa maneira, o agrupamento inicial dos excertos (ANEXO I) se organizou entre os seguintes rótulos:

- Descritivos: referindo-se à busca de explicar, narrar ou descrever uma situação sem se posicionar contrário ou favorável;
- Críticos: posicionamentos que apontam contradições ou atribuem problemas às situações;
- Justificativos: argumentos que explicam com a intenção reafirmar ou defender determinada situação;
- Propositivos: apontam problemas atrelados a possíveis encaminhamentos ou alternativas de solução ou amenização dos efeitos negativos.

Embora não se possam tratar os rótulos como categorias, eles assumem a função de agrupar os excertos provenientes do material empírico de diferentes pesquisas, possibilitando, também, ir além dos marcadores temáticos mobilizados na leitura inicial realizada na etapa anterior, já que os as descrições, críticas, justificativas e propostas resultam em um material maleável para a reconstituição discursiva, permitindo que o item seja elaborado pela flexão da linguagem típica do meio profissional da amostra populacional para a qual se destina o

instrumento.

A escala foi elaborada com base nos dados empíricos e informações contextuais obtidas na revisão integrativa, a partir da qual se deram os processos de composição semântica com o apoio dos juízes. De forma que o conteúdo aqui apresentado quase sempre sintetiza um conjunto articulado de afirmações encontradas no material, mas também, em alguns casos, radicaliza, suaviza, compõe ou mesmo inverte para um sentido oposto ao das afirmações, visando identificar de modo mais preciso certas atitudes (ANEXO IV).

Ao longo do processo, alguns itens foram mesclados em função de elementos e intencionalidades investigativas correlatas e outros simplesmente eliminados (ANEXO V). Assim, de 72 conjuntos de excertos que foram sintetizados em expressões, restaram 60 itens na versão definida para a aplicação do pré-teste, sendo agrupados em 6 subgrupos sendo 30 pertencentes ao que apelidamos de grupo de “Fechamento para a experiência formativa” (Grupo F), composta dos subgrupos C, T e F, e outros 30 agrupados como “Abertura para a experiência formativa” (Grupo A), contendo as subgrupos L, R e A. Estes agrupamentos também foram nomeados com o apoio do corpo de juízes, mas o critério inicial foi pautado em problemas conceituais aos quais os itens se associam de modo mais claro, o que será objeto de discussão do Capítulo III.

Quanto aos procedimentos demonstrados acima vale ressaltar a forte inspiração nas contribuições da, já citada, análise bifásica empregada por Adorno (2008) que, se por um lado, permitiu a realização de uma análise integrativa do material empírico considerando e mantendo os elementos contraditórios, por outro, foi mobilizada na elaboração de itens que reconstituem essa tendência identificada nos excertos, sem que se amenizem as composições discursivas em favor de tópicos frasais lacônicos, muito comuns em escalas de enquête política ou de preferências de consumo. Também se buscou evitar, que certas afirmações assumissem posicionamentos altamente repreensíveis ou muito próximos da linguagem das referências bibliográficas com a qual, seja pelos concursos públicos ou pelas leituras propostas nas formações, os docentes já estão propensos a aderir sem pensar.

Embora alguma influência da psicanálise, tão presente nos autores da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade se faça, em alguma medida, presente também no processo de elaboração, buscou-se uma abordagem próxima a de Adorno

[...] ainda que envolva sobretudo atitudes e ações sociais, precisa considerar fases conscientes ou semiconscientes. Não seria apropriado pensar exclusivamente em termos do inconsciente, dado que os próprios estímulos são calculados conscientemente e institucionalizados a tal ponto que seu poder de alcançar diretamente o inconsciente não pode ser visto como absoluto. Além disso, questões de interesse pessoal egoísta entram em jogo de modo contínuo e aberto. Com frequência,

objetivos superficiais estão mesclados a gratificações substitutivas do inconsciente (ADORNO, 2008, p. 40).

A proposta, portanto, se afasta de manipular os indivíduos com “iscas” para a adesão instantânea, mas permite a expressão de aspectos contraditórios, evitando evidenciar uma expectativa binarista ou gerar desconfiâncias em relação a um potencial “significado oculto”, transitando na

camada que não é admitida nem é reprimida — a esfera da insinuação, da piscadela de olho, do “você sabe do que estou falando”. Frequentemente, nos deparamos com um tipo de “imitação” do inconsciente na manutenção de certos tabus que, entretanto, não são inteiramente endossados (ADORNO, 2008, p. 41).

Dado o exposto, é o tratamento estatístico do pré-teste que determina a permanência do item na escala, além de oferecer pistas sobre a necessidade de alterações visando garantir um instrumento com maior acuidade para o alcance dos objetivos propostos.

2.3.5. Apresentação dos itens da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço organizados em subgrupos conceituais

Nos quadros abaixo se encontram os 60 itens construídos em um primeiro momento com o apoio dos juízes e aplicados no pré-teste, divididos em 6 subgrupos conceituais que foram rotulados com a letra que mais apareceu entre as nomenclaturas propostas pelos juízes ou em função do termo mais representativo do sentido atribuído.

Deste modo, os itens agrupados na categoria C apresentavam traços de preconceito, sentimento de superioridade e posições reacionárias, ao serem solicitados a descreverem com uma palavra o sujeito que expressasse este conjunto de atitudes, resultando na maioria dos casos como grupo Conservador (termos como preconceituoso, malvado, chato e excludente também foram mencionados).

Quadro 6 – Subgrupo C – Versão pré-teste

C1	Se o foco da comunidade é apenas ganhar as coisas de graça e não a qualidade da escola, é melhor que as decisões pedagógicas sejam tomadas pelos gestores e docentes.
C2	A gente sabe que alguns professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas, mas isso é inegável.
C3	Participar desses horários ajuda muito na carreira, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das referências que tivemos.
C4	Não adianta discutir psicologia, pois sem a base moral e religiosa de uma família bem estruturada, não há muita diferença que a escola possa fazer.
C5*	Ninguém aprende ouvindo histórias bonitas dos colegas. É preciso sentir “na pele” e passar pelo que eu passei para aprender o que eu sei hoje.
C6	Se cada um se ficasse restrito ao seu papel a escola funcionaria melhor. Diretor gerencia, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.
C7*	Com nossa experiência de sala de aula, basta olhar para o aluno e já dá para distinguir quem vai se comportar e aprender de quem vai dar problema.
C8	Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para vitimização.
C9*	Boa parte dos professores chega com repertório precário e precisa acessar filmes bons, música de

C10	qualidade, textos literários para e elevar o nível cultural um pouco. Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e do respeito às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...

Fonte: Elaboração própria

O agrupamento T, constituído por itens que expressam princípios de “qualidade total”, eficiência, gerencialismo e adaptação acrítica à inovação recebeu o rótulo de Tecnologia. (também foram utilizados os termos tecnocrata, neoliberal, pragmático, gestor e “pelego”).

Quadro 7 – Subgrupo T – Versão pré-teste

T1	A formação precisa espelhar com a gente aquilo que se espera que seja feito com os alunos. Com linguagem simples e recursos tecnológicos instigantes.
T2	Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não seja possível investir muito tempo ouvindo a comunidade.
T3	Para ser eficiente e melhorar qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.
T4	A Secretaria de Educação deve estar atenta tanto para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.
T5	Sistema de registros, avaliações e sondagens, recados da direção, diretrizes da rede e tudo isso que vem “de cima” também é um tipo de formação.
T6	Em EAD um número muito maior de pessoas pode acessar exatamente a mesma formação, com menor custo e tanta qualidade quanto no presencial
T7*	Os professores que pararam no séc. XX e resistem a este mundo globalizado em constantes transformações são um obstáculo para os avanços educacionais.
T8	A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas, se não a gente fica para trás.
T9	Existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos fazer isso chegar nos alunos.
T10	A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.

Fonte: Elaboração própria

O grupo F, composto de itens que evidenciam o tempo-livre administrado, a “pseudoatividade”, diversão e preguiça, foi rotulado, entre outros termos, como Frivolidade (entre os termos citados constavam descompromissado, relaxado, distraído, novato e fútil).

Quadro 8 – Subgrupo F – Versão pré-teste

F1	Ler impressos com mais de uma página na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.
F2	Não vejo razões para assistir a um filme inteiro no horário de formação. Às vezes um trecho ou um vídeo curto do youtube já dão conta do recado
F3	A formação tem que ter uma coisa leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.
F4	Quase sempre eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar por dentro das novidades de músicas, filmes, seriados e influencers.
F5	Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. O bom é não ter que pensar ou se esforçar muito para encontrar o que deseja.
F6*	Eu me esforço pra ficar “na minha” e prefiro concordar que entrar em debates intelectuais e me indispor com as pessoas à toa.
F7	Para além do trabalho, as mídias sociais nos aproximam dos colegas e possibilitam compartilhar o que somos e o que temos de melhor.
F8	Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe
F9*	A TV entretém, mas também ensina. Os “realitys”, por exemplo, mostram a verdadeira natureza das pessoas quando expostas a situações desafiadoras.
F10	Formação não pode ser muito complexa, tem que despertar o interesse, se aproximar da linguagem

dessas novas mídias sociais e dos temas do momento.

Fonte: Elaboração própria

Os itens do grupo L, trazendo frases com enfoque na participação democrática, nos princípios liberais e no respeito aos direitos, foi rotulado como Liberal (entre os termos citados também constavam Democracia, Gestão Democrática, participação, PPP e respeito).

Quadro 9 – Subgrupo L – Versão pré-teste

L1	Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vividas nesses momentos tendem a ser uma síntese dos interesses e competências do grupo.
L2	Devemos dedicar especial atenção aos temas de gênero e sexualidade, pois nossa missão é educar a comunidade para o respeito à diversidade.
L3*	A formação não deve ser um tempo dedicado aos estudos, pois de fato, se trata de “aprender a aprender” para se adaptar aos novos desafios contemporâneos.
L4*	Temos que nos abrir, pois maioria das soluções inovadoras estão vindo das parcerias com fundações, faculdades, editoras e startups da educação.
L5	O debate sobre cultura afro-brasileira e o combate ao racismo merecem destaque entre os temas tratados nos encontros de formação.
L6	Além dos pais e da equipe da escola, os alunos precisam ter voz na elaboração do Projeto pedagógico. Isso os prepara para a participação política.
L7	A educação é a melhor forma de garantir inclusão, cidadania e empregabilidade. A transformação social se dá pela equidade nas oportunidades educativas.
L8*	O direito não se discute! O nome social das pessoas “trans”, por exemplo, não é algo a ser debatido ou estudado, mas sim respeitado por ser uma lei.
L9	A forma mais justa de definir e decidir questões da gestão é a votação nos colegiados apropriados para cada situação, sempre respeitando as normas vigentes.
L10*	Por mais equivocada ou intolerante que seja a opinião de um colega, em um espaço de formação, precisamos defender o direito à liberdade de expressão.

Fonte: Elaboração própria

O agrupamento de itens R, apresentando posicionamentos políticos críticos frente às políticas públicas e as concepções de formação foi rotulado, pela maioria dos sujeitos como Radical (entre os outros termos propostos constavam radical, acadêmico, revoltado, marxista e resistência).

Quadro 10 – Subgrupo R – Versão pré-teste

R1	“Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.
R2*	A secretaria impõe as metas, as normativas e os prazos, a equipe que se vire para atingir, independentemente das condições. Essa é autonomia que temos!
R3	Eu me recuso a usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar indicadores externos e subir no ranking das “melhores escolas”.
R4	Infelizmente não é possível que o professor da rede pública, exausto e mal remunerado, possa buscar a uma vida cultural verdadeiramente rica.
R5	A escola precisa sim ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também preparar para resistir, criticar e lutar.
R6*	Embora estejamos submetidos a necessidade de cumprir esses horários, por carreira e remuneração, serve mais ao controle burocrático que à formação.
R7*	A forma com que a tecnologia chega na escola é mais para diminuir gastos e gerar informação para a secretaria que para melhorar o trabalho pedagógico.
R8	A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.
R9	O que nos une é essa condição trabalhador explorado e sem condições adequadas para cumprir com o que é esperado pelo governo e pela sociedade.
R10	O momento de trabalho coletivo inclui discutir questões de interesse coletivo como política sindical,

melhores condições e até mesmo greve.

Fonte: Elaboração própria

No subconjunto A encontram-se frases que expressam acolhimento, disposição para o diálogo e abertura para a experiência. A maioria citou Alteridade como possível rótulo para o agrupamento (entre os outros rótulos propostos constavam abertura, acolhedor, freireano, amoroso e afeto).

Quadro 11 – Subgrupo A – Versão pré-teste

A1	Não podemos nos adequar à realidade do aluno, mas dialogar com o que ele conhece para oferecer algo que o impulse para além dessa realidade.
A2	Para estar na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas sim que nos faça entrar em conflito nossas concepções.
A3*	Soa meio clichê, mas aprender a ouvir e perceber o aluno como ser humano, permitindo que ele também nos veja assim, deveria ser foco da formação.
A4*	Aquilo que é experimentado de maneira instantânea, suave e divertida tende a não ser significativo ou marcante em termos de formação.
A5	Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode favorecer mais aprendizagens que um livro didático.
A6	Eu preferia estar escrevendo um texto sobre minhas crenças e minha formação do que ser limitado a concordar ou não com essas afirmações.
A7*	A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Precisamos ser constantemente desafiados.
A8	Quanto menos didática e pedagogicamente adaptada é uma situação formativa, mais participativa tende a ser a postura das pessoas no grupo.
A9*	Situações que nos transformaram em pessoas e profissionais melhores merecem ser compartilhadas e ouvidas com atenção.
A10	A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Isso às vezes significa causar conflito, estranhamento ou desconforto.

Fonte: Elaboração própria

Cabe ressaltar que, embora se reconheçam similaridades entre os itens nos agrupamentos em função de sua elaboração partindo de unidades discursivas previamente categorizadas em torno de conceitos do referencial teórico, estes não necessariamente fazem parte de um mesmo constructo independente que permita tratar estes grupos como subescala. A decisão sobre a elaboração de categorias está atrelada ao debate dos dados fornecidos pela Análise Fatorial Exploratória que, em função da amostra do pré-teste ser limitada, foi realizada apenas na aplicação final apresentada no Capítulo III do presente trabalho, no entanto, para fins de identificação dos itens, manteremos as letras/rótulos dos agrupamentos na apresentação dos resultados do pré-teste.

2.3.6. Pré-teste da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada em Serviço: amostra, validação e depuração

O primeiro pré-teste, utilizando 20 itens do questionário socioeconômico e 60 itens da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada, foi aplicado em uma amostra inicial de 65 professores, tinha como objetivo analisar o índice de discriminação, e a correlação interna

entre as variáveis e a confiabilidade dos subgrupos, possibilitando sua depuração e coletando informações para a melhoria de aspectos semânticos.

A versão da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada instrumento aplicada nesta fase do pré-teste continha, além dos 60 itens já discutidos com os juízes, mais 6 itens repetidos para avaliar a atenção dos respondentes. O que se revelou uma estratégia válida, porém em acarretou a eliminação de 11 respondentes, além de outros 5 eliminados por vícios de resposta identificados após a tabulação, sendo 3 por repetirem a resposta do início ao fim do teste e 2 pelo tempo de formação continuada se apresentar maior que o tempo de carreira na educação.

A planilha de dados do Google Forms® foi tratada e aberta no editor Microsoft Excel 365® para a que a tabulação permitisse a realização dos primeiros testes. Ainda nessa etapa, baseado nos trabalhos de Adorno *et al.* (2015) e de Crochik (1999) definimos um índice de discriminação calculando a diferença entre as médias mais altas e as mais baixas visando eliminar aqueles itens cuja diferença fosse menor que 1,0, no entanto, ao transferirmos os dados estatísticos para tratamento no software IBM SPSS 20® e, com base em critérios mobilizados em outras pesquisas com o uso de escalas de Likert, optamos por uma estratégia de depuração multicriteriada.

Deste modo, para a manutenção ou eliminação de um item na escala foram consideradas duas etapas de avaliações estatísticas, a primeira delas contendo 5 critérios estatísticos e a segunda contendo apenas 3. Os itens que não alcançaram 3 critérios na primeira etapa ou que não atingiram pelo menos 2 critérios estatísticos definidos na segunda, foram eliminados da escala. Os itens que atingiram menos de 7 critérios no total, alterados em seu conteúdo, considerando as fragilidades identificadas no pré-teste e/ou sugestões do corpo de juízes.

A primeira bateria de testes estatísticos contou com os seguintes critérios:

- a) O Índice de Discriminação, calculado como a diferença entre as médias 25% mais altas e as 25% mais baixas, precisa ser maior que 1,0;
- b) Possuir média entre 2,0 e 4,0 pontos, ou seja, não deve refletir um padrão próximo aos extremos;
- c) Apresentar um desvio padrão igual ou superior a 1 para garantir a variabilidade de respostas dos sujeitos;
- d) Não impactar negativamente o Alpha de Cronbach do subgrupo a qual pertence qual pertence demonstrando contribuir para a sua confiabilidade;

e) Ter uma média de coeficiente de correlação de Spearman acima de 0,3 entre os itens do subgrupo à qual pertence indicando parcialmente a validade de conteúdo;

Para a segunda bateria, com foco mais específico na validade e consistência, foram adotados os seguintes critérios:

a) Manter uma média de coeficiente de correlação de Spearman abaixo de 0,0 entre os itens do grupo de subgrupos teoricamente oposto (Adesão x Resistência);

b) Manter uma média de correlação total ajustada pelo item maior que 0,3 com os itens restantes do grupo de subgrupos teoricamente correlatas ao qual pertence;

c) Não impactar negativamente o Alpha de Cronbach do grupo de subescalas teoricamente correlatas ao qual pertence.

Com base nos critérios apontados as primeiras baterias de testes foram realizadas no conjunto de subgrupos que intitulamos grupo F (Fechamento para a experiência formativa) composto do subgrupo C, do subgrupo T e do subgrupo F, que serão apresentados no bloco 1. Em seguida apresentaremos os testes da primeira bateria realizados com as subescalas do grupo A (Abertura para a experiência formativa) composto dos subgrupos L, A e R.

Como resultado das duas baterias de teste estatístico (ANEXO VI), entre os itens do grupo F, foram suprimidos C5; C7; C9; T7; F6 e F9, enquanto do grupo a, deixam de compor a escala os itens L3; L4; L8; L10; R2; R6; R7; A3; A4; A7; A9. Ressalta-se que a eliminação do item não significa que obteve um *score* baixo, mas que não discrimina adequadamente os sujeitos ou não se correlaciona diretamente com o grupo e o subgrupo conceitual em que foi posicionado, interferindo negativamente na validade do constructo.

A supressão de itens desta escala é prevista e até mesmo intencional, já que muitos itens acabam testando dimensões correlatas do constructo. Além disso, pesa o fato de que muitas queixas coletadas ao longo do pré-teste referiam-se à quantidade de tempo investido na tarefa, principalmente, tendo em vista que, na maioria dos casos, o pré-teste foi realizado nos tempos destinados a formação em serviço nas escolas.

2.3. Campo, amostra populacional e corpo de juízes: ajustando a lente ocular

Ao afirmar que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” Marx propunha, em uma passagem da Introdução ao Grundrisse (MARX, 2011), partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para produzir categorias de análise, e então avançar na compreensão de sua gênese, retomando o objeto, agora compreendido de forma mais concreta com base na análise histórica e possibilitando uma crítica ainda mais potente.

Tal premissa metodológica nos apoiou na busca pelas condições mais amadurecidas do que se delimitou como tempo de formação continuada em serviço, buscando, como campo de pesquisa, uma rede de ensino em cujo aparato institucional já se pudesse perceber a acomodação desta política pública e do conjunto de normas que a sustenta. Além disso, nos impulsionou para a análise histórica da relação entre os aparatos normativos dos diferentes entes federativos e seu impacto nas condições de realização destes momentos nas unidades escolares. Diante disso, com base em dados provenientes da revisão integrativa, foi possível estabelecer alguns critérios elencados nas produções analisadas como condições para o bom encaminhamento dos momentos de formação continuada na escola, tais como:

- Tempo de consolidação da política de pelo menos 1/3 da jornada.
- Rápida adequação as diretrizes provenientes de outros entes federativos.
- Quantidade de formadores com estabilidade no cargo.
- Quantidade de professores com estabilidade no cargo.
- Aparato normativo que regulamente o horário de formação.
- Obrigatoriedade do registro das atividades de formação.
- Obrigatoriedade da apresentação de um projeto de formação.
- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto.
- Participação na formação como condição para a evolução na carreira.

Considerando todos os critérios, com destaque para a carga horária ampliada para o exercício da formação continuada, em vigor há pelo menos 15 anos antes do proposto pela legislação federal, e convertida, nas últimas gestões em caso exemplar na celeridade de implementação das políticas federais, foi selecionada a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), na qual, ainda em busca das condições mais desenvolvidas para o alcance dos objetivos da formação continuada em serviço, buscou-se identificar, com base em consultas assistemáticas aos profissionais diretamente vinculados às formações oferecidas pela SME-SP, as escolas mais adequadas para a realização da pesquisa em função da qualidade do trabalho desenvolvido.

Embora a estratégia de diálogos, em caráter extraoficial, com lideranças institucionais não tenha garantido o objetivo inicial de selecionar as escolas com reconhecido sucesso na implantação dos PEA, já que não existem, em vigor, para além da aprovação ou reprovação dos projetos, quaisquer critérios institucionais de avaliação da formação continuada em serviço, essa plataforma de contatos com uma importante rede de informantes.

O diálogo estabelecido com estes profissionais foi de suma importância para

identificar potenciais convidados para atuar no corpo de juízes dessa pesquisa, que resultou em uma composição com funcionários e ex-funcionários da rede municipal paulistana, com experiência em formação, expertise acadêmico e vínculos muito fortes com as escolas de suas respectivas regiões. Assim, além de se fazer presente como corpo técnico para a análise dos instrumentos, esse grupo também contribuiu sobremaneira para a aproximação com as escolas nas quais se realizaram os pré-testes, bem como para a elaboração e a viabilização da aplicação virtual da versão final do instrumento de coleta de dados.

Para a composição do corpo de juízes consideramos as recomendações de Neusa M. C. Alexandre e Marina Z. O. Coluci que:

Em relação à seleção, deve-se levar em consideração a experiência e a qualificação dos membros desse comitê. Recomenda-se, descrever os critérios utilizados nessa seleção [...]. Indica-se também a inclusão de pessoas leigas potencialmente relacionadas com a população do estudo. A inclusão de pessoas leigas asseguraria a correção de frases e termos que não estão muito claros. (ALEXANDRE e COLUCI, 2011, p. 3064).

O corpo de juízes composto de seis membros, os quais possuem experiência como professores e coordenadores pedagógicos na rede municipal de São Paulo, incluindo dois doutores, dois mestres egressos de mestrados acadêmicos, um egresso de mestrado profissional e um docente com pós-graduação *latu sensu* em formação de professores. Desses, apenas três ainda atuam diretamente na escola, sendo dois como docentes e um como coordenador, enquanto os outros atuam; dois deles, como consultores pedagógicos, e, um, como funcionário em uma posição de liderança relacionada à formação na rede municipal de São Paulo.

Entende-se como necessário evitar a exposição de mais informações acerca da caracterização dos juízes, já que nas cartas-convite contendo os termos de consentimento, como *de praxe*, assumiu-se o compromisso de não publicar informações que facilitassem sua identificação e, sendo estes, figuras de destaque no contexto da SME-SP, seria arriscado associá-los ao presente trabalho. Embora, conforme explicitado anteriormente, os juízes tenham atuado de diferentes modos para que a coleta de dados ocorresse conforme o esperado, sua função primordial continua sendo, conforme Alexandre e Coluci,

avaliar o instrumento como um todo, determinando sua abrangência. Isto é, se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas. Nesta fase, podem sugerir a inclusão ou a eliminação de itens (ALEXANDRE e COLUCI, 2011, p. 3064).

Diante disso, esse grupo de profissionais recebeu a primeira versão do instrumento contendo um questionário sociodemográfico com 28 itens, a escala de atitudes ante a formação continuada na escola contendo 72 itens, e a escala de expectativas de atividades de

formação contendo 40 itens. O material foi enviado em um Formulário Google® com campos para a atribuição de pontuações para clareza de linguagem, pertinência ao constructo geral e um espaço abaixo de cada item para comentários. O instrumento contava com orientações escritas, excertos do próprio projeto de pesquisa acerca da metodologia adotada e de elementos centrais do referencial teórico.

Entre as orientações reafirmamos que, conforme Alexandre e Coluci:

Em relação à clareza, deve-se avaliar a redação dos itens, se eles foram redigidos de forma que o conceito esteja compreensível e se expressa adequadamente o que se espera medir. Pertinência ou representatividade significa notar se os itens realmente refletem os conceitos envolvidos, se são relevantes e, se são adequados para atingir os objetivos propostos (ALEXANDRE e COLUCI, 2011, p. 3065).

Conforme a recomendação da literatura foram também realizadas reuniões coletivas e individuais, todas elas virtuais, com os membros do corpo de juízes para a avaliação dos instrumentos, planejamento da amostra e delineamento das estratégias de coletas de dados.

Dado o exposto, os sujeitos da etapa empírica da pesquisa são professores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica nas escolas da rede de ensino sob administração direta da Secretaria Municipal. O conjunto inicial de 103 participantes do pré-teste, tendo em vista o intuito de depurar e validar o instrumento sem pretensões de generalização dos resultados, foi uma amostra não probabilística que podemos considerar, a princípio, como por julgamento.

Segundo Tânia M. V. de Oliveira a abordagem da amostragem por julgamento

pode ser útil quando é necessário incluir um pequeno número de unidades na amostra. O método de julgamento é muito utilizado para a escolha de uma localidade "representativa" de um país na qual serão realizadas outras pesquisas, sendo algumas vezes até preferida em relação à seleção de uma localidade por métodos aleatórios. A amostra por julgamento pode ser, nestes casos, mais fidedigna e representativa que uma amostra probabilística (OLIVEIRA, 2001, p. 6).

Vale ressaltar que, se considerarmos o critério de seleção da rede pública paulistana fortemente pautado por evidências da análise integrativa, bem como critérios informados aos juízes, como distribuição territorial das escolas nas diferentes regiões da cidade e gozarem de reconhecimento pela boa qualidade dos momentos de formação continuada, de fato configura uma amostra por julgamento (AAKER, KUMAR e DAY, 2007). No entanto, reconhecendo que a seleção das escolas se deu pautada por uma relação de contatos pregressos dos juízes, muito influenciados por vínculos afetivos e relações pessoais, assume-se algum nível de acidente mais próximo de uma amostra “por conveniência” (CHEIN, 1974, p. 578).

Pode-se verificar, pelos dados coletados no Questionário Sociodemográfico do pré-teste, que, a distribuição dos profissionais, seja por cargo/função, seja por etapa em que atua, ou por formação acadêmica ou por sexo é bastante próxima da composição da população dos

professores da rede municipal paulistana, segundo dados fornecidos pela própria SME-SP. Porém não há informações disponíveis sobre as diferenças de perfis demográficos dos profissionais que participam ou não dos Projetos Especiais de Ação, o que impossibilitou o planejamento adequado de amostragem por quotas.

2.3.1. Situação de Aplicação e dados amostrais do pré-teste da Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada

A aplicação ocorreu entre setembro e novembro de 2021, diante do fim de uma greve teve início em fevereiro de 2021, demandando, entre outras questões de valorização profissional, garantir condições sanitárias e manter o isolamento social em função da pandemia Covid 19. Por isso, para que fosse levada a cabo em duas escolas municipais de Ensino Fundamental da capital paulista, sendo uma na Zona Leste, da Diretoria Regional da Penha e outra na Zona Oeste na Diretoria Regional do Butantã, contou-se com apoio de diretores indicados pelos juízes como responsáveis por escolas reconhecidas pelas boas práticas de formação e com a qual mantinham uma relação mais próxima.

No primeiro caso, a aplicação ocorreu durante dois horários de formação (PEA) e foi proposto pela diretora da unidade, embora não tenha tido sua aplicação acompanhada. Foi possível notar que, como na aplicação do primeiro pré-teste, muitos docentes preferiram responder em horários distintos (horário individual, intervalo ou mesmo fora da jornada de trabalho). Enquanto, na segunda escola, foi a coordenadora pedagógica que propôs e acompanhou seu preenchimento em um único horário de PEA, permitindo notar uma maior uniformidade nos horários de realização, porém um maior número de eliminações por falta de atenção ou por respostas iguais ao longo de todo o instrumento.

O pré-teste que contou com 38 sujeitos participantes do Projeto Especial de Ação, e teve a amostra posteriormente corrigida para 27 em função da eliminação dos respondentes que assinalaram opções diferentes nos itens repetidos. Embora não se tenha empreendido nessa fase uma análise estatística dos dados sociodemográficos do conjunto de sujeitos que permaneceu na amostra, pode-se afirmar características em proporções compatíveis com a da população investigada. Assim, contando com 3 coordenadores pedagógicos, 11 professores de Ensino Fundamental II e Médio e 13 de Ensino Fundamental I e Infantil, desses temos 9 homens e 18 mulheres, 6 com graduação, 5 com mestrado e 16 com pós-graduação *lato sensu*, manteve-se uma amostra diversificada e adequada aos propósitos do procedimento.

2.3.2. Situação de aplicação e dados amostrais do pré-teste da Escala de Atitudes ante a formação continuada em serviço na escola

O alcance ao número de respondentes nesta etapa, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2021, deve-se, em grande parte ao apoio de juízes, que, por atuarem ou terem atuado em diferentes posições hierárquicas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), prestando de serviços nas DRE e na Divisão Pedagógica DIPED, como técnicos, gestores e formadores, pactuaram com figuras em posições estratégicas para a realização do pré-teste nas Unidades Escolares.

Logo, nesta primeira amostra composta de 65 sujeitos, coordenadores e professores de escolas de Ensino Fundamental de quatro Diretorias Regionais (DREs) diferentes sendo um grupo de uma EMEF de Sto. Amaro (Zona Sul), outra de Guaianazes (Zona Leste), uma EMEFM da DRE Jaçanã/Tremembé (Zona Norte) e, por último, uma EMEI do Ipiranga (Centro). Uma EMEF da Zona Leste, da DRE São Matheus, também participaria do pré-teste, mas, embora o diretor tenha manifestado interesse e recebido o link, o coordenador não deu prosseguimento.

Desta maneira, dos 44 participantes da Jornada Integral de Formação (PEA) que permaneceram como parte da amostra, temos, conforme dados tabulados do Questionário Sociodemográfico, um grupo ainda bastante diversificado e muito próximo da composição da rede, com 9 homens e 35 mulheres, sendo 6 coordenadores pedagógicos efetivos, 2 coordenadores designados, 4 professores designados para outras funções, 11 professores de Ensino Fundamental II e Médio e 21 professores de Ensino Fundamental I e Infantil.

Ainda sobre a amostra, 5 fizeram mestrado, 19 cursaram a pós-graduação *lato sensu*, 19 dos respondentes cursaram apenas a graduação e um formado pelo antigo magistério em nível médio. Quanto à participação nos momentos de formação continuada em serviço, 18 participam há mais de 10 anos, 16 participam desses momentos já entre 6 e 10 anos, 7 sujeitos entre 3 e 5 anos, 3 participam há menos de 3 anos, apenas um sujeito ainda está em seu primeiro ano de participação.

Ainda que abordados superficialmente, os dados da caracterização da amostra, cotejados com informações oferecidas nos portais de transparência dos entes federativos, oferecem elementos para reiterar as características *sui generis* das políticas de formação continuada em serviço na capital paulista. Nesse sentido, entende-se como indispensável oferecer ao leitor um quadro mais amplo do histórico das políticas públicas federais, estaduais e municipais, de modo a situar a amostra em tela, aprofundando a compreensão de

aspectos da trajetória profissional da constituição subjetiva, do contexto histórico e social em que ocorreram as coletas de dados e sua potencial influência no posicionamento assumido pelos sujeitos, subsidiando o debate acerca dos resultados.

Excurso – Constelações conceituais, órbitas institucionais e esferas de influência na formação continuada nas escolas

A maior parte das pesquisas que compõe o *corpus* da análise integrativa apresenta uma contextualização histórica, por vezes, entrelaçada com a fundamentação teórica, partindo desde o um mito fundador de uma educação brasileira, remontando o período colonial e o protagonismo jesuítico, ou, na maioria dos casos, tomando quase como uma “refundação”, os marcos legislativos nacionais específicos dos anos 1990 como a promulgação da LDB (Lei Nº 9394/96) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como um conjunto de documentos de “organismos multilaterais” e convenções internacionais das quais o Brasil é consignatário, com grande destaque para o documento intitulado “Educação, um Tesouro a Descobrir”, que foi produzido em 1996 como relatório síntese dos debates da conferência de Jomtien.

Entre posições que variam da adesão quase celebratória até a crítica radical aos documentos institucionais e legislações, o que se identifica é um esforço honesto no sentido de acompanhar o movimento do objeto de estudo em suas manifestações documentais mais evidentes, de maneira que ora defendendo-as como conquistas da categoria docente e dos movimentos sociais mais amplos, ora reconhecendo-as como “vitórias de Pirro”, por se tratarem de expressões dos interesses das classes dominantes aprofundando ainda mais as desigualdades que afirmavam a combater, os trabalhos da amostra possuem claras manifestações relativas as normas, diretrizes e orientações oficiais e suas pautas políticas subjacentes.

Aqui se assume tarefa similar, reconhecendo que abrir mão de empreender tal esforço analítico enfraqueceria o debate empreendido no capítulo final pela ausência de elementos contextuais que, mais que oferecer um vislumbre do aparato institucional vigente, assume o papel de um exame mais acurado do clima cultural em que o presente trabalho tomou forma. Assim, o presente excurso discute desde a profusão dos documentos orientadores e diretrizes produzidas nos anos da redemocratização sob a égide da centralidade docente para o sucesso das reformas até as políticas públicas da rede estadual de São Paulo e da rede municipal da capital paulista, identificando fluxos e tendências compensatórias que foram fortemente impactadas pelo movimento reacionário que ganhou força nos últimos anos.

Documentos de organismos multilaterais e as reformas educacionais: o universo fechado do aprender a aprender

Produzido em 1996 e lançado no Brasil em 1998, com texto de apresentação escrito por Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação desde 1995, no qual afirma que Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o MEC, qual seja, o de “repensar a educação brasileira” (SOUZA, 1998), o “Relatório Delors”, como ficou conhecido o livro intitulado “Educação, um Tesouro a Descobrir” é tratado pela maioria dos trabalhos como um marco indiscutível para a elaboração de políticas de formação continuada. Embora soe forçoso ou anacrônico afirmar que o documento teve preponderância na LDB e nos PCNs, sua influência, para o bem ou para o mal, nas regulações posteriores nos anos 2000 é praticamente um consenso entre os pesquisadores da área.

Tomados como fundamentação teórica ou, no mínimo, como referência bibliográfica importante na avaliação das políticas de formação por parte significativa dos trabalhos analisados, os chamados “quatro pilares da educação do século XXI” apresentados no relatório, também são, por outro lado, alvo de desconfiança nas páginas de alguns poucos trabalhos de cunho mais crítico ao conteúdo das reformas do final dos anos 1990 e do início dos anos 2000. Tais críticas se dirigem fortemente contra o que identificam como o endosso de políticas neoliberais de desresponsabilização do Estado, na linha de “combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos” (SOUZA, 1998, p. 28), compartilhando o encargo com a coletividade e confiando “a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de profissionais no seio do sistema escolar” (DELORS, 1998, p. 133). Além de, pelas influências já identificadas, terem as reformas sido concebidas sempre distantes das reivindicações da ampliação dos espaços de participação popular nas decisões institucionais, valorizando interesses empresariais e abrindo “um filão de oportunidades para organizações privadas no âmbito da implementação de políticas” (TILGER, 2016, p. 55).

Entre estes pilares, o “aprender a ser”, fortemente vinculado à ideia de “educação ao longo da vida”, em que recua-se às décadas de [19]60 e [19]70 para tomar como emblemática uma expressão que, relevando de uma determinada visão do mundo, incorpora já a ideia de “crise da educação” e assume um sentido prospectivo e reformista, a partir de um projecto de educação permanente, ou educação ao longo da vida. A expressão foi objeto de circulação internacional a partir do influente relatório, intitulado exactamente *Aprender a Ser*, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco e presidida por Edgar Faure, redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação (LIMA, 2004, p. 9).

Arelado à ideia de “aprender a ser” o documento propõe como pilar o “aprender a

viver juntos”, em direção a uma educação que leve à “realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS, 1998, p. 19), com especial atenção ao combate aos preconceitos e à violência por meio de “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece se propõe como um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1998, p. 97).

Assim, a tão celebrada “interdependência planetária”, em um “um novo mapa econômico traçado pela globalização”, aprofundado pelas “novas tecnologias” em uma “sociedade do conhecimento”, traz em seu bojo a “globalização dos problemas” e o alerta da iminência de “uma crise aguda das relações sociais, relacionada ao agravamento das desigualdades, aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, desemprego e subemprego” (DELORS, 1998, p. 51-52).

[...] o maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, como risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (DELORS, 1998, p. 50).

Subjaz na justificativa das propostas de reformulação urgente dos sistemas educacionais necessárias para o surgimento destes pilares uma “pacificação dos grupos sociais apontados como vulneráveis por intermédio da democratização do atendimento das demandas de acesso à educação escolar, mesmo que seja necessário alterar substancialmente o sentido da experiência escolar” (TILGER, 2016, p. 56).

Assim, é plausível a afirmação de Duarte de que

ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante de adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 71).

Desse modo, ao amalgamar por falsas equivalências o desenvolvimento econômico das nações ao desenvolvimento humano, em um sentido muito próximo do conceito de capital humano, o documento dialoga com uma série de outros jargões ainda influentes em sua penetração no debate relativo à gestão escolar como a “flexibilidade”, “resiliência”, “sustentabilidade”, “cultura da paz”, “empregabilidade”, “competitividade benigna”, “cidadania global”, “sociedade do conhecimento”, “educação continuada ao longo da vida”, “respeito à diferença” que, fortemente vinculadas à pautas legítimas de grupos menos favorecidos, mas apropriadas com viés fortemente associado aos discursos autoaclamados pós-modernos, reduzidos a pautas inclusivas, identitárias, minoritárias, engendrando “toda uma profusão lexical de fazer inveja a novilíngua de Orwell, que foi vigorosamente acolhida

como dialeto corrente na produção acadêmica das últimas duas décadas” (TILGER, 2016, p. 58).

Neste ponto, vale retomar o conceito marcuseano de “fechamento do universo da locução”, para denunciar que na medida em que assume características unidimensionais se produzem recursos discursivos que têm por finalidade a manipulação e o controle dos indivíduos, dentre os quais o empobrecimento da linguagem, que perde sua capacidade de mediação, de modo que

Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele sem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no seu uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra torna-se um clichê e, como tal, governa a palavra ou escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado (MARCUSE, 1979, p. 94).

No pilar “aprender a fazer” é que se mostram ainda mais flagrantes os diálogos e apropriações em relação à teoria do capital humano e ao pragmatismo fetichista do aparato tecnológico, retomando o imperativo de um novo trabalhador capaz da rápida adaptação e da capacidade de resolver problemas, para o que se faz necessário “adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (DELORS, 1998, p. 20). Afinal, diante de uma inevitável “desmaterialização do trabalho”, que deixa de ser predominantemente físico e passa a ser predominantemente cognitivo, desde o controle de máquinas até a ampliação do setor de serviços, se vaticina que a esse “aprender a fazer” não pode “continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa” (DELORS, 1998, p. 93) e que as “organizações ultratecnistas do futuro” tendem a exigir qualificações com base mais comportamental que intelectual, nos moldes do trabalhador cooperativo, multifuncional e proativo do Toyotismo, favorecendo

uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não, são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos (DELORS, 1998, p. 95).

Diante disso, a já questionável resposta que lança sobre os grupos menos favorecidos a responsabilidade por buscar qualificação profissional específica, perde espaço em uma conjuntura na qual “o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal” (DELORS, 1998, p. 93), já que os novos postos de trabalho surgem e desaparecem “pela própria velocidade de obsolescência da tecnologia ou mesmo de contingências relacionadas a novas formas de controle hierárquico nas organizações”

(TILGER, 2016, p. 61). O que se pode, em alguma medida, relacionar ao que Marcuse descreve como o trabalho improdutivo característico do Capitalismo Tardio, sintomática de que, se por um lado a automação retira do valor social sua conexão direta com o tempo necessário para a produção, “tem de prover à criação de ocupações sem trabalho; tem de desenvolver necessidades que transcendem a economia de mercado e que podem até ser incompatíveis com ele” (MARCUSE, 1981, p. 21). Afinal, “um montante cada vez maior do trabalho efetivamente realizado torna-se supérfluo, indispensável, sem significado. Embora essas atividades possam ser sustentadas e até multiplicadas sob uma administração total, parece existir um teto para seu aumento” (MARCUSE, 1981, p. 22).

O que se vê, portanto, ao contrário da aclamada “sociedade do conhecimento”, são os “aspectos estáticos” do capitalismo tardio (ADORNO, 1986), já que com todas as inovações e seu reconhecido impacto no volume e na diversificação da produção, inclusive de novas necessidades e mecanismos de controle do trabalhador, o estágio atual das forças produtivas ainda continua baseado no modelo industrial, o que, vale ressaltar, inclui as esferas da cultura e da subjetividade engendradas por relações de produção que “[...] não são apenas as da propriedade, mas também as de administração, abrangendo até o papel do Estado como o capitalista total” (ADORNO, 1986, p. 69).

O resultado desse triunfo da lógica da produção e do consumo é a integração social realizada de tal forma que os trabalhadores “fugiram à plena consciência de que são objetos, e não sujeitos, do processo social, processo que, no entanto, mantêm em andamento como sujeitos” (ADORNO, 1986, p. 66) por meio da criação de uma aparência: “de que o interesse universal seria ainda o interesse pelo *status quo*, e o ideal seria a plena ocupação e não o interesse em libertar-se do trabalho heterônomo” (ADORNO, 1986, p. 69). Ao contrário, mesmo “o tempo livre continua a ser o reflexo de um ritmo de produção imposto de modo heterônomo ao sujeito, ritmo que é mantido forçosamente mesmo nas pausas cansadas” (ADORNO, 1993, p. 154). Assim, o tempo-livre segue sendo preenchido por pseudoatividades, que são nada além de:

ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito dos indivíduos. Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias (ADORNO, 1995a, p. 113).

Ocupando esse tempo do trabalhador, a proposta de “educação ao longo da vida”, apresentada como um “continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade” (DELORS, 1998, p. 104) associada ao pilar do “aprender a conhecer”, no qual se

assume a urgência de “conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (DELORS, 1998, p. 92).

Este aprender como pseudoatividade, tempo-livre posto a serviço da constante “atualização”, inerente à proposta de educação recorrente ou, como ficou mais conhecida no Brasil, “educação continuada”, está na raiz da proposta de “formação continuada” de trabalhadores, unificando propostas de “treinamento”, “oficinas”, “reciclagem”, “capacitação”, “aperfeiçoamento” etc. (MARIN, 1995) que tão bem foi acolhida no debate acadêmico e político da época. Empregada desde, pelo menos, em 1973 pela OCDE, em seu *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, que a definia, com forte viés economicista, como uma “estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias” (PAPADOPOULOS, 1994, p. 113).

Esta formação, tratada na LDB (Lei Nº 9394/96) ao mesmo tempo como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87) enfatiza essa perspectiva compensatória, também evidenciada pelo uso corrente do termo capacitação, que expressa a ideia de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (FLORIANI, 2008, p. 78) ou mesmo aperfeiçoamento que “implica tornar os professores mais perfeitos” (PRADA, 1997, p. 88). Sem muito esforço de análise semântica, é possível afirmar que na perspectiva da continuidade ao longo da vida, os déficits resultantes de uma formação inicial precária serão corrigidos com o tempo.

E foi no tempo da jornada docente que se propôs que ela ocorresse quando no Art. 87, § 3º, Inciso III, se advogou que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço’ e se deu o tiro de largada para a corrida por parte dos entes federativos para regularizar a situação de docentes, grande parte leigos, contribuindo, por meio de convênios e parcerias público-privadas, para um lucrativo mercado de certificação formação continuada, sobretudo com a proliferação de cursos de licenciaturas rápidas, complementações pedagógicas e pós-graduação *lato sensu*, reforçadas pela popularização da EAD, revelando, conforme Sandra Z. Sousa, uma “tendência de terceirização da formação por parte das secretarias de educação, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]” (SOUSA, 2006, p. 445). Ao se lançarem os esforços para um

conjunto de ações compensatórias emergenciais, não se conseguiu, por outro lado, fortalecer outros mecanismos de valorização profissional que pudessem garantir formação inicial e a atração de profissionais com alta qualificação.

Mercês (2018), fazendo um balanço histórico da ampliação do tempo de jornada para a formação e seus impactos na rede de Roraima, mesmo reconhecendo os avanços, tanto no Artigo 206 (CF/1988) quanto nos Artigos 67 e 87 (LDB 9394/96) indica que se “apresentam de forma tensionada”, na qual carecem de sistematizações em que fosse possível identificar a “concretude do garantido preceito” relativo à carreira docente e à composição da jornada, só posteriormente clarificada na Resolução Nº 03/1997 do CNE:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço [...]. A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (BRASIL/CNE, 1997, Art. 6º).

O fato é que a premissa de que é possível capacitar, aperfeiçoar, treinar, reciclar e, em uma acepção bastante descuidada do termo, formar os sujeitos no próprio exercício da profissão, abre também o flanco para o aligeiramento das formações iniciais, adiando ou flexibilizando as exigências de terminalidade identificadas como entraves à continuidade da educação e rotuladas, por isso mesmo, como mecanismos de exclusão social. O que implica que, em função da possibilidade de percursos educativos mais abertos e diversos, a formação inicial passe a “ter um caráter geral e abarcar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 25). Para tanto, faz-se urgente a implementação de um sistema educacional “amplo e flexível”, com a cooperação entre Estado e mercado, garantindo, dessa forma, “aos jovens prosseguir seus estudos ou ingressar na vida ativa, livrando-os assim da armadilha do desemprego” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26). Em contrapartida, na mesma linha de empregabilidade inclusiva, “as políticas serão cada vez mais orientadas para os adultos ativos, cujas competências devem ser constantemente revistas em função das evoluções tecnológicas” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26) para “consolidar as bases de um saber adaptado às necessidades, considerando que o período das aprendizagens fundamentais prolonga-se cada vez mais e que a aquisição de competências relacionadas a um emprego muito específico fica para mais tarde” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 26).

Identifica-se este fenômeno não como específico da formação docente, mas parte de um discurso que não se separa de um projeto para toda a educação, no qual novos padrões de organização da progressão ao longo das etapas de ensino passam, a partir da LDB 9394/96, a representar essa noção de continuum aberto, como se pode ver em seu artigo 32:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Entre os impactos iniciais esperados têm-se a necessária ampliação do número de vagas no Ensino Fundamental em consonância com as propostas de organismos multilaterais e financeiros, na estratégia de diminuição das reprovações como “correção de fluxo” (FERNANDES, 2014, p. 28). Eleva-se artificialmente as estatísticas do acesso e permanência enquanto, a princípio, esconde-se o fraco desempenho escolar dos estudantes que, se por um lado amplia a demanda por mais professores, por outro também lança sobre estes um quadro ainda mais complexo de desafios pedagógicos, além, obviamente, da responsabilidade por um fracasso escolar programado e cinicamente tratado como dano colateral.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 42), ao ressaltarem que os “ciclos de progressão plurianual” ocorreram anteriormente em “vários países da Europa, como Suíça, França, Espanha, Portugal, e da América, como Canadá e Argentina”, evidenciam como traço comum entre elas “o pressuposto é que os ciclos não podem ser bem-sucedidos, se não houver envolvimento dos professores. Se os docentes não forem agentes ativos do currículo, a reforma não se consuma” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 42). Deste modo, não se pode ignorar a intrínseca relação entre o protagonismo atribuído aos profissionais docentes nos documentos institucionais do poder público nacional ou dos organismos multilaterais, bem como a profusão de trabalhos acadêmicos enfatizando a centralidade da prática docente em diálogo com a formação destes profissionais visando os desafios para o “docente do século XXI”. Slogan que inclusive dá nome ao documento o produzido em parceria entre Consed e Unesco que propõe a formação de um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (CONSED/UNESCO, 2007).

Uma estranha combinação entre valorização e autonomia e as, de certo modo, contraditórias ações de controle externo, dão a tônica não só dos discursos como dos

regulamentos, da criação de funções burocráticas e de mecanismos de “monitoramento contínuo” das evidências, pautados por um dito novo paradigma de gestão pública que sob o manto do democrático conceito de controle social, lança para a sociedade civil a tarefa de pressionar as escolas por melhores resultados.

reforçam a avaliação externa e o alcance das metas estatísticas de rendimento do(a) aluno(a) e incumbem ao MEC estabelecer expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, visando a fornecer referências mais claras às redes de ensino sobre o que deve ser trabalhado nas escolas, ao mesmo tempo em que insistem que os conteúdos do currículo não podem restringir-se ao que é objeto de avaliação padronizada (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 45).

Associados aos recursos retóricos “Qualidade total” caminha a promessa de “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2000 p. 9), já que o “magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED/UNESCO, 2007, p. 7), temos, de modo bastante entrelaçado, as políticas de “gratificações por desempenho”, a estruturação de planos de “carreira docente”, a possibilidade de “divulgação de experiências exitosas”, as dispensas para “cursos de pós-graduação” e as “ações de formação continuada” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011), além, é claro, da possibilidade de “reter talentos” em cargos de gestão em diferentes âmbitos.

Quanto à crítica dos pressupostos conceituais orientadores das reformas, em seu substrato diretamente herdado das teorias do capital humano, não se pode distrair de que embalado no mesmo envelope da precarização das condições de trabalho, está, pela criação de novas necessidades urgentes de gestão, a possibilidade concreta de que sujeitos possam alcançar postos de trabalho simbólica e financeiramente mais valorizados. O espaço da formação é defendido não só pelo tempo “extra” de trabalho remunerado, mas pela possibilidade de evolução na carreira docente. Nas pesquisas tratadas por Gatti, Barretto e André apresenta-se como bastante ilustrativo o depoimento de um entrevistado que

expressa claramente a importância de atribuir ao(à) professor(a) da rede tarefa de formação, pois, como está familiarizado(a) com a realidade da escola e com as questões do processo de ensino aprendizagem, poderá mais naturalmente mobilizar seus colegas a refletir sobre essas questões e a encontrar caminhos para superar os problemas encontrados (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 201).

O que por vezes é, pelo viés mais crítico de algumas pesquisas, apontando como a cooptação dos docentes para o exercício de funções de acompanhamento, fiscalização ou mediação com foco na garantia de exigências externas, também é visto pelos sujeitos como conquistas de seus movimentos sindicais e representações nos quadros do parlamento e do poder executivo em diferentes esferas. Essas posições e os papéis por elas exercidos nas redes, não só pelo maior conforto, prestígio e remuneração são de fato reconhecidas como

uma progressão nas carreiras, mas por uma crença real de que assumindo essas posições é possível fazer transpor as propostas fartamente defendidas pela literatura e pelas diretrizes para a prática, alcançando os resultados desejados. Assim, se por um lado não se pode ignorar a posição de onde os sujeitos e autores expressam suas visões de mundo, é importante, também, não cair na armadilha das divisões artificiais dos quadros de cargos e funções, reconhecendo que na carreira docente da educação básica estão todos

[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional de Educação, estabelecido no Art. 214 da CF 88 e reafirmado na LDB (Lei Nº 9.394/96) consiste em um documento decenal que, embora não seja exatamente uma política de formação de professores, define metas e estratégias no intuito de orientar as políticas públicas educacionais e abordam aspectos como carreira, valorização e formação. Apresentados nos trabalhos como território de disputa e vistos por alguns como portadores de boas novas e por outros como eco dos interesses empresariais e dos organismos internacionais, encriptados, como no caso do PNE 2001-2011, aprovado pela Lei Nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), na embalagem inquestionável e sempre urgente “valorização docente” que em seu item 10, passou a relacionar a formação inicial e continuada com melhorias nas condições de trabalho, especificando pontos como salários compatíveis, piso salarial e plano de carreira.

Ainda entre as ações contraditórias de valorização e controle, vale ressaltar que em 2007 o Governo Federal, sob a inquestionável justificativa de somar esforços em prol da melhoria da qualidade da educação, propõe por meio do Decreto Nº 6.094 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para, dentre estas metas cabe ressaltar:

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho (BRASIL, 2007).

É notável que a relação causa e efeito entre formação de professores e qualidade na sua forma invertida pode ser lida com discursos de ampla circulação na esfera pública, como a atribuição dos sofríveis resultados às fragilidades da formação docente. Relação esta sempre retomada nos pareceres e justificativas das regulamentações acerca da urgente melhoria da qualidade da educação, que pela proposição de metas claras com prazos flexíveis e metas extremamente genéricas com prazos draconianos, precisam ser continuamente

repetidos como um mantra sob risco de se tornarem *letra morta*.

Sancionada no ano seguinte, a Lei Federal Nº 11.738/08, também chamada, como supracitado, de “Lei do Piso de 2008”, além do ato que lhe conferiu o apelido também tem o propósito de reorganização da jornada docente (Art. 2º, § 4º), algo já previsto e não adequadamente implementado desde a Constituição Federal (LDB, Plano Decenal de Educação para Todos, PNE etc.), o faz mobilizando o estranho recurso discursivo de determinar diretamente o limite da jornada empregada na regência, quase que definindo o horário destinado para a formação e o planejamento pelo tempo sem interação com alunos, quando afirma que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Essa lei, além da morosidade típica dos entes federativos na implementação de políticas com impactos reais em seus orçamentos, foi, ainda, contestada por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (STF, 2008), judicializando a questão e evidenciando que a questão acerca do uso do tempo dos professores é um campo em disputa que, segundo Rosa M. Torres, se deu em grande parte dos países na última onda de reformas, nas quais a variável tempo passou a ser vista como fator determinante da qualidade da educação.

[...] ademais dos tempos requeridos para a capacitação docente dentro e fora da jornada de trabalho, foram terrenos de confronto na maioria dos países, particularmente quando estes estiramentos pretenderam ser feitos sem modificar remunerações ou as condições do contrato de trabalho (TORRES, 2000, p. 55).

Em 2009 publica-se o Decreto Nº 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), propondo o aprimoramento do regime colaborativo entre os entes federados por intermédio da participação dos gestores em fóruns permanentes de apoio à formação docente, fortemente influenciado pela defesa da formação integrada ao cotidiano escolar e que considere o saber e as experiências dos professores. Porém, em 2016 este é revogado pelo Decreto Nº 8.752, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), dando força de lei a ideia de que a formação inicial e continuada devem, ambas, se dar de forma articulada, já que são entendidas como (Art. 2º) “componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016).

No bojo desse novo fluxo de reformas, em que já se encontra calcificada e apaziguada de suas contradições a insuspeita complementaridade entre a formação inicial e a formação continuada, a Resolução Nº 02/CNE/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial e para a formação continuada (BRASIL/CNE, 2015a), é, entre os documentos citados pelas pesquisas que compõe o *corpus* desta revisão, a mais citada, nem sempre como objeto de discussão, por ser entendido como conquista da categoria docente e, portanto, referencial de um projeto ao qual se deve compatibilizar a realidade.

Tal ênfase se dá, em função de que “a partir das reivindicações, ficou garantido, por lei, o tempo/espço para os professores, que é sinalizado no § 3º do Art. 18” (RAUTENBERG, 2018, p. 42) no qual, finalmente, se expressa o que se espera que dos docentes no tempo que na Lei do Piso de 2008 era tratado apenas como “não regência”, a saber:

3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL/CNE, 2015a, p. 15).

Vale notar que tarefas do dia a dia, como a “preparação de aulas”, são vistas entre “atividades formativas”, a participação em grupos sejam “de estudo e/ou trabalho” até as atividades de uma “natureza semelhante”, que não fica evidente no texto, quase nos levam a concluir que toda atividade que não é regência com a coletividade das turmas ou classes é, de alguma estranha maneira, formativa. Se são estas, de fato, as situações que garantirão aos egressos de uma licenciatura deficitária, por suas ambições de abrangência e fragilidade teórica, a possibilidade da tão aclamada relação entre a teoria e a prática, paira uma assustadora dúvida.

Ressalta-se ainda a menção às também genéricas “atividades de desenvolvimento profissional”, que para a Unesco propõe a superar a visão tradicional e fragmentada dos professores sobre sua profissionalidade, e é

entendido como aprendizagem dos docentes ao longo de toda a vida. Esse processo articula a formação inicial, a formação em serviço (como programas formais dirigidos pelos responsáveis por essas áreas) e a autoformação dos docentes, desenvolvendo competências sociais, éticas e técnica se incorporando o uso das tecnologias da informação e da comunicação ao quadro de uma profissão em permanente construção

(CAMPOS, 2005, p. 15).

A diluição da formação das fronteiras entre formação inicial e continuada preconizada pelo *slogan* “longo de toda a vida”, tomado como boa teoria por grande parte das pesquisas atuais, é criticada por Giovinazzo-Júnior, ao alertar que se por um lado “temos uma situação em que a formação continuada perde seu potencial, uma vez que passa a ser concebida unicamente como momento de sanar os problemas que o professor enfrentou e não resolveu no curso de formação inicial” (GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2017, p. 59), abre-se mão, também, do sentido da formação inicial

que deve ocorrer na universidade ou no ensino superior, porque esta deve estar integrada e articulada com a formação geral e intelectual. A licenciatura pode se constituir em ocasião para que o futuro professor consiga romper com as relações sociais que o produziram até então: o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais [...] (GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2017, p. 59).

Assim, responsabiliza-se os estudantes por articular sua experiência no ensino superior, enquanto lhes é oferecida uma matriz curricular difusa na qual se tenta abarcar, de modo superficial (GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2017) toda sorte de conteúdo, negando-lhes, ou mesmo adiando a oportunidades aos que as almejam.

Com toda essa organização complexa recomendada, nada é afirmado sobre como será efetivada a tão almejada integração e articulação de conhecimentos práticos e teóricos. Em outras palavras, salvo a menção ao caráter interdisciplinar a reger o funcionamento das atividades dos cursos, a tarefa de atribuir significado – político, social e educacional – para o aprendizado é menos dos professores formadores e mais do aluno (GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2017, p. 61).

Aqui retoma-se, amparados novamente por Hannah Arendt, os limites desta educação política profissional ao longo da vida, pois se por um lado entende-se que a aprendizagem é de fato algo que se estende para além do fenômeno educativo, é urgente asseverar

que o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos [...]. Mas, diversamente do que acontece com a aprendizagem, a educação deve poder ter um termo previsível. Na nossa civilização, esse momento final coincide, na maior parte dos casos, com a aquisição de um primeiro diploma de grau superior (mais do que com um diploma de fim dos estudos secundários) (ARENDT, 1988, p. 247).

Um ano antes, porém, parte de um mesmo fluxo de reformas, instituído pela Lei Nº 13.005, o PNE em vigência desde 2014, apresenta dez diretrizes e 20 metas subdivididas em quatro grupos, dos quais, o terceiro é o mais abordado nos trabalhos da amostra, envolvendo das metas 15 a 18 (BRASIL, 2014), por serem identificadas como ações voltadas à valorização docente e, em alguma medida, pré-requisitos para o alcance de outras metas.

- Meta 15 - Assegurar a formação específica em nível superior a todos os professores e professoras, a partir do regime de colaboração (em 1 ano).

- Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da educação básica e garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica (em 10 anos).
- Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando seu rendimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (em 6 anos).
- Meta 18 - Assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública (em 2 anos).

Ou seja, a meta, mais uma vez adiada, de universalização da formação inicial em nível superior, estabelecida desde a publicação da LDB (Lei Nº 9394/96), denota a importância da formação inicial que, em tese, seria a última oportunidade de educar estes adultos que assumirão tão importante missão. Já que, nas etapas mais específicas de formação profissional, como as pós-graduações e segundas licenciaturas, “ainda que tendo a ver com a educação, é, no entanto, uma espécie de especialização. Enquanto tal, ela não aspira já a introduzir o jovem no mundo do como um todo, mas apenas num sector particular e limitado do mundo” (ARENDT, 1988, p. 247).

Vale ressaltar que, segundo o Observatório do PNE 2014 (MEC/Inep/DEED/Censo escolar, 2014), 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “tem licenciatura na área em que atuam”. O que parece influenciar sobremaneira as expectativas irreais, postuladas de forma tão genérica quanto abrangente, sobre que é departamento de cada âmbito de formação.

Ao asseverar que a “formação continuada se configura, pois, como um processo fundamental e relevante, de afirmação da aprendizagem significativa” Albertino (2019, p. 39) condiciona essa proposição ao cumprimento da Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015, no Art. 16 do Capítulo VI, na qual subjaz o risco de lançar para o horizonte infinito da formação continuada e do aperfeiçoamento ao longo da vida os fundamentos políticos articulados aos conhecimentos técnicos da área, pela fundamentação teórica adotada neste trabalho, deveriam constar da formação inicial.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL/CNE, 2015b).

A formação continuada precisa ser outra coisa que não uma pretensa educação política de adultos vinculada a um conjunto desarticulado de vivências que os limita à posição de “aprender a aprender” em um cardápio de capacitações, oficinas, treinamentos, dinâmicas e outras situações de cunho utilitarista e praticista pautados por uma suposta homologia entre a aprendizagem do professor e a do aluno. Esse quadro de políticas públicas produz uma espécie de “segunda época”, como recuperação de um ensino superior pulverizado entre uma miríade difusa de especificidades, subjetividades e identidades esquecidas do sentido de ensinar na escola, que negando aos postulantes ao magistério a importante oportunidade educativa de “[...] tomarem consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e essa consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade” (ADORNO, 1995d, p. 68).

Panorama das políticas de jornada de trabalho e formação na rede estadual e na rede municipal da capital paulista: rotações, translações e outros movimentos

Por aspectos anteriormente discutidos que serão aprofundados a seguir, a amostra da etapa empírica do presente estudo foi composta em função das características específicas dos professores e coordenadores da categoria docente da rede de ensino da capital paulista. No entanto, entende-se que não seria prudente tratar a de modo isolado as condições em que se dão a formação docente nesta rede, afinal, a discussão empreendida pelas pesquisas analisadas demonstra um vínculo entre as políticas de diferentes dependências administrativas que se influenciam mutuamente. Destarte, a discussão estabelecida a seguir, se envereda por um percurso que, mesmo mantendo um fluxo cronológico das gestões, políticas públicas e normas implementadas no estado e no município, que, a princípio pode parecer exaustivo e até vertiginoso, por outro lado permite comparações, destacando aspectos comuns e diferenças que, toma-se como pressuposto, são constitutivas da visão e dos posicionamentos dos docentes frente ao tempo destinado à formação continuada em serviço.

O maior sistema de ensino municipal do país (IBGE, 2021), atendendo alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e, com um número residual, o Ensino Médio, além de mais atualmente, em parceria com o governo federal (UAB/UNICEU), também atender ao Ensino Superior e pós-graduação, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP), responde por um total de 1.478 escolas, sendo 547 escolas de ensino fundamental, oito escolas de ensino médio e 931 escolas de educação infantil, além de 362 creches indiretas, administradas por entidades conveniadas e 1.625 convênios para atendimento da educação infantil atendendo a um total 919.785 alunos.

Distribuídos pelas treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), que atuam na intermediação entre a gestão central e as escolas com foco na implementação das políticas públicas, estão 83.800 funcionários, entre eles, algo em torno de 49.000 docentes, majoritariamente concursados com estabilidade no cargo e dos quais 97% possuem formação superior, fazendo jus a uma remuneração 32,8% superior ao piso nacional (CAMARGO, JACOMINI e MINHOTO, 2014).

Vale ressaltar que a imagem de altos salários carece de ser posta em perspectiva quando se reconhece que a remuneração média da categoria docente no território nacional, mesmo após a “Lei do Piso”, permanece sendo cerca de 30% mais baixa do que a recebida por outros profissionais com formação universitária, além da constatação de que o custo de vida na capital paulista é o mais elevado do país (EXPATINTAN, 2021). Assim, é algo muito comum que, na busca por melhores condições de subsistência, muitos docentes da SME-SP recorram ao acúmulo de cargos, seja na própria rede, ou em municípios vizinhos, rede estadual ou mesmo nas escolas privadas (SÃO PAULO/SME, 2020b), totalizando jornadas de até 70 horas/aula semanais, algo permitido pela Lei Municipal Nº 14.660/07, assim como o acúmulo de uma função gestora como direção ou coordenação pedagógica (40h) com a função docente (30h/a) (SÃO PAULO, 2007).

Desta maneira, não é pelos salários iniciais que a carreira docente da SME-SP se torna tão atrativa, mas por um plano de carreira que, além da criação de cargos e funções passíveis de serem ocupadas por docentes da rede por concurso público, garante duas vias de evolução funcional periódica: a antiguidade e a titulação/formação. Quanto ao segundo critério, pode-se afirmar certo pioneirismo da rede municipal paulistana em relação ao movimento da rede estadual paulista, tanto em termos de incentivo para a obtenção de certificados quanto pela ampliação da jornada, prevendo uma parte significativa desta para o trabalho extraclasse incluindo momentos coletivos e a formação.

Como seria de se esperar, esse processo não se deu sem disputas, com idas e vindas de políticas públicas ao sabor dos interesses em conflito, da correlação de forças entre sindicatos e as tendências ideológicas dos grupos a frente da gestão central, que, pela autonomia financeira garantida por uma flagrante desigualdade histórica no processo de industrialização nacional, permitiu ao poder público da capital paulista e do estado de São Paulo exercerem, ao longo da passagem do século XX para o século XXI, como veremos a seguir, mais influência na política educacional do país do que serem influenciados por esta.

Aspectos como composição da jornada, atribuições de cargo e função, carreira,

salários, acúmulo de funções, coordenação pedagógica, espaços de participação democrática na gestão, tempo para a realização de tarefas inerentes à atuação docente e principalmente políticas de formação, são indispensáveis tanto para a elaboração das escalas quanto para a análise dos resultados que veremos no capítulo seguinte. Considerando que o padrão de faixa etária mais alto dos sujeitos da amostra na qual foram aplicados os questionários das escalas e tomando por pressuposto que suas atitudes frente a formação continuada são construções históricas indissociáveis das mudanças e permanências das políticas públicas ao longo das configurações assumidas em diferentes governos, pondera-se como marco importante para a compreensão acerca da constituição do quadro atual da formação continuada, não só na capital paulista, a publicação da Lei Nº 9.874 de 18 de janeiro de 1985 que como o próprio nome já antecipa: “Reestrutura a Carreira do Magistério Público Municipal, Institui a Evolução Funcional e dá Outras Providências” (SÃO PAULO, 1985a).

Entre importantes inovações na carreira, como as Jornadas de Trabalho Integral com 1/3 do tempo reservado para as atividades “extraclasse” e a Evolução Funcional, destaca-se entre as determinações do Anexo III desta mesma lei, a criação de 702 cargos de coordenador pedagógico para as escolas de 1º e 2º graus. Dos quais 600 para os docentes que já exerciam a função de assistente pedagógico e orientador educacional, além de 100 novos cargos a serem ocupados por docentes com pelo menos três anos de exercício na SME-SP. Complementado pelo Decreto Nº 21.811, publicado em 27 de dezembro do mesmo ano, no qual se institui o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo oferecendo um panorama dos papéis atribuídos ao que na época foi denominado de Equipe Técnica, (artigo 9º, inciso I), composta pelo diretor de escola, o assistente de direção e o recém-criado coordenador pedagógico (SÃO PAULO, 1985b).

O mesmo Decreto Nº 21.811 em seu Art. 18 definiu as atribuições do CP da seguinte forma:

- I – Participar do Planejamento Escolar;
- II – Acompanhar a execução do Plano Escolar: a) Coordenando e avaliando as propostas pedagógicas da escola, com base na programação estabelecida pelo órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a integração horizontal e vertical, consideradas todas as séries, estágios, termos, turnos e modalidades de ensino em funcionamento na unidade escolar; b) Coordenando e avaliando projetos específicos da escola nos vários estágios, séries, classes, termos ou turnos; c) Organizando, juntamente com a direção, as reuniões pedagógicas;
- III – Acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno, com o objetivo de: a) Obter uma visão geral do desempenho docente e discente; b) Detectar possíveis inadequações da proposta pedagógica; c) Discutir com o professor ou com a Equipe Escolar, quando necessário, possíveis soluções alternativas; d) Detectar, junto com os professores casos de alunos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou

atendimento adequado, pela escola, família e outras instituições; e) Assumir pessoalmente a orientação da família e / ou o contato com outras instituições nos casos dos alunos mencionados no item (d), ou orientar esses contatos caso os mesmos sejam realizados pelo (s) professor (es); f) Acompanhar e manter-se informado a respeito do atendimento dos alunos mencionados no item d, nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Técnica e ao (s) professor(es) responsáveis, quando necessário (SÃO PAULO, 1985b).

É possível notar que a falta de clareza da função, congregando as antigas atribuições dos orientadores educacionais e dos assistentes pedagógicos no acompanhamento e orientação de docentes, alunos e suas famílias, assumindo ainda funções mais próximas às dos diretores no que diz respeito a fiscalização e a organização escolar, esteja na gênese do dilema já apresentado entre um preposto da autoridade das “delegacias de ensino” e um líder da equipe docente negociando a construção de um projeto pedagógico comum para a escola.

Na rede estadual paulista, embora a função já fosse regulamentada desde o Decreto Nº 11.625, de 23 de maio de 1978, no governo Paulo Egydio Martins, a mesma foi apenas parcialmente implantada em alguns projetos específicos na educação secundária como uma função de assistência técnica aos professores e a promoção de estudos do currículo, ainda muito distante do papel de formador que lhe seria atribuído nos anos 1990:

Artigo 14 - As atividades de Coordenação Pedagógica são exercidas pelo Coordenador Pedagógico e Professores Coordenadores.

Artigo 15 - O Coordenador Pedagógico e o elemento do sistema de supervisão responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, no âmbito da Escola.

Artigo 16 - O coordenador Pedagógico tem as seguintes atribuições:

I - participar da elaboração do Plano Escolar: a) coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares; b) assegurando a articulação entre as programações referentes à Educação Geral e à Formação Especial; c) transmitindo dados relativos ao mercado de trabalho; d) fornecendo subsídios referentes a análise ocupacional, com base nos dados da atualidade e de projeções efetuadas;

II - elaborar a programação das atividades da sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações do núcleo de apoio técnico - pedagógico;

III - acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação do currículo;

IV - prestar assistência técnica aos professores, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos, para a melhoria dos padrões de ensino: a) propondo técnicas e procedimentos; b) selecionando e fornecendo materiais didáticos; c) estabelecendo a organização das atividades; d) propondo sistemática de avaliação;

V - coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos;

VI - supervisionar as atividades realizadas pelos professores como " horas-atividade";

VII - coordenar as atividades relativas a estágios: a) assegurando programação integrada no Plano Escolar; b) efetuando levantamento dos locais e condições de realização; c) controlando as atividades de supervisão;

VIII - promover estudos visando a assegurar a eficácia interna e externa do currículo: a) mantendo entendimentos com empresas do ramo das habilitações oferecidas pela Escola para adequação da programação curricular; b) efetuando levantamento de informações sobre o desempenho no exercício profissional, dos egressos da Escola, para o aprimoramento do ensino ministrado;

IX - coordenar a programação e execução das reuniões dos Conselhos de Classe;

X - propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

XI - coordenar o planejamento do arranjo físico e aproveitamento racional das oficinas, laboratórios e outros ambientes especiais;

XII - avaliar os resultados do ensino no âmbito da Escola;

XIII - assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do sistema de supervisão,

XIV - assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a: a) matrícula e transferências; b) agrupamento de alunos; c) organização de horário de aulas e do calendário escolar; d) escolha de Professores Coordenadores; e) utilização de recursos didáticos da escola;

XV - interpretar a organização didática da Escola para a comunidade;

XVI - elaborar relatório de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da Escola.

Artigo 17 - O Professor Coordenador, no âmbito de sua área curricular, tem as seguintes atribuições:

I - elaborar, com os demais professores da área ou professores regentes de classe da mesma série, o programa de currículo;

II - coordenar a execução da programação;

III - assegurar a integração horizontal e vertical do currículo;

IV - coordenar atividades da área que visem ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e materiais de ensino;

V - estabelecer, em cooperação com os demais professores da área ou da mesma série critérios de seleção de instrumentos de avaliação;

VI - assessorar os trabalhos dos Conselhos de Classe;

VII - coordenar a supervisão ou supervisionar os estágios da sua área,

VIII - assegurar a otimização dos recursos físicos: a) fornecendo especificações técnicas para equipamentos a serem adquiridos e orientando sua instalação; b) inspecionando periodicamente os equipamentos da sua área e solicitando seu reparo, quando necessário; c) requisitando material de consumo e controlando seu uso; d) propondo a reformulação, quando necessário, dos arranjos físicos das oficinas, laboratórios e outros ambientes especiais;

IX - colaborar com a direção e com a secretaria na elaboração do Inventário dos bens patrimoniais da Escola (SÃO PAULO, 1978).

No governo de André Franco Montoro foi criado o Ciclo Básico, visando combater a repetência na primeira série, e, também, instituída a hora-atividade exclusivamente para os professores que atuavam com estes alunos, por força do Decreto Nº 21.833 de 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983). Assim, “na mesma direção de priorizar o ciclo básico, foi criada a figura do coordenador, a ser eleito pelos professores dessas classes. A eleição seria anual, à época do planejamento escolar, e deveria ser referendada pelo conselho de escola” (CUNHA, 1995, p. 215).

Só em 1991, no Governo Fleury, se estende tanto a função de professor coordenador pedagógico e a possibilidade de participação aos docentes do Projeto Educacional da Escola Padrão nas, agora chamadas: Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) por meio do Decreto Nº 34.036 (SÃO PAULO, 1991), o que, vale ressaltar, ainda não alcançaria mais do que 10% do total dos professores da rede estadual.

Artigo 1.º - As jornadas semanais de trabalho docente dos Professores II e III que atuarem em "Escola Padrão", ficam disciplinadas na seguinte conformidade. I - Jornada Integral de Trabalho Docente. 40 (quarenta) horas, sendo 26 (vinte e seis) horas-aula e 14 (quatorze) horas-atividade, assim distribuídas no período diurno:

- a) 26 (vinte e seis) horas-aula em sala de aula;
 - b) 6 (seis) horas em atividades pedagógicas na escola;
 - c) 8 (oito) horas-atividade em local de livre escolha.
- II - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 (trinta) horas, sendo 20 (vinte) horas em sala de aula e 10 (dez) horas-atividade, assim distribuídas no período noturno:
- a) 20 (vinte) horas-aula em sala de aula;
 - b) 4 (quatro) horas em atividades pedagógicas na escola;
 - c) 6 (seis) horas-atividade em local de livre escolha dos docentes (SÃO PAULO, 1991).

Embora na capital paulista o CP fosse um cargo efetivo bastante disseminado entre as escolas e não uma função atrelada à projetos específicos, como no caso do estado, a situação foi de um limbo jurídico que só reforçou a imagem de “faz tudo”, já que o “regimento comum” que regulamentava suas atribuições, foi autoritariamente pelo prefeito Jânio Quadros antes que houvessem se constituído os elementos para a sua adequada implementação. O que só foi revisto quando, já no final da “gestão da prefeita Luiza Erundina, o Regimento Comum das Escolas Municipais, contemplado pelo Decreto Nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, volta a vigorar” (CARNEIRO, 2017, p. 41), o que representou um vácuo de quatro anos em que “os coordenadores pedagógicos atuavam nas escolas municipais de 1º e 2º graus de São Paulo, sem que suas atribuições estivessem definidas e reconhecidas pela legislação municipal” (CARNEIRO, 2017, p. 41).

A gestão do Partido dos Trabalhadores é tratada nas pesquisas como um grande marco, com seus sucessos muitas vezes atribuídos à Paulo Freire, o seu primeiro Secretário de Educação, celebrado ainda atualmente pela rede municipal paulistana como principal agente das conquistas da carreira docente no município em função defesa intransigente da gestão democrática. Vale citar entre estas, com impacto direto sobre as políticas de formação, a substituição gradativa das Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMS) pelos Núcleos de Ação Educativa – NAES, visando romper “com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituída por instancias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas” (SÃO PAULO, 1989, p. 5).

A primeira instância da Gestão Democrática da Educação Pública é a da Administração Pública. A essa instância cabe pensar, organizar e executar programas de formação permanente para o corpo docente, inclusive com a colaboração dos cientistas (FREIRE, 2003, p. 46).

A estratégia dos “grupos de formação”, organizada pelos NAEs, formadas por equipes da Diretoria Pedagógica de Orientação Técnica (DOT) e da Universidade, até hoje lembrada nos discursos de profissionais da rede é vista como um “[...] amplo programa de formação se deu de forma inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a rede pública

seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo” (SAUL, 2012, p. 10). Esses encontros consistiam em palestras, cursos e atividades culturais alinhadas com a política de reorientação curricular, que antecipou em muito o discurso relativo à reflexão sobre a prática como centro do processo de “construção coletiva” pautado pela “[...] valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares, permitiu que pudessem ser criadas novas práticas” (SAUL, 2012, p. 6).

A perspectiva freireana, herdada das ações no movimento de educação no campo com foco na alfabetização de adultos, pautada pelo reconhecimento a incompletude do homem e sua permanente transformação pelo acesso conhecimento em sua relação com prática, dialoga em alguma medida com as concepções de “formação ao longo da vida” e “reflexão sobre a prática”, que, como vimos, se fizeram dominantes no debate público em torno da LDB (BRASIL, 1996). O pensamento do secretário de educação, fortemente ancorado nos discursos acerca da autonomia, diálogo e amorosidade, delineiam um projeto de mudança pautado pelo projeto de educação popular.

A educação para a liberdade é uma educação humanizadora que se dá no diálogo. O diálogo é atitude de quem ama. Por isso, a prática pedagógica para ser libertadora deve ser encharcada de amor. Uma prática encharcada de amor se dá no diálogo e pressupõe como fundamento o amor, a humildade e a fé no ser humano (FREIRE, 1987, p. 94).

Considerando um movimento que se consubstanciou nos países nórdicos e na Alemanha, Tilger (2016) ressalta que

[...] nesse processo, as iniciativas de cunho popular são realizadas fora do âmbito do Estado, vinculadas a organizações de trabalhadores e partidos de esquerda. Mas, tais iniciativas ou são cooptadas pelo poder estatal como parceiras executoras que, em troca do financiamento, requer sua padronização e sistematização, ou mesmo passam a ser administradas diretamente em uma ampla rede de ações que vão desde o uso da estrutura escolar até o dos meios de comunicação de massa, com objetivos cada vez mais restritos à educação formal mínima pautada por pretensos valores nacionais e de adaptação ao mercado de trabalho (TILGER, 2016, p. 65).

O mesmo autor fundamenta essa descrença em Adorno, apontando o testemunho de quem, na Europa, acompanhou a conversão deste projeto em uma educação empobrecida para os trabalhadores pobres.

As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada educação popular – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 393).

A proposta de gestão democrática, bastante influenciada pela prática dos movimentos populares da época, tendo como pano de fundo a Teologia da Libertação, pautada por um diálogo que se nutre de humildade, esperança, fé e confiança (FREIRE, 2002), não parecia

suficiente para convencer certos setores, não só da classe dominante, mas das camadas médias ainda atentos a ameaça da destruição das famílias pelo comunismo.

Daí, não só as forças mais reacionárias atuando combativamente de seus diferentes lugares de exercício de poder e com seus porta-vozes na mídia, mas os próprios sindicatos e associações de professores, que mesmo reconhecendo a possibilidade de reaver as conquistas de 1985, representavam o receio de que a própria estrutura da rede municipal fosse posta em risco por medidas que esvaziariam a educação do ensino em função de novos conteúdos eminentemente ideológicos. Deste modo, o desafio de educar adultos, no caso os adultos trabalhadores da educação, seria encarado com o mesmo método da educação popular “à brasileira”, tomando a realidade do sujeito como ponto de partida.

O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador (FREIRE, 1995, p. 39).

O trabalho de André de Freitas Dutra, embora não tenha sido selecionado para a composição do *corpus*, oferece interessantes contribuições ao correlacionar essa resistência ao fato de os professores terem crescido durante a ditadura militar e terem se profissionalizado por meio do curso Normal, como é o exemplo de uma das entrevistadas que acusa o secretário de “impor a liberdade”, afirmando que

Não é que não gostava de Paulo Freire, eu não simpatizava muito com ele por causa do tipo de Educação que eu tive e por causa do tipo de livro e das coisas que ele impunha, muito livre, muita criança, muito assim, à vontade e não dava para fazer isso (DUTRA, 2015, p. 381).

Entre os pontos mais polêmicos de sua reorientação curricular, com influência inegável no debate nacional, estava a política de ciclos de aprendizagem, que no novo Regimento Comum, se propunham a romper e superar a lógica da seriação e sua “concepção da educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender” (AGUIAR, 2011, p. 3). A mudança de concepção, necessária para a implantação desta política na SME-SP, demandava o reconhecimento de que organização seriada do ensino refletia uma escola conivente com processos de exclusão das classes populares, elitista, homogeneizante e autoritária, já que dependente do poder docente de reprovar como forma de punição.

Um dos problemas cruciais da educação brasileira — erroneamente chamado de evasão escolar, na verdade expulsão escolar — é político-ideológico. Sua solução passa pela formação do educador e implica uma compreensão política e ideológica da linguagem que o capacite a perceber o caráter de classe da fala. Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e

Também a esse respeito Dutra demonstra as resistências à política de progressão por ciclos nos discursos dos educadores, e aponta para a percepção da “perda de poder” ao citar uma entrevistada que reconhece que “os professores, na época e hoje não mudou, não aceitaram o ciclo [...]. A primeira coisa que desgostou os professores foi a não reprovação [...]. A arma que a escola tinha era essa” (DUTRA, 2015, p. 265).

De fato, por mais crítica que possa parecer, a proposta de progressão por ciclos, esta encontrou respaldo nas orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco e, alguns anos depois foi acolhida pela LDB (Lei Nº 9394/96) e implantada em diferentes redes de ensino pelo país sob forte influência de agentes do mercado.

Ainda entre as políticas discutidas por Dutra vale ressaltar a implementação dos laboratórios de informática educativa em seu projeto piloto chamado Gênese, que envolvia a formação de professores para a utilização de linguagem de programação (Logo) que

inicialmente foi implantado em apenas 10 escolas, uma em cada NAE, chegando a 50 unidades no final da gestão. Apesar do temor de que o projeto fosse interrompido após o fim da gestão de Freire e Erundina, os laboratórios de informática educativa acabaram por ser implantados em toda a rede nas gestões seguintes (DUTRA, 2015, p. 157).

O relato de uma docente que participou do projeto na época torna perceptível um estilo de formação pautado pela ideia de multiplicação, em que o docente utilizava seus horários remunerados para capacitar seus pares que, por sua vez, multiplicariam também esses conhecimentos nas atividades com os alunos.

E eu peguei uma escola lá em Pirituba, na Imperatriz Leopoldina. Lá tinha o “projeto Gênese”, com computador, “Logo” e tudo mais e o projeto interdisciplinaridade [...]. Os subsídios que tínhamos para fazer os projetos. Eu lembro do “projeto Gênese” da época. Primeiro tinha toda a formação para depois aplicar com aluno. E todas as horas que passávamos ali estávamos ganhando (DUTRA, 2015, p. 260).

O fato é que muitas políticas públicas da gestão Luiza Erundina, talvez devido às resistências e ao amplo debate empreendido no Movimento de Reorientação Curricular que as deram forma, se concretizaram na forma da lei apenas no último semestre de 1992, como é o caso do novo Regimento Comum através do Decreto Nº 32.892 de 23 de dezembro de 1992 e do Estatuto do Magistério Público Municipal final na Lei Nº 11.229, aprovado seis meses antes, ambos já com Mário Sergio Cortella à frente da SME-SP, já que em 1991, Paulo Freire havia deixado o cargo. Diante disso, há que se reconhecer que a responsabilidade pela implementação e pela continuidade de tais inovações, dependerá do sentido atribuído a elas por Paulo Maluf, um ex-governador biônico alinhado ao Regime Militar que antecedeu Franco Montoro no estado de São Paulo, quando assumiu a administração municipal da

cidade de São Paulo no ano seguinte, em 1º de janeiro de 1993.

O estatuto proposto ainda na gestão do Partido dos Trabalhadores instituiu a Jornada de Tempo Parcial (JTP) com vinte e cinco horas-aula na docência e três horas atividade e a Jornada de Tempo Integral (JTI) que era composta por vinte e cinco horas-aulas na docência, oito horas de trabalho coletivo e três horas de trabalho individual desenvolvimento de atividades em que se previam:

- I – Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas (Apenas para JTI);
- II – Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;
- III – Atividades com comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas. (SÃO PAULO, 1992)

O tempo de trabalho coletivo que, segundo Artigo 64 do mesmo, deveria ocupar 80% do total deste período de trabalho extraclasse, passa a ser o principal campo de disputa e é em relação à ele que se dirigem as atitudes que se busca investigar no presente trabalho. Haja visto que, antecedendo em pelo menos 15 anos a chamada “Lei do Piso”, pode-se considerar em função de sua longevidade e relativa estabilidade, um quadro mais avançado daquilo que em grande parte das outras dependências administrativas ainda se encontra em estado embrionário.

As alterações propostas pela Portaria Nº 2.083 de 13 de abril de 1994, já na gestão de Paulo Maluf, regulamentam a formação docente no local de trabalho e alteram a JTI para JEI (Jornada de Trabalho Integral), além de criarem a divisão da JTP em Jornada Especial Ampliada (JEA) e Jornada Básica (JB). Porém apenas as duas primeiras permitiriam a participação nos horários coletivos, já que, embora a jornada seja tratada como opção disponível para todos, impunha-se como pré-condição para a adesão um total mínimo de 25 h/a em regência com alunos. É a partir desta portaria que esses horários coletivos passaram a ser orientados por instrumentos de gestão fortemente influenciados pela política de “Qualidade Total” do então secretário, Sólon Borges dos Reis, e pautados pela ideia de que um adequado diagnóstico das necessidades dos clientes resultaria no planejamento e na implementação de ações com alto impacto e, é claro, economia de recursos.

Os Projetos Especiais de Ação e o Referencial constituem-se no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), visando atender as necessidades reais e imediatas da Escola em coerência com sua proposta pedagógica (SÃO PAULO/SME, 1994).

Essa perspectiva de gestão, pautada pela padronização de processos com seus impactos de resultados econométricos de eficiência financeira, tirou farto proveito do discurso da inclusão, favorecendo a instrumentalização da defesa dos ciclos como estratégia

de correção de fluxo, bem soube aproveitar como do flanco aberto pela gestão anterior na reserva do tempo de uma parte significativa da equipe para a realização de reuniões pedagógicas dirigindo a atuação do Coordenador Pedagógico para a disseminação de materiais que, talvez tentando preencher o vácuo discursivo do sentido de missão política do educador popular tão presente na gestão anterior, mesclam o discurso corporativo da liderança e da gestão de projetos, com seu viés psicologizante, moralizante e romantizado dos textos de autoajuda.

Como exemplo bastante ilustrativo desse programa, podemos citar um o curso denominado “Subsidiando a ação do coordenador pedagógico – Capacitação Inicial”, que tinha como “material de formação” para um dos encontros, o texto intitulado “Tempo, Precioso Tempo”, de autoria de Fátima Ali e retirado do livro “Um momento de felicidade”, da mesma autora:

Temos a possibilidade de conquistar um mínimo de calma dentro do nosso ritmo louco. Acho que é preciso ter coragem de diminuir as expectativas, querer menos, estabelecer limites, diminuir a voracidade e o desejo de agarrar o mundo com as mãos, podemos nos utilizar das vantagens que o mundo moderno nos oferece, em vez de nos submetermos à sua tirania. Este é o tempo que nos coube viver (ALI, 1993, p. 16).

O texto conclui com pequenas lições de administração que poderiam muito bem terem sido retiradas das previsões astrológicas analisadas por Adorno:

- *Use uma agenda para planejar seus dias e semanas futuros e para acompanhamento do seu trabalho e tempo.
 - *Estabeleça metas associadas a prazos.
 - *Atribua prioridades.
 - *Liste suas tarefas numerando-as pela ordem de importância.
 - *Comece a realizar as tarefas pela ordem determinada.
 - *Caso não consiga, não desanime, continue investindo no seu trabalho.
 - *Se você alcançou facilmente suas propostas, pode estar exigindo muito pouco de si mesma, ou evitando desafios maiores.
 - *Também a aceitação dos erros, a prática da tolerância e o saber ouvir podem ser aprimorados melhorando sua qualidade de liderança. (Sem tolerância, você pode queimar etapas importantes!)
 - *Defina com clareza quem vai fazer o quê... Muitas vezes, você dispende muito tempo com pequenas tarefas, em detrimento de resoluções dos grandes problemas. Delege!
- Mas, não se esqueça. Tudo isso, de nada adiantará se você não começar sua AÇÃO. É necessário preparar seu planejamento que deve ser flexível. (Não se coloque numa camisa de força!)
- Planeje semanalmente (ALI, 1993, p. 21).

Entre a introjeção de uma ética da administração total e a condescendência com os próprios deslizes, o texto se aproxima da estrutura bifásica identificada por Adorno e, longe de oferecer algum fundamento para a gestão pedagógica do cotidiano da escola, propõe de maneira suave e, por isso mesmo, autoritária, o imperativo do discurso empreendedor para que o sujeito atue como seu próprio patrão.

O termo “tarefa de rotina” parece pedir a aceitação incondicional de pequenas tarefas, como se tal aceitação fosse uma lei superior, guiada não por uma intuição a respeito de sua necessidade intrínseca, mas pelo medo da punição [...]. A ênfase evidente nesse princípio tem uma dupla razão. Por um lado, a ideia prevalecente de se conformar ao que é esperado, bem como a pretensão de ajudar as pessoas a dominarem seus conflitos cotidianos que com frequência surgem de sua resistência ao trabalho de rotina, exige um fortalecimento da moral tradicional [...]. Por outro lado, o colunista conhece os sentimentos de culpa frequentemente induzidos pelo prazer. Eles podem ser amenizados fazendo que o leitor entenda que alguns prazeres são permissíveis porquanto uma “liberação” esteja envolvida, ou seja — conforme a psicologia popular já aprendeu —, ele se tornaria uma pessoa neurótica se não se permitisse algumas gratificações e, sobretudo, porque há muitos prazeres que satisfazem imediata e diretamente algum propósito economicamente vantajoso (ADORNO, 2008, p. 101-104).

O apelo aos materiais e palestrantes motivacionais, focados em fórmulas para o sucesso baseadas na gestão das relações humanas, pautados por modismos como a Inteligência Emocional, as *Soft Skills*, as pedagogias do afeto e as dezenas de listas das coisas que você precisa para ser aceito como um líder de sucesso, de modo sub-reptício, já vinha tomando o lugar de discussões materiais de referências técnicas e teóricas relacionados à didática, ao conhecimento das áreas ou a compreensão dos fenômenos históricos e sociais que afetam o fazer docente. Dessa forma os ideais de diálogo, autonomia e amorosidade tão presentes na gestão passada, são retomados em novas roupagens como retórica moral e emocional, cumprindo a profecia arendtiana quanto aos riscos de uma educação sem aprendizagem.

O discurso da “Qualidade Total na Educação”, longe de ser uma linha política específica da SME-SP, embora tenha estendido lentamente sua influência para estados e municípios, ecoou uma visão que se calcificou no próprio MEC e, associada aos relatórios de organismos multilaterais e a produção de ONGs e fundações operando como lobistas e “*Think Thanks*” de grandes corporações, se converteu, sob novas formas, no consenso gerencialista tecnocrático o qual nem mesmo as gestões mais à esquerda ousam questionar.

Pablo Gentili, comentando a política de Qualidade Total, afirma que

O programa “Escola de Qualidade Total” (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação. Mesmo em se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de Total Quality Control (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte – americanas. Deste modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico [...]. Na perspectiva de Cosete Ramos, isto acontecerá à medida que se defina – entre outros fatores – um Pacto para a Qualidade estabelecido entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, pais e a sociedade como um todo (GENTILI, 2001, p. 142).

Na rede estadual paulista, já no início do governo Mário Covas, diferentes medidas

associadas ao ideário da qualidade total passaram a ser implementadas, alinhadas às diretrizes da política educacional (SÃO PAULO, 1995) que pretendiam realizar “[...] a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino”, para isso aponta como condição “[...] construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional” (SÃO PAULO/SEE, 1995). Sob o insuspeito discurso da “democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários”, o que se constitui de fato na chamada “descentralização”, conferindo uma autonomia de fachada as unidades de prestação do serviço público, com avaliação constante da entrada de recursos e dos indicadores de resultados, responsabilizando perante a opinião pública a burocracia e o funcionalismo. Como solução para um problema previsível, aponta-se

[...] abertura institucional de parcerias com outros setores, dentro e fora do Estado; a flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas para ampliar as oportunidades de escolarização e melhorar a qualidade de aprendizagem; a capacidade de coordenar a iniciativa e a atuação de diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas determina uma disposição do atual governo de promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais. São eles: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas (SÃO PAULO/SEE, 1995, p. 13).

Claro que, no bojo do discurso da “centralidade docente”, para implementar as reformas se reconhece como pré-condição o engajamento da categoria nesse projeto de “revolução”, assim, assume-se o compromisso de que

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do estado mais rico da Federação. (SÃO PAULO/SEE, 1995, p. 16).

No entanto, apenas ao final de 1997, por meio da Lei Complementar Nº 836 que institui o Plano de Carreira, o, já HTP, já com essa nomenclatura, passa a ser estendido a todos os professores membros da carreira conforme o Artigo 10.

A jornada semanal de trabalho do docente constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, a saber:

I - Jornada Básica de Trabalho Docente, composta por: **a)** 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos; **b)** 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) em local de livre escolha pelo docente;

II - Jornada Inicial de Trabalho Docente, composta por: **a)** 20 (vinte) horas em atividades com alunos; **b)** 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas)

na escola, em atividades coletivas e 2 (duas) em local de livre escolha pelo docente (SÃO PAULO, 1997).

Nesse momento, coincidindo com o reconhecimento do direito genérico de horas para “trabalho pedagógico”, propõe-se também uma forma peculiar da política de ciclos. Esta, denominada Progressão Continuada, é estendida a todos os anos do Ensino Fundamental, unindo a questão do combate à evasão e o viés economicista da eficiência no gasto público e sendo tratada como urgente, considerando que

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguns, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população [...] o custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido (SÃO PAULO/CEE, 1997, p. 6).

É desta época também o envio de computadores para 948 escolas, além da adesão ao programa federal PROINFO e a implementação do Projeto Ensino OnLine, visando a sensibilização e o treinamento de professores multiplicadores.

Com esses recursos, os professores e alunos poderão usar de modo integrado textos, figuras, mapas, tabelas, planilhas, bancos de dados, fotos, filmes, vídeos, sons e recursos de pesquisa e comunicação. O uso integrado desses recursos facilita o trabalho multidisciplinar e enriquece o processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO/SEE, s.d.).

No município, na gestão do herdeiro político de Maluf, o prefeito Celso Pitta, os PEA passam por algumas reformulações e a partir da Portaria Nº 3.826, de 8 de julho de 1997 foram desvinculados dos RARL e definidos como viabilizadores de melhorias no processo de ensino-aprendizagem propostas no Projeto da Escola. O que na gestão seguinte, com Marta Suplicy, assumindo um discurso de retomada de políticas dos anos Paulo Freire, significaria a defesa de um alinhamento entre o PEA e o Projeto Político Pedagógico, restituindo o poder dos conselhos escolares deliberativos e enfatizando o conceito de gestão democrática. Assim, de acordo com a Portaria Nº 1.654, de 5 de março de 2004:

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional (SÃO PAULO/SME, 2004).

Na “gestão Marta” o discurso da autonomia da escola na gestão dos tempos e espaços da formação, em função das demandas da realidade local, caminhou alinhado com o estabelecimento prévio de referenciais teóricos, assim como o enquadramento das concepções e ações curriculares. Logo as instâncias regionais criaram o Grupo de

Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE), composto pela equipe da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) e por supervisores escolares, preparados em formações realizadas em parceria com as universidades, com a função de análise, acompanhamento, avaliação e aprovação dos PEAs das unidades educacionais. O termo Qualidade Total deu lugar ao seu viés humanizado, pautado por um discurso de participação e controle das instituições pelos cidadãos: a Qualidade Social da Educação.

A parceria com Universidades também foi mobilizada para algumas iniciativas de oferta de formação superior para os docentes da rede com formação em nível médio (Curso Normal) o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior - PEC Formação Universitária, que formou 4.572 professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental na rede entre 2004 e 2006.

Outro exemplo de parceria com a Universidade se deu na reestruturação do projeto de Informática Educativa, envolvendo consultorias, palestras e formações de reconhecidos pesquisadores nacionais, além de convênios como o projeto “A cidade que a gente quer”, parceria com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), envolvendo grupos de trabalho das Equipes de Informática dos 13 NAEs, além de parcerias com entidades do chamado terceiro setor como o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ação Comunitária (Cenpec). Esta última, em torno do projeto Identidades Midiáticas, oferecendo formação aos técnicos, supervisores, diretores, CPs e Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) que por sua vez, assumiam o papel de multiplicadores nas unidades escolares.

O uso das TIC está voltado para desenvolvimento da autonomia em aprender a pensar, a tomar decisões e aprender a aprender para resolver problemas com que deparam na vida e na profissão; assumir uma atitude de abertura em relação aos novos desafios e demandas da sociedade; para a reconstrução contínua do conhecimento, para reflexão, interação e colaboração, bem como para a busca, seleção e troca de informações e experiências; acompanhar a evolução dos recursos tecnológicos e identificar suas principais potencialidades e limitações para o uso pedagógico, além de trabalhar em grupo na criação de propostas inovadoras para a escola (SÃO PAULO/SME, 2003, p. 14).

O tom acolhedor e quase epistolar adotado nos documentos da administração buscava uma retomada de um estilo de comunicação próximo dos materiais escritos por Paulo Freire e membros de sua equipe, muitos dos quais trazidos de volta para cargos da gestão central e regional. Como exemplo, vale citar um dos primeiros documentos a manifestar o projeto da Gestão Marta Suplicy: o caderno EducAção Nº 01, Retomando a Conversa “visa iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO/SME, 2001, p. 4).

Também, cabe destacar também como marca da gestão petista de Marta Suplicy, que ganhou fama como sexóloga apresentadora do TV mulher entre 1989 e 1992 e, notoriamente, como ativista pelos direitos das mulheres e pela causa GLS (atualmente LGBTQIA+), a retomada também, como herança da gestão Erundina, dos “círculos de debates” e dos projetos de formação docente que abrangeram temáticas voltadas, entre outras, às relações de gênero e sexualidade (TAVANO e LEÃO, 2018). A parceria com o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) possibilitou a implementação do Projeto Educando para a Diversidade, iniciativa que alcançou toda a rede municipal de ensino da capital paulista e envolveu diretamente mais de mil escolas, oito mil educadores/as e cerca de 100 mil estudantes (TAVANO e LEÃO, 2018) e estimulou a realização de projetos análogos em várias redes de ensino pelo país.

Outras iniciativas foram importantes da gestão com foco no debate sobre diversidade, como o Seminário Internacional Gênero e Educação em 2013, a parceria com a Coordenadoria Municipal dos Direitos da Mulher nas ações de formação da DOT e a Conferência Municipal de Educação que reuniu 3 mil professores em 2003: Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização na Perspectiva da Diversidade de Gênero, Etnia e Sexualidade. Além, vale destacar, da ampliação do debate acerca das questões étnico-raciais, com o lançamento em 2002 do evento anual temático “Novembro Negro”, envolvendo todas as escolas em ações relacionadas à temática da superação do racismo, associado à produção e divulgação de materiais didáticos e formação docente, como a Bibliografia afro-brasileira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que relaciona mais de 40 títulos de diversas áreas do conhecimento com tiragem inicial de 30 mil exemplares. Ainda em relação a questões étnico-raciais cabe destacar a elaboração em 2002 do projeto Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), com a construção de unidades escolares nas três aldeias indígenas da capital paulista, com projeto de educação bilíngue elaborado junto com as lideranças e desenvolvido por professores indígenas (SILVA *et al.*, 2004).

Tais debates enfrentaram resistência tanto dos professores quanto da sociedade civil, somados à crítica relativa ao “desvio de função da escola”, principalmente em razão dos programas assistenciais que se ampliaram com recursos destinados à educação (transporte, uniforme, alimentação, material escolar etc.) que, mesmo impactando sobremaneira o trabalho das escolas não eram vistos como produto da tão propalada gestão democrática. Assim, como assevera Denise Aguiar, a gestão Marta não conseguiu

efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola e, conseqüentemente, não conseguiu consolidar

a construção de uma escola pública, popular e democrática, na rede municipal de ensino em São Paulo (AGUIAR, 2011, p. 35).

Ainda que o debate acerca da gestão democrática tenha sido o centro da política de valorização do magistério, a herança da política de qualidade total não deixou de ter influência em ações como A Lei Nº 13.274 de 04 de janeiro de 2002 (SÃO PAULO, 2002) instituiu a Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE), concedida anualmente aos servidores da SME-SP com valores atrelados ao desempenho da unidade escolar e, individualmente, a frequência de cada funcionário. Como a política de “bônus”, implementada pela rede estadual, embora sem vinculação direta ao resultado das provas externas, a GDE não tem natureza salarial ou remuneratória, ou seja, não é computada para efeito de décimo terceiro salário ou contribuição previdenciária.

Na rede estadual, a segunda gestão de Mário Covas concluída pelo vice-governador Geraldo Alckmin, seguindo as diretrizes citadas anteriormente, fortaleceu ainda mais o processo de avaliação externa, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), publicizando a classificação das escolas de acordo com os resultados alcançados pelos alunos em provas de múltipla escolha e oferecendo “bônus” para os docentes das escolas com os melhores resultados. Algo que foi levado adiante na terceira gestão do PSDB em São Paulo (2003-2006), ainda com Geraldo Alckmin, mas, também em função das resistências dos professores às políticas de responsabilização, passou por algumas mudanças com a substituição de Tereza Roserley Neubauer da Silva por Gabriel Chalita, oferecendo a mesma política de qualidade total em roupagem bastante próxima da união entre a responsabilização dos sujeitos pela eficiência na prestação de serviço e a psicologização pautada por textos de autoajuda, assumindo, no mais claro exemplo do “fechamento do universo de locução” marcuseano, o jargão “cuidar das pessoas” e se apresentando como um “governo solidário, empreendedor e educador”.

Assim, para facilitar a implantação de um modelo que tenta disfarçar de tratamento humano a correção de fluxo e responsabiliza os trabalhadores docentes pelos impactos negativos das políticas, foi necessário, além do pagamento desigual de proventos, da divisão hierárquica em categorias com direitos distintos e da imposição de materiais didáticos voltados ao treinamento para avaliações externas, que a disseminação de metáforas romantizadas e esvaziadas de qualquer sentido político assumissem, na voz e na pena de um secretário de educação autor de livros de autoajuda, a forma de materiais de formação para uso nos HTPCs.

A tentativa que ora se faz não é de apresentar uma tese revolucionária sobre o

assunto. Trata-se apenas de um novo olhar para esse universo a ser descortinado. Um olhar de afeto, um olhar amoroso. Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor [...]. O amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços. É o amor que nos envolve, que nos move (CHALITA, 2001, p. 163).

Pautado pelo discurso do cuidado, da proteção e do afeto e respondendo a uma necessidade das famílias trabalhadoras de manterem seus filhos por cada vez mais tempo na escola, lançam-se as bases ainda em caráter experimental do que, veremos mais adiante, será a principal política pública de educação da rede estadual: o “Projeto Escola de Tempo Integral”, implantado a partir da Resolução SE Nº 89/2005”, na onda das estratégias de ampliação do tempo de permanência na escola com oficinas e atividades culturais, muitas vezes ministradas poricineiros contratados por empresas e ONGs para oferecer atividades no contraturno com o intuito de “ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (SÃO PAULO/SEE, 2005).

Também se amplia a ação das ONGs, em parcerias com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e as Oficinas Pedagógicas das instâncias regionais, para a promoção de ações de formação de professores e gestores como o Programa de Educação Continuada (PEC), Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, Letra e Vida, além de parcerias com a Universidade como PEC – Formação Universitária e o Bolsa Mestrado e Doutorado.

Na linha do jargão “cuidar das pessoas”, a SME-SP a partir de 2006, com a gestão José Serra, que será terminada por seu vice-prefeito Gilberto Kassab, posteriormente reeleito, retoma os discursos associados à Qualidade Social da Educação da educação para justificar a parceria com empresas ONGs de todo o tipo, oferecendo trabalhadores precarizados para ocupar as horas de aula sem professor, garantindo tanto uma expansão da jornada na escola sem a necessidade de expansão dos quadros docentes, quanto operando projetos de contraturno na escola. Assim, o PEA passa a ser direcionado para a implementação das marcas da gestão municipal:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos, e que definem as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas, para a melhoria da qualidade de ensino e a participação cidadã. Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:

I - a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
II - a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico.

III - a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", Programa "São Paulo é uma Escola" e outros (SÃO PAULO/SME, 2006).

O Programa Ler e Escrever, instituído pela Portaria Nº 6.328/05, tem como objetivo o desenvolvimento de “Projetos que visam reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO/SME, 2005). Na prática se consistiu em um conjunto de materiais apostilados para alunos e professores alinhados em torno do foco na alfabetização desde o primeiro ano, garantindo para os anos e ciclos subsequentes o que em outras redes pelo país ficou conhecido como “aceleração da aprendizagem” ou “recuperação contínua”, um jargão que disfarça a ideia de atraso no fluxo que não foi corrigida pelas políticas de ciclo e, por isso mesmo, precisa que os alunos sejam alfabetizados mesmo após a conclusão dos anos iniciais, exigindo esforços de professores especialistas das disciplinas sem qualquer experiência com o tema.

Em consonância com essas ações e em grande medida influenciadas pelas políticas da rede estadual paulista, são publicadas as diretrizes curriculares na forma de “expectativas de aprendizagem” antecipando as habilidades que seriam cobradas na pela Prova São Paulo, além de Cadernos de Aprendizagem, como materiais didáticos enfatizando as habilidades nas quais os alunos apresentavam maiores dificuldades segundo dados das avaliações externas. Mas como marca desta gestão em relação ao tempo destinado à formação docente, o novo Estatuto da Educação é publicado extinguindo a antiga JEA, instituindo a Jornada Básica Docente e reiterando o foco da JEI na formação continuada em serviço, agora nomeada como JEIF.

Art. 15. As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

Art. 16. Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

§ 1º. Não são consideradas horas atividades aquelas destinadas a reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

§ 2º. Das 5 (cinco) horas atividade que compõem a Jornada Básica do Docente, 3 (três) serão obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 (duas) em local de livre escolha.

Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

Parágrafo único. O tempo destinado às horas adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas aula semanais obrigatoriamente na escola;

b) 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha. (SÃO PAULO, 2007).

A partir de 2007, das 8 horas de trabalho coletivo da JEIF, 4 horas são destinadas ao PEA e outras 4 horas são destinadas a leituras, estudos, práticas e vivências teoricamente alinhadas ao PPP, mas, passível de acordos internos entre docentes, CP, Direção e, em alguns casos, Supervisão, representando os interesses da Diretoria Regional de Ensino (DRE) em visitas periódicas de acompanhamento. Diante disso, afirma Carneiro,

O que se observa é que o espaço/tempo do PEA está bem limitado, dado o engessamento oriundo de portarias próprias. Entretanto, as 4 horas adicionais destinadas ao coletivo da JEIF (como é conhecido dentro da rede) parecem não mais se consubstanciar como momento de formação contínua em serviço [...] Talvez, por não ter o formato de um projeto de ação, com características específicas, inclusive no que se refere a ser considerado como um título (assim como um curso, o PEA atualmente vale 2 (dois) pontos para a evolução funcional), as horas destinadas ao coletivo da JEIF acabam sendo destinadas a "passar informes", falar de alunos indisciplinados ou "problemáticos", utilizar o tempo com assuntos não necessariamente pedagógicos. (Vale ressaltar que tais momentos não se consolidam como uma constante, mas que demandam um tempo precioso da formação) (CARNEIRO, 2015, p. 94).

Para fazer jus aos pontos anuais emitidos como certificação pela participação no PEA, utilizados para a evolução funcional na carreira, o professor deverá ter um mínimo de 85% de frequência. Assim, com 144 horas-aula distribuídas por no mínimo 8 meses do mesmo ano letivo. Se por um lado, apenas o professor optante por JEIF é um participante obrigatório, aqueles com JBD podem, com autorização do diretor, receber a remuneração pela participação em caráter de horas de trabalho excedentes (TEX).

Na rede estadual de São Paulo, por sua vez, desde 2009, governo de José Serra, ex-prefeito da Capital Paulista, a formação continuada dos professores e funcionários da rede estadual de ensino, em nível central, é orientada para cursos majoritariamente em EAD pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (Efape) e, em nível regional, é planejada e executada pelas 91 Diretorias de Ensino estando 65 no interior do estado, 13 na região metropolitana (grande São Paulo) e 13 na Capital. Nestas “instâncias intermediárias” atuam os supervisores de ensino, com foco em assessorar e subsidiar as escolas em termos administrativos e pedagógicos e os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), responsáveis pela formação dos gestores e professores coordenadores pedagógicos e professores das escolas, seja em visitas nos horários de HTPC ou na própria DE.

É por meio da parceria entre Efape e Universidades paulistas que foi criado o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) por meio do decreto Nº 55.650, de 29 de março de 2010, tendo como objetivo a “formação de até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, em cursos com 12 (doze) a 14 (quatorze) meses de duração, com início no segundo semestre do ano corrente” (SÃO PAULO, 2010). Assim como em outras ações de formação superior ou em nível de pós-graduação, quando não instituídos mecanismos de fidelização a rede, o que ocorreu foi a fuga de parte dos professores formados para outras redes com melhores oportunidades de carreira.

Na maior rede de ensino do Brasil e no estado mais rico da federação, contando com por volta de 5.300 escolas, 230.000 professores, 59.000 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos, a carreira docente ainda é um “calcanhar de Aquiles”. Os dados levantados por Camargo, Nascimento e Medina (2014) apontam que apenas cerca de 50% dos professores da rede pública estadual paulista são efetivos, enquanto o restante se encontra “estabilizado” em condições precárias, com contratos de caráter temporário ou são eventuais. Os professores temporários têm pouca ou nenhuma de garantia trabalhista, o que impulsiona sua busca por postos de trabalho com carteira assinada na rede privada ou como concursados em redes nascidas do processo de municipalização do Ensino Fundamental, fortaleceram-se com o Fundeb e se reorganizaram para atender ao disposto na “Lei do Piso” de 2008 (SÃO PAULO, 2008).

O Programa de Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo, em consonância com as políticas de incentivo à educação em tempo integral implementadas pelo MEC, busca fazer perante os indicadores de qualidade da região Nordeste, que começaram a se destacar nos noticiários e, para isso, foca na ampliação a jornada dos alunos na escola e mudanças no currículo, no atendimento aos estudantes e na gestão das ações formativas. Deste modo, buscando reter os docentes em caráter de dedicação exclusiva como condição para o sucesso da política, em 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) lançou o “Programa Educação – Compromisso de São Paulo” cuja proposta em um de seus pilares consistia em “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 5). Por intermédio da Lei Complementar Nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012, o governador de São Paulo institui 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, que inicialmente afetava as equipes de um total de 16 unidades escolares, mas se expandiu posteriormente para escolas integrais de Ensino Fundamental, chegando a 297 escolas em 2017.

Artigo 1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada. Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012)

O PEI segue em franca expansão no novo governo de Geraldo Alckmin, aprofundando estratégias de responsabilização pelos resultados criando nesse modelo de escola um conjunto de mecanismos que associam formação ao controle direto do trabalho dos gestores e professores por modelos empresariais de gestão de recursos humanos. Desta forma, selecionados entre os docentes efetivos considerando seu currículo e suas competências, os professores do PEI precisam estar em constante formação por meio dos cursos EAD, da Efape e pelas ações de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG), Aulas de Trabalho Pedagógico por Área (ATPA) acompanhadas pelo Professor Coordenador de Área (ATPCA) e Aula de Trabalho Pedagógico da parte diversificada (ATPV), acompanhadas pelos gestores da unidade e pelo Professor Coordenador Geral (PCG) que, por meio de instrumentos de avaliação próximos dos utilizados pelos setores de RH das empresas como a avaliação 360º e o Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF) acompanham seu desenvolvimento profissional, combinando ações de mentoria, coaching e autoformação. Nesse modelo, segundo Thaís Cristina Rades:

Fica evidente que o professor participante do PEI precisa aderir às premissas e competências exigidas para atuação no programa, pois a continuidade de sua atuação na escola, é determinada pelo desempenho obtido na Avaliação 360º. Essas premissas e competências esperadas são estabelecidas como os macroindicadores de um bom desempenho do professor, fato a ser considerado em sua formação continuada. É então, a partir dos apontamentos realizados na Avaliação 360º. que os professores estabelecem seus PIAFs e, com o auxílio do PCA e do PCG são orientados a estabelecer suas ações de formação, com base em um material oferecido pela SEDUC chamado de Cardápio de formações. Nele estão contidas indicações de textos, livros e filmes, com questões para reflexão, os quais orientam a autoformação do professor (RADES, 2020, p. 44).

Rades denuncia a racionalidade técnica do programa, vinculada ao conceito de *accountability*, responsabilizando diretamente os docentes pelos resultados de avaliações externas e outros indicadores e metas que, quando atingidos, geram bonificações; mas que geralmente criam um clima de pressão e impactam negativamente o ambiente de trabalho, levando muitos docentes a se desligarem do programa após o primeiro ano de atuação.

Ao fim do segundo mandato de Kassab na prefeitura da capital paulista, o PT retoma o poder executivo da capital paulista sob a liderança de Fernando Haddad, ex-ministro da educação dos governos Lula e Dilma. Como não poderia deixar de ser, os documentos e fóruns de debate da rede, em parceria com a Universidade, novamente celebram os feitos da gestão Luiza Erundina e Marta Suplicy e retomam o debate acerca da Gestão Democrática e da Qualidade Social da Educação, bem como a “dimensão política” dos Projetos Políticos Pedagógicos que, desde a gestão Serra figuravam nos documentos oficiais apenas como “Projetos Pedagógicos da Escola”. Assim, sem muitas inovações substanciais, a Portaria N° 6.771, assume que o PEA, alinhado ao PPP, deve ser fruto de uma construção coletiva que considera também o território, as lideranças e organizações locais, os educandos e suas famílias via Conselho de Escola (SÃO PAULO/SME, 2013a).

Segundo a mesma portaria, “as necessidades e prioridades estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no Projeto Político-Pedagógico, deverão ser objeto de estudo dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, que definirão as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação” (SÃO PAULO/SME, 2013a).

Por meio da Portaria N° 5.930, de 14 de outubro de 2013, a organização curricular do ensino fundamental de nove anos, marca da gestão Haddad à frente do MEC, passou, na rede municipal paulistana a ter nova configuração, considerando-se uma tendência de adesão às políticas públicas federais como o Mais Educação expandindo o tempo de permanência na escola e o Projeto Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), este último com forte influência na chamada política dos 3 ciclos (Ciclo de Alfabetização: 1º ao 3º ano; Ciclo Interdisciplinar: 4º ao 6º ano; Ciclo autoral: 7º ao 9º ano) (SÃO PAULO/SME, 2013b).

Como operador destas “inovações” reitera-se o papel do coordenador pedagógico, de “articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional” (SÃO PAULO/SME, 2013c), explicitado no Decreto N° 54.453, de 10 de outubro de 2013, e especificado nos itens do Art. 11:

VIII – Planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

XV – Promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação (SÃO PAULO/SME, 2013c).

Assim, como consequência da implantação dos ciclos de desenvolvimento e aprendizagem, também os PEAs passam a ser divididos por Ciclo, segundo a Portaria N° 901

de 24 de janeiro de 2014 (SÃO PAULO/SME, 2014a). Deste modo, o PEA já fartamente utilizado como meio para a implementação da política pública da vez passa a ter este caráter específico que divide e amplia as tarefas de formador do CP, já que, por exemplo, para os professores do ciclo de alfabetização, o foco recairia sobre

- a) a promoção de ações pedagógicas que considerem as especificidades das crianças em suas vivências de múltiplas infâncias como sujeitos produtores de cultura e contemplem atividades lúdicas, de modo que a cognição e ludicidade caminhem juntas e integradas para garantir espaços de apropriação e produção de conhecimentos;
- b) o ensino sistemático e problematizador do Sistema de Escrita Alfabética, além dos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, implicando no desenvolvimento de um trabalho com todos os componentes curriculares;
- c) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, garantindo acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- d) a importância de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização;
- e) o respeito e o direito à diferença, observando as condições próprias de cada educando, em especial, para com os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO/SME, 2014a).

Assim, se o PEA é produto da gestão democrática tendo como requisito sua aprovação pelo Conselho Escolar no processo de construção coletiva do PPP com a participação da comunidade, consequentemente seus registros seriam a expressão das ações empreendidas pela equipe docente diante da realidade específica de cada unidade escolar. No entanto, seguem sendo cada vez mais externamente impostos os modelos, as orientações, referências bibliográficas e padrões que vão se constituindo como requisitos mínimos para a sua aprovação e a consequente certificação com impactos na evolução funcional, de modo que os registros são, na maioria dos casos, segundo os próprios docentes e CPs, textos padronizados conforme as expectativas e exigências burocráticas da supervisão.

Art. 7º – O Supervisor Escolar procederá à análise do PEA e à elaboração de parecer, segundo os seguintes critérios:

I – Coerência dos objetivos do Projeto Especial de Ação – PEA com as prioridades estabelecidas anualmente no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, especialmente no que tange à implementação do “Programa Mais Educação São Paulo”;

II – Desenvolvimento da proposta e dos seus procedimentos metodológicos em consonância com o aprimoramento das práticas educativas para a melhoria da qualidade social da educação;

III – adequação entre a carga horária proposta e as características do Projeto;

IV – Indicações bibliográficas pertinentes ao projeto proposto.

§ 1º – Após autorização do Supervisor Escolar, os PEAs deverão ser cadastrados, acompanhados e avaliados em ação conjunta entre Supervisão Escolar e DOT – P nas Diretorias Regionais de Educação (SÃO PAULO/SME, 2014a).

A visão do espaço de formação continuada com papel suplementar, assentada na naturalização das fragilidades da formação inicial, como ficou evidente nas pela leitura das

diretrizes, planos e indicações apresentadas no capítulo anterior, mantém e exige reforço das políticas de “formação ao longo da vida”, de modo que mesmo as ações de parceria com a Universidade partem deste mesmo reconhecimento de demandas, déficits e lacunas de formação. Tal perspectiva é visível na apresentação do documento da SME Subsídios 3 – CEU-FOR:

[...] a RMESP admite a necessidade da formação permanente do(a) educador(a) como forma de legitimação do trabalho docente, uma vez que as pesquisas que resultaram na publicação do documento Subsídios 3 diagnosticaram e justificaram as fragilidades existentes nos processos de formação inicial vigentes. Embora a RME seja constituída por 96,2% de professores que possuem nível superior, são reconhecidas as fragilidades resultantes do processo histórico da formação inicial dos educadores no Brasil. Sabe-se que a qualidade do ensino superior é bastante heterogênea. Ademais, esse ensino é baseado em concepções didático-pedagógicas variadas e muitas vezes incompatíveis do ponto de vista teórico-filosófico e prático com as concepções e diretrizes atuais da SME. A formação continuada em uma perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica é, portanto, fundamental para que os educadores da RME fortaleçam sua atuação, reconhecendo necessidades específicas do município e construindo um contexto institucional de oportunidades para a discussão dos problemas educacionais e o aperfeiçoamento das práticas (SÃO PAULO/SME, 2014b, p. 13).

Entre as necessidades identificadas, está a dificuldade dos professores de refletirem em sua atuação em sala de aula as conquistas de direitos de grupos minoritários que vinham sendo implementadas desde a Constituição Federal de 1988, mas que ganham novas dimensões nos governos petistas. Dentre estas, para citar apenas aquelas que produziram amplos e acalorados debates na mídia, podemos citar a “Lei Maria da Penha”, “Estatuto da Igualdade Racial”, “Lei de Cotas”, “Estatuto da Juventude”, “Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, “Lei antimanicomial”, “Criminalização da Homofobia”, “União Estável e Casamento entre pessoas do mesmo sexo”, “Nome social para transgêneros”, “Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas”, etc. Vale considerar ainda as regulamentações decorrentes e seu impacto em ações de conscientização que tendem a influenciar mudanças nas diretrizes, nos materiais didáticos e, mesmo, na formação e professores.

Como episódio exemplar vale ressaltar que durante a gestão de Haddad no MEC, em 2009, por meio de uma parceria do ministério envolvendo Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad), foi proposto o projeto Escola Sem Homofobia, apresentado como “um programa em prol da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e identidade de gênero no âmbito escolar” (SILVA, 2015, p. 57). Portanto, uma equipe multidisciplinar que envolvia técnicos vinculados às ONGs ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (São Paulo); Pathfinder do Brasil; Reprolatina –

Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e da *Global Alliance for LGBT Education* (GALE) desenvolveu “um caderno, uma série de seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação para gestoras e educadoras” (MELLO *et al.*, 2012, p. 119). Tais materiais de apoio didático traziam a nomenclatura provisória de kits educativos anti-homofobia e eram destinados aos(as) educandos(as) matriculados no Ensino Médio da Educação Básica (SILVA, 2015).

De fato, o programa “Brasil sem Homofobia” já existia desde 2004 e o modelo de elaboração de materiais didáticos em parcerias com empresas ou organizações da sociedade civil não destoava em nada do modelo implementado para outras ações da época, endossadas por leis, diretrizes e orientações como os Programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais (BRASIL/CNCD/LGBT, 2004, p. 5). No entanto, neste caso específico, o vazamento distorcido do material como um “kit-gay” que sub-repticiamente era distribuído para crianças para incentivar práticas homossexuais na escola foi amplamente disseminado, resultando no cancelamento do projeto e, até os dias atuais, em uma “prova” de que Fernando Haddad e seu partido eram parte da conspiração global que atua sob o epíteto de “marxismo cultural”, que renova, com uma face pseudocientífica de alguns gurus da direita estadunidense, a ameaça de destruição da família e da fé cristã como estratégia de implantação do comunismo.

Ressaltar esse episódio não encontra aqui, neste trabalho, uma função meramente ilustrativa ou anedótica, já que, como veremos mais adiante, não se trata de um fato isolado, mas de uma linha de atuação política de setores reacionários que, antecedendo o golpe militar de 1964 e prosseguindo, com mais ou menos destaque, em espaços de influência na mídia e no cenário político, a depender do quão próximos estivessem alinhados aos interesses das frações da classe dominante, ampliariam seu poder de mobilização social.

Na gestão do município, além da prioridade ao PNAIC para o Ciclo de Alfabetização, Haddad investe em uma reorientação curricular que se justificava como retomada de um processo de construção coletiva e democrática de gestões anteriores, reconhecendo que

a pedagogia feminista e a pedagogia freireana foram igualmente importantes para a revitalização da pedagogia crítica. Freire, ao indicar a importância da linguagem para o processo emancipatório, antecipava a preocupação com o discurso, que mais tarde viria a ser desenvolvido pelas teorias pós-estruturalistas. Entretanto, o uso da categoria Oprimido, como um grupo universal, trouxe uma série de questionamentos, com os quais a teoria crítica teve que se defrontar e se ampliar (SÃO

PAULO/SME/COPED, 2016, p. 14).

Esta (re)elaboração apontava tanto para a produção de diretrizes e referenciais didáticos quanto para a formação oferecida aos professores para sua implementação nos PEAs e nas práticas docentes em salas de aula.

[...] é preciso assegurar a manifestação e a valorização das expressões e manifestações culturais dos negros, das mulheres, dos indígenas, das populações do campo e demais setores excluídos. Tais manifestações reforçam a diretriz da construção de um currículo multicultural, significativo e capaz de apontar para mudança de valores em todos os componentes curriculares, nas ações avaliativas, na formação docente, na gestão da escola (SÃO PAULO/SME/COCEU, 2016, p. 14).

Deste modo, ao longo da gestão torna-se evidente em cadernos de orientação temáticos, e também voltados para o trabalho nas áreas de conhecimento, uma forte influência dos debates acadêmicos em diálogo com as causas de movimentos sociais de grupos minoritários, já que

A atuação pedagógica precisa estar apoiada em uma perspectiva crítica de sociedade, que compreenda que os marcadores identitários são infinitos, provisórios e contextuais, e que apreenda a dinâmica que subjugava as pessoas a partir das questões étnico-raciais, dos locais de moradia, das habilidades, dos gêneros, das sexualidades, entre outras marcas, para que possa intervir no processo educativo a partir de pressupostos democráticos, sempre se posicionando contra a opressão, seja ela de qualquer natureza (SÃO PAULO/SME/COCEU, 2016, p. 27).

Nessa linha de atuação, mais do que no âmbito formal do currículo, manifesta-se a criação de postos de trabalho na estrutura da SME direcionados às pautas políticas de diversidade como é o caso do

grupo de trabalho que constituiu o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER). Os participantes desse grupo de trabalho eram professores liberados pelas escolas que já tinham um projeto étnico-racial, representantes do setor pedagógico das Diretorias de Ensino (DRE), supervisores, líderes do movimento negro e movimento indígena que integraram a equipe de NEER e se reuniam uma vez por mês. Nesses encontros, todas as decisões e encaminhamentos se faziam de forma coletiva (JESUS, 2017, p. 58).

Esses grupos de debate e formação, indutores de ações no contexto da escola se engajaram na promoção de um calendário permanente de

eventos de formação permanente como o Agosto Indígena, realizado em três edições nos anos de 2014-2015-2016; o Novembro Negro, realizado em três edições: 2013-2014-2015; o Dezembro Migrante, nos anos de 2014 e 2015; o Leituraço - leitura simultânea com 100.000 alunos da Rede Municipal de Ensino em 2015-2016. (JESUS, 2017, p. 59)

A perspectiva da inclusão, como termo genérico que se dirige tanto para as populações menos favorecidas economicamente quanto para aquelas historicamente vítimas de perseguições e preconceitos até pessoas com deficiência, embora encontre respaldo legítimo na luta de movimentos sociais pela democratização do acesso, tende a dirigir a escola pública ao rumo de uma política compensatória que, no bojo das reformas educacionais de 1990, sob a inquestionável pauta da universalização, entrega como seu

produto uma escola diferente daquela almejada pela parcela da sociedade que foi historicamente dela alijada. Nessa perspectiva, seja pela simples resistência de setores mais reacionários de toda a sorte em conviver com a diversidade inerente a escola pública, seja pela crença conservadora de que a autoridade e o controle garantiam a qualidade ou seja por setores progressistas que identificam o empobrecimento dos currículos e da experiência escolar por uma proposta flexível voltada a entregar o mínimo que o mercado de trabalho precisa enquanto se aprofundam as diferenças, o que se identifica é o desconforto e um conjunto de críticas ao qual não se pode deixar de reconhecer alguma racionalidade.

Documentos originados no Banco Mundial e outras organizações exercem pressão na organização da organização das políticas públicas para a escola em favor de restringir seu papel ao acolhimento e à integração social dos alunos, levando ao esvaziamento de suas funções em relação ao conhecimento e à aprendizagem. É sabido que o Banco Mundial é uma instituição econômica supranacional cujo papel no cenário econômico é atrelar metas educacionais a metas econômicas visando equilíbrio da economia mundial em função da globalização dos mercados, redução da ignorância e da pobreza por meio de uma escola voltada ao atendimento das necessidades “mínimas” de aprendizagem visando empregabilidade e inserção dos indivíduos mundo da informação e do consumo. A escola proposta é a que busca atender a necessidades, ritmos, interesses dos alunos (individualização das aprendizagens), por meio de “kit” de sobrevivência: conteúdos mínimos numa escola organizada para o acolhimento social e integração social. Na verdade, expressando uma orientação aparentemente humanista, esses documentos definem uma orientação colonialista e pragmática da educação para os países pobres (LIBÂNEO, 2015, p.42).

Também não se pode deixar de atribuir alguma racionalidade à ênfase das políticas curriculares ao que se convencionou tratar como “pautas identitárias”, em função da percepção de que essa abordagem política, não raramente, tende a, de modo geral, ignorar ou secundarizar questões de classe em prol de uma miríade de opressões e privilégios que, entendidos de uma posição altamente subjetiva, submergem as razões históricas de sua existência. Assim, ainda que se reconheça a relevância das políticas de reconhecimento e atendimento à diferença e às diversidades sociais e culturais dos alunos, não se pode ignorar que o discurso em torno da diversidade, do respeito a valores culturais, do acolhimento e integração social, tal como aparece nos documentos internacionais e nacionais para orientação de políticas educacionais, tende a uma prática visando o apaziguamento de conflitos e harmonização das relações sociais para os países emergentes e pobres.

Deste modo, como assevera José Carlos Libâneo, fundamentado em Shiroma, Garcia e Campos, estas alterações na função social da escola que decorrem da adesão a políticas de organismos multilaterais deslocam os princípios que regem o campo do conhecimento para os da sociabilidade em que a inclusão social dos sujeitos pela educação

tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares [...] não guarda nenhuma relação com possibilidades de mobilidade social,

mas é apresentada como uma forma de inclusão social” (LIBÂNEO, 2015, *apud* SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 245).

Por outro lado, o descontentamento de setores sociais tradicionalmente mais conservadores, principalmente associados ao avanço neopentecostal e a radicalização de seitas conservadoras no interior da Igreja Católica, mas congregando um discurso difuso e de roupagem mais radical de agrupamentos juvenis nas mídias sociais, “anarcocapitalistas”, masculinistas, supremacistas brancos, separatistas regionalistas e neofascistas mais ou menos assumidos, começa a se delinear de modo mais intenso em interface com setores militares e paramilitares paralelos ou internos ao aparato estatal, incluindo o poder judiciário em diferentes entes federativos que encontram em comum a pauta do combate a “doutrinação comunista” representada por ideias como o “marxismo cultural”, o “feminismo abortista”, o “gayzismo”, “o racismo reverso”, a “ideologia de gênero”, o “ódio a família”, a “perseguição aos cristãos” e toda uma sorte de *slogans* que mal disfarçam seu ódio aos grupos minoritários, aos intelectuais e à esquerda política.

Não se pode deixar de dizer que esse discurso esteve fortemente presente desde a gestão Paulo Freire, mesmo em um clima de redemocratização e pós-anistia, mas sua versão modernizada, impulsionada pelas mídias sociais nos anos 2010, potencializou a vinculação entre comunidades virtuais que se alinharam em função de seus inimigos comuns: os professores. Segundo Giovinazzo-Júnior e Pereira (2019), ao tratar do que veio a se estruturar como o “Movimento Escola sem Partido”, identificam que seus procedimentos discursivos e mecanismos de constrangimento mediados pela internet, com o uso de textos e imagens de cunho apelativo, incentivando um “clima de ódio” em relação aos professores, buscando intimidá-los, como é ilustrado pela citação de uma frase publicada na rede social virtual Facebook por um defensor do movimento: “Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes tem que ser espancado ou processado” (PENNA, 2016, p. 261).

Para além das ameaças virtuais, situações reais de assédio e violência foram empregadas para calar os professores em um processo de deslegitimação desses profissionais, tendo como pano de fundo o ataque direto ao conhecimento por eles disseminado, visto como ameaça aos espaços de poder e privilégio de grupos dominantes. Assim, como bem salientou Fernando Penna, mediante “[...] remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor - pluralismo de concepções pedagógicas, liberdade de ensinar, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão” (PENNA, 2017, p. 261).

Os ecos dessas milícias virtuais, além de alimentarem a violência nos espaços reais

das salas de aula com propagandas de forte conteúdo apelativo para que os pais protegessem seus filhos e para que os alunos filmassem e denunciassem quaisquer expressões do que consideravam doutrinação, também penetraram os setores reacionários do legislativo, por vezes com o respaldo do judiciário, gerando desde ações na justiça até a tentativa de emplacar leis de censura como é o caso do PL Nº 867/2015 e seus congêneres em âmbito estadual e municipal.

não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; que ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; [...] não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015a).

Previendo ações como a afixações de cartazes informativos sobre os direitos de proteção aos alunos e famílias contra a doutrinação, além da criação de canais de denúncia e acesso à informação quanto ao seu descumprimento, a lei parece reafirmar o que, segundo Giovinnazzo-Júnior e Pereira, adotando uma perspectiva adorniana, consiste em “[...] estereótipos atribuídos aos que se dedicam a ensinar, base para a persistência dos tabus” (GIOVINAZZO-JÚNIOR e PEREIRA, 2019, p. 246) relacionados à alienação experimentada pelas crianças quando retiradas do espaço protegido de sua comunidade primária.

O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que lhes proporciona, as privações que lhe impõe, mobilizam automaticamente nas crianças a imagem do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (ADORNO, 1995c, p. 112).

Embora o “escola sem partido” seja um movimento com impactos aparentemente duradouros em políticas de valorização e formação de professores, mais em termos de representações sociais que em termos de diretrizes, atrelando-se a outras causas dos movimentos reacionários que unificaram a direita ao longo dos anos 2010, é preciso rememorar que a gestão Haddad na prefeitura de São Paulo enfrentou momentos conturbados desde seu primeiro mês de mandato, quando eclode uma greve cobrando o cumprimento de acordos da gestão passada (Gilberto Kassab) e uma série de outras demandas históricas da categoria, seguida do ciclo de protestos do “Movimento Passe Livre” contra o aumento das tarifas de transporte público que, acrescidos de outras demandas sociais e tomados por movimentos de naturezas e tendências políticas distintas e, até mesmo, antagônicas, se estendem para além da capital paulista e invadem o cenário político nacional.

De 2013 em diante o que se assiste é um descontentamento generalizado com os rumos da gestão petista em nível nacional e, pulverizado nos âmbitos estaduais e municipais contra a esquerda em geral, que vale ressaltar, também se mobiliza contra as políticas que acusam ser apenas um eco das cartilhas neoliberais de governos anteriores. As forças reacionárias, reagrupadas sob a bandeira moralizadora do “combate à corrupção”, fortalecidas pela apropriação de táticas de manifestação popular típicas dos setores da esquerda e pelo uso estratégico das mídias digitais, produzem neste período algumas dezenas de lideranças associadas aos pastores, militares, milicianos, latifundiários que com o apoio de setores do mercado financeiro, indústria, varejo e, principalmente serviços, incluindo aí os conglomerados de educação e suas fundações, alcançam espaços de destaque desde o noticiário diário até programas que transitam do policialesco ao humor de estereótipos. Armando Boito Junior alerta que os interesses reais da burguesia, mascarados principalmente pela “pretensa luta contra a corrupção” (BOITO JR., 2016) estimularam um ódio ao governo e centrou nele todas as causas dessas denúncias, mesmo que os processos envolvessem governos anteriores, incluindo grande parte das personalidades reacionárias celebradas por esses novos movimentos reacionários e toleradas pelo descontentamento difuso do cidadão comum.

A tese de um descontentamento geral espontâneo, que tende a reduzir o debate a esfera a uma psicológica subjetiva difusa e apartada da realidade material e social na qual as pessoas interagem e se constituem subjetivamente, assim como a teoria de conspiração de sinal invertido que atribui todos os fenômenos sociais a alguma sala subterrânea em que os poderes constituídos movem as cordas da humanidade tal qual títeres, carecem, ambas, da análise dos fenômenos e transformações sociais de cada contexto histórico e suas implicações, correndo o risco de, como em horóscopos de folhetins, lançar previsões genéricas que se repetem independentemente das condições do entorno. Assim, faz-se necessário um olhar mais atento ao “clima cultural geral” em que a dialética entre as subjetividades e as manifestações da Indústria Cultural se dá em um substrato concreto das relações de produção.

Por detrás dos movimentos de inimigos da massa existem poderosos interesses políticos e econômicos; os adeptos desses movimentos, que se denominaram, não por mera casualidade, *Gefolgschaft* (sequazes), não são, em absoluto, os seus verdadeiros representantes, se bem que na moderna sociedade de massa os beneficiários do movimento não possam prescindir da massa. Mas os estudos realizados oferecem-nos alguns conhecimentos sobre as características psíquicas inconscientes, em virtude das quais poderá obter o seu apoio uma política que contradiz os interesses racionalmente entendidos pela massa. Essas características psíquicas, por seu turno, são o produto de fenômenos contemporâneos tais como a desintegração da propriedade média, a

crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia. As grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos e de suas ações (HORKHEIMER e ADORNO, 1978, p. 173).

O final da gestão Haddad coincide com o final também do governo da presidenta Dilma Rousseff em 2016, interrompido por um *impeachment* ou, mais precisamente, “golpe parlamentar” baseado em um suposto crime de responsabilidade associado ao não cumprimento da meta fiscal de 2015 apelidado de “pedalada fiscal”, aprovado em um ritual midiático que expôs claramente a aliança entre setores reacionários e fisiológicos do legislativo, sob a conivência militante do judiciário. O que abrirá a possibilidade de um alinhamento de setores em torno do discurso conservador de costumes e neoliberal na economia, esvaziado de suas contradições e executado com mão de ferro pelos gestores legitimados pelo discurso da “eficiência no gasto público”.

Assim, trafegando com tranquilidade no “novo equilíbrio entre poderes” Michel Temer, vice-presidente e articulador do golpe que derrubou a presidente, encontra apoio no governador paulista Geraldo Alckmin e em seu afilhado político que, se auto apelidando “João Trabalhador”, venceu no mesmo pleito de 2016 os três ex-prefeitos da capital (Erundina, Marta e Haddad). João Dória, um caricato personagem das colunas sociais e ex-apresentador de um *reality show* de TV, expoente do discurso de eficiência e competitividade do Estado e lobista conhecido das empresas prestadoras de serviço terceirizado, perece, nesse momento, ser a síntese entre o discurso gerencialista neoliberal, a abordagem coaching de liderança corporativa, o conservadorismo de costumes e a filantropia de fachada dos bilionários.

Como exemplo anedótico vale lembrar o corte de projetos de segurança alimentar concomitante à tentativa de substituição pela distribuição de um “granulado a ser fornecido para escolas públicas e entidades sociais – ajudando, nesse meio tempo, à Política Nacional de Resíduos Sólidos, relacionada à disposição final de lixo orgânico” (DÓRIA e PELLERANO, 2019, p. 121), a “farinata”, posteriormente batizada como “Alimento”. As idas e vindas de soluções “disruptivas” e polêmicas como estratégia de se manter nos *trending topics* das mídias sociais enquanto atua na retirada dos direitos, como veremos mais adiante, dá a tônica de um novo modelo de atuação política que tira alto proveito do uso das tecnologias de comunicação e de tendências protofascistas em efervescência nas mídias sociais.

Quase 2/3 das famílias, até o final de 2016, faziam uso do que era oferecido pelos programas sociais em termos de recursos e possibilidades, tais como Bolsa Família, Renda Mínima, Passe Livre e Vai e Volta. Além desse dado, havia um grande

interesse pelos programas Leve-Leite, Uniforme Escolar e Kit Escolar. Parte desses programas ou foram cortados ou sofreram profundas restrições a partir de 2017, logo no início da gestão João Dória/Bruno Covas (SILVA, 2018, p. 44)

Embora tais fatos assumam aqui um caráter ilustrativo que tensiona os limites da digressão, há que se considerar que em função dos problemas e objetivos propostos para o presente trabalho seria um equívoco ignorar o papel de um ambiente social autoritário e as evidências do “fechamento do universo político” aprofundando as mais flagrantes expressões nos valores e posicionamentos dos sujeitos, o que Adorno identificou como

clima cultural geral e, mais particularmente, da influência ideológica da maioria dos meios de comunicação sobre o povo para moldar a opinião pública. Se nosso clima cultural foi padronizado sob o impacto do controle social e da concentração tecnológica em uma extensão nunca antes conhecida, podemos esperar que os hábitos de pensamento dos indivíduos reflitam essa padronização, assim como ocorre com a dinâmica de suas próprias personalidades (ADORNO *et al.*, 2015, p. 428).

Nessa perspectiva, assume-se a missão de discutir a conjuntura que se impõe no cenário nacional por meio de um calendário acelerado de reformas votadas sem o debate público, ecoadas rapidamente por outros entes federativos com o auxílio luxuoso dos consultores do mercado e do “ecossistema” do terceiro setor associado às corporações de “serviços educacionais”, enfraquecendo ainda mais os trabalhadores, entre eles, a categoria docente que, por um lado mal começara a colher os frutos da implantação da “Lei do Piso”, assistirá a constatare pressão das secretarias de educação pelo controle total do tempo de trabalho em sala de aula e, principalmente, fora dela.

Golpe, fascismo e pseudoformação continuada: um retorno de saturno

A partir do “golpe parlamentar e empresarial que aprovou o impeachment [...] orquestrado por uma parte da sociedade conservadora que põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras” (JULIÃO, 2016, p. 52) como as proteções ao trabalho das décadas de 1930 e 1940 até as garantias sociais propostas pela CF88, o que se vai identificar é o aparente fim de uma hegemonia negociada entre o Partido da Social Democracia Brasileira e o Partido dos Trabalhadores trazendo em sua órbita acordos instáveis com setores fisiológicos, reacionários e prepostos das frações da classe dominante.

A postura conciliatória das gestões federais petistas, identificada por um pacto de manutenção das bases do modelo predatório do capitalismo periférico em troca de pequenas concessões em termos de políticas sociais (que não deixam de ser significativas considerando as desigualdades históricas do país), parece não ter sido suficiente para a burguesia que, em suas diferentes frações, se uniu em torno do golpe.

Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde

2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava (BRAZ, 2017, p. 87-88).

Embora grande parte do PIB nacional estivesse sabidamente reservada à remuneração do mercado financeiro, a bandeira da eficiência nos gastos públicos alça sua mira na direção das políticas sociais e, transparecendo aos que tivessem olhos a intenção primeira do golpe, como primeira medida do “novo” governo apresenta-se a chamada “PEC do Fim do Mundo”, uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241) que limitou os investimentos públicos em políticas sociais pelo período de vinte anos, com forte impacto nas políticas educacionais.

Visando minar os possíveis focos de resistência ao combo de políticas impopulares para o setor, foram sendo, uma a uma, descaracterizadas as instâncias de representação dos interesses dos educadores como o Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2017), retirando a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além da ingerência na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) abrindo suas portas aos players do mercado educacional.

Destaca-se também a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental pelo CNE, consolidando uma orientação hegemônica e padronizada de currículo nacional (MENDONÇA, 2018), que se era reconhecida em alguma medida como necessidade, se fez sem a participação dos setores diretamente afetados, privilegiando o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e as fundações empresariais nacionais e internacionais, pautando um modelo curricular em que a avaliação, enquanto eixo central das políticas públicas, orienta toda o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a formação de professores

Sob a justificativa de combater a alta evasão entre os estudantes de 15 a 17 anos (1,3 milhão, segundo dados do IBGE), também de modo autoritário e sem o necessário debate público, foi aprovada por Medida Provisória (MP Nº 746/2016), reafirmada pela Lei Nº 13.415/16, de 13 de fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio (FERRETI, 2018), que alterou dispositivos da LDB (Lei Nº 9394/96) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei Nº 11.494/07.

Reproduzindo o modelo autoritário de outras reformas, o chamado Novo Ensino Médio (NEM), planejado, defendido e implementado com o apoio de empresários via fundações vinculadas ao setor financeiro, lançou estrategicamente a atenção sobre questões curriculares e motivacionais, secundarizando ou mesmo negligenciando questões de implementação como o financiamento, a infraestrutura, a relação com a Universidade e o projeto de sociedade implícito na proposta. Nesse sentido, como denuncia José Beltrão,

a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas, e visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis (BELTRÃO, 2019, p. 28).

Ainda, enterrando acordos firmados com o CNE, tirando vantagem do término do mandato dos conselheiros que participaram do debate e da construção da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015a), o MEC impõe, sem diálogo com a comunidade acadêmica, em 13 de dezembro de 2018, uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, denominada de Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2018). O ato desencadeou reações imediatas de entidades como o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), seguidas de outros grupos representativos, denunciando o desprezo pela produção de conhecimento acerca do tema da formação docente no país (ANPED, 2018). O documento produzido a “toque de caixa” (DE FARIAS, 2019), pelas mãos de consultores empresariais, como veremos mais adiante, será retomado e implementado na gestão subsequente de modo ainda mais autoritário, conjuntamente com cortes de verbas do MEC, impactando desde a educação básica às Universidades públicas, quase interrompendo a pesquisa científica no país.

Nesse ínterim, João Dória, primeiro prefeito eleito em primeiro turno desde 1992, cavalgando no acordo entre o grande capital, a mídia e os movimentos reacionários, deixou a prefeitura para assumir o governo do estado de São Paulo, quando deixou Bruno Covas, sobrinho do já citado ex-prefeito e ex-governador Mário Covas, ambos do PSDB. Em seu curto período de gestão, uma estratégia de comunicação agressiva baseada em um fluxo contínuo de polêmicas revelando um autoritarismo disfarçado de gestão ágil, permitiu uma sequência de cortes de recursos e interrupções de projetos e o lançamento de novos, sempre

cercados de uma estratégia de marketing envolvendo parceiros da iniciativa privada. Assim, como “legado” de impacto na formação de professores, já em seu primeiro ano de mandato, em 2017, iniciou-se um rápido processo de discussão curricular, com o apoio de fundações e consultores técnicos do mercado, que culminou na proposição do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) logo no segundo semestre, desconsiderando todo o investimento e o processo de diálogo estabelecido nos dois anos anteriores durante a gestão Haddad.

Outra medida implementada de modo apressado por Dória foi a continuidade da tendência da expansão do tempo de permanência na escola, instituído pela Portaria N° 7.464/15 (SÃO PAULO/SME, 2015). O programa consistia em pressionar os gestores para, referendados pelo Conselho de Escola, indicarem turmas que teriam direito a uma jornada de 7 horas. O Programa São Paulo Integral (PSPI), tem por objetivo “promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem” (SÃO PAULO/SME, 2016, p. 10). Em um jogo semântico a proposta de permanência em tempo integral seguia limitada por questões orçamentárias e estruturais, enquanto o discurso nos documentos e a formação de professores tratava a questão como um conceito ampliado de formação integral do educando, definindo-a como

[...] aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania (SÃO PAULO/SME, 2020a).

Vista como uma versão mais barata daquela implementada na rede estadual paulista, esta política municipal consistiu em cursos de formação para professores e coordenadores pedagógicos como um reforço ao discurso relativo a essa ‘concepção ampliada’ de educação integral, incluindo a criação de grupos de trabalho (GT) e de uma nova função de Professor Orientador de Educação Integral (POEI), atribuída a um dos professores das escolas que aderiram ao PSPI para articular os projetos que ocupariam os horários extras com as turmas escolhidas.

A vitória de Dória ocorre no mesmo ano em que o ex-presidente Lula é preso como resultado da operação “Lava Jato” que alçou a fama juízes, procuradores e policiais federais, apoiados pela grande mídia, pelos movimentos anticorrupção, políticos de direita e setores influentes do mercado. Também tirando proveito desta “onda reacionária”, um velho parlamentar conservador, ex-ministro e abertamente defensor do Golpe de 1964, da tortura e da violência policial, que fazia as vezes de objeto de chacota em programas humorísticos de

entrevistas por seu tom histriônico e suas posições polêmicas, foi alçado de azarão ao posto de presidente em uma vitória contra o ex-prefeito da capital paulista, Fernando Haddad.

Embora sejam personagens de trajetória distinta, Dória e Bolsonaro compartilharam o discurso economicamente ultraliberal e pretensamente neutro, combatendo as “ideologias”. Esse alinhamento que consistiu em uma espécie de chapa extraoficial, propunha como solução a intensificação de parcerias público-privadas ou mesmo privatizações como estratégia de combate a corrupção e a má qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Para Bolsonaro, este acordo com os setores da burguesia soava como um ritual necessário para propor com tranquilidade as pautas que, mesmo extremamente antipopulares, encontravam respaldo na sanha moralista e conservadora que cavalgava na denúncia de conspiração comunista, que embora se apresentasse de maneira difusa e contraditória, era, por isso mesmo, extremamente perigosa, já que todos os sujeitos não alinhados ao projeto de “limpeza” poderiam ser incluídos e, potencialmente, eliminados como ato de autodefesa das “pessoas de bem”, do “amor à pátria” e da “fé cristã”. Embora parte dessas forças conservadoras clamasse, já desde meados dos anos 2010, por uma reedição do Golpe Militar de 1964, seu projeto político autoritário foi referendado por mais de 57 milhões, algo próximo de 55% dos votos válidos, o que não impede de identificar elementos do fascismo que, vale ressaltar, também teve muitos de seus expoentes eleitos com larga vantagem sobre adversários social-democratas.

O caso Brasil é um entre tantos outros em que figuras caricatas de destaque midiático assumem discursos públicos violentos, racistas, misóginos, homofóbicos, elitistas e anti-intelectuais, por vezes disfarçados ou contraditoriamente desmentidos, mas se mantendo em evidência em um fluxo constante de polêmicas, capitaneando o descontentamento com as contradições dos regimes democráticos submetidos aos ditames do mercado e redirecionando-os contra um, ou vários, inimigos comuns. Adorno *et al.* (2015) destaca essa característica identificando-a como um elemento particularmente importante, pois aponta que, à diferença das pessoas que refletem a sua personalidade, o líder fascista normalmente tem uma melhor capacidade de exprimir seu fascismo sem inibições e muita habilidade em dissimular. Já naquela época, foi identificado que, para muitos, ser agitador fascista havia se tornado uma profissão.

A possibilidade de escolher os diferentes sujeitos receptores em função da alta compartimentalização dos canais de comunicação, fortalecida pelas novas tecnologias algorítmicas, permitem aos demagogos reacionários da atualidade, modular suas vozes como

respostas aos diferentes anseios, unificando-os em torno de sua figura como expressão dos desejos, recalcados ou não, de violência contra aquilo que os supostamente os vitimiza. Assim, como afirmou Eliane Brum “Jair Bolsonaro é a encarnação de um fenômeno muito maior do que ele, do qual ele sabe tirar o máximo de proveito” (BRUM, 2019, p. 280).

As interfaces entre tecnologia e fascismo, amplamente debatidas pelos autores da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade serão retomadas mais adiante, mas é digno de nota que mesmo antes dos algoritmos e das mensagens estrategicamente direcionadas, os demagogos, com seus discursos amplificados pelas mídias da época, segundo Adorno, empregavam diferentes técnicas para modular a linguagem e alcançar os medos e desejos de sua plateia.

Neste ponto, devemos prestar atenção para a destrutividade como fundamento psicológico do espírito fascista. Os programas são vagos e abstratos, as realizações, espúrias e ilusórias, porque a promessa expressa pela oratória fascista não é senão a própria destruição. Não é acidental que todos os agitadores fascistas repitam que catástrofes de algum tipo estão para acontecer. Embora eles alertem sobre o perigo iminente, parece que eles e seus ouvintes excitam-se com a ideia do destino inevitável, sem sequer distinguir claramente entre a destruição de seus inimigos e a sua. A propósito, observemos que esse comportamento mental pôde ser claramente notado durante os primeiros anos do hitlerismo e é de um profundo arcaísmo. Certa vez, um demagogo da costa oeste disse: “Eu desejo dizer para vocês, homens e mulheres, que nós estamos vivendo em uma das mais aterrorizantes épocas da história mundial. Também estamos vivendo na época mais cheia de graça e beleza”. É este o sonho do agitador: a união de horror e beleza, o delírio do extermínio mascarado de salvação. A esperança mais forte que pode existir para efetivamente fazer frente a todo esse tipo de propaganda consiste em apontar suas implicações autodestrutivas (ADORNO, 1946, s/p).

Há que se compreender, portanto, que a propaganda fascista não busca argumentar em favor do fascismo buscando o convencimento racional da plateia, mas reforçar o vínculo entre o agitador e os sujeitos, que, de um modo ou de outro, já compartilham previamente de ideias autoritárias ou estão propensos a aceitá-las, mesmo que não se sintam totalmente seguros em afirmá-las publicamente. Os agitadores fascistas

Violam os tabus que a sociedade de classe média colocou sobre qualquer comportamento expressivo por parte do cidadão normal e realista. Pode-se dizer que alguns dos efeitos da propaganda fascista são conseguidos por essa ação invasiva. Os agitadores fascistas são tomados a sério porque arriscam a se passar por tolos (ADORNO, 1946, s/p).

O êxito, portanto, consiste no prazer obtido pelos seguidores diante da possibilidade de confirmação das concepções e visões de mundo (ADORNO, 2015), reforçando uma ideia de identificação e a criação de um vínculo com o “pequeno grande homem”, representando a humildade de mais um homem entre tantos e, simultaneamente, por ser perseguido por forças desproporcionalmente maiores, reforça a percepção de alguém predestinado, assim “a imagem do líder satisfaz o duplo desejo do seguidor em se submeter à autoridade e ser ele

mesmo a autoridade” (ADORNO, 2015, p. 169-172).

Assim, não há de fato um projeto claro contra o qual seu oponente pudesse efetivamente insurgir por meio de argumentos racionais, de modo que nos debates públicos, nas entrevistas, nos protestos e em todos os momentos em que o candidato reacionário fosse instado a defender um ponto de vista de modo lógico, seus seguidores se posicionavam denunciando como mais um ataque das “elites esquerdistas” ao homem do povo.

O fato é que no discurso dos agitadores fascistas

[...] não emprega uma lógica discursiva, mas, particularmente em exibições oratórias, serve-se do que poderia ser chamado um fluxo organizado de ideias. A relação entre premissas e inferências é substituída por vínculos de ideias baseadas em mera similaridade, frequentemente através de associação, ao empregar a mesma palavra característica em duas proposições que são logicamente bastante desconexas. Este método não apenas se furta ao mecanismo de controle do exame racional, como também torna psicologicamente mais fácil para o ouvinte “seguir”. Este não tem que constituir exatamente um pensamento, pois pode abandonar-se passivamente a uma corrente de palavras na qual mergulha (ADORNO, 1946, s/p).

Este ódio difuso direcionado para setores minoritários que têm suas parcas conquistas dos últimos mandatos vistas como privilégios, mas também aos educadores, artistas e profissionais da cultura, principalmente aos acadêmicos e pesquisadores das ciências humanas e das artes, une grupos que, mesmo desprovidos dos elementos mínimos para a participação ativa no debate público e condenados as suas “bolhas” de mídias sociais digitais, reconhecem entre pares o conhecimento legitimado pelos jargões comuns do *ingroup*, se sentem merecedores de melhores condições e fortes para atacar o que, em sua racionalidade subjetiva e pragmática, constantemente lhes lembra suas próprias “fraquezas”. Deste modo, o ressentimento, ao contrário do que se poderia esperar, não se dirige contra o algoz ou para o enfrentamento das causas de sua frustração, mas contra a vítima que, na esfera de existência do fascista, representa a própria fragilidade. Como bem observa Crochik,

Esse ódio ao intelectual, paradoxalmente desenvolvido também na escola, é gerado como forma de atacar o que é desejado, mas julgado impossível de se obter – aqueles que se sentem humilhados por não se julgarem e não ser julgados inteligentes como os outros, por não conseguirem boas notas, combatem, no desprezo, ao intelectual, o que gostariam de ser. Não é casual que Horkheimer e Adorno em *Dialética do esclarecimento* tenham caracterizado o fascismo como o “nivelamento por baixo”, como o ressentimento dos que eram desprezados socialmente. [...] o que ocorre no cotidiano escolar não pode ser pensado isoladamente, sem referência ao que está ocorrendo na sociedade e na cultura (CROCHIK, 2007, p. 19).

Não sem razão, a educação era um alvo constante na campanha presidencial, vista como a beira de uma tragédia, destruindo os sonhos dos jovens e crianças enquanto derramava o dinheiro dos cofres públicos em projetos como o “Kit gay”, a disseminação do “método Paulo Freire” e a “balbúrdia” regada ao uso de drogas nas Universidades. Assim, o mal desempenho em avaliações internacionais como o PISA, o pouco avanço na produção

científica de interesse mercadológico e de novas tecnologias, a evasão escolar e a falta de mão de obra qualificada se explicam pela ação do inimigo da vez, pois não são todos os professores, não são todos os homossexuais, ou todos os negros e mulheres, apenas aqueles facilmente agrupáveis sob os rótulos de inimigos das “pessoas de bem”, dos “valores corretos” e da “nação”. Assim, como nos explica Adorno, referindo-se ao antissemitismo:

Por exemplo: o agitador diz “aquelas forças sombrias, e vocês sabem quem eu tenho em mente”, e a audiência compreende de uma vez que suas observações são direcionadas contra os judeus. Os ouvintes assim tratados como um ingroup que já sabe tudo o que o orador deseja-lhes contar e que concorda com ele antes de qualquer explicação. A concordância de sentimento e opinião entre locutor e ouvinte, acima mencionada, é estabelecida por insinuação, que serve como confirmação da identidade básica entre líder e seguidores (ADORNO, 1946, s/p).

O “Plano de Governo” do candidato vencedor, de modo bastante simplório, mas não menos perigoso, propunha: a inversão das prioridades, a fim de direcionar menos recursos para a educação superior e investir mais “na base” e no ensino técnico; expurgar a filosofia de Paulo Freire das escolas; priorizar Matemática, Ciências e Português, combatendo a doutrinação e sexualização precoce; ampliar a EAD, principalmente como estratégia para a educação nas áreas rurais. O que na prática, ignorando os espantalhos, não representava uma ruptura com a gestão Michel Temer, aliás, os mesmos reformadores empresariais (FREITAS, 2018), com seu foco na otimização investimento público pautado pelos resultados das avaliações externas se mantiveram no papel de consultoria técnica, quando não de dirigentes informais, das políticas públicas desse período.

Em seus 100 primeiros dias de governo, para além dos cortes de recursos, aparelhamento da máquina pública e ataques verbais aos estudantes e professores das universidades, Bolsonaro havia lavado à análise do Congresso um Projeto de Lei que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei Nº 8.069, de 3 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2019a). O que por trás da máscara conservadora da “liberdade aos pais”, copiando uma pauta de seitas cristãs radicais estadunidenses, atende aos interesses de as empresas e os grupos editoriais interessados neste filão de mercado do “*homeschooling*”, prontos a oferecer livros que alteram conteúdos de História ou apresentam o “terrapiplanismo” o criacionismo como teoria científica, contradizendo a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 pelo Governo Federal.

Mais diretamente relacionado ao tema da formação de professores está a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2015 (BRASIL/CNE,

2015b), com reconhecidos avanços no reconhecimento das condições materiais como pressupostos para avanços reais na formação inicial e continuada, tratando a questão da valorização docente como melhoria das condições de trabalho e de remuneração, por um documento que remove a valorização docente dos eixos estruturantes das diretrizes (DCN/2019) e retomando a centralidade da formação por competências, oferecendo riscos de um esvaziamento crítico e aligeiramento (FICHTER e COELHO, 2021, p. 953) da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para efetivação dos cursos.

Em consonância com a perspectiva adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2019, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” teve desde a composição da equipe de especialistas responsáveis pela sua “versão zero” um caráter explicitamente privado, excluindo sindicatos, Universidades e agremiações de estudantes de sua produção, contendo uma matriz de competências caracterizada pelo elenco de certos comportamentos esperados, como “uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p. 32). Esse “*script* fechado” contraria a ideia de uma “versão zero”, pois sua estrutura em si não permite uma reflexão crítica acerca da complexidade de ensinar nos diversos contextos de trabalho considerando a pluralidade dos discentes, ignorando a dimensão da pesquisa, tendo como premissa “os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática [...]” (MACEDO, 2018, p. 32).

O que se identifica é uma ideia de homologia, em que os docentes, na formação inicial e continuada, desenvolverão ecos das mesmas “competências gerais” previstas na BNCC da Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes (ROCHA e LAGARES, 2022). Ou seja, tal premissa entende que a preponderância dos critérios de avaliações externas que antes pautaram a reforma do currículo na educação básica, agora devem pautar também a formação inicial dos docentes.

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente [...] (BRASIL/CNE, 2019).

O Decreto Nº 10.004 (BRASIL, 2019b) e a Portaria Nº 2.015 (BRASIL, 2019c) que o regulamenta e consolida, reafirmam o interesse na gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico das escolas e na formação dos profissionais.

O MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no

Pecim, nas modalidades presencial e a distância, por intermédio de disponibilização de conteúdos e/ou de cursos (BRASIL, 2020).

Paralela a essa questão, além da imensa aparelhagem dos ministérios e órgãos governamentais por agentes militares e paramilitares, avança, por meio do Decreto N° 10.004, de 5 de setembro de 2019 que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), atendendo aos anseios de setores da reserva por mais postos de trabalho gratificado e, ao mesmo tempo, as antigas demandas do movimento “Escola sem Partido”, de uma escola protegida do risco de “doutrinação comunista” e garantidora dos moldes de disciplina e respeito à hierarquia que se projetam nos valores da caserna. É digno de nota que o modelo não é exatamente novo, já que outras experiências como a do estado Goiás são celebradas pelos benefícios da “terceirização da gestão” não só para setores militares, mas, principalmente, por empresas e fundações (FREITAS, 2018) interessadas em uma nova

modalidade de privatização da oferta educativa, tendo em vista se tratar de um mecanismo de subsídio público a instituições geridas por setor privado, o qual vem sendo proposto, por fundações e setores governamentais, como alternativa para a educação básica no Brasil (ADRIÃO, 2014, p. 1).

A escola militar nada mais é do que um primeiro passo na criação de modelos alternativos de drenagem dos recursos públicos para diferentes organizações, operando paralela a proposta de *vouchers* criando a ilusão de escolha, que encontra ainda como seu último entrave a ser superado o modelo de escola pública laica, universal e gratuita. Aqui mais uma vez as pautas reacionárias como a Escola sem Partido e os interesses das grandes corporações convergem, permitindo que grupos no interior do Estado, busquem estratégias de retomada do poder. De modo assertivo Moacir Gadotti denuncia as intenções por trás dos grupos que disputam o controle da escola:

É um movimento em favor da privatização da educação. Primeiro se desqualifica a escola pública e, depois, se propõe “recuperar” essa escola por meio da gestão privada da escola pública ou por meio dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. O Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (GADOTTI, 2016, p. 153).

Também Giovinazzo-Júnior e Pereira identificam que

o que tal movimento pretende evitar é que a escola pública seja orientada pelos princípios da democracia social. Como em sistemas democráticos o controle sobre o trabalho docente tende a ser mais difícil, a produção de uma identidade docente nos moldes pretendidos, entendida como recurso tecnológico e estatal de exercício do poder, cumpre esse papel (GIOVINAZZO-JÚNIOR e PEREIRA, 2019, p. 266).

Sob a mesma justificativa de “liberdade de escolha”, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) oferece entre suas principais inovações a possibilidade de o aluno optar por um “itinerário formativo”. Tirando proveito deste pseudoliberalismo, São Paulo, no governo João Dória, vanguarda na implementação das políticas públicas do governo federal, propôs o

modelo de flexibilização curricular que significou que a carga horária a para o período de 3 anos passou a ser de 3.150 horas, com 7 aulas diárias de 45 minutos cada, totalizando 35 aulas semanais, o que poderia ser aplaudido se não fosse o fato de apenas 1.800 horas no máximo voltadas ao currículo da BNCC e outras 1.350 horas para os itinerários formativos, em que as horas dedicadas à base comum se distribuem em 900 horas para a primeira série, 600 horas para a segunda série e 300 horas para a terceira série (SÃO PAULO/SME, 2021a).

Entre as inovações do modelo cria-se uma “pseudodisciplina” que visa preparar os alunos para a realização das escolhas oferecidas pela flexibilização curricular, propiciando o denominado “protagonismo estudantil”. De acordo com o Programa Inova Educação,

O Projeto de Vida é um componente curricular que propicia aos estudantes a vivência de atividades práticas de reflexão, diálogo e construção, que os motiva e orienta a ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo e maior clareza e determinação acerca de seus objetivos presentes e futuros (SÃO PAULO/SEDUC, 2019).

Entre as “competências” priorizadas na disciplina Projeto de Vida, estão, não por coincidência, os mesmos aspectos ressaltados desde as palestras motivadoras de lideranças, as obras de autoajuda e, em alguma medida, até os horóscopos de revista. Dentre elas, Maria Zenaide Alves, Augusta Souza, Magno Farias e Selma Peres destacam:

aspiração, priorização, planejamento, organização e tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência; elaboração e gestão de projetos; e abertura a novas experiências. Mas o que se percebe é que boa parte dessas competências remetem ao jovem a total responsabilidade por atingi-las, com diversos descritores que trazem a ideia de “faça por si mesmo”, “seja autossuficiente”, “autorrealize” (ALVES *et al.*, 2022, p. 11).

Essa nova proposta curricular foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) em julho de 2020 e, com isso, abriram-se as possibilidades para que além das quatro áreas elencadas da BNCC como aprofundamentos curriculares, os alunos pudessem escolher como aprofundamento curricular a formação técnica e profissional (Novotec) ministrada pelas escolas técnicas estaduais (ETEC) ou por entidades parceiras do setor privado. Para Débora Goulart e Felipe Alencar

a introdução deste programa é parte de um conjunto amplo e de alterações no sistema escolar brasileiro formulado por rede de atores articulados aos organismos internacionais vinculados ao capital (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - e Banco Mundial - BM), de educação ao longo da vida (OCDE, 1996), voltada para a adaptabilidade da classe trabalhadora jovem, como educação do novo trabalhador precário e legalmente intensificado pela reforma trabalhista no Brasil. Tal processo se caracteriza pela privatização endógena da educação pública e de maior aproximação dos pressupostos político-pedagógicos visando à formação para práticas laborais precárias (GOULART e ALENCAR, 2021, p. 338).

Mais uma vez a ilusão da escolha esconde um projeto de aprofundamento das

desigualdades, seja pela falta de professores nas regiões periféricas contornada pela contratação de sujeitos por “notório saber” para o oferecimento de disciplinas genéricas como “vender brigadeiros” ou “ser influenciador de mídia social”, seja pela impossibilidade estrutural de atender aos alunos trabalhadores e pobres das regiões mais distantes, contornada pelo oferecimento de módulos EAD, produzidos pelo parceiro desinteressado da vez. Assim, convivendo com o Projeto de Educação Integral e seus professores em regime de dedicação exclusiva liderados por seus líderes – “coachs” para o alcance de altas performances nas avaliações externas, está toda uma categoria de profissionais precarizados, treinados em cursos “autoinstrucionais” *on-line*, para oferecer situações atrativas e motivadoras aos alunos conforme o cardápio virtual do portal da INOVA da Seduc-SP.

Neste sentido o Programa Inova Educação adota um discurso que tenta convencer o público a qual se destina (professores e alunos) que de fato existiria uma inovação capaz de acarretar melhorias para a educação. Porém observa-se a partir da análise de documentos que a inovação é relacionada apenas como uso das tecnologias e que, na prática, não há disciplinas, itinerários e professores suficientes para a garantia dos direitos dos alunos. Essa política pública vazia só é possível na medida em que se apoia no imaginário daqueles que consideram a inovação como sinônimo de novidade nas diferentes dimensões da vida humana (PERES, 2021, p. 106), algo comum nessas políticas públicas feitas mais de marketing que de ações reais.

Em 2020, coincidindo com uma recessão econômica mundial alardeada como justificativa de políticas de austeridade em diversas partes do globo, teve início a pandemia de Covid-19, também de proporções mundiais, que pela ausência de vacinas e tratamentos complexos, demandaram o isolamento social na tentativa de minimizar o impacto da catástrofe. Diante de uma crise de tal magnitude, o presidente se empenhou em minimizar os riscos e propagar teses pseudocientíficas e negacionistas, disseminadas por sua ampla rede de seguidores e turbinadas por interesses de setores prejudicados pela suposta falta de mão de obra e pela queda de consumo.

Assim, fazendo uso das mesmas estratégias que o alçaram ao posto de presidente, o “genocida”, como ficou conhecido entre os movimentos mais críticos, mobilizou com dinheiro público um amplo aparato de propaganda para justificar a recusa em atender às demandas emergenciais da área da Saúde, e a insistência para o retorno imediato ao trabalho. Dados de um relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) testemunham a sabotagem intencional evidenciando que somente 39% dos recursos da União para o combate da

pandemia aos estados enquanto até meados do mês de julho de 2020, o Brasil acumulava 54.971 mortos (BRASIL, 2020).

A estratégia das *Fake News* que, já há muito haviam sido apontadas por Adorno como prática dos demagogos e agitadores fascistas, turbinadas pelas “bolhas virtuais” desenhadas por algoritmos sobre o controle das grandes corporações, acompanhadas pelas bolhas reais, as turbas potencialmente violentas ou, em termos adornianos, as *rackets*.

Se, como ensina uma teoria contemporânea, a sociedade é uma sociedade de *rackets*, então o seu modelo mais fiel é justamente o contrário do coletivo, a saber, o indivíduo como mônada. Na prossecução dos interesses absolutamente particulares de cada indivíduo é onde se pode estudar com maior precisão a essência do coletivo na sociedade falsa; e pouco falta para que, desde o princípio, se deva conceber a organização dos impulsos divergentes sob o primado do eu ajustado à realidade como uma íntima quadrilha de bandidos com chefe, séquito, cerimonial, juramentos, traições, conflitos de interesses, intrigas e tudo o mais (ADORNO, 1993, p. 35).

Cada indivíduo nesses agrupamentos é, em si, um universo de impulsos conscientes ou não, mediado pelas potenciais vantagens imediatas, e, ao mesmo tempo, opera cego pela rede de estímulos que lhe conferem a sensação de ser parte de um todo. Tal fenômeno, turbinado pelas tecnologias algorítmicas, confere aos espaços virtuais mais do que a função de unificar sujeitos pela promoção de preferências comuns, mas produzem “amostras, filtradas e organizadas” (SILVEIRA, 2018, p. 38-39) altamente manipuláveis.

A dinâmica desses meios propicia a sensação de que a interação é espontânea, livre e, portanto, expressa a individualidade de cada um de seus membros, mas, paradoxalmente, trate-se de um ambiente restrito e controlado pelo algoritmo e pelo próprio medo de contradizer o consenso e romper os vínculos de pertencimento. Assim, não é coincidência que se tenha tirado proveito da comunicação mediada pela tecnologia em um período de isolamento social para arregimentar e radicalizar militantes, o fenômeno de proliferação de *haters*, *trolls* e *influencers* reais ou *fakes* operados por algoritmos, coincidindo com uma série de regulamentações permissivas ao acesso às armas de fogo e à proliferação de clubes de tiro pelo país, possuem como força centrípeta a raiva difusa “contra tudo que está aí”. Segundo Adorno, para entender a *racket*, “Basta observar certas emoções em que o indivíduo se afirma, energicamente, contra o ambiente, como a raiva. O raivoso sempre se apresenta como líder de bando de si próprio” (ADORNO, 1993, p. 41).

Paralelo a esse movimento, os pensadores das políticas alinhadas aos organismos multilaterais e aos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), cujo isolamento da realidade social precede a situação da pandemia, identificam uma importante oportunidade de flexibilizar e diversificar as práticas dos docentes, vencendo sua resistência às novas tecnologias e às metodologias educacionais. Tal perspectiva transparece em um

texto publicado no portal da Folha de São Paulo em agosto de 2021:

embora no início a sensação de impotência tenha sido grande, muitos profissionais da educação revelaram ter sentido, com o passar dos meses, maior domínio sobre as novas formas de ensino que tiveram que ser adotadas [...]. Ao pensar nos legados da pandemia, afora todo o sofrimento causado pela Covid e por sua má gestão no país, fica claro que há uma oportunidade de incorporar, mediante boas políticas públicas, algumas lições aprendidas. Uma delas, talvez a mais importante em educação, é que o professor é um profissional, e sua formação inicial e continuada deve olhar para o processo de ensino, sua prática, como uma dimensão extremamente importante para que ele se sinta preparado nas mais diferentes situações (COSTIN, s/d.).

Ainda no contexto da pandemia, Bruno Covas, vice-prefeito que assumiu o município após a eleição de Dória para o governo estadual, foi eleito. Entre as ações que podemos citar em seu mandato está a publicação da segunda versão do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019), orgulhosamente anunciada como a primeira reforma curricular alinhada com as diretrizes da BNCC. Como eco desta nova reorientação curricular são organizados encontros de formação para ajudá-los a entender “por que a organização de um currículo por Eixos Estruturantes, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento?” (COSTA, QUEIROZ e GIANNICHI, 2020, p. 18). Nesses encontros, os chamados professores mediadores assumem, nas Diretorias Regionais de Educação (DRE), papéis de mediação e os participantes eram incumbidos de multiplicar estas aprendizagens em suas escolas durante as JEIF, ou seja, destina-se o momento de formação para facilitar a aderência aos “[...] aspectos que consideram relevantes sobre currículo (de modo mais abrangente) e, especificamente, sobre o Currículo da Cidade. (COSTA, QUEIROZ e GIANNICHI, 2020, p. 18). Assim os docentes eram incumbidos de planejarem aulas para as quais “[...] poderiam pensar em situações didáticas específicas, a partir dos conhecimentos circulantes nos diversos componentes, visando à consecução de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento [...]”. (COSTA, QUEIROZ e GIANNICHI, 2020, p. 18).

Esse modelo de disseminação presencial entre pares foi interrompido pela pandemia Covid 19, substituindo temporariamente o Currículo da Cidade por uma versão resumida para referenciar as práticas de EAD no contexto do isolamento social

As priorizações curriculares têm como objetivo elencar e priorizar aprendizagens essenciais. Este documento não substitui as orientações dos documentos que expressam o Currículo da Cidade, mas surge no contexto da pandemia de COVID-19 pela necessidade de repensar algumas práticas. Trata-se de uma ação conjunta com vários setores de representação que compunham os Grupos de Trabalho (GT). Nesses, estiveram envolvidos os profissionais da educação (professores e supervisores escolares) das 13 regiões da cidade. Além disso, esses GTs, formados por professores especialistas de SME, DIPED e Unidades Educacionais, supervisores e representantes da Divisão de Educação Especial, propuseram-se a pensar, discutir e problematizar acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de cada componente, os quais foram tomados como imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO/SME, 2021b).

O modelo EAD de formação de professores durante os horários coletivos, antes emergencialmente baseado em reuniões virtuais entre a equipe da escola, passa, a partir de 2021, a contar com materiais estruturados em parcerias com entidades privadas, no modelo autoinstrucional prevendo tarefas para entrega. O que se assiste, desde então, é ao progressivo incremento do controle sobre o tempo extraclasse dos professores da rede municipal paulistana.

O Conselho Escolar, visto como entidade que congrega os interesses de docentes, gestores, pessoal de apoio, famílias e alunos, embora ainda mantenha formalmente seu papel deliberativo, vai se reduzindo a um espaço de decisão tão reduzido quanto as possibilidades do PPP que se converte, à cada nova publicação, em uma correia de transmissão das políticas públicas e ações de marketing da gestão central.

§ 2º Nas Unidades Educacionais que mantêm Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental e Médio, o Projeto Político-Pedagógico deverá ser elaborado considerando-se, além dos dispositivos constantes do artigo 2º desta Instrução Normativa, as seguintes especificidades:

I - a implementação do Currículo da Cidade;

II - os resultados da avaliação institucional – avaliação da U.E., e os indicativos das dimensões do trabalho educativo e da organização escolar que requerem tomadas de decisão coletivas na direção da melhoria institucional e garantia da aprendizagem de todos os estudantes;

III - os resultados das avaliações internas realizadas pela própria Unidade Educacional e externas, seja no âmbito municipal ou federal, com ênfase na Avaliação Diagnóstica 2021 e a que será realizada em 2022 e seus indicativos acerca dos níveis de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, considerando as metas estipuladas através do IDEP;

IV - a garantia dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por ano do Ciclo, observada a Priorização Curricular;

V - a garantia de alfabetização de 100% (cem por cento) dos estudantes até o 2º ano do Ciclo de Alfabetização;

VI - a recuperação das aprendizagens dos estudantes e a diminuição da reprovação (SÃO PAULO/SME, 2022).

Assim, devendo o PEA estar articulado ao PPP e definindo ações para o alcance das metas previstas, de modo que, ao contrário do que se espera de um processo de construção típico de uma gestão democrática, passa a figurar ainda mais com o papel instrumental de reproduzir e garantir o cumprimento das diretrizes da SME-SP.

Art. 5º O objeto de estudo do PEA deve estar articulado às metas estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no Projeto Político-Pedagógico, definindo as ações a serem desencadeadas e as responsabilidades pela sua execução e avaliação, de acordo com o estabelecido em normatização específica, devendo estar, ainda, articulado aos projetos de fortalecimento e de recuperação das aprendizagens.

Art. 10. As 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, destinar-se-ão:

I - 4 (quatro) horas-aula para a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação – PEA, orientado pelo Coordenador Pedagógico;

II - Demais horas: a) formação continuada oferecida por SME, conforme disposto em legislação específica; b) planejamento docente a partir de orientações do Coordenador Pedagógico e do POA (Professor Orientador de Área), quando houver; c) análise dos

resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; d) atividades de planejamento e organização didática, bem como o acompanhamento dos projetos e ações previstas no PPP da Unidade Educacional, sob a orientação do Coordenador Pedagógico.

§ 1º Cada Unidade Educacional organizará um PEA e, em decorrência, a participação docente se dará num único PEA.

§ 2º Visando à construção de um coletivo com maior número de Professores da Unidade Educacional e à possibilidade de um melhor acompanhamento do Coordenador Pedagógico, deverão ser constituídos para cumprimento do horário coletivo da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, um agrupamento por turno de funcionamento da Unidade Educacional.

§ 3º O número de grupos estabelecido no parágrafo anterior poderá ser flexibilizado, a fim de viabilizar a participação dos docentes nas atividades que compõem o Programa “São Paulo Integral”, nos termos da Instrução Normativa SME nº 34, de 2021, e do Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens, nos termos da Instrução Normativa SME nº 50, de 2021; ou com justificativa que contribua para melhor organização da Unidade Educacional, mediante anuência expressa do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

§ 4º As unidades educacionais deverão incluir, na bibliografia do PEA, os documentos produzidos pela equipe da Coordenadoria Pedagógica (SÃO PAULO/SME, 2021a).

Considerando que é neste contexto histórico, de um alinhamento entre governos pautados por práticas que aliam autoritarismo, gerencialismo, tecnologia e destruição do passado, que transcorreu a etapa empírica da pesquisa, o presente trabalho não poderia se furtar à responsabilidade de uma tentativa de elaboração do passado. Insurge-se, portanto, contra tendência identificada por Adorno ao reconhecer que “as pessoas recalcam a história dentro de si mesmas e dentro das outras, por medo de que ela possa recordar a ruína de sua própria vida, ruína essa que consiste em larga medida no recalçamento da história” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 178).

Essa recusa em elaborar o passado, típica dos sujeitos semiformados, deve ser entendida como parte de uma ambiência cultural desses tempos de tragédia anunciada, o que, para os fins do presente trabalho, assume grande importância no reconhecimento de tendências que, se por um lado, se podem atribuir ao investimento ativo e mais ou menos consciente dos sujeitos na busca pela padronização e, conseqüentemente, pela negação da própria subjetividade, não se pode deixar de atribuir as ideias dominantes, impulsionadas artificialmente pelas tecnologias da Indústria Cultural.

O caráter potencialmente fascista deve ser considerado com um produto da interação entre o clima cultural do preconceito e as respostas “psicológicas” a esse clima. O primeiro consiste não apenas em fatores externos brutos, como condições econômicas e sociais, mas em opiniões, ideias, atitudes e comportamentos que parecem ser do indivíduo, mas que não se originaram nem de seu pensamento autônomo nem de seu desenvolvimento psicológico autossuficiente, sendo devidos ao seu pertencimento à nossa cultura. Esses padrões objetivos são tão disseminados em sua influência que explicar por que um indivíduo resiste a eles é tão difícil quanto explicar por que eles são aceitos (ADORNO, 2015, p. 530-531).

Justifica-se também esta abordagem cronológica, além do seu tom de indignação

militante que deixa transparecer algum viés autobiográfico, por um lado como uma falha necessária e urgente no afastamento frio do modelo expositivo tradicional e, por outro, o reconhecimento de da mediação recíproca entre este sujeito que pesquisa, que também é, e participa do objeto cuja trajetória pretende compreender. Pois como bem aponta Adorno,

É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o pseudos (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos se encontram mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. O espírito usurpa então o lugar do absolutamente subsistente em si, que ele não é: na pretensão de sua independência anuncia-se o senhoril. Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto [...] (ADORNO, 1995a, p. 183).

Assim, mais do que uma contextualização histórica, antecipam-se no debate das políticas públicas ao longo das três últimas décadas, aspectos que fortemente presentes na análise do material empírico, extraindo desta digressão as pistas que permitem identificar no tempo e no espaço a trajetória do objeto, seu movimento e suas tendências. Deste modo, não é em vão o esforço da pesquisa quando se reconhece, como Horkheimer e Adorno, que

A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem o conhecimento das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema (HORKHEIMER e ADORNO, 1978, p. 182).

Dado o exposto, a proposta do presente excursus buscou pontuar os corpos legais e conceituais que, sob força gravitacional de uma disforme massa de hipóteses autorrealizadoras acerca de uma “formação contínua ao longo da vida”, lança sempre para mais adiante a promessa de acesso à cultura, ao conhecimento e as condições plenas para o exercício do digno papel de formador. Diante desta situação já não basta a missão heroica de oferecer voz aos sujeitos docentes nos textos acadêmicos, mas se faz ainda mais urgente situar essa voz no tempo e no espaço identificando, entre suas reverberações e ecos, as frequências inaudíveis do que ainda resiste ao consenso estabelecido.

Capítulo III – Análise Crítica dos Resultados: Entre as correlações estatísticas e as constelações teóricas

O presente capítulo busca apresentar dados coletados referentes à amostra e as aplicações dos instrumentos, bem como explicitar, de modo didático, uma sequência de procedimentos de análise estatística pautados pelo referencial teórico adotado. Deste modo, o percurso se inicia por decisões acerca das amostras e alguns resultados do questionário sociodemográfico, fundamentando a discussão dos dados obtidos pela Escala de Atitudes ante a Formação Continuada em Serviço e a Escala de Expectativas de Frequência das Situações de Formação Continuada, finalizando com o a análise de suas correlações e as considerações retomando as hipóteses e objetivos da pesquisa.

3.1. Planejamento Amostral, aplicação dos instrumentos e caracterização dos sujeitos

Considerando a necessidade de expandir a amostra inicial e assumindo as fragilidades e as limitações do plano de amostragem do pré-teste na aplicação da versão definitiva do instrumento, adotou-se o método bola de neve, que se diferencia por não ser previamente determinado, já que a amostra se dá ao longo do processo, pois

O pesquisador especifica as características que os membros da amostra deverão ter, depois identifica uma pessoa ou um grupo de pessoas congruentes aos dados necessários, na sequência, apresenta a proposta do estudo e, após obter/registrar tais dados, solicita que o(s) participante(s) da pesquisa indique(m) outra(s) pessoa(s) pertencente(s) à mesma população-alvo [...]. Esse processo continua até que as métricas estabelecidas antecipadamente para a coleta de dados, como prazo de coleta ou quantidade máxima de entrevistados, sejam atingidas, ou para a ocorrência de saturação teórica, isto é, quando não surgiram novas informações nos dados coletados (COSTA, 2018, p. 21).

Ao optar por este método, tomando os participantes da amostra inicial do pré-teste como referência para a seleção de uma amostra ampliada, pretendeu-se ao mesmo tempo expandir a amostra inicial, mantendo as vantagens de uma amostra não probabilística por julgamento e transpondo o critério inicial baseado em escolas reconhecidas por boas práticas, para profissionais engajados nas atividades de formação continuada nas escolas.

Reconhecendo o potencial das redes de sociabilidade e suas relações com as mídias sociais e outras tecnologias digitais de informação e comunicação, distribuiu-se o link do formulário virtual para ser compartilhado nas escolas da primeira amostra e se incentivou sua disseminação para colegas de outras escolas com boas práticas de formação continuada.

Pesquisas realizadas por meio da Internet representam um método de coleta de dados promissor devido ao alto número de respostas, à facilidade da coleta de respostas e à economia de tempo e dinheiro [...] apresentaram uma velocidade de resposta muito alta; todos os métodos geraram respostas de qualidade similar e; não foram geradas diferenças em termos de atitudes dos usuários em relação à Internet. Apesar desses

resultados aparentemente positivos, houve vieses na identificação dos usuários da Internet pois cada tipo de canal de recrutamento atraiu a um perfil de usuário diferente (OLIVEIRA, 2001, p. 7).

Assim, ao mobilizar a estratégia de “viralizar” o link por meio de uma ação voluntária, evita-se a necessidade do disparo direcionado pago que, além de dispendioso, nem sempre alcança os perfis pretendidos. Entende-se também que tal escolha permite que “aqueles com maior visibilidade social têm maior probabilidade de serem selecionados” (AAKER, KUMAR e DAY, 2007, p. 393), o que favorece significativamente a constituição de uma amostra de sujeitos reconhecidos por uma comunidade com características semelhantes, pois, como afirmam Malhotra *et al.*, “os entrevistados de referência tendem a ter características demográficas e psicográficas mais parecidas as da pessoa que os indicou do que poderia ocorrer ao acaso” (MALHOTRA *et al.*, 2005, p. 268).

A adoção dessa técnica favoreceu sobremaneira a aplicação (Amostra 1) que durou de março de 2022 até junho de 2022, por meio do questionário hospedado na plataforma Google Forms® que, graças ao empenho dos juízes e outros informantes em posições institucionais de destaque, obteve 175 respostas.

Após a exclusão de respostas repetidas aos testes de atenção e incoerências no questionário sociodemográfico, restaram 153 respondentes que além das 18 questões de cunho sociodemográfico responderam a 45 itens da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada, além de 2 testes de atenção e um item de confissão de erro, como critérios eliminatórios.

Com base nessa primeira amostra, foram empreendidos os procedimentos de depuração baseados, principalmente, na Análise Fatorial de Componentes Principais, com rotação Varimax e teste de normalização de Kaiser. O que resultou na eliminação de 21 itens, possibilitando a elaboração de um instrumento mais enxuto e eficaz para a realização da segunda aplicação.

De setembro de 2022 até novembro do mesmo ano, permaneceu disponível e circulando por meios digitais o link para o novo formulário, contando com os 30 itens da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada (sendo 3 para verificação de atenção) e mais 48 itens da Escala de Expectativas, além das 18 questões de cunho sociodemográfico, totalizando 96 questões.

Talvez por conta do volume de questões, ou mesmo pela primeira amostra e os pré-testes já terem exaurido a rede de contatos mobilizada, a segunda aplicação (Amostra 2) contou com apenas 105 sujeitos, algo abaixo do esperado para a realização dos testes finais e

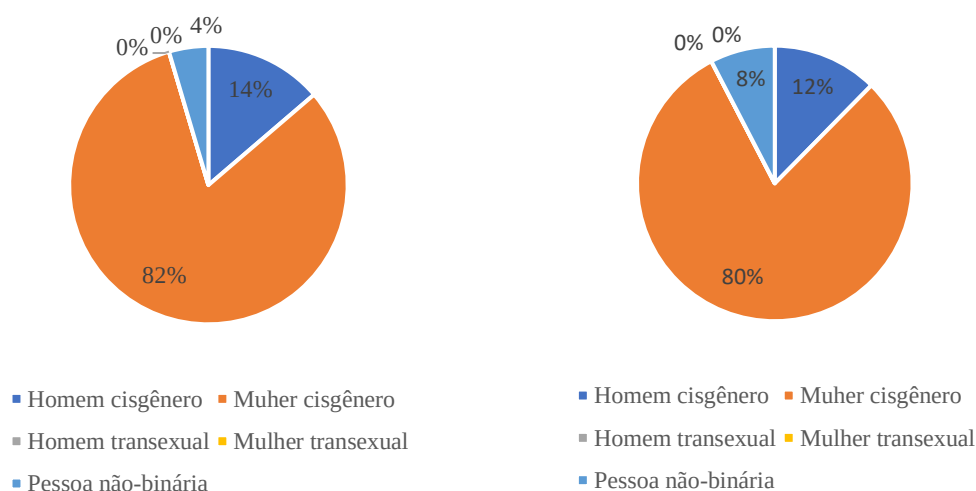
que, pela urgência dos prazos, foi retirada da rede bem antes que atingisse a meta de 240 sujeitos.

Na sequência, discutiremos brevemente a caracterização dos participantes comparando a composição das duas amostras por meios de gráficos, com porcentagens simples, discutindo sua representatividade.

O primeiro aspecto a ser discutido é relativo à distribuição por gênero, na qual é possível identificar o perfil majoritariamente feminino da amostra, algo bastante próximo dos dados oficiais da rede municipal e do quadro mais amplo da docência da educação básica no país.

Figura 1 – Gênero

Entre os gêneros abaixo, você se reconhece como:



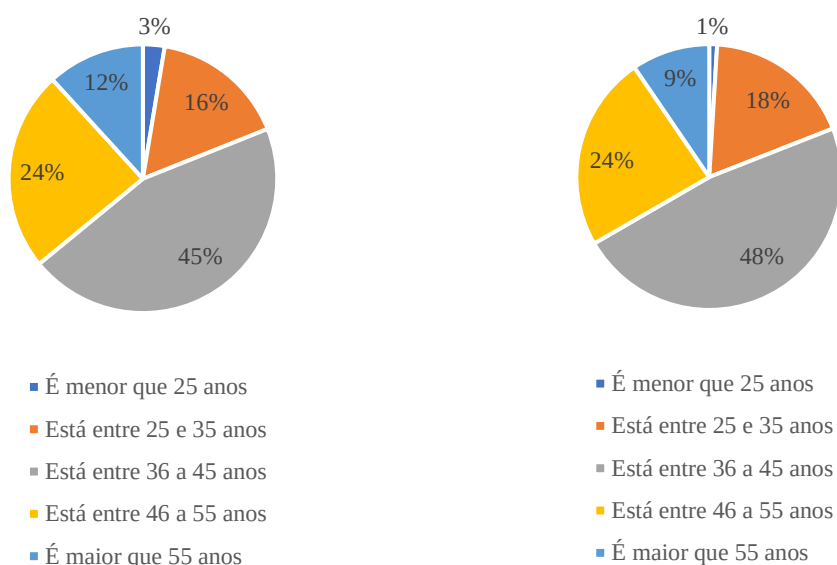
Fonte: Elaboração própria

No portal da SME-SP encontram-se dados que sustentam que “Majoritariamente, o quadro de professores e gestores da RME é formado por mulheres. Somos 57.302 mulheres, enquanto homens são apenas 9.024” (SME-SP, 2021). Algo aproximado de 85% mulheres, embora não ofereçam dados relativos a identidades de gênero.

A distribuição por idade aponta para a maioria dos respondentes entre 36 e 45 anos, mantendo uma distribuição parecida nas duas amostras.

Figura 2 – Faixa Etária

Sua faixa etária:

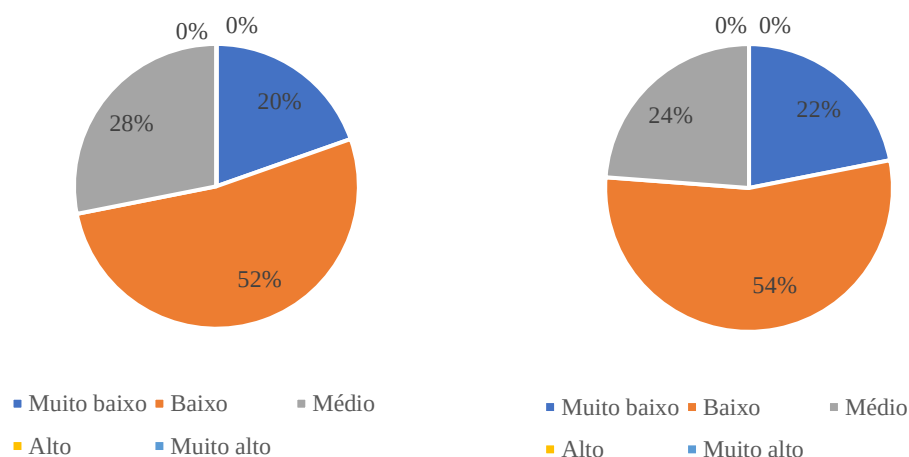


Fonte: Elaboração própria

Embora tenhamos coletado outros dados que possibilitem contribuir para identificar a classe social de origem dos docentes, o aspecto relativo a poder aquisitivo parece oferecer contribuições mais significativas para a compreensão deste aspecto.

Figura 3 – Poder aquisitivo

Você cresceu em uma família de poder aquisitivo:

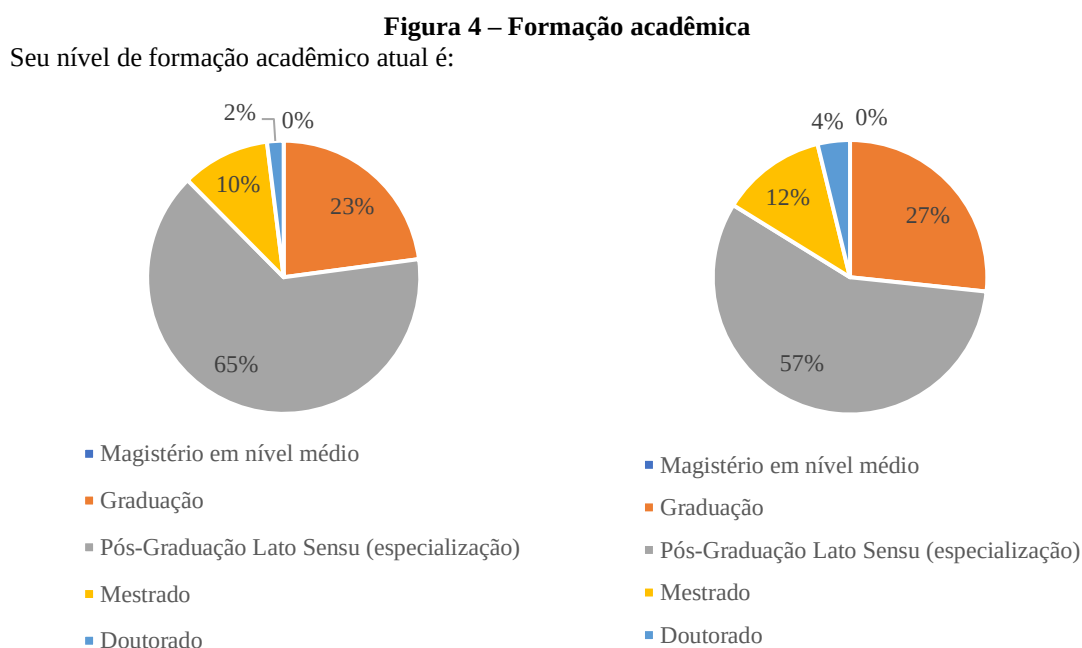


Fonte: Elaboração própria

Conforme discutido anteriormente, os professores da Educação Básica, principalmente das escolas públicas são majoritariamente provenientes das classes baixas. Vale destacar que, entre os participantes, nenhum se identificou como proveniente de famílias de poder aquisitivo alto ou muito alto. Tal aspecto não deve ser tomado como um alto grau de “consciência de classe”, mas o reconhecimento de uma trajetória que, muitas vezes, se

assume como discurso de ascensão social que legitima a desigualdade em função de crenças meritocráticas.

A formação acadêmica, que, embora no questionário sociodemográfico tenha sido tema de 4 diferentes questões, para fins de identificação do perfil dos sujeitos, optou-se por apresentar primeiramente o grau de formação e, mais adiante, a área de formação dos sujeitos:



Fonte: Elaboração própria

É possível notar semelhanças entre as amostras, além de um número de pós-graduados um tanto maior que o esperado para a rede municipal paulistana, muito embora, fontes contemporâneas a aplicação dos instrumentos mencionem que:

A Rede Municipal de Educação de São Paulo possui em seu quadro mais de 66 mil educadores efetivos, entre Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores Escolares, destes, 99% são graduados em nível superior e cerca de 50% é pós-graduada com título de especialista, mestre ou doutor (PORTAL SME, 2021).

A situação da cidade de São Paulo em relação a proporção de professores com graduação e pós-graduação, conforme discutido anteriormente, destaca-se no cenário nacional, mas o aumento da procura e a pulverização da oferta de vagas voltadas para docentes é um fenômeno nacional.

No comparativo entre 2016 e 2020, o número de pós-graduados foi de 34,6% para 43,4%. O percentual também aumentou no que diz respeito à formação continuada, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020. Essa elevação é parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação para 50% (INEP, 2020).

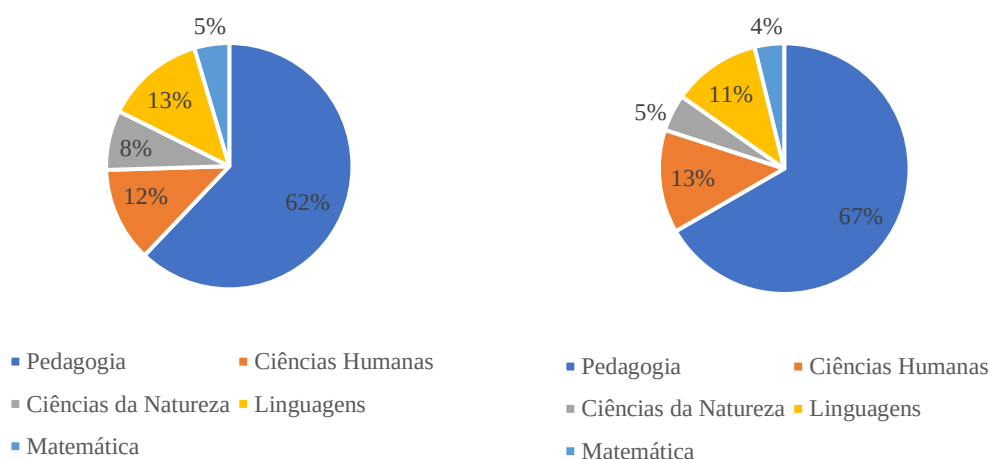
Atribui-se a caracterização da amostra com níveis mais elevados a natureza da própria

tarefa de preenchimento dos questionários e a compreensão da importância da pesquisa científica acerca do tema por parte dos pós-graduados.

Também a área de formação demonstra uma proporção próxima à distribuição dos professores da Educação Básica, além, vale citar, dos coordenadores pedagógicos que, assim como os professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam da formação em Pedagogia como pré-requisito para o exercício da função.

Figura 5 – Área de Formação

Sua área de formação/atuação é:

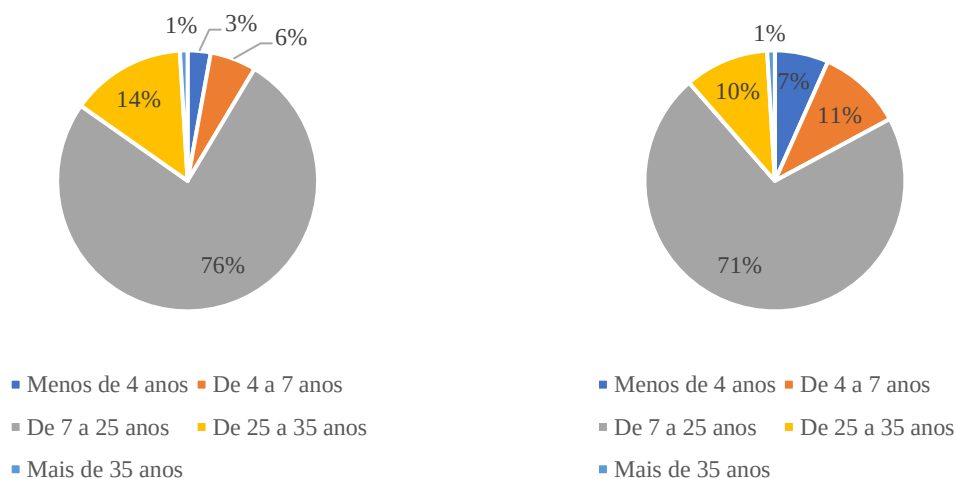


Fonte: Elaboração própria

Em termos de tempo de trabalho na área da educação, identifica-se uma maioria significativa de profissionais com entre 7 anos e 25 anos de carreira, algo que para muitos autores significa a fase mais produtiva de estabilidade na carreira docente (HUBERMAN, 2000; VAILLANT, 2006; MARCELO GARCIA, 2009).

Figura 6 – Tempo de atuação

Há quanto tempo você atua na educação?

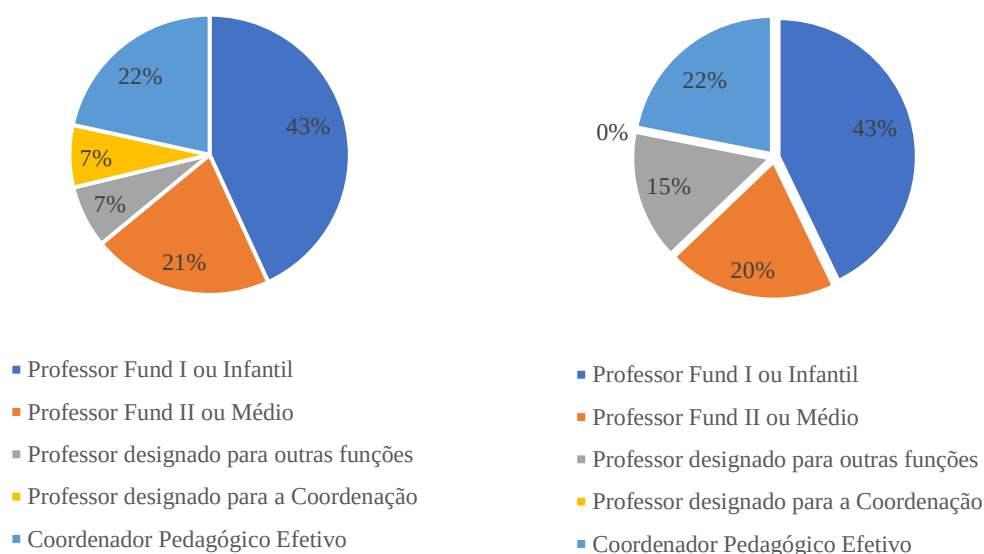


Fonte: Elaboração própria

Considerando o aspecto de carreira, os participantes também foram questionados em relação ao cargo função que ocupam e ao tempo de exercício na função atual.

Figura 7 – Cargo/função

O seu cargo/função nesta escola é:

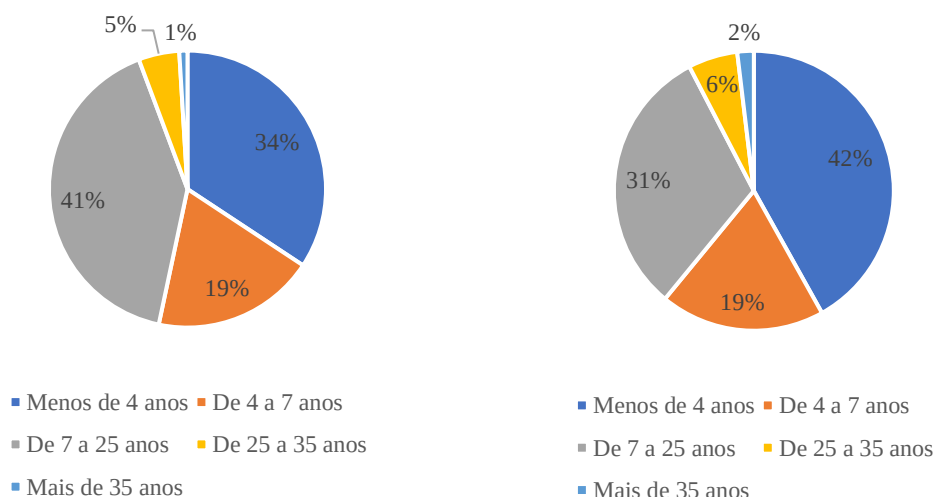


Fonte: Elaboração própria

Quanto ao cargo/função, percebe-se algo próximo da distribuição esperada para os professores, mas pode-se afirmar que o número de coordenadores está em proporção muito maior que a encontrada na população em estudo. O que provavelmente se deve ao fato de que entre os divulgadores estavam formadores de coordenadores e diretores de escola, além, do tema da pesquisa diretamente relacionado com a esfera de atuação destes profissionais.

Figura 8 – Tempo no cargo

Há quanto tempo você está no cargo/função que você ocupa atualmente?



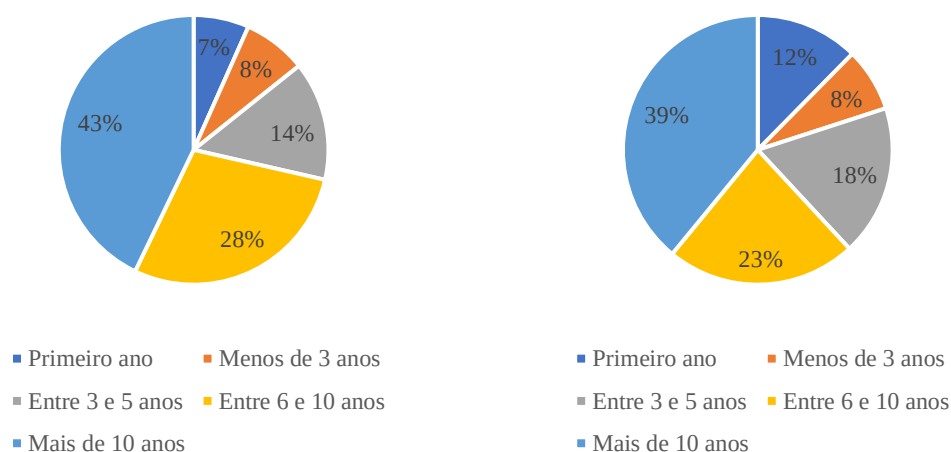
Fonte: Elaboração própria

Os números relativos ao tempo no cargo atual demonstram a estabilidade dos docentes da rede municipal paulistana e corroboram dados das pesquisas acerca do tema. É possível inferir, com base em dados de idade e em tempo de carreira, que parte dos que possuem pouco tempo no cargo podem ter acessado postos de trabalho hierarquicamente superiores por meio de concursos ou nomeações.

Por último, mas também relativo à estabilidade e carreira, apresentam-se dados sobre o tempo de participação em horários de formação continuada em serviço, buscando identificar se os sujeitos que compõem a amostra, de fato, vivenciaram o cotidiano e as mudanças de políticas públicas por um período que lhe permita opinar com mais clareza acerca do tema.

Figura 9 – Tempo de Formação Continuada

Há quantos anos você participa dos horários de formação continuada nas escolas?



Fonte: Elaboração própria

Entende-se como um dado positivo também identificação de uma parcela significativa de novatos, garantindo também a diversidade de visões acerca do fenômeno que, embora relativamente estável durante o tempo, pode ser compreendido de modo distinto por sujeitos com trajetórias acadêmicas mais recentes.

Embora tenham sido elaborados 18 gráficos (ANEXO VII), inicialmente com a intenção de realizar estudos cruzados e de correlação com as escalas, julga-se pertinente para os objetivos atuais da pesquisa, apenas o tratamento dos resultados destas 9 questões apresentadas, das quais se pode concluir que a amostra, embora intencional e não-probabilística, carrega elementos bastante próximos de um planejamento por cotas representativas da população analisada. Vale destacar que isso não significa ignorar os, já

mencionados, riscos dos níveis de acidente de uma amostra “por conveniência” (CHEIN, 1974), mas assumir que a tendência de que os sujeitos convidados para participar tendem a ser aqueles mais interessados na temática e, possivelmente, envolvidos em projetos de formação mais bem sucedidos, se adequa aos objetivos da pesquisa.

3.2. Análise dos resultados da Escala de Atitudes (EAAFC)

A primeira aplicação da escala de atitudes, já após a revisão e a depuração empreendida com base nos dados estatísticos do pré-teste, contou com um total de 45 itens distribuídos entre 24 pertencentes ao grupo F e 21 itens do grupo A, além de 2 itens repetidos para verificar o grau de atenção a tarefa e um item de confissão de erro. Os resultados dos dois grupos calculados conjuntamente alcançaram um índice de consistência significativamente alto, expresso pelo valor do Alpha de Cronbach 0,858. Resultados bastante positivos também se apresentam quando se consideram os grupos, sendo 0,895 o Alpha do grupo F, enquanto o grupo A obteve Alpha de Cronbach ligeiramente mais baixo, mas ainda bastante significativo, de 0,840.

Tais resultados, inclusive mais altos do que os obtidos no pré-teste, devem ser examinados em perspectiva, já que mesmo a diminuição do número de itens, que, em tese, amenizaria os efeitos artificiais de aumento da variância e, conseqüentemente, os riscos de superestimar a consistência da escala (KRUS e HELMSTADTER, 1993), não equilibram o fato de que nesta aplicação a amostra seja mais de três vezes maior que a do pré-teste, algo que muitos autores também apontam como um risco de inflar a variância e obter um Alpha de Cronbach artificialmente mais alto (BLAND e ALTMAN, 1997).

Ressalta-se ainda que os grupos F e A, deveriam, pelo menos teoricamente, possuir Alphas mais altos que o total da escala, já que se espera que tenham correlações internas mais fortes que as correlações obtidas entre si, por medirem constructos diferentes ou, no mínimo, dimensões distintas de um mesmo constructo. Tal aspecto pode ser verificado somente em F, fragilizando, em alguma medida a confiabilidade da hipótese da diferença dos constructos.

Quadro 12 – Estatísticas Descritivas e Alpha de Cronbach – EAAFC

Escala	Mean	Variance	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Total	146,58	444,784	21,090	,858
Grupo F	63,66	297,752	17,255	,895
Grupo A	82,92	147,046	12,126	,840

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar também, quanto as medidas de consistência da escala que exceto pelo item T2 não se observa nenhum item impactando negativamente o Alpha de Cronbach e, mesmo no caso deste item, o impacto negativo é da ordem de 0,001, o que não justificaria, pelo menos por hora, cogitar sua exclusão.

Quanto aos dados dos *scores*, fica evidente que as médias atingidas pelos itens do grupo A são significativamente mais altas, repetindo uma tendência identificada no pré-teste e que será retomada mais adiante na discussão dos resultados.

Ainda relativo às estatísticas descritivas, vemos que embora os itens do grupo F possuam médias consideravelmente menores, em termos de desvio padrão, estes atingem mais do que o dobro do grupo A, o que explica, em alguma medida seu maior índice de consistência, além de, como percebido no pré-teste, os itens dessa escala apresentarem uma maior correlação entre si.

Quadro 13 – EAAFC Estatísticas Descritivas e Alpha de Cronbach por item

Item	Média	Desvio Padrão	Alpha de item apagado
c1As preocupações da comunidade são mais com assistencialismo que com a aprendizagem, por isso as decisões pedagógicas devem ser tomadas pelos gestores e docentes.	2,08	1,267	,852
c2Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	2,28	1,388	,851
c3A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	1,96	1,111	,855
c4Não adianta ficar discutindo teoria psicológica, pois sem a colaboração de uma família estruturada com base moral e religiosa, dificilmente a escola poderá fazer a diferença.	1,74	1,062	,854
c6Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	2,45	1,337	,854
c8Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.	2,23	1,462	,852
c10Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	2,35	1,430	,853
t1A formação precisa espelhar com a gente aquilo que se espera que seja feito com os alunos. Tecnologias, metodologias ativas, linguagem jovem e temas da mídia.	3,93	1,136	,851
t2Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não seja eficiente investir muito tempo ouvindo a comunidade.	2,08	1,347	,859
t3Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	2,49	1,273	,854
t4A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	2,89	1,480	,854
t5Sistema de registros, avaliações e sondagens, recados da direção, diretrizes da rede e tudo isso que garante eficiência também é um tipo de formação.	3,24	1,413	,857

t6Em EAD um número muito maior de pessoas pode acessar exatamente a mesma formação, com menor custo e tanta qualidade quanto no presencial.	2,64	1,394	,853
t8A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.	3,08	1,345	,853
t9Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.	3,42	1,375	,852
t10A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	3,08	1,345	,853
f1Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.	2,42	1,336	,851
f2Não precisa perder tempo assistindo a um filme inteiro no horário de formação. Às vezes um trecho ou um videozinho do youtube já dão conta do recado	2,88	1,420	,855
f3A formação tem que ter um momento leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.	2,77	1,467	,852
f4Quase sempre eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar atualizado das novidades de música, filmes, seriados e influencers.	2,31	1,091	,855
f5Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	2,20	1,200	,855
f7Mesmo no trabalho as mídias sociais nos aproximam dos colegas, nos ajudam a relaxar e possibilitam compartilhar o que somos e o que temos de melhor.	3,24	1,318	,853
f8Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.	2,71	1,445	,850
f10O desabafo faz parte, mas não pode ser só críticas e reclamação. Precisa de uma mensagem de fé e pensamento positivo se não ninguém suporta.	3,18	1,325	,849
l1Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	4,14	1,035	,852

l2Devemos buscar cada vez mais compreensão acerca dos temas de gênero e sexualidade, pois nossa missão é educar a comunidade para o respeito a diversidade.	4,35	,997	,856
l5A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.	4,29	1,128	,856
l6Não é possível falar educar crianças e adolescentes para a cidadania, quando apenas os pais e a equipe da escolar têm voz na elaboração do Projeto pedagógico.	4,18	1,209	,860
l7A equidade nas oportunidades educativas é um importante meio para o acesso a empregabilidade e aos direitos sociais. Por isso defendo a inclusão.	4,54	,835	,855
l9A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.	4,23	,970	,856
r1“Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	4,14	1,136	,858
r3Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.	3,88	1,411	,860
r4Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.	3,53	1,433	,856
r5A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.	4,26	1,093	,855
r7As novas exigências são as velhas cobranças com tecnologias mais avançadas. São novas formas de nos dividir, controlar nosso trabalho e quebrar nossa resistência pelo cansaço.	3,01	1,384	,856
r8A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	3,78	1,221	,856
r9O que nos une é essa condição trabalhador explorado e sem condições adequadas para cumprir com o que é esperado pelo governo e pela sociedade.	3,24	1,437	,857
r10 O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	3,76	1,288	,856

a1Não se trata de nos adequarmos à realidade do aluno, mas reconhecer e dialogar com o que ele conhece para oferecer algo que o impulse para além dessa realidade.	4,35	1,041	,856
a2Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções.	4,15	1,062	,856
a5Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.	4,00	1,225	,856
a7A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.	3,93	1,298	,856
a8 Não pode parecer uma aula. Quanto menos didática for a situação formativa, mais participativa tende a ser a postura das pessoas no grupo.	2,73	1,318	,856
a10A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão	4,22	1,006	,860
a11Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.	4,24	1,099	,854

Fonte: Elaboração própria

Durante o pré-teste já se mobilizou um modelo multicriteriado para a depuração da escala, permitindo excluir 16 de um total de 60 itens (lembrando que o A11 foi adicionado posteriormente), no entanto, para a verificação das correlações entre a Escala de Atitudes ante a Formação Continuada em Serviço – EAAFC e a Escala de Expectativas de Frequência de Situações de Formação Continuada – EEFSFC, contando ainda com o questionário sociodemográfico, se faria necessário a formulação de um instrumento composto por 111 itens, fora os indicadores de atenção. Algo impraticável, tendo em vista as queixas dos participantes já nessa primeira aplicação devido ao tempo e ao empenho necessários ao preenchimento adequado do instrumento.

Diante da necessidade de redução dos volume dos instrumentos e da constatação de que a Escala de Expectativas, em função de seus objetivos, não poderia ser reduzida, além da necessidade de identificar aspectos subjacentes as variáveis para avaliar o potencial das pré-categorias conceituais estabelecidas na forma preliminar de grupos (Grupo A e Grupo F) e rótulos/subgrupos (Subgrupos C; T; F; L; R e A), tomou-se a decisão de realizar um procedimento de Análise Fatorial Exploratória com o uso do SPSS 20.

3.1. Análise fatorial exploratória da escala de atitudes – EAAFC com a Amostra 1

A análise fatorial exploratória consiste em um método analítico que, entre outras funções, permite determinar o número e a natureza de fatores subjacentes a um grande número de variáveis ou medidas (KERLINGER, 1980), permitindo o agrupamento de itens em subconjuntos respondidos de modo semelhante por um determinado número de sujeitos da amostra. Um dos indicadores da consistência e confiabilidade da amostra é a semelhança entre os resultados da fatoração e os constructos teóricos propostos, de modo que quanto mais próximo de 1 estiver a carga fatorial, maior é a correlação entre os fatores.

O procedimento adotado para, ao mesmo tempo, prospectar categorias mais consistentes e depurar a escala de atitudes – EAAFC excluindo itens que não se vinculem fortemente aos constructos e, por isso, se apresentem dispersos entre vários fatores, foi a extração de análise de Componentes Principais, com o uso da com rotação ortogonal Varimax, que minimiza a ocorrência de uma variável obter altas cargas em diferentes fatores (HAIR *et al.*, 2009).

Inicialmente, buscou-se confirmar a adequação da análise fatorial com um conjunto de 45 itens, observando-se os valores consideráveis como muito próximos da medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (0,777) e no Teste de Esfericidade

de Bartlett ($\chi^2 = 2711,216$; $p < 0,05$) com significância igual a zero (FOSTER, BARKUS, e YAVORSKY, 2006).

Posteriormente, executou-se uma primeira análise de “Componentes Principais” (Principal Components - PC), com o intuito de verificar se os itens utilizados possuíam carga fatorial alta e se organizavam de modo aproximado ao modelo inicial de grupos e subgrupos. Nesta primeira etapa da análise fatorial exploratória análise foram obtidos 11 fatores com autovalores (*eigenvalues*) superiores a 1, que explicavam 61,06% da variância total conforme o quadro abaixo.

Quadro 14 – Análise de componentes principais da “Amostra 1” com 45 itens

Componentes	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% de variância	Cumulative %
1	4,010	8,912	8,912
2	3,841	8,535	17,448
3	3,372	7,494	24,941
4	3,089	6,865	31,806
5	2,214	4,920	36,726
6	2,012	4,472	41,198
7	1,955	4,345	45,543
8	1,828	4,062	49,605
9	1,781	3,958	53,563
10	1,746	3,881	57,444
11	1,629	3,619	61,063

Fonte: Elaboração própria

A matriz rotacionada de componentes demonstrou uma forte tendência de confirmação dos Grupos A e F, com raras exceções, entretanto, no caso dos subgrupos C, T e F bem como os subgrupos L, R e A mostraram composições distintas das esperadas na distribuição entre fatores, ainda que se mantendo bem próximos do previsto como é visível pelas intersecções entre fatores.

Diante deste resultado, visando a redução das escalas adotaram-se alguns critérios para a sua depuração, eliminando itens que apresentassem carga fatorial dispersa, obtendo valores maiores que 0,1 em fatores de natureza distinta da esperada em relação a categoria conceitual mesmo quando empregado um menor número de fatores. Para tanto, tomando o cuidado para que as eliminações significassem uma diminuição do número de categorias e, ao mesmo tempo, um aumento da medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para o nível ótimo, ou seja, maior que 0,8, foram excluídos um total de 21 itens, que se apresentam destacados no quadro abaixo.

Vale ressaltar que tais escolhas não implicam que os aspectos identificados pelo texto dos itens não correspondam a atitudes reais de boa parte dos docentes frente à formação ou que estes possuam problemas de elaboração, mas a decisão parte do pressuposto de que no conjunto articulado do constructo, tais itens acabavam por impactar negativamente a confiabilidade do instrumento fragilizando sua aplicabilidade para os objetivos propostos.

Quadro 15 – Matriz de componentes principais da Amostra 1 com 45 itens

	Component										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
a5 - Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.	,808						,138				
l5 - A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.	,764	,111	-,108	-,112	,123		-,137				
a11 - Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.	,741	,207	-,107					,131	,131	-,130	,133
a7 - A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.	,689	-,234	,215		,193		,206				,145
l1 - Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	,568	,243		,184	,290		,165				-,207
l2 - Devemos buscar cada vez mais compreensão acerca dos temas de gênero e sexualidade, pois nossa missão é educar a comunidade para o respeito a diversidade.	,517		-,108		,449	,208		,121	,113	,147	-,235
r5 - A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.	,462			-,137		-,179		,248	,299	,129	,383
f10 - O desabafo faz parte, mas não pode ser só críticas e reclamação. Precisa de uma mensagem de fé e pensamento positivo se não ninguém suporta.		,719	,137	,192	,107		,191				
f1 - Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.		,644	,274	,269					-,158	,141	,125
t1 - A formação precisa espelhar com a gente aquilo que se espera que seja feito com os alunos. Tecnologias, metodologias ativas, linguagem jovem e temas da mídia.	,187	,638		,202	,141			,133	,107		
f8 - Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.		,567	,319	,198		,246		-,166		,109	
t9 - Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.		,565	,261			,247	-,200				

t10 - A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	,552	,283		-,146		,152	-,161		-,239	,272
f3 - A formação tem que ter um momento leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.	,442	,358	-,185	,180		,202	-,254	,269	,199	
c6 - Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	,119	,715	,165			-,131				
t3 - Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	,131	,681			,127				-,156	
c1 - As preocupações da comunidade são mais com assistencialismo que com a aprendizagem, por isso as decisões pedagógicas devem ser tomadas pelos gestores e docentes.	,154	,624	,317			,167	-,143			
c4 - Não adianta ficar discutindo teoria psicológica, pois sem a colaboração de uma família estruturada com base moral e religiosa, dificilmente a escola poderá fazer a diferença.	-,200	,236	,581	,360		-,258			,163	
f5 - Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	,255	,547			-,109		-,217	,109	,125	
c8 - Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.	,286	,202	,710			,205				
c10 - Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	,290	,162	,672					-,146		,169
c2 - Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	,390	,287	,590	-,181				,162		
c3 - A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	-,111		,394	,578		,151		,173		,202
t6 - Em EAD um número muito maior de pessoas pode acessar exatamente a mesma formação, com menor custo e tanta qualidade quanto no presencial.	,267	,155	,496			,139	-,288	-,125	,126	,290
l9 - A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.	,214				,704		,130	,269	-,111	

r3 - Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.										
a1 - Não se trata de nos adequarmos à realidade do aluno, mas reconhecer e dialogar com o que ele conhece para oferecer algo que o impulse para além dessa realidade.	,237									
t2 - Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não seja eficiente investir muito tempo ouvindo a comunidade.	-,318									
t4 - A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	,110	,305	,226	,205	-,126	,579		,108	-,119	,144
r7 - As novas exigências são as velhas cobranças com tecnologias mais avançadas. São novas formas de nos dividir, controlar nosso trabalho e quebrar nossa resistência pelo cansaço.	,233									
t8 - A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.	-,118	,343	,340		,131	,524	,103		-,161	,165
t5 - Sistema de registros, avaliações e sondagens, recados da direção, diretrizes da rede e tudo isso que garante eficiência também é um tipo de formação.	,222	,228								
r4 - Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.	,121	,112								
r8 - A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	,165									
l6 - Não é possível falar educar crianças e adolescentes para a cidadania, quando apenas os pais e a equipe da escolar têm voz na elaboração do Projeto pedagógico.										
l7 - A equidade nas oportunidades educativas é um importante meio para o acesso a empregabilidade e aos direitos sociais. Por isso defendo a inclusão.	,288	,204								
r1 - Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	,332	,111	,129	-,352						
r9 -O que nos une é essa condição trabalhador explorado e sem condições adequadas para cumprir com o que é esperado pelo governo e pela sociedade.										

r10 - O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	,214		- ,175	,235		,273	,180	,597	,100	-,163
f7 - Mesmo no trabalho as mídias sociais nos aproximam dos colegas, nos ajudam a relaxar e possibilitam compartilhar o que somos e o que temos de melhor.	,335		,243		,250			,487	,197	,148
a8 - Não pode parecer uma aula. Quanto menos didática for a situação formativa, mais participativa tende a ser a postura das pessoas no grupo.			,242			,188		,190	,622	
a10 - A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão	,141	-,158	-,278	-,189	,221	,253		,324	,496	,103
a2 - Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções.	,388			-,222	,246		,271		,392	
f2 - Não precisa perder tempo assistindo a um filme inteiro no horário de formação. Às vezes um trecho ou um vídeozinho do youtube já dão conta do recado.	,129		,333					,112		,666
f4 - Quase sempre eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar atualizado das novidades de música, filmes, seriados e influencers.	,288		,119	-,186	,184	-,146	-,121		,327	,557

Com o número reduzido para 27 itens, além de um instrumento mais enxuto e com maior acuidade na investigação do constructo, também se atinge a proporção amostra/número de itens que a bibliografia considera como condição prévia para a aplicação de uma análise fatorial confirmatória (TABACHNICK, FIDELL e OSTERLIND, 1989). Deste modo, é possível afirmar que com 27 itens e um total de 153 sujeitos, temos uma proporção de 5,6 respondentes por item, ou seja, temos uma amostra maior do que 5 vezes total de itens da escala, conforme os requisitos recomendados pelos estatísticos.

Um dos efeitos esperados pela redução no número de itens seria o impacto na variância e consequentemente a diminuição dos Alphas de Cronbach da escala como um todo e dos Grupos A e F, o que se confirmou mais acentuadamente no Alpha da escala geral (0,788) que nos constructos, que, por apresentarem Alphas mais altos que o da escala, aproximam-se da hipótese de que A (0,857) e F (0,817) referem-se de fato a constructos de natureza distinta. O valor de Alpha de Cronbach maior que 0,75 é ainda considerado alto para parte significativa da literatura (MALHOTRA *et al.*, 2018), o que significa que a redução dos itens em quase 50% não impactou de fato a confiabilidade do instrumento, pelo contrário, proporcionalmente a ampliou.

Quadro 16 – Estatística descritiva e Alpha de Cronbach da EAAFC 27 Amostra 1

Escala	Mean	Variance	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Total	90,09	179,057	13,381	,788
Grupo F	33,56	113,800	10,668	,857
Grupo A	56,53	80,672	8,982	,817

Fonte: Elaboração própria

O passo seguinte foi repetir os procedimentos com os itens que permaneceram, iniciando pela medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), na qual obteve-se resultado considerado ótimo (0,801) pelo Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1290,013$; $p < 0,05$) com significância igual a zero. A partir disso, obtivemos um novo total de 7 fatores, explicando 58,6% da variância total da análise de Componentes Principais, conforme o quadro abaixo.

Quadro 17 – Análise de Componentes Principais 27 itens “Amostra 1”

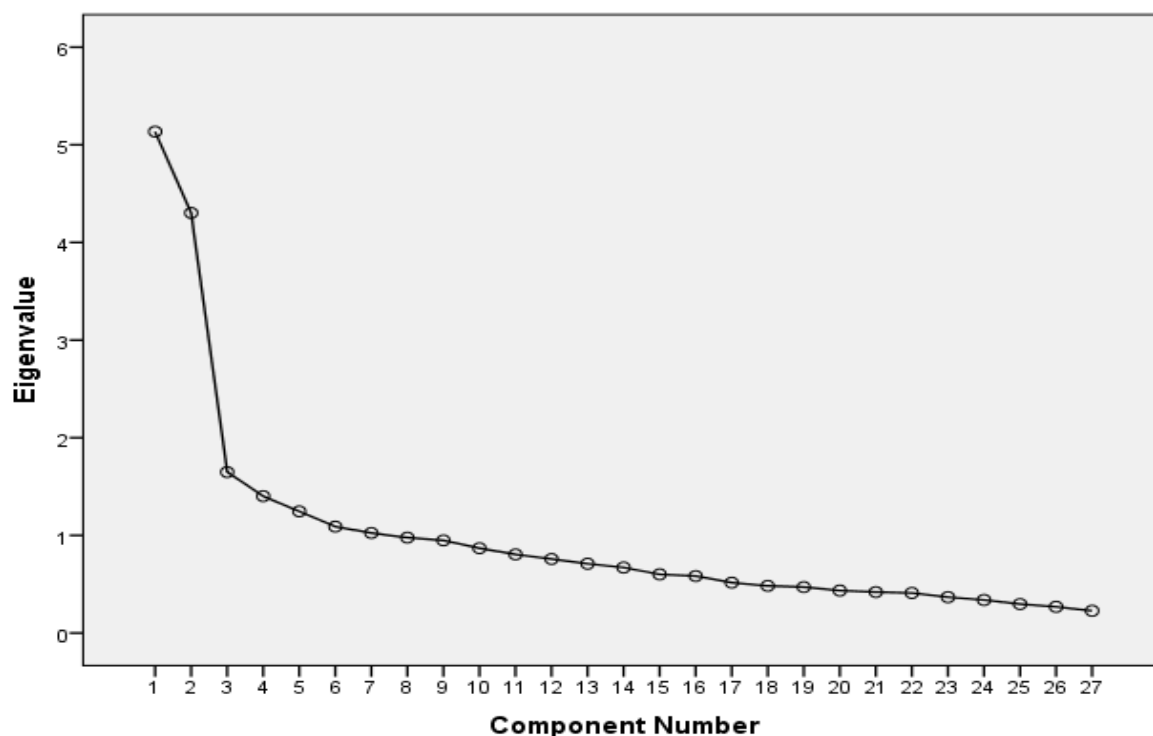
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,135	19,018	19,018
2	4,302	15,935	34,952
3	1,649	6,106	41,058
4	1,401	5,190	46,248
5	1,246	4,615	50,863
6	1,090	4,037	54,901
7	1,024	3,792	58,693

Fonte: Elaboração própria

Ainda que o número de categorias tenha diminuído, foi possível notar que pelo menos 3 fatores ainda estavam ambíguos e contendo poucos itens, o que, corroborado pela análise da proporção da explicação da variância, assim como por seu cotejamento com a aglomeração do gráfico de escarpa (*Scree Plot*), tornou possível verificar que há como chegar próximo de 50% da explicação com apenas 4 fatores.

Figura 10 – *Scree Plot* da Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC – Amostra

1



Fonte: Elaboração própria

O modelo de 4 fatores (ANEXO VIII) demonstra cargas fatoriais mais concentradas, com algumas intersecções que não chegam a configurar ambiguidades, justamente por demonstrar a tendência de divisão clara entre o grupo F e o grupo A, ambos divididos em outras duas categorias diferindo do modelo teórico de três subgrupos por grupo. Os

subgrupos que revelaram maior fragilidade no modelo anterior foram o subgrupo F no grupo F e o subgrupo L no grupo A, algo que indica fragilidades teóricas na idealização de ambos os subgrupos. Assim, o teste apontou, considerando as cargas fatoriais significativas (acima de 0,3), a seguinte estrutura:

- no fator 1 o predomínio é do subgrupo T do grupo F, com 11 itens obtendo carga significativa;
- no fator 2 predominam itens do subgrupo A do grupo A, contendo 7 itens com carga significativa;
- no fator 3 predomina o subgrupo C do grupo F, também com 11 itens, incluindo A10 com carga oposta;
- no fator 4 há a predominância do subgrupo R pertencente ao grupo A, com 8 itens com carga significativa.

Se por um lado o modelo de 4 fatores é extremamente interessante para o debate teórico, sua estrutura não permite afirmar que temos, de fato, 4 constructos independentes. Apenas o predomínio de subgrupos que, se por um lado são respaldados pela teoria, carregam ainda os traços de certa arbitrariedade em seu agrupamento que se evidencia pela persistência de cargas significativas ou próximas de significativas em mais de um fator.

A partir disso, assevera-se que seria arriscado operar utilizando essa estrutura de fatores como categorias nos cálculos de correlação com a Escala de Expectativas – EEFSFC, que, por ter estrutura fixa de lista e pela sua finalidade exploratória, já carrega ambiguidades e impede uma categorização muito clara. Soma-se a isto as limitações da amostra 2, que será utilizada para essa análise de correlações, que alcançou um grupo de apenas 105 sujeitos e que, embora tenha obtido resultados parecidos, não manteve os itens agrupados de modo tão adequado no modelo de 4 fatores. O que aponta, portanto, a necessidade de operar com uma categorização mais segura, mantendo apenas a estrutura dos grupos F e A, que além de obter cargas fatoriais mais seguras e concentradas, mantém também na amostra 2 a regularidade necessária para operacionalizar os cálculos estatísticos de correlação entre as duas escalas.

Quadro 18 – Análise Fatorial com 2 fatores – 27 itens aplicados à “Amostr1”

	Component	
	1	2
c2Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	,753	
f8Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.	,703	
c8Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.	,654	
f1Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.	,650	
c10Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	,634	
t10- A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	,619	
t9Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.	,562	
c6Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	,560	
t4A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	,559	
c3A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	,559	-,216
t8Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	,556	
t3Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	,530	
f5Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	,475	
l5A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.		,688
a11Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.	,154	,681
l1Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	,225	,669

a5Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.		,656
a2Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas preconcepções.		,619
a7 A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.		,613
r5A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.		,578
r10O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.		,508
r1Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	-,137	,484
l9A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.		,470
r8A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.		,467
r4Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.		,413
r3Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.	-,237	,409
a10A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão	-,333	,341

Fonte: Elaboração própria

Este modelo de dois fatores, aplicado a Amostra 1, demonstra claramente uma distinção entre os constructos do Grupo F, que se refere a atitudes mais propensas ao fechamento para a experiência, e do Grupo A, que se refere a atitudes potencialmente mais abertas à experiência. Embora não obtenham carga fatorial significativa (maior do que 0,3) em um fator distinto, o que para o modelo fatorial apontaria para uma correlação irrelevante, A11 e L1 aparecem nas duas colunas e, para o debate teórico do presente estudo é um dado que vale a pena retomar na discussão dos resultados. Vale ressaltar ainda que C3 e A10 se posicionam como tendo efeito de opor os fatores, ou seja, quem concorda mais com itens de um fator, nesse caso, tende a discordar desse item, de modo que quem concorda muito com C3 discorda do subgrupo A e, por sua vez, quem concorda com A10, tende a se posicionar contrário ao Grupo F. Algo que discutiremos mais adiante ao analisar os resultados da segunda aplicação da Escala de Atitudes – EAAFC considerando o referencial teórico adotado, de modo que, antes das operações estatísticas de correlação, objetivo final deste trabalho, se possa retomar o debate acerca da relação entre experiência e formação.

3.2. Análise fatorial exploratória da escala de atitudes – EAAFC com a “Amostra 2”

O instrumento aplicado a “Amostra 2” foi composto de 18 questões de caracterização sociodemográfica, 30 itens da EAAFC (sendo 3 para verificação de atenção), além dos 48 itens distribuídos pelas 4 baterias da EEFSFC, totalizando 96 questões, pode ser considerado longo e quase tão cansativo quanto a primeira versão do pré-teste que continha 120 itens. Talvez isto explique uma adesão mais baixa que a esperada, alcançando um total de 105 sujeitos.

Nesta aplicação se obteve um Alpha de Cronbach bastante aproximado dos testes anteriores (0,773), exceto pelo fato de F (0,812) ter obtido resultados mais baixos que A (0,845). A limitação da amostra 2 torna um tanto menos confiável os resultados obtidos nos processos de análise fatorial da amostra 1, de modo que se mantêm aqui, para EAAFC, o modelo de dois fatores elaborado a partir dos dados obtidos anteriormente, de modo que os cálculos de correlação com a EEFSFC serão feitos partindo dessa estrutura de duas categorias.

Quadro 19 – Estatísticas Descritivas e Alpha- 27 itens da EAAFC – “Amostra 2”

Escala	Mean	Variance	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Total	91,55	161,230	12,698	,773
Grupo F	33,05	96,180	9,807	,812
Grupo A	58,50	79,637	8,924	,845

Fonte: Elaboração própria

Quanto às estatísticas descritivas não é possível identificar uma diferença significativa nos resultados desta segunda aplicação, muito embora não se possa afirmar que os resultados se repetem. O quadro abaixo destaca os itens que obtiveram diferenças acima de 0,3 na média ou no desvio padrão.

Quadro 20 – Estatísticas Descritivas – “Amostra 1” x “Amostra 2” – EAAFC 27

Estatísticas Descritivas dos itens comparados por amostra	Amostra 1		Amostra 2	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
c2Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	2,28	1,388	2,16	1,494
c3A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	1,96	1,111	1,84	,962
c6Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	2,45	1,337	2,56	1,351
c8Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.	2,23	1,462	2,13	1,461
c10Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	2,35	1,430	2,20	1,430
t3Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	2,49	1,273	2,48	1,241
t4A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	2,89	1,480	2,63	1,402
t8A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.	3,08	1,345	2,77	1,332
t9Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.	3,42	1,375	3,36	1,331
t10A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	3,08	1,345	2,96	1,407
f1Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.	2,42	1,336	2,84	1,374

f5Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	2,20	1,200	2,30	1,337
f8Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.	2,71	1,445	2,82	1,486
l1Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	4,14	1,035	4,30	,962
l5A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.	4,29	1,128	4,48	1,057
l9A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.	4,23	,970	4,26	1,000
r1“Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	4,14	1,136	4,08	1,222
r3Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.	3,88	1,411	4,43	1,064
r4Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.	3,53	1,433	3,74	1,316
r5A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.	4,26	1,093	4,20	1,172
r8A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	3,78	1,221	3,86	1,251
r10 O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	3,76	1,288	3,70	1,429
a2Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções.	4,15	1,062	4,28	,985
a5Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.	4,00	1,225	4,36	,889

a7A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.	3,93	1,298	4,30	1,020
a10A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão	4,22	1,006	4,28	,956
a11Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.	4,24	1,099	4,25	1,036

Fonte: Elaboração própria

Feitas as devidas considerações acerca da confiabilidade da amostra, é preciso uma atenção especial para os resultados da análise fatorial dos componentes principais com rotação Varimax, na qual se obteve um valor mais distante da medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (0,721) e no Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1009,559$; $p < 0,05$) com significância igual a zero. Tal aspecto pode estar relacionado com o tamanho da amostra, já que a proporção de 5 vezes o número de itens de uma escala não foi atingida.

Com a aplicação da análise dos Componentes Principais para a Amostra 2 foram obtidos 8 fatores (ANEXO IX), desta vez explicando 64,9% da variância total, mas como justificado anteriormente, pelas sensíveis diferenças nas distribuições das cargas fatoriais e pelo KMO abaixo do esperado, optou-se pela manutenção do modelo de dois fatores garantindo a regularidade do constructo para as duas amostras.

Quadro 21 – Análise de componentes principais da EAAFC 27 – “Amostra 2”

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,223	19,343	19,343
2	4,200	15,556	34,898
3	2,043	7,567	42,466
4	1,432	5,305	47,770
5	1,290	4,777	52,547
6	1,209	4,479	57,027
7	1,113	4,122	61,149
8	1,032	3,821	64,970

Fonte: Elaboração própria

Como aspecto mais evidente no exame das cargas fatoriais, vale ressaltar, um maior número de itens apresentando uma carga residual no fator distinto, embora em níveis não significativos (0,3). Por estarem os itens relacionados em sua composição e calibrados estatisticamente a partir das correlações obtidas, antecipava-se essa possibilidade, no entanto, toma-se como necessário retomar essa fragilidade na discussão dos resultados.

Quadro 22 – Análise Fatorial – EAAFC27 – 2 fatores – “Amostra 2”

	Component	
	1	2
a11-Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.	,720	,135
a2-Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções.	,716	-,114
a5-Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.	,673	
l5-A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.	,669	-,301
r5-A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.	,646	
l1-Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	,639	,130
l9-A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.	,582	-,256
r3-Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.	,568	-,255
r1-Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	,528	
a7-A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.	,527	
r10-O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	,514	-,163
a10-A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão	,459	-,260
r4-Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.	,454	,110

r8-A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	,396	,129
f8-Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.		,668
c10-Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...		,661
c2-Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	-,208	,657
c8-Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.		,625
t10-A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	,155	,615
c3-A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	-,190	,543
t9-Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.	,182	,531
c6-Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.		,525
t4-A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.		,525
f5-Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.		,497
t8-A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.	,216	,486
f1-Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.		,401
t3-Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.		,371

Fonte: Elaboração própria

Dentre os itens que indicam a oposição entre os grupos F e A, além de C3 e A10 já identificados com a amostra 1, identifica-se ainda A2, L5, L9, R3, R10 e C2 que, embora conotem essa relação, exceto pelos casos de C3 e L5, não obtêm cargas fatoriais negativas significativas (- 0,3). Diante disso, apenas para fins de confirmação, foi realizado o teste de coeficiente de correlação de Sepearman entre as médias do Grupo F e do Grupo A, apresentando como resultado $\rho = -109$, o que torna possível afirmar que não há uma oposição negativa significativa entre as categorias representadas por F e A, a partir do que se pode reiterar que ambos se referem ao mesmo constructo (com base nos resultados de alpha de cronbach) e, ao mesmo tempo, representam aspectos distintos e levemente correlacionados de maneira negativa. Algo que, aliás, já se apresentava como uma das hipóteses do presente estudo, fundamentado, principalmente, no debate de Theodor Adorno a respeito da personalidade autoritária, mas que encontra respaldo no conceito de experiência de Walter Benjamin e no fechamento do universo político de Herbert Marcuse, além de uma explicação mais ampla oferecida pela teoria adorniana da semiformação que será retomada na discussão dos resultados.

3.3. Análise fatorial exploratória da Escala de Expectativas – EEFSFC com a Amostra 2

Conforme explicitado anteriormente, a escala de expectativas EEFSFC consiste em uma lista de atividades e situações levantadas a partir da revisão integrativa de teses e dissertações, bem como das contribuições dos juízes e dos participantes da etapa de pré-teste. Por ter caráter exaustivo, buscando cobrir todas as situações vivenciadas no cotidiano da formação continuada de docentes em serviço a escala não perdeu itens após o pré-teste, pelo contrário, ganhou mais 8 além dos 40 originais.

Em função de certa indiferenciação entre as atividades realizadas neste momento, o agrupamento em categorias foi arbitrário e realizado com o apoio do corpo de juízes, mas demonstrou correlações intragrupos e Alphas de Cronbach bastante altos no pré-teste.

O Alpha da escala de expectativas – EEFSFC, obtido no pré-teste a partir de uma amostra de 38 sujeitos, resultou 0,97, algo tão alto, que superando as expectativas de confiabilidade, pode ser considerado indício de um problema no constructo (HAIR *et al.*, 2009), mas que em grande parte atribui-se a quantidade de itens que corresponde a pouco menos da metade da amostra, quando a proporção ideal, conforme explicitado anteriormente, pediria que fosse de 5 sujeitos para cada item.

Na aplicação com a amostra 2, contando com a participação de 105 sujeitos e 48 itens,

não se identificou um aumento do Alpha de Cronbach, que se manteve ainda acima do esperado, com um total de 0,962. O que reafirma a questão se, de fato, o instrumento é que falha em permitir diferenciação dos itens pelos sujeitos, ou se o próprio fenômeno social, retratado na bibliografia, acerca da sobrecarga de tarefas e da dificuldade de se estabelecer com clareza o que se espera como atividade para o momento de formação, dificulta aos sujeitos se posicionar em relação às expectativas de frequência.

As estatísticas descritivas oferecem algumas pistas nesse sentido, por exemplo nos casos dos itens que apresentam alta pontuação (maior que 4) e ao mesmo tempo um baixo desvio padrão (menor que 1) que aparecem destacados na tabela abaixo, permitem inferir que a escala lida com aspectos mais próximos de um consenso de que estas atividades deveriam ocorrer muitas vezes nos tempos destinados à formação. O mesmo não se observa nas poucas atividades que pontuaram médias abaixo de 3 geralmente com desvio padrão bem maior, oferecendo indícios de que boa parte dos docentes entende que todas as atividades citadas poderiam, em alguma medida, compor pelo menos “de vez em quando” os momentos de formação.

Quadro 23 – Estatísticas Descritivas da Escala de Expectativas EEFSFC

	Mean	Std. Deviation
b1OCPE1b1 Preenchimento de registros de aulas/diários	3,13	1,481
b1OCPE2 Preenchimento de registros individuais dos alunos	3,17	1,267
b1OCPE3 Correção/avaliação de atividades cotidianas	2,92	1,371
bOCPE4 Planejamento de aula ou de curso	3,37	1,395
b1OCPE5 Produção e/ou seleção de atividades/materiais didáticos	3,54	1,323
b1OCPE6 Comunicados da gestão interna da escola	3,36	1,257
b1OCPE7 Comunicados da regional e/ou da gestão central	3,22	1,286
b1OCPE8 Comunicação com as famílias	3,32	1,383
b1OCPE9 Comunicação sobre o comportamento/desempenho dos alunos	3,40	1,313
b1GPCT1 Avaliação interna da instituição	3,28	1,290
b1GPCT9 Preparação para Avaliações Externas	2,90	1,327
b1.GPCT10 Busca ativa de alunos faltosos	3,21	1,567
b2GPCT2 Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico	4,47	,867
b2GPCT3 Organização de projetos e eventos culturais	4,19	,991
b2.GPCT4 Organização coletiva do cotidiano escolar	4,11	1,077
b2GPCT5 Mostra/análise de resultados externos	3,70	1,001
b2SFP1 Treinamentos para o uso de novas tecnologias	3,86	,994
b2SFP2 Cursos temáticos externos em EAD	3,38	1,26
b2SFP3 Cursos temáticos produzidos ou replicados por colegas	3,59	1,158
b2SFP4 Cursos e palestras com enfoque pedagógico	4,11	,880

b2.SIM1 Cursos de palestrantes motivacionais	3,07	1,339
b2.SFP5 Simulações/treinamentos de estratégias didáticas	3,69	1,146
b2DR7 Pesquisa sobre território e comunidade	4,27	,847
b2SFP8 Pesquisa bibliográfica	4,02	1,019
b3SFP6 Leitura coletiva de textos acadêmicos sobre educação	3,93	,973
b3DR1 Leitura compartilhada de material literário	4,02	,930
b3SIM2 Leitura compartilhada motivacional	3,01	1,229
b3OCPE10 Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes	3,62	,994
b3.DR2 Debates sobre temas da prática pedagógica	4,38	,801
b3GPCT6 Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola	4,17	,882
b3GPCT7 Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais	3,45	1,201
b3GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão	3,50	1,153
b3DR3 Apresentação de atividades pedagógicas exitosas	4,03	,995
b3DR4 Vídeos de aulas filmadas para tematização	3,52	1,084
b3DR8 visitas a exposições ou espetáculos da cidade	4,02	,866
b3DR9 Apropriação de espaços e acervos da escola	4,36	,774
b4DR5 Narrativa de situações vividas pelos participantes	3,85	,978
b4SFP7 Exibição de audiovisual instrucional ou pedagógico	3,77	,993
b4DR6 Exibição de audiovisual alternativa, "de autor" ou "cult"	3,50	1,030
b4SIM3 Exibição de audiovisual para entreter e/ou motivar	2,99	1,189
b4SIM4 Atividades lúdicas e dinâmicas de grupo	3,49	1,186
b4SIM5 Bate-papo alheio a escola pra espalhar	2,47	1,201
b4SIM6 Lanche coletivo/confraternização	2,97	1,156
b4SIM7 Mediação de conflitos entre membros da equipe	3,37	1,402
b4OCPE11 Divulgação de produtos e serviços pedagógicos	2,55	1,293
b4SIM8 Divulgação de produtos e serviços não pedagógicos	1,73	1,129
b4SIM9 Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos	2,86	1,220
b4SIM10 Relaxamento/meditação coletiva	2,95	1,318

Fonte: Elaboração própria

Em busca de validar ou reformular a categorização arbitrária, estabelecida para fins de organização e rotulação dos itens, empregou-se novamente a análise de componentes principais com rotação Varimax, na qual se obteve um valor considerado ótimo relativo a medida de adequabilidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (0, 850) e no Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 4446,760$; $p < 0,05$) com significância igual a zero. O que nos permite afirmar que mesmo com a proporção muito abaixo do desejável, a amostra permite a utilização da análise fatorial.

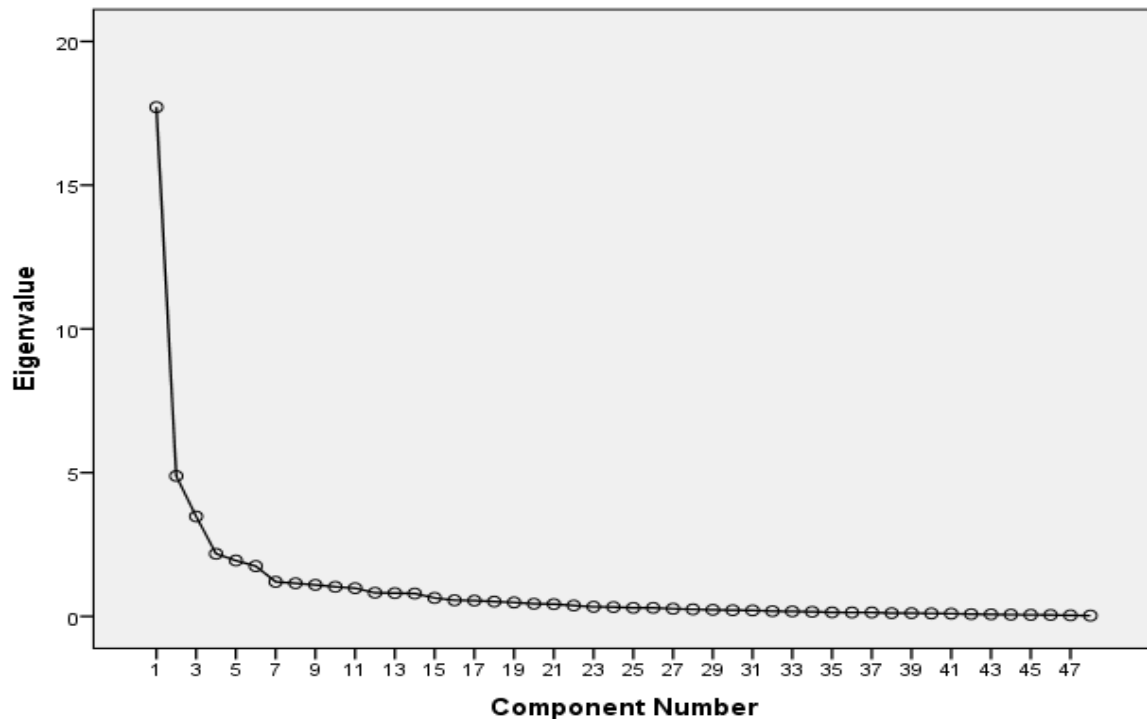
Quadro 24 – Análise de componentes principais da EEFSFC “Amostra 2”

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	17,712	36,901	36,901
2	4,883	10,173	47,074
3	3,478	7,247	54,320
4	2,179	4,539	58,859
5	1,944	4,051	62,910
6	1,750	3,645	66,555
7	1,204	2,508	69,063
8	1,152	2,401	71,464
9	1,098	2,288	73,752
10	1,029	2,144	75,895

Fonte: Elaboração própria

Os resultados obtidos na análise de componentes principais da Escala de Expectativas EEFSFC com a amostra 2 apresentam 10 fatores explicando 75,8% da variância total, o que, vale ressaltar, é algo bem acima do esperado. Para fins de uma categorização exploratória, buscando diminuir a dispersão das cargas fatoriais, tomou-se a análise do gráfico de escarpa (*Scree Plot*) que possui pontos de flexão em 4 e em 6 fatores, a partir do que se optou pelo segundo modelo, já que com 6 fatores explicando 66,5% da escala, preservou-se um valor ainda bastante alto.

Figura 11 – Scree Plot da Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas EEFSFC – Amostra 2



Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que também foram consideradas e testadas as hipóteses de 2 e 3 fatores, mas em nenhuma destas obteve-se uma aglomeração adequada, confirmando indícios já oferecidos pelo Alpha de Cronbach, de modo que a solução mais próxima de uma categorização é a de 6 fatores. No entanto, para critério de categorização, tomou-se a decisão de considerar como significativos os valores acima de 0,40, algo conservador, mas bastante comum na literatura (STRAUSS *et al.*, 2012), o que não impede que alguns itens pontuem em dois fatores de modo semelhante.

De fato, os resultados apontam que somente o fator 1 já explicariam 36, 9% do modelo de 10 fatores (ANEXO X), o que se mantém inalterado no modelo de 6 fatores, significando mais da metade da carga fatorial explicada, o que resulta ser esperado que os outros fatores, em maior ou menor medida, compartilhem itens com carga fatorial também neste primeiro fator.

Quadro 25 – Análise Fatorial da EEFSFC 6 fatores “Amostra 2”

	Component					
	1	2	3	4	5	6
b1OCPE3 Correção/avaliação de atividades cotidianas;	,861	,153				
b1OCPE1 Preenchimento de registros de aulas/diários;	,850				,135	
b1OCPE2 Preenchimento de registros de desempenho dos alunos;	,831	,120	,150			
b.OCPE4 Planejamento de aula/bimestre;	,819	,173	,161		,170	,210
b1OCPE5 Produção ou seleção de atividades/materiais didáticos;	,775	,191	,152		,147	,215
b1.GPCT10 Busca ativa de alunos faltosos;	,770	,209		,253	,175	
b1OCPE6 Comunicados da gestão interna da escola;	,764	,319		,224	,113	
b1OCPE8 Comunicação com as famílias/responsáveis;	,735	,367		,144	,233	
b1OCPE9 Comunicação sobre o comportamento/desempenho dos alunos;	,727	,263	,240	,262		
b1OCPE7 Comunicados da regional e da secretaria;	,707	,344	,112	,291	,122	
b1GPCT9 Preparação para Avaliações Externas;	,668		,192	,489		
b1GPCT1 Organização de projetos e eventos culturais;	,643		,325	,362		
b4SIM5 Bate-papo alheio a escola para espalhar;	,342	,735		,183		,185
b4SIM10 Relaxamento/meditação coletiva;	,143	,725		,113	,112	,136
b4SIM8 Divulgação e venda de materiais e serviços estranhos à escola;	,138	,703		,197		,111
b4SIM6 Lanche coletivo/confraternização;	,326	,691		,177	,135	
b4OCPE11 Divulgação e venda de materiais e serviços pedagógicos	,237	,684	,102	,382		,192
b4SIM9 Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos;	,184	,663	,199	,176		,149
b3GPCT7 Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais;	,286	,565	,435		,287	-,105
b4SIM3 Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar;	,287	,542		,352		,521
b3GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão;	,419	,483	,453		,247	-,169
b4SIM7 Mediação de conflitos entre membros da equipe;	,410	,451	,154		,417	
b3DR1 Leitura compartilhada de literatura;			,808	,240		,137
b3.DR2 Debates sobre temas da prática pedagógica;			,788		,172	,242

b3SFP6 Leitura coletiva de textos acadêmicos sobre educação;		-,111	,710		,157
b3GPCT6 Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola;	,110	,224	,704	,208	
b3DR9 Apropriação de espaços e acervos da escola;	,211	,166	,620	,287	
b3DR3 Exposição de atividades pedagógicas exitosas;			,618	,154	
b3DR4 Vídeos de aulas filmadas para tematização.			,603	,207	,305
b3OCPE10 Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes;	,182		,538	,466	-,108
b3DR8 Visitas a exposições ou espetáculos da cidade;	,314	,277	,532	,213	,194
b2SFP2 Cursos temáticos externos em EAD;	,317	,278		,644	,183
b2.SIM1 Cursos e palestras motivacionais;	,165	,448		,624	,392
b2SFP1 Treinamentos para o uso de novas tecnologias;	,326	,390		,619	,243
b2GPCT5 Mostra/análise de resultados externos;	,121		,189	,608	,351
b2.SFP5 Simulação/treinamentos de estratégias didáticas.	,222	,170	,158	,590	,247
b2SFP3 Cursos temáticos produzidos ou replicados por colegas;		,314		,557	,285
b3SIM2 Leitura de textos motivacionais;	,214	,359	,215	,519	-,177
b2SFP4 Cursos e palestras com enfoque pedagógico;	,159	,268	,262	,510	,380
b2GPCT2 Autoavaliação da escola/Avaliação institucional	,220		,161		,728
b2DR7 Pesquisa sobre território e comunidade;	,138		,321	,213	,706
b2GPCT3 Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico;	,316	,170	,138	,347	,670
b2.GPCT4 Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar;	,410	,151	,102	,320	,647
b2SFP8 Pesquisa bibliográfica;			,441	,115	,613
b4SFP7 Exibição de audiovisual instrucional ou didático;	,155		,225	,202	,779
b4DR5 Narrativa de desafios vividos pelos participantes;		,172	,324	-,139	,269
b4DR6 Exibição de audiovisual alternativo, “de autor” ou “cult”;	,105	,213	,250	,228	,226
b4SIM4 Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas entre os participantes;	,197	,321	,139	,253	,194

Fonte: Elaboração própria

Embora a aglomeração das respostas não permita tratar os fatores como categorias representativas de constructos distintos, tais constructos não estavam delimitados no escopo do presente trabalho, representando apenas uma incursão de cunho exploratório com a função de facilitar a operacionalização dos cálculos de correlação entre a Escala de Expectativas EEFSFC a Escala de Atitudes EAAFC. O que se verifica na solução de 6 fatores não corresponde totalmente aos agrupamentos inicialmente propostos, mas dialoga em grande medida com suas definições conceituais, mantendo-se assim, na maioria dos fatores, o predomínio de itens previamente agrupados.

3.3.1. Categorias operacionais da Escala de Expectativas EEFSFC

Não se pode afirmar que o processo de fatoração por análise de componentes principais permitiu identificar constructos, de fato, independentes e muito menos qualquer mínimo traço de oposição entre estes, já que cada fator contribui para outros fatores com carga bastante significativa. Portanto, o que trataremos como categorias operacionais, implica assumir que não representam, de fato, constructos teóricos, ou mesmo uma tipologia de atividades e situações de formação, mas apenas aglomerados de tendências relacionadas as expectativas de frequência das atividades.

No fator 1, com 15 itens e obtendo Alpha de Cronbach 0,956, identificam-se quase todas as tarefas de Organização do Cotidiano Pedagógico Escolar – OCPE, além de agregar também a metade dos itens de Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT, permitindo inferir que este conjunto se refere a tarefas de cunho burocrático inerentes ao fazer pedagógico, pois inclusive as atividades antes classificadas como b1.GPCT10 Busca ativa de alunos faltosos; b1GPCT9 Preparação para Avaliações Externas e GPCT1 Organização de projetos e eventos culturais, são muitas vezes fazeres impostos pela gestão, seja no âmbito da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo da gestão interna da escola. Destoa deste conjunto o item b4SIM7 “Mediação de conflitos entre membros da equipe”, que, embora esteja mais próximo das atividades identificadas no fator 2, também pode compreendido como tarefa da equipe gestora e, por essa razão, ter sido associado a atividades de controle.

Os únicos itens de Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE que não foram agrupados nesse fator são b3OCPE10 “Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes”, algo mais próximo de situações de estudo e b4OCPE11 “Divulgação e

venda de materiais e serviços pedagógicos” que é uma situação mais relacionada com interesses do grupo. O item que apresenta a maior carga fatorial neste grupo é b1OCPE3 “Correção/avaliação de atividades cotidianas”, ou seja, assim como o restante do fator, refere-se a uma das “**Atribuições Inerentes à Docência**”.

Quadro 26 – Estatísticas Descritivas de Atribuições Inerentes à Docência

	Mean	Std. Deviation
b2.GPCT4	4,11	1,077
b1OCPE5	3,54	1,323
B3GPCT8	3,50	1,153
b1OCPE9	3,40	1,313
b4SIM7	3,37	1,402
bOCPE4	3,37	1,395
b1OCPE6	3,36	1,257
b1OCPE8	3,32	1,383
b1GPCT1	3,28	1,290
b1OCPE7	3,22	1,286
b1GPCT10	3,21	1,567
b1OCPE2	3,17	1,267
b1OCPE1	3,13	1,481
b1OCPE3	2,92	1,371
b1GPCT9	2,90	1,327

Fonte: Elaboração própria

Nesta categoria se pode identificar que as médias mais altas para as GPCT4 Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar, b1OCPE5 Produção ou seleção de atividades/materiais didáticos; b3GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão; favorecendo a compreensão de que mesmo em meio a atividades burocráticas cotidianas, evidencia-se expectativa de uma maior destinação do tempo para a busca de condições para a sua realização.

No fator 2 contendo 14 itens e Alpha de Cronbach de 0,912, é possível notar um predomínio de Situações de Integração e Motivação – SIM, além de 2 itens de Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT e identificado como Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE. Essas situações inicialmente classificadas como Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT, embora se refiram de fato a condições de trabalho, consistem em b3GPCT7 Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais e b3GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão, ou seja, ambos possuem característica de interlocução entre a equipe. O já mencionado item b4OCPE11 “Divulgação e venda de materiais e serviços pedagógicos”, pode parecer

algo exógeno a este agrupamento, mas geralmente esses eventos de venda ocorrem conjuntamente com palestras, situações de confraternização e distribuição de brindes. Com maior pontuação neste fator destaca-se b4SIM5 “Bate-papo alheio a escola para espalhar”, o que associado ao conjunto de outros itens pode indicar que a categoria agrupa os “**Amenização das condições de trabalho**”, envolvendo a busca de interesses que vão desde melhores condições de trabalho até situações de motivação e confraternização.

Quadro 27 – Estatísticas Descritivas de amenização das condições de trabalho

	Mean	Std. Deviation
b3GPCT8	3,50	1,153
b3GPCT7	3,45	1,201
b4SIM7	3,37	1,402
b2SIM1	3,07	1,339
b4SIM3	2,99	1,189
b4SIM6	2,97	1,156
b4SIM10	2,95	1,318
b4SIM9	2,86	1,220
b4OCPE11	2,55	1,293
b4SIM5	2,47	1,201
b4SIM8	1,73	1,129

Fonte: Elaboração própria

Também nesta categoria o item b3GPCT8 “Debates sobre reivindicações docentes para a gestão” figura com destaque, seguido por b3GPCT7 Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais; e b4SIM7 Mediação de conflitos entre membros da equipe; novamente ecoando a demanda de mais tempo para discutir, neste caso, condições mais confortáveis de relacionamento com a equipe.

O fator 3, contendo 12 itens e Alpha de Cronbach de 0,887, por sua vez, agrega a maioria dos itens de Diálogo e Reflexão – DR associados a 3 itens relativos a Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT, 2 itens de Suplementação da Formação Profissional – SFP e apenas 1 Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE.

Os itens de Gestão Participativa e Condições de Trabalho que pontuaram nesse fator, são os mesmos 2 identificados anteriormente no fator 2 relativos aos debates e reivindicações, acrescidos de b3GPCT6 Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola. Já entre os itens de Suplementação da Formação Profissional – SFP temos a b2SFP8 “Pesquisa bibliográfica” e b3SFP6 “Leitura coletiva de textos acadêmicos sobre educação” reiterando um caráter estudo sobre questões pedagógicas,

algo que é confirmado pela alta carga fatorial de b3DR1 Leitura compartilhada deleite/literatura, que, embora seja uma prática de estudo vista como mais espontânea, nos permite nomear a categoria como “**Debates e estudos sobre o trabalho docente**”.

Quadro 28 – Estatísticas Descritivas de Debates e estudos sobre o trabalho docente

Fator 3	Mean	Std. Deviation
b3.DR2	4,38	,801
b3DR9	4,36	,774
b3GPCT6	4,17	,882
b3DR3	4,03	,995
b2SFP8	4,02	1,019
b3DR8	4,02	,866
b3DR1	4,02	,930
b3SFP6	3,93	,973
b3OCPE10	3,62	,994
b3DR4	3,52	1,084
b3GPCT8	3,50	1,153
b3GPCT7	3,45	1,201

Fonte: Elaboração própria

Neste fator as médias são especialmente mais altas que nos anteriores, b3.DR2 Debates sobre temas da prática pedagógica; b3DR9 Apropriação de espaços e acervos da escola e b3GPCT6 Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola; respaldam a necessidade de comunicação entre pares e, neste caso específico, com ênfase no estudo sobre questões intervenientes no trabalho pedagógico.

O fator 4 com 10 itens e Alpha de Cronbach de 0,893, agrupa a maioria dos itens de Suplementação da Formação Profissional – SFP além de a 2 Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT e 2 itens entre Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE e Situações de Integração e Motivação – SIM. Os itens relativos à Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT neste fator são b1GPCT9 Preparação para Avaliações Externas e b3GPCT8 Debates sobre reivindicações docentes para a gestão, o que parece indicar que além de situações de treinamento, também as condições para melhorar resultados de aprendizagem podem compor esse conjunto de situações.

Quanto à Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar – OCPE com b3OCPE10 Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes e a Situações de Integração e Motivação – SIM. Com o item b2SIM1 Cursos e palestras motivacionais, é possível

inferir que se alinham em torno de práticas mais sistemáticas de treinamento com foco em resultados. Tal hipótese é corroborada pela predominância de itens de Suplementação da Formação Profissional – SFP e pela carga fatorial de b2SFP2 Cursos temáticos externos em EAD como a mais alta no fator, possibilitando nomear a categoria como “**Treinamento para a melhoria de resultados**”.

Quadro 29 – Estatísticas Descritivas de Treinamento para a melhoria de resultados

	Mean	Std. Deviation
b2SFP4	4,11	,880
b2SFP1	3,86	,994
b2GPCT5	3,70	1,001
b2SFP5	3,69	1,146
b3OCPE10	3,62	,994
b2SFP3	3,59	1,158
b2SFP2	3,38	1,266
b2SIM1	3,07	1,339
b3SIM2	3,01	1,229
b1GPCT9	2,90	1,327

Fonte: Elaboração própria

Os itens com média mais alta são b2SFP4 Cursos e palestras com enfoque pedagógico; b2SFP1 Treinamentos para o uso de novas tecnologias e b2GPCT5 Mostra/análise de resultados externos evidenciando relação entre a busca de melhoria da qualidade e a introjeção das políticas públicas de eficiência pautadas em resultados de avaliações externas.

No fator 5, com 6 itens e Alpha de Cronbach de 0,850, composto de 3 itens de Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT e 3 itens distribuídos entre Suplementação da Formação Profissional – SFP, Diálogo e Reflexão – DR e Situações de Integração e Motivação – SIM. Os itens b2GPCT2 “Autoavaliação da escola/Avaliação institucional”; b2GPCT3 “Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico”; b2.GPCT4 “Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar”, todos referentes dimensão democrática da Gestão Participativa e Condições de Trabalho – GPCT, são complementados por b2DR7 “Pesquisa sobre território e comunidade”; b2SFP8 “Pesquisa bibliográfica”; b4SIM7 “Mediação de conflitos entre membros da equipe” podem compreendidos como componentes do “**Estudo e elaboração coletiva do PPP**”.

Quadro 30 – Estatísticas Descritivas de Estudo Elaboração coletiva do PPP

	Mean	Std. Deviation
b2GPCT2	4,47	,867
b2DR7	4,27	,847
b2GPCT3	4,19	,991
b2GPCT4	4,11	1,077
b2SFP8	4,02	1,019
b4SIM7	3,37	1,402

Fonte: Elaboração própria

Dentre todas as categorias, esta é a que apresenta a média geral mais alta e o desvio padrão menor, corroborando a ideia de que as equipes das escolas gostariam de dedicar mais tempo para a comunicação entre pares e, nesse caso, a gestão democrática e uma melhor compreensão acerca do território e da comunidade.

O fator 6, composto também de 6 itens e obtendo Alpha de Cronbach de 0,870 combina 3 itens de Situações de Integração e Motivação – SIM, com 2 de Diálogo e Reflexão – DR e apenas 1 de Suplementação da Formação Profissional – SFP. Entre os itens que envolvem Situações de Integração e Motivação é possível identificar b3SIM2 Leitura de textos motivacionais, b4SIM3 Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar eb4SIM4 Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas entre os participantes, possibilitando a identificação de situações direcionadas a aumentar o engajamento subjetivo dos docentes. Tal hipótese pode ser corroborada pelos mais altos *scores* concentrados em b4SFP7 Exibição de audiovisual instrucional ou didático; b4DR6 Exibição de audiovisual alternativo, “de autor” ou “cult” e b4DR5 Narrativa de desafios vividos pelos participantes, possibilitando nomear a categoria como “**Atividades de Inspiração e Engajamento**”.

Quadro 31 – Estatísticas Descritivas de Atividades de Inspiração e Engajamento

	Mean	Std. Deviation
b4DR5	3,85	,978
b4SFP7	3,77	,993
b4DR6	3,50	1,030
b4SIM4	3,49	1,186
b3SIM2	3,01	1,229
b4SIM3	2,99	1,189

Fonte: Elaboração própria

Destacam-se nessa categoria, embora com uma média geral mais tímida, uma disposição para ver e ouvir narrativas potencialmente inspiradoras ou mesmo se divertir

junto aos pares.

Destarte, o que se identifica na relação entre o agrupamento e os dados estatísticos não destoam muito das categorizações estabelecidas em função da natureza das atividades, mas estas categorias operacionais baseadas em fatores oferecem um panorama interessante em relação tanto aos anseios dos docentes que, conforme o identificado na análise integrativa, clamam pela ampliação do tempo destinado a formação continuada.

Esta ampliação de tempo tende, ao que tudo indica pelas médias dos itens, a se distribuírem entre atividades meio para a docência, estudos e debates visando a participação democrática na gestão e, conseqüentemente, a melhoria das próprias condições de trabalho.

Quadro 32 – Estatísticas descritivas e Alpha das Categorias da EEFSFC

Fator/ Categoria	Itens	Mean	Variance	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Atribuições Inerentes à Docência - AIE	15	49,82	247,265	15,725	,95,6
Amenização das Condições de Trabalho - ACL	11	31,90	98,760	9,938	,912
Debates e Estudos sobre o Trabalho Docente - DETD	12	47,02	61,692	7,854	,887
Treinamento para a Melhoria dos Resultados- TMR	10	34,92	66,513	8,156	,893
Estudo e Elaboração Coletiva do PPP - EECPPP	6	24,43	22,709	4,765	,850
Atividades de Inspiração e Engajamento - AIE	6	20,60	26,685	5,166	,870

Fonte: Elaboração própria

Embora os Alphas de Cronbach obtidos pareçam ser proporcionais ao número de itens, de fato a coerência interna dos fatores não ultrapassa o valor total do valor de Alpha da escala em sua totalidade, o que aponta para uma fragilidade dos fatores que, mesmo quando apresentando índices muito altos, não se distribuem de modo significativamente uniforme.

Pesa ainda para a desconfiança em relação às categorias, a já mencionada irregularidade na distribuição dos itens entre os fatores, de modo que no tratamento das categorias para a obtenção das correlações será feito sempre explicitando os resultados individuais dos itens da escala de expectativas de modo que a análise não fique prejudicada.

3.4. Correlações entre a Escala de Atitudes EAAFC e a Escala de Expectativas EEFSFC

Considerando a confirmação do modelo de dois constructos relacionados para a Escala de Atitudes EAAFC e a obtenção de 6 categorias operacionais para a Escala de

Expectativas EEFSFC que, se não configuram exatamente constructos, permitem, ainda que em caráter exploratório, a investigação das possíveis correlações entre os instrumentos.

Para fins de organização desta tarefa, serão utilizadas as nomenclaturas Fechamento para a Experiência Formativa – FEF para se referir a versão final do Grupo F e Pseudo Abertura para a Experiência Formativa – PAEF para designar a versão final do Grupo A, das quais manteremos as siglas para sua identificação nas tabelas de correlação.

Um ponto importante a ser ressaltado é a decisão acerca do teste para identificar “se”, “em que condições” e “de que modo” as duas escalas dialogam entre si. Para tal, foram observadas as distribuições em diagramas de dispersão que permitiram refutar a probabilidade de distribuição normal, o que, segundo a literatura, torna mais recomendável a utilização da correlação de postos de Spearman (SIEGEL, 1975).

O procedimento adotado consiste, portanto, em criar duas variáveis que sintetizem as cargas fatoriais de FEF e PAEF considerando a amostra 2 e, em seguida, proceder uma correlação com o conjunto de itens de cada uma das 6 categorias operacionais da Escala de Expectativas – EEFSFC, permitindo além de avaliar as médias de correlação entre categorias, verificar como cada item contribui para este resultado.

3.4.1. Atribuições Inerentes à Docência – AIE x Escalas de Atitude EAAFC

Entre as atividades agrupadas nesse fator, as mais alinhadas com atitudes de fechamento são as relacionadas com modelos gerencialistas de controle do trabalho docente, como a preparação para avaliações externas e a busca ativa de alunos faltosos, que aliás se tornou bastante comum no contexto pós-pandemia. Ainda a correção de atividades e o repasse de informações de diferentes esferas de gestão reafirmam que o caráter burocrático dessa categoria.

Quadro 33 – Correlação de Spearman rho – EAAFC X EEFSFC

Fator 1: Atribuições Inerentes à Docência - AIE	Médias - FEF	Médias - PAEF
b1OCPE1Preenchimento de registros de aulas/diários	,171	-,058
b1OCPE2Preenchimento de registros de desempenho dos alunos	,145	-,043
b1OCPE3Correção/avaliação de atividades cotidianas	,243*	-,016
b.OCPE4Preenchimento de registros de desempenho dos alunos;	,130	,079
b1OCPE5Produção ou seleção de atividades/materiais didáticos;	,154	,106
b1OCPE6Comunicados da gestão interna da escola	,222*	,034

b1OCPE7Comunicados da regional e da secretaria;	,215*	,069
b1OCPE8Comunicação com as famílias/responsáveis;	,219*	,086
b1OCPE9Comunicação sobre o comportamento/desempenho dos alunos;	,146	,055
b1GPCT1Organização de projetos e eventos culturais	,123	,075
b2.GPCT4Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar;	-,054	,278**
b1GPCT9Preparação para Avaliações Externas	,265**	-,061
b1.GPCT10Busca ativa de alunos faltosos;	,225*	,064
b3GPCT8Debates sobre reivindicações docentes para a gestão	,071	,138
b4SIM7Mediação de conflitos entre membros da equipe	,100	,263**

Fonte: Elaboração própria

O contraponto, por sua vez, reside na disposição para debater, reivindicar e lidar com os conflitos, destoando da maior parte dos itens e possibilitando inferir que a imposição de sobrecarga de trabalho não ocorre sem a interposição de alguma resistência crítica.

3.4.2. Amenização das Condições de Trabalho – ACL x Escalas de Atitude EAAFC

Nesta categoria saltam aos olhos os valores de correlação com o fechamento para a experiência formativa, fortemente atrelado aos produtos da Indústria Cultural. Aqui a motivação, já tratada no excuro como contraparte romantizada das políticas públicas de qualidade total, se afirmam na forma de cursos, palestras e conteúdos midiáticos, unindo a diversão ao suposto aumento de produtividade. O mesmo se pode dizer de momentos alheios ao trabalho, como a falsa negação que se opera na expressão do tempo-livre administrado, pelo bate-papo, pela venda de bugigangas e confraternizações.

Quadro 34 – Correlação entre ACT e EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC		
Fator 2: Amenização das Condições de Trabalho - ACT	Médias - FEF	Médias - PAEF
b3GPCT7Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais;	-,047	,328**
b3GPCT8Debates sobre reivindicações docentes para a gestão;	-,054	,278**
b2SIM1 Cursos e palestras motivacionais;	,569**	-,085
b4SIM3 Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar;	,513**	-,072
b4SIM5Bate-papo alheio a escola para espairecer	,412**	,119
b4SIM6Lanche coletivo/confraternização;	,296**	,060
b4SIM7Mediação de conflitos entre membros da equipe;	,100	,263**
b4SIM8Divulgação e venda de materiais e serviços estranhos à escola	,395**	-,051
b4SIM9Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos;	,257**	,152
b4SIM10Relaxamento/meditação coletiva;	,312**	,165
b4OCPE11Divulgação e venda de materiais e serviços pedagógicos	,368**	,013

Fonte: Elaboração própria

No entanto, a possibilidade de se reunir também carrega seu potencial de abertura para a experiência, atrelado aos mesmos itens relacionados a melhoria de condições de trabalho já identificados no fator 1. Nesse sentido a busca de manutenção e estreitamento de vínculos insurge, mesmo que sem tanta força, contra uma tendência alienante, expressa pela distração como contrapartida ou atenuante das condições de exploração.

3.4.3. Debates e Estudos sobre o Trabalho Docente – DETD x Escalas de Atitude EAAFC

Entre as categorias esta é a que apresenta os resultados mais fortemente correlacionados com tendências de abertura para a experiência, ou mais precisamente, neste caso, de recusa ao fechamento, já que se identificam também correlações negativas com as este constructo. Além de ser, vale ressaltar, o conjunto de itens com médias mais altas.

Destacam-se neste quesito a leitura, a pesquisa e o debate sobre a prática pedagógica, além dos itens relacionados ao debate sobre condições de trabalho já identificados anteriormente. Entende-se que neste caso a apropriação dos acervos da escola também está conectada com a leitura, já que a quase totalidade das escolas municipais de São Paulo contam com bibliotecas bem equipadas.

Quadro 35 – Correlação entre DETD e EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC		
Fator 3: Debates e Estudos sobre o Trabalho Docente - DETD	Médias - FEF	Médias - PAEF
b3SFP6Leitura coletiva de textos acadêmicos sobre educação	-,333**	,020
b2SFP8Pesquisa bibliográfica	-,213*	,207*
b3GPCT6Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola;	-,135	,349**
b3GPCT8Debates sobre reivindicações docentes para a gestão;	-,054	,278**
b3GPCT7Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais;	-,047	,328**
b3OCPE10Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes	,093	-,076
b3DR1Leitura compartilhada deleite/literatura;	-,208*	-,005
b3.DR2Debates sobre temas da prática pedagógica;	-,232*	,193*
b3DR3Exposição de atividades pedagógicas exitosas;	-,124	,125
b3DR4Vídeos de aulas filmadas para tematização.	-,053	,056
b3DR8Visitas a exposições ou espetáculos da cidade	,039	,214*
b3DR9Apropriação de espaços e acervos da escola	-,112	,305**

Fonte: Elaboração própria

Vale destacar que nenhum item desta categoria possui correlação positiva significativa com o constructo F, sendo que o caso mais próximo de uma correlação fica

por conta do item relativo a leitura de regulamentos e diretrizes, que embora obtenha resultados fracos na correlação, apresentou uma média bem alta e um desvio padrão abaixo de 1, revelando ser esta uma atividade que, segundo os sujeitos, deveria ocupar muito tempo da formação.

3.4.4 Treinamento para a Melhoria dos Resultados TMR x Escalas de Atitude EAAFC

Trata-se de uma categoria que sintetiza os processos mais lineares e dirigidos de formação, geralmente tratados por nomes como capacitação, atualização ou mesmo treinamento, que em função do caráter transmissivo e de seu vínculo com a reprodução de práticas, parece ser a melhor nomenclatura.

Neste caso, exceto a leitura coletiva de regulamentos e diretrizes, todos os itens pontuam significativamente nas correlações com o fechamento para a experiência, com destaque para os já citados produtos motivacionais, seguidos pelos treinamentos para o uso de novas tecnologias, cursos EAD, cursos relativos à estratégias didáticas e replicados por colegas.

Quadro 36 – Correlação entre TMR e EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC		
Fator 4: Treinamento para a Melhoria dos Resultados- TMR	Médias - FEF	Médias - PAEF
b2GPCT5Mostra/análise de resultados externos	,252**	-,038
b1GPCT9Preparação para Avaliações Externas	,265**	-,061
b2SFP1Treinamentos para o uso de novas tecnologias;	,378**	,074
b2SFP2Cursos temáticos externos em EAD;	,371**	-,124
b2SFP3Cursos temáticos produzidos ou replicados por colegas;	,342**	,029
b2SFP4Cursos e palestras com enfoque pedagógico;	,208*	,108
b2.SFP5 Simulação/treinamentos de estratégias didáticas.	,340**	-,003
b2.SIM1Cursos e palestras motivacionais;	,569**	-,085
b3SIM2Leitura de textos motivacionais;	,531**	-,139
b3OCPE10Leitura coletiva de regulamentos e diretrizes;	,093	-,076

Fonte: Elaboração própria

Esta categoria resume um conjunto de ações pensadas nos órgãos centrais e levadas a cabo de modo a exercer controle sobre o tempo de formação, oferecendo materiais padronizados já produzidos com foco nas habilidades nas quais os alunos geralmente obtêm os resultados mais baixos em avaliações externas. Tais ações, partem, geralmente, do pressuposto de que a dificuldade do aluno de demonstrar o comportamento esperado no teste pode ser superada treinando o docente para demonstrar certos comportamentos em sala de aula.

3.4.5. Estudo e Elaboração Coletiva do PPP– EECPPP x Escalas de Atitude EAAFC

Muito próxima do Fator 3, que se refere aos Debates e Estudos sobre o Trabalho Docente – DETD, mas com um número menor de itens, esta categoria que agrega questões próximas do conceito de gestão democrática, estranhamente teve na Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar suas menores pontuações. Ou seja, itens com média alta e desvio padrão baixo, além de alta carga fatorial entre itens predominantemente correlacionados com o constructo A, mantiveram-se neutros.

Por outro lado, a avaliação da escola pela comunidade escolar, chamada de avaliação institucional e a pesquisa sobre o território tiveram boas correlações com PAEF e carga negativa para FEF.

Quadro 37 – Correlação entre EECPPP e EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC		
Fator 5: Estudo e Elaboração Coletiva do PPP - EECPPP	Médias - FEF	Médias - PAEF
b2GPCT2Autoavaliação da escola/Avaliação institucional	-,086	,239*
b2GPCT3Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico;	,051	,109
b2.GPCT4Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar;	,071	,138
b2SFP8Pesquisa bibliográfica;	-,213*	,207*
b2DR7Pesquisa sobre território e comunidade;	-,097	,283**
b4SIM7Mediação de conflitos entre membros da equipe;	,100	,263**

Fonte: Elaboração própria

Associa-se, hipoteticamente, a essa pontuação o fato de que, segundo o material empírico tratado na etapa de análise integrativa, a elaboração do PPP raramente envolve de fato a comunidade, sendo cada vez mais comum este ser instrumentalizado como apenas um documento padronizado e referendado burocraticamente pelo conselho da escola para referendar as decisões prévias da chefia.

No entanto, estas são apenas elocubrações que careceriam de maiores investigações, afinal, a fatoração confirma sua correlação com os demais itens desta categoria e os scores indicam que seria desejável, por parte da maioria dos professores, inclusive aqueles com atitudes também correlacionadas com FEF, que muito tempo de formação fosse destinado para essas atividades.

3.4.6. Atividades de Inspiração e Engajamento – AIE x Escalas de Atitude EAAFC

Da mesma forma que o fator 5 se aproxima do fator 3, esta categoria operacional

também se relaciona fortemente com o Fator 2: Amenização das Condições de Trabalho – ACT, no entanto, nesta categoria, enquanto os itens de motivação obtêm fortíssima correlação com o constructo FEF, incluindo entre estes as Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas, outros 3 itens figuram próximos de neutro.

Quadro 38 – Correlação entre AIE e EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC		
Fator 6: Atividades de Inspiração e Engajamento - AIE	Médias - FEF	Médias - PAEF
b3SIM2Leitura de textos motivacionais;	,531**	-,139
b4SIM3Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar;	,513**	-,072
b4SIM4Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas entre os participantes	,273**	,010
b4DR6Exibição de audiovisual alternativo, “de autor” ou “cult”;	,084	,045
b4DR5Narrativa de desafios vividos pelos participantes	-,108	,175
b4SFP7Exibição de audiovisual instrucional ou didático	,059	-,117

Fonte: Elaboração própria

Com alguma pequena correlação negativa com FEF e com uma carga um pouco maior, mas ainda não significativa, com PAEF, a Narrativa dos sujeitos acerca dos desafios vivenciados figura como o mais possivelmente aberto a experiência desses itens. Em relação a que, deve-se considerar, que o relato dos desafios aqui se aproxima mais de uma vivência na qual os discursos de superação são instrumentalizados para fortalecer a lógica de mérito. Algo que no material empírico tende a ser municiado por formadores com circulação acadêmica para afirmar que “sofreram” as agruras do “chão da escola” e, portanto, pertencem e são legítimos para falar do cotidiano escolar.

Chama a atenção também, nesta categoria, a diferença gritante entre os três produtos da Indústria Cultural, pois os produtos para divertir e motivar apresentam em torno de 4 vezes a pontuação de audiovisual alternativo e audiovisual didático.

3.5. Ligando pontos luminosos: Atitudes docentes ante a semiformação

O agrupamento inicial dos itens da Escala de Atitudes – EAAFC, ao contrário do que se poderia antecipar, não parte do pressuposto de uma relação maniqueísta entre disposições possivelmente abertas e fechadas para a experiência, agindo como os pequenos anjos e demônios que em desenhos animados sopram as atitudes que deveriam tomar os mortais diante de seus dilemas. Pelo contrário, já no Capítulo I, quando o conceito de experiência de Benjamin (1996) foi trazido à discussão, já se estava tratando dos termos de seu “atestado de óbito”, declarado por Adorno ao reconhecer sua substituição por “um estado informativo pontual, desconectado,

intercambiável e efêmero” (ADORNO, 1996, p. 406), já que apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (...)” (ADORNO, 1996, p. 388).

Para tanto, a operação que se empreende no presente estudo, toma a negatividade dialética adorniana como perspectiva ao reconhecer que o autoengano não ocorre sem esforço ou desconforto, assim a busca por respostas fáceis e clichês motivadores como atenuantes são também testemunhos de uma vida danificada pela exploração capitalista.

Deste modo, o que se sabe da experiência é a memória de um espaço vazio, restituída pelos sedimentos que calcificaram em seu lugar. Deste modo, não seria apenas o caso de se conformar e ignorar o que um dia existiu, mas de compreender, por uma operação quase arqueológica, os processos que hoje impedem sua realização. Afinal, a única possibilidade de aproximação a uma experiência cultural real, reside, paradoxalmente, no desconforto advindo da autorreflexão crítica sobre sua impossibilidade de realização nas condições sociais atuais.

O que pode sem mácula ser denominado de cultural, para além do fetichismo da cultura, é unicamente o que se realiza graças à integridade de sua própria configuração espiritual e atua de volta sobre a sociedade apenas de modo mediatizado, por meio desta integridade, e não mediante a adequação imediata às suas imposições. A força para tanto, o espírito só a encontra no que alguma vez foi a formação cultural. Se o espírito só gera o socialmente justo quando não se dissolve na identidade indiferenciada com a sociedade, então está na hora do anacronismo: fixar-se na formação cultural quando a sociedade lhe subtraiu sua base. Mas ela não tem nenhuma outra chance de sobreviver senão a da auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu (ADORNO, 2004, p. 121).

É importante reafirmar que a morte da experiência não é algo que vitimizou os sujeitos, como se a modernidade lhes cobrasse um preço pela aceleração dos tempos de produção; pelo contrário, o empobrecimento da experiência se dá ativamente por sua substituição por formas culturais objetificadas e convertidas em mercadoria passível de uso como mero objeto de distinção social. É nesse sentido que se assume que é na indústria cultural que se vai buscar uma compensação contínua, e sempre insuficiente, para o que já não se vê com os próprios olhos e não se pode sentir com as próprias mãos.

não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. “Vocês estão todos tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano

totalmente simples, mas absolutamente grandioso.” Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças (BENJAMIN, 1985, p. 118).

Deste modo, o indivíduo recai compulsivamente nos simulacros de experiência representados pelo fetichismo enquanto se fabrica conforme os padrões da indústria cultural em uma linha de montagem da qual, com algum esforço mais ou menos consciente, se mantém alienado. Assim, desumaniza-se na medida em que entrega sua subjetividade as máquinas enquanto tende, regressivamente, a atribuir uma aura humana as coisas (ADORNO, 2008).

Não se pode afirmar que o indivíduo semicultivado é, por definição, um excluído das oportunidades de acesso aos bens culturais, pelo contrário, ele se volta, por vezes violentamente, contra os signos sociais que sua estratégia de acumulação de bens imateriais não permite alcançar.

Em todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que por oposição à simples incultura hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 182).

Essa forma de lidar com a cultura e, conseqüentemente, com o outro, requer do sujeito um investimento libidinal constante, para o qual se vão constituindo uma rede de mecanismos de simplificação que, se por um lado só reafirmam sua fragilidade diante da complexidade dos fenômenos sociais, tanto os tornam agressivos contra o que passam a entender como ameaça. De maneira que estes sujeitos

odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial” [...]. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 1995e, p. 150).

Dentre esses mecanismos, podemos citar o que Horkheimer e Adorno (1985) chamaram de “mentalidade do ticket”, em alusão as listas de candidatos eleitos em “bloco” à revelia do eleitor, para explicar o fenômeno de associação baseada em conjuntos não necessariamente de ideias incoerentes entre si, articuladas com preconceitos e estereótipos que suprimem forçosamente as contradições que, caso

fossem objeto de reflexão, evidenciariam sua própria contradição.

(...) Trata-se de uma forma de perceber o mundo e de pensar que opera conforme blocos de significados previamente dados, que se apresentam como coerentes para o sujeito (na medida em que aceitar um dos seus elementos leva a aceitar os demais sem esforço de ajuste nem, muito menos, de reflexão) mas que na realidade são intrinsecamente contraditórios (na medida em que associam a estereotipia e a personificação num conjunto que resiste a completar-se) (COHN, 1998, p. 15).

Se por um lado é esse tipo de comportamento que torna factível, o desvelamento de atitudes identificadas como tendências de fechamento a uma experiência formativa autêntica, por outro, a pesquisa empreendida no processo de produção destes itens evidencia que as atitudes desses sujeitos se dão em espaços fortemente marcados por relações hierárquicas e, mais do que isso, pelo bombardeamento constante de mecanismos de convencimento acerca de uma visão unidimensional do que é, ou deveria ser, a formação.

Diante disso, não se pode, por apreço a dialética, atribuir apenas aos sujeitos sua própria objetificação, ignorando que estes, inseridos em uma sociedade e historicamente situados, também reagem psicologicamente a estímulos específicos. O conceito de “clima cultural geral” debatido por Adorno *et al.* (2015), reconhece o papel dos meios de comunicação de massa e seu potencial de moldar ideologicamente a opinião pública. Algo que já transparecia quando o autor apontava as formas pelas quais a Indústria Cultural, tentando atender a subjetividade do seu “público-alvo”, acabou por destruí-la.

O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais o resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. O processo é de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez de negação determinada. Não foi lhe concedendo a plena satisfação que os colossos da produção desatados superaram o indivíduo, mas extinguindo-o como sujeito. É nisso justamente que consiste sua racionalidade consumada, que coincide com sua loucura (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 191).

No reconhecimento dessa padronização reside o argumento adorniano diante dos questionamentos acerca da sua “Teoria da Personalidade Autoritária”, sobre as razões de não ter concebido um instrumento para identificar tendências antiautoritárias. Já que o “ticket”, o estereótipo e a busca simplista de identificação são muito mais facilmente investigados e compreendidos por instrumentos fechados, enquanto os posicionamentos de indivíduos mais resistentes a estas tendências se apresentam em um espectro muito mais amplo e diversificado.

Uma das maiores descobertas do presente estudo é a de que indivíduos que apresentam extrema suscetibilidade à propaganda fascista têm muito em comum. (Eles exibem numerosas características que juntas formam uma “síndrome”, embora variações típicas no interior desse padrão maior possam

ser distinguidas.) Os indivíduos que estão no extremo oposto são muito mais diversos (ADORNO, 2019, p. 72).

Embora fortemente inspirada pela “Escala do Antissemitismo” e pela “Escala do Etnocentrismo” de Adorno, a presente pesquisa se ocupa de outros objetivos sem perder de vista essa tendência de simplificação e estereotipia. O que se poderia identificar como “ticket” dos professores ante a formação continuada em serviço se traduz pela necessidade sempre urgente de adaptação, que pode se expressar pela forte correlação entre a aceitação acrítica do aparato gerencialista das novas tecnologias de gestão de pessoas e o apreço por relações hierarquizadas, marcadas pelo preconceito, além de, em menor medida, a busca de compensações na forma de tempo-livre administrado.

Enquanto o fator expresso por FEF (grupo F), foi cada vez mais, pelos processos de depuração estatística, se constituindo em torno de aspectos do que Marcuse (1979) define como “racionalidade tecnológica”, o fator PAEF (grupo A), se definiu por um conjunto mais difuso de posicionamentos que agregam a disposição para a interação com o diferente, o reconhecimento de grupos minoritários e da crítica das determinações estruturais, resultando na recusa diante de clichês simplificadores, sem, no entanto, se afirmar, categoricamente, como oposição total à FEF. Do que se conclui, com base tanto nas fatorações intencionalmente orientadas para diferenciar as atitudes agrupadas na FEF das identificadas na PAEF, na manutenção de um Alpha de Cronbach bastante alto quando calculado com a totalidade da escala, quanto pelo coeficiente de correlação de spearman abaixo de valores significativos, que, embora os constructos se diferenciem, não se pode afirmar categoricamente que deixem de representar duas faces da mesma semiformação.

Tal aspecto se torna ainda mais evidente ao correlacionarmos a Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada – EAAFC com a Escala de Expectativas de Frequência de Situações de Formação Continuada – EEFSFC, verificando uma forte tendência, não só de aceitação dos mecanismos de dominação, mas de busca nas relações estabelecidas entre pares, chefias e formadores, cada vez mais inspiração e motivação para atuar conforme as normas, planejamentos e organizações alinhadas em torno do alcance de métricas de resultados muitas vezes incompreensíveis para os próprios docentes. Desse modo

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e

tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas (HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Essa regressão se manifesta contraditoriamente pela crença cega no progresso, tomando os meios como fins em si mesmos e, nesse sentido a técnica, que dirigida para o aumento da produtividade advinda de seu constante aperfeiçoamento, poderia significar a emancipação do homem e a pacificação da existência, acaba que, por seu potencial de controle e previsão da natureza, se voltando contra o próprio homem que já não se vê capaz de perguntar sobre quem está servindo a quem.

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 14).

Assim o imperativo da adaptação, predominante no subgrupo T da FEF, se impõe como urgência, diante da obsolescência programada das mercadorias tecnológicas e do próprio homem, produtor e mercadoria de si mesmo, coisificado e impulsionado à um processo de constante atualização, capacitação, qualificação ao longo de uma vida danificada que se empenha em prolongar como a “vida útil” de um *gadget* eletrônico.

Nessa mesma lógica o novo modismo didático da vez é sempre um imperativo contra o qual não se pode interpor resistências, de maneira que se foi testado, avaliado e medido em diferentes condições e que se afirma, portanto, como verdade científica, aqueles que não se submetem são vistos responsáveis pelo próprio fracasso ou mesmo um risco para a coletividade. Nesse sentido, para Marcuse (1998)

O progresso técnico, a própria tecnologia transformou-se em um novo sistema de dominação e de exploração – um novo sistema, pois modifica decisivamente as relações entre as classes [...]. Um aparato - e isto é o essencial - que também determina e forma as necessidades, até mesmo as necessidades instintivas, as próprias aspirações do indivíduo, que nivela a diferença entre o tempo de trabalho e tempo livre e que molda os seres humanos tão cedo e tão total e completamente que até mesmo conceitos como alienação e reificação tornam-se questionáveis [...] (MARCUSE, 1998 p. 49).

Afinal já não se trata de operar alienadamente o aparato, mas atuar conscientemente para não pensar sobre ele, empenhando nisso até mesmo o âmbito do desejo, pois é preciso um grau de engajamento que signifique um investimento libidinal.

Não basta executar os procedimentos previstos ao longo do expediente, é necessário estar motivado e extrair prazer do trabalho, pois os homens já não vivem suas vidas já que

Enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em alienação. O trabalho tornou-se agora geral, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo de vida de um indivíduo, é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer. A libido é desviada para desempenhos socialmente úteis [...] (MARCUSE, 1981, p. 58).

O próprio tempo livre passa, portanto, a ser uma falsa negação do trabalho, já que assume a função de tempo de descanso para produzir de modo mais eficaz. De modo que “Nenhuma realização pode estar ligada ao trabalho, que perderia assim sua modéstia funcional na totalidade dos fins; nenhuma centelha da reflexão pode invadir as horas de lazer, pois ela poderia saltar daí para a esfera do trabalho e incendiá-la” (ADORNO, 1993, p. 14),

Tal contradição, quando transposta para as salas de professores, se reproduz em uma lógica sinal invertido, em que o lazer é apontado como fator de melhoria da qualidade do trabalho. Desse modo, assumindo que não se poderá experimentá-lo plenamente, deve o sujeito negociar pequenas “escapadas” como os recreios prometidos às crianças em troca de bom comportamento.

Deste modo o tempo-livre administrado, tão presente nos itens da FEF (subgrupo F) quando identificado entre as atividades de formação, não se configura como uma ruptura na lógica da sobrecarga de trabalho, mas é ele mesmo parte do trabalho. Desse modo, seja restituindo as forças para equilibrar o desconforto psicológico cotidiano, seja para estreitar os laços de pertencimento com outros sujeitos na mesma condição, ele se constitui tanto no tempo de distração quanto de consumo conspícuo.

Daí que comprar produtos de “revistinhas catálogo” ou novos materiais didáticos, não se diferencia de consumir alimentos e bebidas, de consumir conteúdo de autoajuda ou o audiovisual do momento sobre o qual “todos estão falando”. O consumo, nesse sentido, substitui subjetividade e expressa o que restou em seu lugar como performance da liberdade de escolha: o estilo.

Sobre essa restrita “liberdade de escolha” na sociedade da Indústria Cultural, Adorno assevera que

A diferença entre a série Chrysler e a série General Motors é no fundo uma distinção ilusória, como já sabe toda criança interessada em modelos de

automóveis. As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. O mesmo se passa com as produções da Warner Brothers e da Metro Goldwyn Mayer [...] nos filmes ao número de estrelas, à exuberância da técnica, do trabalho e do equipamento, e ao emprego de fórmulas mais recentes (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 116).

A mercadoria, agregada ao patrimônio performático do sujeito, adquire o potencial comunicativo de expressar em seu lugar o que este entende como sua identidade. Já que seu tempo arduamente investido na produção de outras mercadorias ou serviços, converte-se, via aparato, nesta “carta de apresentação” escrita pelos signos da coleção de itens materiais e imateriais que carrega consigo

Os meios de transporte, e comunicação em massa, as mercadorias em casa, alimento, roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune a falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos a disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida (MARCUSE, 1979, p. 32).

O que se percebe é que até mesmo em relação aos bens imateriais da cultura, o processo de produção em série que os tornou mais acessíveis, o fez negando sua essência e, dialeticamente, adaptando-os as subjetividades danificadas do público. Até o ponto em que estes mesmos produtos passam, como um menu de mecanismos compensatórios, a atuar como a própria subjetividade, orientando o próprio desejo na direção da reafirmação da identidade. Desse modo, não há como resistir a ilusão de que meios alternativos, nichos específicos de consumo ou estéticas supostamente desviantes do clichê sejam, de fato, uma estratégia de resistência a padronização.

Diante disso, mesmo o cinema alternativo que se consome em projetores portáteis nos momentos de formação, já, há muito, deixou de ser cinema e não se poderia mais chamar de alternativo.

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 1996, p. 394).

E se, de fato, representassem um desafio ao “ticket” dos indivíduos semiformados, estes os enfrentariam a partir dos recursos infantis que afloram diante da incapacidade de lidar com a complexidade das questões políticas e sociais. O primeiro recurso a ser ativado consiste na estereotipia, mobilizada de modo instrumental para organizar o que se apresenta como caótico, evitando o esforço por aprofundar o

conhecimento e mitigando os conflitos, já que “quanto menos ele é capaz de ingressar em um processo realmente cognitivo, mais teimosamente ele se agarra a certos padrões, crença que o poupa da dificuldade de realmente entrar na questão” (ADORNO, 2015, p. 357). O segundo recurso, a personalização, ao mesmo tempo em que se opõe ao estereótipo, oferece uma solução precária a este, pois se impõe em lugar do afastamento intelectual necessário para compreensão dos fenômenos, reduzindo-os ainda mais a um processo de projeção e identificação, como uma versão atrofiada da empatia.

Tais mecanismos de regressão já eram discutidos por Adorno (1986) ao descrever as etapas e componentes de reconhecimento e familiaridade com um *hit* musical:

no momento em que o ouvinte reconhece o hit como sendo o hit tal - isto é, como algo estabelecido e conhecido não apenas por uma só pessoa -, ele sente segurança de estar entre muitos e acompanha a multidão de todos aqueles que ouviram a canção anteriormente e que se supõe que tenham feito a sua reputação [...] com o próprio ato de identificá-la, tende também, inconscientemente, a se identificar a si mesmo com as agências sociais objetivas ou com o poder daqueles indivíduos que fizeram esse evento específico servir dentro dessa categoria pré-existente e, assim, “institucionalizá-la” (ADORNO, 1986, p. 134).

Essa busca de se identificar algo supostamente comum a todos como parte de si mesmo, ou seja, familiar, é parte de um processo de identificação com o *status quo*, com a autoridade e com a força de um grupo. O que simula uma experiência autêntica de reconhecimento não é se não a expressão da alienação que para Adorno (1986), discutindo a questão da apreciação musical, caminha da familiaridade para a objetificação da experiência estética até a completa fetichização, extraindo prazer não mais da fruição estética, mas do próprio reconhecimento, identificação e apropriação do objeto, transferindo para a mercadoria algo propriamente humano.

Por outro lado, a mesma estereotipia e personalização volta-se contra tudo em que o indivíduo não é capaz de se reconhecer, nisso reside uma das tendências autoritárias bastante presentes nos itens do subgrupo C da FEF, que identifica desde a repulsa ao mais fraco, passando pelo julgamento moralista, até tendências supersticiosas e preconceituosas bastante inspiradas na “personalidade autoritária” estudada por Adorno (2015). O que não significa que os autoritários não precisem de esforço para se manter firmemente conectado ao “ticket”, mas impedidos de compreender e revoltar-se contra as bases de sua própria opressão, se identificam com os opressores e “voltam seu ódio antes contra aqueles que apontam sua dependência do que contra aqueles que apertam suas algemas” (ADORNO, 1986, p. 143).

Embora nas correlações entre as escalas não seja possível identificar essas tendências nas atividades e situações apresentadas na EEFSFC tão facilmente quanto os outros subgrupos da FEF, elas se enredam no conceito de racionalidade tecnológica que subjaz ao quadro apresentado abaixo.

Quadro 39 – Correlações entre itens da EEFSFC e constructos da EAAFC

Correlação de Spearman rho – Escala EAAFC X Escala EEFSFC	Médias - FEF	Médias - PAEF
b2SIM1 Cursos e palestras motivacionais;	,569**	-,085
b3SIM2Leitura de textos motivacionais;	,531**	-,139
b4SIM3 Exibição de audiovisual para divertir e/ou motivar;	,513**	-,072
b4SIM5Bate-papo alheio a escola para espalhar	,412**	,119
b4SIM8Divulgação e venda de materiais estranhos à escola	,395**	-,051
b2SFP1Treinamentos para o uso de novas tecnologias;	,378**	,074
b2SFP2Cursos temáticos externos em EAD;	,371**	-,124
b4OCPE11Divulgação e venda de materiais e serviços pedagógicos	,368**	,013
b2SFP3Cursos temáticos produzidos ou replicados por colegas;	,342**	,029
b2.SFP5 Simulação/treinamentos de estratégias didáticas.	,340**	-,003
b4SIM10Relaxamento/meditação coletiva;	,312**	,165
b4SIM6Lanche coletivo/confraternização;	,296**	,060
b4SIM4Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas entre os participantes	,273**	,010
b1GPCT9Preparação para Avaliações Externas	,265**	-,061
b4SIM9Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos;	,257**	,152
b2GPCT5Mostra/análise de resultados externos	,252**	-,038
b1OCPE3Correção/avaliação de atividades cotidianas	,243*	-,016
b1.GPCT10Busca ativa de alunos faltosos;	,225*	,064
b1OCPE6Comunicados da gestão interna da escola	,222*	,034
b1OCPE8Comunicação com as famílias/responsáveis;	,219*	,086
b1OCPE7Comunicados da regional e da secretaria;	,215*	,069
b3GPCT6Debates sobre questões socioeconômicas que afetam a escola;	-,135	,349**
b3GPCT7Debates sobre questões trabalhistas ou sindicais;	-,047	,328**
b3DR9Apropriação de espaços e acervos da escola	-,112	,305**
b2DR7Pesquisa sobre território e comunidade;	-,097	,283**
b3GPCT8Debates sobre reivindicações docentes para a gestão;	-,054	,278**

b4SIM7Mediação de conflitos entre membros da equipe;	,100	,263**
b2GPCT2Autoavaliação da escola/Avaliação institucional	-,086	,239*
b3DR8Visitas a exposições ou espetáculos da cidade	,039	,214*

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se nos 8 últimos itens, destacados no quadro, não um manual de atividades antiautoritárias, assim como não se pode assumir sem maiores estudos que todas 21 situações anteriores, com forte correlação com o constructo FEF da EAAFC, seriam correlatas ao autoritarismo expresso pela “Escala F” de Adorno (2015). No entanto, é importante considerar o traço mais geral que une estas 8 situações, todas dentro das limitações burocráticas do fazer profissional se dirigem ao diálogo, seja para a busca de melhores condições de trabalho, para o enfrentamento dos conflitos ou mesmo do acesso a vida cultural da cidade, ou ainda o diálogo com o conhecimento produzido acerca da educação, da qualidade social da escola e de compreender as condições da comunidade por ela atendida. O contato entre as pessoas, não explicitamente voltado a melhoria da prática pautada no alcance de resultados, parece ser não só o anseio de boa parte dos entrevistados no material empírico das teses e dissertações analisadas na etapa anterior do estudo, como algo que se relaciona mais diretamente com vestígios da experiência formativa.

O desejo de se expressar e de, mais do que isso, ter sobre o que se expressar, evidencia a necessidade de tempo, liberdade e de experiências autênticas.

Enquanto as escolas adestram as pessoas no uso da fala, assim como na prestação de primeiros socorros as vítimas de acidente de trânsito e na construção de planadores os alunos emudecem cada vez mais. Eles são capazes de fazer conferências, suas frases qualificam-nos para o microfone diante do qual se veem colocados como representantes da média das pessoas, mas a capacidade de falarem uns com os outros se atrofia. Pois estas pressupõem ao mesmo tempo experiências dignas de serem comunicadas, liberdade de expressão, independência, e ao mesmo tempo, relacionamento (ADORNO, 1993, p. 120).

O encontro com o outro, seja ele manifestado nos conflitos, nas novas formas de apresentação cultural, nos movimentos sociais do bairro ou no debate da militância sindical, precisa, para que se aproxime do que um dia foi a experiência, da abertura para a não-identidade, revelada como não projetiva, que potencializa o conhecimento de si pelo deslocamento provocado pela complexidade do fenômeno existencial do outro. É dessa alteridade que o subgrupo A da PAEF pretendia se aproximar, quase que identificando uma disposição pulsional para o encontro com a não-identidade.

Diz-se frequentemente que o melhor meio de se melhorar as relações interculturais seria estabelecer o maior número possível de contatos pessoais

entre diferentes grupos [...]. O otimismo em relação aos efeitos higiênicos de contatos pessoais deve ser descartado. Não se pode “corrigir” a estereotipia pela experiência; deve-se reconstituir a capacidade de *se ter* experiências (ADORNO, 2015, p. 617).

Para esse encontro se faz necessário, para além do desejo, um empenho consciente alimentado pelo interesse espontâneo, não podendo ser parte de um curso ou certificação, mas de uma disposição genuína que não poderia ser resumida a um conjunto de frases ou atividades.

Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar (ADORNO, 1985, p. 64).

Concomitante a essa abertura para o outro, é preciso se posicionar frente as contradições, algo que o subgrupo R da PAEF pretender condensar. Seja pela percepção da impossibilidade da própria formação, seja pela resistência aos clichês pedagógicos e ao discurso piegas com base na recitação de epígrafes de diretrizes educacionais vazias, ou mesmo pela simples recusa em investir tempo e energia das pessoas em busca de resultados padronizados. Deste modo é necessário denunciar, sob a pena de ser socialmente inconveniente que:

A aparência poderia ser traduzida na formulação de que tudo que existe socialmente está, hoje, tão completamente mediatizado em si que exatamente o momento da mediação acaba sendo deformado por sua totalidade. Já não há lugar fora da engrenagem social a partir do qual se possa nomear a fantasmagoria; só em sua própria incoerência é que se pode encaixar a alavanca. A isso é o que, há decênios, Horkheimer e eu queríamos nos referir com o conceito de “véu tecnológico” (ADORNO, 1986, p. 74).

Assim, o produto do presente trabalho distancia-se das propostas mais convencionais pautadas pela oferta de fórmulas ou itinerários para a restituição do sentido perdido das experiências formativas nos horários destinados a formação continuada dos docentes nas escolas, pois como foi possível demonstrar ao longo do excuro, tal promessa nunca se constituiu para além de um circuito autorreferenciado de jargões que atribuem aos próprios docentes, imersos nas próprias condições extenuantes da tão enaltecida prática, produzirem por meio da reflexão.

O que, por diferentes caminhos, se pôde oferecer, não é mais que o conjunto articulado de vislumbres do objeto ante a opacidade do véu tecnológico denunciado por Horkheimer e Adorno, explorando as frestas que evidenciam o desconforto e a recusa como potenciais de resistência e, oferecendo alguns caminhos marcados por pistas e que

mais que um itinerário definido, levanta elementos para um mapeamento de novas possibilidades de pesquisa.

Vale aqui o alerta de o que o uso do termo “mapa” de modo algum poderia se assemelhar com os “guias de estrada” problematizados por Marcuse, em que

O campo é delineado e organizado pela estrada: o que se encontra no percurso é um subproduto ou anexo da estrada. Vários sinais e placas dizem ao viajante o que fazer e pensar. Espaços convenientes para estacionar foram construídos onde as mais amplas e surpreendentes vistas se desenrolam. Painéis gigantes lhe dizem onde parar e encontrar a pausa revigorante. A rota é feita para o benefício, segurança e conforto do homem. E a obediência às instruções representa o único meio de se obter resultados desejados (MARCUSE, 1998, p. 79).

Muito pelo contrário, o que se oferece aos futuros exploradores é o estímulo para novas perguntas e o convite para se perder, para digredir, para se distanciar das referências consensuais mesmo que isso implique conjugar o erro como um verbo em sua ambiguidade, afastando-se do espaço esclarecido para reencontrar o objeto por sua face obscura, povoada ainda por mitos e espectros. Assim, ao contrário de instrumentalizar as constelações para antecipar o futuro, o que se propõe é a elaboração do passado mediada pelos prismas e lentes de uma teoria social para abrir novas e mais interessantes possibilidades de pensar e agir no mundo.

Considerações Finais

Dado o exposto, vale aqui, à guisa de conclusão, retomar a hipótese inicial do presente trabalho, formulada a partir da primeira empreitada de revisão sistemática pautada pelos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade. Diante do debate apresentado nestas páginas finais, evidencia-se a complexidade do núcleo conceitual mobilizado para a compreensão dos fenômenos sociais associados ao “predomínio de atitudes de fechamento à experiência” apresentado na hipótese inicial, o que demanda um olhar mais atento antes de afirmar a sua confirmação pelo presente estudo.

Se forem considerados unicamente os *scores* da Escala de Atitudes Ante a Formação Continuada na Escola – EAAFC, seríamos obrigados a assumir que a hipótese não se confirmou pelo estudo empírico, tendo o constructo FEF (Fechamento para a Experiência Formativa) representado pelos itens do grupo F obtido uma pontuação consideravelmente mais baixa que PAEF (Potencial de Abertura para a Experiência Formativa) representado pelos itens do grupo A. No entanto, as operações realizadas ao longo da pesquisa não poderiam limitar suas conclusões ao cálculo do “placar” de um dos instrumentos.

O “predomínio” da atitude de fechamento para a experiência pode ser identificado ao longo da etapa de análise da revisão integrativa, tanto pela abordagem adotada na maioria dos trabalhos pautada por um conjunto de referências fortemente vinculados em torno do consenso do conhecimento tácito decorrente da reflexão sobre a prática e pela amenização das contradições com o referencial mais crítico, quanto pela metodologia que, não raramente, se converte em uma “escuta” direcionada a justificar este mesmo consenso. Para além da abordagem teórica e metodológica, o próprio material empírico, embora transpareça o desconforto ante as estratégias de controle padronizadas das redes de ensino e a descontinuidade das políticas de formação, evidencia, majoritariamente, o anseio pelo aperfeiçoamento acrítico destes processos, sem, no entanto, confrontar suas bases na relação com o sistema social baseado na exploração do trabalho.

Também a análise documental, embora não permita tecer afirmações sobre as atitudes dos docentes em formação, permite analisar as permanências e transformações do aparato institucional que opera na constituição de tempos e espaços de formação continuada como mecanismo compensatório de lacunas das políticas de aligeiramento e diluição das etapas precedentes ao ingresso na carreira. Além de, ainda, um crescente clima cultural geral autoritário, seja por uma série de políticas públicas que se constituem em torno de jargões vazios de marketing político ou mesmo pelo descontentamento com as promessas incumpridas fortalecendo o recrudescimento de tendências antidemocráticas ou, manifestamente, fascistas no interior do frágil Estado Democrático de Direito brasileiro.

Destarte, muito do que, em tese, se identifica como “possivelmente aberto” à experiência, aparece nos processos de faturação de modo bastante difuso e frágil, não raro com leves intersecções com atitudes de caráter autoritário ou pautadas pela racionalidade tecnológica, de modo que as atitudes de fechamento, embora tenham obtido menores scores, se apresentam de modo mais coerente como constructo.

A hipótese inicial antecipava, além da tendência ao predomínio de atitudes de fechamento, uma maior correlação “com expectativas de maior dedicação de tempo à atividades e situações de adaptação ao aparato tecnológico e burocrático das secretarias de educação, em alguma medida, suavizadas por atividades motivacionais e de tempo-livre administrado”. Tendência se confirma de modo bastante evidente no quadro 43, comparando as atividades mais correlacionadas com os constructos FEF e PAEF,

enquanto um total de 21 itens/situações se correlacionam significativamente com atitudes de fechamento para a experiência formativa, apenas 8 itens/situações apresentam correlações positivas significativas com atitudes possivelmente abertas à experiência formativa.

Assim, pode-se afirmar que ainda que resistam tendências de desconforto ante ao predomínio da racionalidade tecnológica e anseios por situações de diálogo e estudos mais próximos de uma experiência formativa, mesmo nessas tendências se pode encontrar traços que as impedem de significar um contraponto significativo ao fechamento para a experiência formativa, ou seja, confirma-se a hipótese inicial do estudo.

Quanto as sub-hipóteses apresentadas, é ainda possível considerar:

I. Confirma-se a hipótese por meio da revisão integrativa do material empírico das teses e dissertações a identificação de “uma miríade de situações diversificadas incluindo: a preparação das condições para o exercício da regência, a recepção de orientações das hierarquias superiores, as discussões sobre decisões coletivas acerca da organização do cotidiano da escola, aspectos de motivação ou reforço de vínculos sociais e afetivos e situações de gestão participativa, além de uma série de atividades que vão do treinamento em novas tecnologias aplicadas à educação até a suplementação de repertório teórico ou relativo ao acesso à bens da cultura”. Nesse caso, acrescidas de outras 8 atividades coletadas na etapa do pré-teste que não destoam do conteúdo proposto na hipótese.

II. Confirma-se também a “tendência de atitudes pautadas pela adesão à racionalidade técnica, reificação do aparato tecnológico, fechamento do universo de locução e preconceitos manifestos, mesmo que indiretamente, no conteúdo dos excertos” nos materiais empíricos, muito embora as manifestações de preconceito sejam quase sempre atribuídas à outros e nunca assumida diretamente nos depoimentos. Bem como se pode confirmar “que traços de resistência frente a estes aspectos se manifestem pelo desconforto diante dos controles externos, dos jargões e modismos pedagógicos e de anseios por uma gestão democrática e por uma relação aberta para a experiência com o outro e com a cultura”. Embora tais anseios se expressem de modo bastante comedido ou atrelado ao tempo livre-administrado.

III. Quanto à análise documental, pode-se confirmar o “quadro multifacetado em que as políticas de ampliação do acesso e permanência produzem continuamente demandas de

adaptação para as quais a formação inicial, pulverizada entre estes objetivos difusos, se mostra insuficiente”. Além de se confirmar, também a “disputa pelo tempo fora da sala de aula para a garantia de um alinhamento a soluções mercadológicas de gestão para resultados como correção de fluxo e contenção do abandono escolar”. Mas salta aos olhos o flagrante processo de alinhamento entre os entes federativos em torno de políticas educacionais e, conseqüentemente, de formação continuada, cada vez mais autoritárias, tendo seu ápice no controle total exercido pelo uso de meios tecnológicos durante a pandemia de Covid 19.

IV. Confirma-se a tendência de “maiores *scores* para atividades de adaptação às novas tecnologias, tarefas que subsidiem a prática cotidiana e a ampliação de repertório de atividades pedagógicas. Além de debates e estudos sobre aspectos influentes no cotidiano da escola para fundamentar decisões coletivas e a elaboração de projetos, incluindo o Projeto Pedagógico da Escola”. No entanto, vale ressaltar, é possível identificar uma leve vantagem nos *scores* destas últimas, evidenciando que a promessa da gestão democrática ainda resiste, mesmo que a documentação e o material empírico evidenciem que estas tenham, no cotidiano das escolas, se convertidos em meros rituais institucionalizados para o atendimento de formalidades burocráticas.

V. A hipótese da “diferenciação clara entre tendências de abertura para a experiência e tendências de fechamento” para a experiência formativa também foi confirmada pelas análises das fatoriais. Confirmando também que não seria possível identificar “uma alta correlação negativa entre estas, já que mesmo os traços de resistência se encontram emasculados de suas contradições e, portanto, cooptados pela racionalidade tecnológica”.

V. Em relação à hipótese final, relacionada a correlação entre EAAFC e EEFSFC, pode-se confirmar a tendência de “correlação mais alta com a expectativa de maior frequência de atividades de adaptação às novas tecnologias com foco na melhoria dos resultados, para atividades de cunho burocrático voltadas para o planejamento e a produção de registros, além de atividades voltadas para a motivação e o fortalecimento de vínculos intragrupo”. Assim como se pode confirmar também que “atitudes potencialmente mais abertas tendem a se correlacionar de maneira mais forte com altas expectativas de frequência de atividades de participação na gestão democrática associadas ao Projeto Político Pedagógico da escola”. Muito embora a elaboração do PPP propriamente dito não mantenha uma correlação tão significativa com PAEF, enquanto situações

correlatas (que concentram cargas fatoriais de modo semelhante) como a avaliação institucional do trabalho da escola e os estudos, debates sobre questões pedagógicas, questões da comunidade e território, bem como reivindicações de melhores condições de trabalho apareçam mais fortemente correlacionadas com a abertura para a experiência formativa.

Convém, antes de concluir, ressaltar alguns aspectos não explorados como possibilidades para estudos futuros, que, seja pelas limitações de tempo ou do instrumental adotado, acabaram por se converter em áreas escuras ou lacunas sobre as quais não se poderia oferecer mais que novas hipóteses ou intuições.

Dentre estes pontos escuros, vale ressaltar a investigação sobre a influência das variáveis apresentadas na etapa de caracterização da amostra como, por exemplo, tempo de carreira e de participação nas formações continuadas, formação acadêmica, classe, gênero, idade e, principalmente, cargo e função, já que para os objetivos desta pesquisa tomou-se diferentes cargos e funções como parte da categoria docente, mas seria possível antecipar diferenças entre professores de ensino fundamental, ensino médio ou mesmo docentes em cargos de coordenação. Nesse sentido, seria de se esperar que o papel hierárquico do coordenador ou mesmo a dupla hierarquia identificada por Adorno em seus tabus acerca do magistério teriam algum impacto na atenuação das contradições e, portanto, no fechamento do universo político e das disposições para a experiência destes sujeitos.

Ainda entre potencialidades não exploradas, restaria a comparação entre os resultados obtidos junto aos docentes da rede municipal paulistana com redes municipais ou mesmo estaduais com histórico de implementação mais recente das jornadas ampliadas, ou mesmo com conjuntos de escolas considerados como boas práticas de gestão democrática. A possibilidade de comparar a influência de fatores como características das comunidades e territórios atendidos, que exigiria a elaboração de novas variáveis, também poderia contribuir para a análise e discussão da influência destes fatores nas atitudes dos docentes e no reconhecimento de situações de formação mais coerentes com a identificação de certas características contextuais das escolas.

Ainda, talvez mais importante e impossibilitada pelo tamanho e pelas características da amostra, é a possibilidade de estabelecer critérios para o balanceamento estatístico dos *scores*, correlações e cargas fatoriais de modo a instrumentalizar a Escala de Expectativas de Frequência das Situações de Formação

Continuada em Serviço – EEFSFC para a identificação de tendências de fechamento e abertura para a experiência. Um instrumento desse tipo, devidamente validado e categorizado com o uso de uma análise fatorial confirmatória, poderia permitir estudos de correlação tanto com a “Escala do Etnocentrismo” e do “Antissemitismo” de Adorno *et al.* (2015), quanto com as Escalas da “Ideologia da Racionalidade Tecnológica” de Crochik (2000) e a de “Características Narcisistas de Personalidade” (SEVERIANO, 2001), aprofundando o debate sobre a relação das expectativas de uso do tempo de formação com atitudes, disposições e perfis psicológicos dos sujeitos.

Por fim, considera-se de suma importância que as investigações futuras não apenas circundem, mas denunciem as armadilhas dos consensos fáceis, dos determinismos e da culpabilização individual, mas que se arrisquem a chocar os conceitos instrumentalizados como promessas ou conquistas com seu produto concreto nas operações discursivas e na práxis docente, restituindo suas contradições inerentes como ponto de partida para que a própria investigação se converta em experiência formativa.

Bibliografia

Dissertações e tese que compõem o corpus

ALBERTINO, Flávia Maria. *Formação continuada no ensino fundamental I: pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. *Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. *Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis*. 2015. 147f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges. *A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BATISTA, Valter Pedro. *Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

CARDOSO, Vania Marques. *Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo*. 242 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

CARNEIRO, Geane. *Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

CELISO, Sandra Cristiane. *(In)disciplina escolar – um novo olhar: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação*. 112 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2015.

FIGUEIREDO, Tayna Mota Santos. *Formação continuada de professores: a JEIF na construção das territorialidades docentes em uma escola pública do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FONTOURA, Marta Regina. *Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FREITAS, Marilce Ivama de. *Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas escolas do*

município de São Paulo. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Danilo Garufe. *Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, 2020.

GUARALDO, Sônia Regina. *A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEAL, Simone das Graças. *Formação Continuada de Professores em serviço e Identidade Profissional - Contexto das Escolas Públicas de Uberaba-MG*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, 2019

MARTINS, Aline Madalena. *A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018.

MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida. *A hora-atividade como espaço para formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

MORAIS, Marinete da Silva. *Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade – MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

NONATO, Aline Angélica Lima. *O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri*. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAIVA, Cíntia Alethéia de. *A organização do horário destinado às atividades extraclasse na Escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais*. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

RADES, Thaís Cristina. *Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios*. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAUTENBERG, Jessica. *Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade*. Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2018.

SILVA, Adriana Pedrosa de Souza. *Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas - MG*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 178 f. 2020.

SOUZA, Ligia Ramo de. *Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo*. 106 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

TILGER, Marcos Alexandre. *Já vi esse filme: usos do cinema no trabalho do formador de professores*. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

Referencial teórico

ADORNO, Theodor W. Propaganda fascista e anti-semitismo. 1946. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Theodor_Adorno_Propaganda_fascista_e_anti-semitismo1946.htm?1349568169>. Acesso em: 4 de agosto de 2022.

_____. *Filosofia y superstición*. Madri: Taurus, 1972.

_____. *Capitalismo tardio ou sociedade industrial*. In COHN, Gabriel (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo. Ática, 1986.

_____. *De la relación entre sociología y psicología*. In Adorno, Theodor W. *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

_____. *Minima moralia*, 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. *Educação após Auschwitz*. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

_____. *Tabus acerca do magistério*. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995c.

_____. *A filosofia e os professores*. In: _____. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995d.

_____. *Teoria da semicultura*. Educação e sociedade, Campinas: CEDES, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. *Experiência e criação artística – paralipômenos à “Teoria Estética”*. Trad. Artur Morão. Arte e Comunicação: 81. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. *As estrelas descem à Terra - a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária*. São Paulo, Editora da Unesp, 2008.

_____. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*/ Walter Benjamin. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense. 1996.

CROCHIK, José Leon. *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese (Livre Docência em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise Psicológica*, 18 (4), 529-543, 2000.

_____. Educação para a resistência contra a barbárie. *Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor*. Vol. 10 - Adorno pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

_____. *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2011.

_____. Personalidade autoritária e pesquisa empírica com a Escala F: alguns estudos brasileiros. *Impulso*, Piracicaba, p. 49-64, mai/ago 2017.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos de Sociologia* (pp. 172-183). São Paulo, SP: Cultrix, 1978.

_____. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. O conceito de sociologia. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP, 1977.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: Unesp, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

Referências bibliográficas

AAKER, David; KUMAR, V.; DAY, George. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas, 2007.

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e filosofia*, v. 28, p. 263-282, 2014.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 25, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo, 2011.

ALBERTINO, Flávia Maria. *Formação continuada no ensino fundamental I*: pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de

conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 7, p. 3061–3068, jul. 2011.

ALI, Fátima. *Um momento de felicidade*. São Paulo: Best Seller, 1993.

ALVES, Maria Zenaide Michela; SOUSA, Augusta de Moraes; FARIAS, Magno Nunes; PERES, Selma Martines. A implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros. *Olhares & Trilhas*, vol. 24, n. 1, Uberlândia, jan.-abr./2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWAMDSZNADJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo/SP: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia; HOBOLD, Márcia; AMBROSETTI, Neusa; PASSOS, Laurizete; MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Brasília*, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAE*, vol. 27, n. 1, p. 39-52, jan/abr 2011.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; LOPES, Laurielene Cardoso da Silva; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. *Anais VIII FIPED*. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

BEGNAMI, Maria Luiza Vechetin. *Formação continuada: o HTPC como espaço para autonomia formativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano. Americana, 2013.

BELTRÃO, José Arlen. *O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana. *Porque gritamos golpe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. Statistic Notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*. p. 314-572. 1997.

BRASIL tem 54.971 mortes por Coronavírus, diz Ministério da Saúde. *G1*, junho, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/25/brasil-tem-54971-mortes-por-coronavirus-diz-ministerio-da-saude.ghtml>>. Acesso em: 19 de

novembro de 2022.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social e Sociedade*, n. 128, p. 85-103, jan./abr., 2017.

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 7-38, Julho/2001.

BRUM, Eliane. *Brasil, construtor de ruínas: um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim. Formas de ingresso e possibilidades de jornada de trabalho no magistério público estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. In: *SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO*, 10, Salvador. Anais [...] Salvador: Rede Estrado, 2014. p. 1-15.

_____. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. *Educação & Sociedade*, 35, no 126 (março de 2014): p. 215–35.

CAMPOS, Magaly Robalino. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. IN: UNESCO. *O docente como protagonista na mudança educacional*. Revista PRELAC, nº1, junho, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. MAECC®: um caminho para mapear investigação. *Indagatio Didactica*, vol. 5(2), p. 289-299, 2013. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4358/3286>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CARNEIRO, Geane. *Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 8ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHEIN, Isidor. Uma introdução à amostragem. In: SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1974.

CHRISTMANN, A.; VAN AELST, S. Roboust estimation of Cronbach's alpha. *Journal of Multivariate Analysis*. v. 97, p. 1660-1674. 2006.

COHN, Gabriel. Esclarecimento e ofuscação: Adorno & Horkheimer hoje. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 43, p. 5–24, 1998.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto. Trabalho e formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação e Realidade*, vol. 35, n. 1, p. 19-33, jan-abr, 2010.

COSTA, Bárbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista interdisciplinar de gestão social*, vol. 7, p. 1, jan/abr 2018.

COSTA, Felipe de Souza; QUEIROZ, Rosângela Ferreira de Souza; GIANNICHI, Heloísa Maria de Moraes. Políticas Curriculares, ação docente e o Currículo da Cidade. *Revista Magistério*, São Paulo, n. 7, p. 14-21, 2020.

COSTIN, Cláudia. O professor e a Covid-19. Portal Conteúdo Aberto/FTD, s/d. Disponível em: <<https://conteudoaberto.ftd.com.br/professor/o-professor-e-a-covid-19/>>. Acesso em: 11 de outubro de 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Coleção Textos FCC*, 34. FCC/DPE. São Paulo, 2012.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, vol. 13, n. 25, p. 155-168, jan/mai, 2019.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

DÓRIA, Carlos Alberto, PELLERANO, Joana A. Comida vs. Alimento: cultura e nutrição a partir do programa paulistano “Alimento para Todos”. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 8, julho/2019.

DUARTE, Graciela Nunes. *Processos de formação continuada docente em hora-atividade promovidos pelo coordenador pedagógico: uma revisão sistemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, Nº 18, 35-40, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, p. 213-225, Paraná, 2004.

DUTRA, André de Freitas. *Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EXPATINTAN. *Classificação do custo de vida em Brasil*. 2021. Disponível em: <<https://www.expantistan.com/pt/custo-de-vida/pais/brasil>>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

FERNANDES, Anoel. *Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. *As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FOSTER, Jeremy J.; BARKUS, Emma; YAVORSKY, Christian. *Understanding and using advanced statistics*. Londres, Inglaterra: SAGE publications, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *À sombra desta mangueira*. 5a. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “escola sem partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA – Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 149- 160.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane Banini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan/abr 2008.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIOVINAZZO-JÚNIOR, Carlos Antônio. Cultura, educação e indústria cultural: a pedagogização das práticas culturais e as transformações da literatura infantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2004, Araraquara. Anais [...]. Araraquara: UNIMED, 2004, p.644-649.

_____. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 51-68, jun. 2017.

_____; PEREIRA, Elaine Aparecida. A identidade docente e o movimento Escola Sem Partido. In: GIOVANNI, Luciana Maria (Org.). *Identidades profissionais de professores: construções em curso*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2019.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOULART, Débora Cristina, ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador, *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p. 337-366, abr. 2021.

HAIR, Joseph F., Black, W. C., BABIN, Barry J., Anderson, Rolph E., & TATHAM, Ronald L. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 2000.

INEP. *Conheça o perfil dos professores brasileiros*. Publicado em 14/10/2021 19h47, Atualizado em 31/10/2022 11h39. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

JESUS, Silvania Francisca de. *A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O Plano Decenal de Educação e o sistema Nacional de educação. In: MORAES, Bianca Mota *et al.* (Org). *Políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016.

KERLINGER, Fred N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. 7ª ed. São Paulo: EPU, 1980.

KRUS, David J.; HELMSTADTER, Gerald C. The problem of negative reliabilities. *Educational and Psychological Measurement*. v. 53, p. 643-650. 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca da integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática – teoria e pesquisa*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIKERT, Rensis. *New ways of managing conflict*. Nova York, McGraw-Hill, 1976.

LIMA, Lucínio C. *Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na Sociedade da Aprendizagem*. In: Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2004.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da

filosofia de Adorno. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 522–541, maio 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MALHOTRA, Naresh K.; ROCHA, Ismael; LAUDISIO, Maria Cecília; ALTHEMAN, Édman; BORGES, Fábio Mariano. *Introdução à pesquisa de marketing*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, N. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia Finhold Angelo; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Revista Diálogo Educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. Ano 12, n. 35, p. 187-209, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATTAR, Fauze N. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoás – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 6. n. 07, p. 99-122, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. *Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

MORAES, Maria Célia M. de. (Org.) Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 1, 2001, p. 7-25.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Revista Administração OnLine*, vol. 2, n. 3, jul/ago/set, 2001.

OLIVEIRA, Noemi Aparecida Rodrigues de. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2006.

PAPADOPOULOS, George S. *Education 1960-1970: the OCDE perspective*. OCDE, Paris, 1994.

_____. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques (org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: Ação Educativa, *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

_____. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PERES, Marília Gabriella Ribeiro. *Inovação na escola pública: polissemia do conceito e análise do Programa Inova Educação de São Paulo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTAL SME. *Metade dos professores da Rede Municipal de São Paulo é pós-graduada, com título de especialista, mestre ou doutor*. Publicado em: 15/10/2019 15h06, Atualizado em: 06/08/2021. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/metade-dos-professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-e-pos-graduada-com-titulo-de-especialista-mestre-ou-doutor/#:~:text=Metade%20dos%20professores%20da%20Rede%20Municipal%20de%20S%C3%A3o,Publicado%20em%3A%2015%2F10%2F2019%2015h06%20%7C%20Atualizado%20em%3A%2006%2F08%2F2021>>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

PRADA, Luis Eduardo. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RADES, Thaís Cristina. *Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios*. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAUTERBERG, Jéssica. *Formação continuada de professoras de educação infantil: em análise a hora-atividade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

ROCHA, Renan; LAGARES; Rosilene. Formação de professores da educação básica antes e pós BNCC e BNC- Formação. *Revista Humanidades e Inovação*, vol. 9, n. 18, Palmas, 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, set. 2004.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1a. ed. Araraquara:

Junqueira&Marin, 2012.

SELLTIZ, Claire (org.). *Métodos de pesquisas das relações sociais*. São Paulo: Hereler, 1965.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. *Narcisismo e publicidade*. São Paulo: Annablume, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida O. A outra face da inclusão. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2002.

_____, GARCIA, Rosalba M. C., CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, Camilla Crosso, GHANEM, Elie, RIBEIRO, Vera Masagão. Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002). São Paulo: Instituto Pólis; PUC/SP, 2004.

SILVA, Ricardo Desidério. *Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia*. 2015. 146f. (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2015.

SILVA, Robson Novaes da. *A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Samuel Cavalcante; STAFUZZA, Grenissa Bonvino. Práticas identitárias da autoajuda no mundo contemporâneo do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 718–727, 2013.

SILVEIRA, Jorge Amadeu. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *A sociedade do controle - Manipulação e modulação nas redes digitais*. São Paulo: Hedra, 2018.

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de Cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro, MACEDO, Francimar Martins Texeira et. al. (orgs.). *Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

SOUZA, Marcela Tavares de.; SILVA, Michelly Dias da.; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010.

SOUZA, Paulo Renato. Introdução. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a*

descobrir. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

STRAUSS, G.P., HONG, L.E., GOLD, J.M., Buchanan, R.W., MCMAHON, R.P., Keller, W.R., Fischer, B.A., Catalano, L.T., Culbreth, A.J., Carpenter, W.T., Kirkpatrick, B., 2012. Factor structure of the brief negative symptom scale. *Schizophr. Res.* 142 (1–3), 96–98.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S.; OSTERLIND, S. J. *Using multivariate statistics*. New York: Allyn & Bacon, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVANO, Vinicius; LEÃO, Andreza Marques de Castro. O histórico da formação continuada de professores para a educação nas relações de gênero e sexualidade na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. *IV Congresso Nacional de Formação de Professores*. Inovação e tradição: preservar e criar na formação docente. Águas de Lindóia: 2018.

TILGER, Marcos Alexandre. *Já vi esse filme: usos do cinema no trabalho do formador de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TORRES, Rosa María. *Reformadores e docentes: a mudança educacional presa entre duas lógicas*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, Madrid, n; 340, p. 117-140, may/ago. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(474), 165-189, 2014.

Documentos normativos e orientações institucionais

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Manifesto Anfope em defesa da Formação de Professores*. ANPED, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>>. Acesso em: 20 agosto de 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasil, 1996.

_____. Lei Nº 10.172/01. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasil, 2001.

_____. Decreto Nº 6.094. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da*

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasil, 2007.

_____. *Lei Nº 11.738/08. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.* Brasil, 2008.

_____. *Decreto Nº 6.755. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.* Brasil, 2009.

_____. *Lei Nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Brasil, 2014.

_____. *Projeto de Lei Nº 867. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.* Brasil, 2015a.

_____. *Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional.* Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Brasil, 2015b.

_____. *Decreto Nº 8.752. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.* Brasil, 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei Nº 2.401. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,* BRASIL, 2019a.

BRASIL. *Decreto Nº 10.004. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.* Brasil, 2019b.

BRASIL. *Portaria Nº 2.015. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.* Brasil, 2019c.

BRASIL. *Portaria Nº 1.071. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.* Brasil, 2020.

BRASIL/CNCD/LGBT. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.* Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL/CNE. *Resolução Nº 3 de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.* Brasil/CNE, 1997.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º 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.* Brasil/CNE, 2015a.

_____. *Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.* Brasil/CNE, 2015b.

_____. Resolução CNE Nº 2. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. BRASIL/CNE, 2019.

BRASIL/MEC. *Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC*. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

IBGE. Censo Escolar – Sinopse. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/5913?tipo=ranking&indicador=5934>. Acesso em 31 de mai. 2021.

MEC/Inep/DEED/Censo escolar (Todos pela Educação). 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso: 12 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 11.625. *Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau*. São Paulo, 1978.

_____. Decreto Nº 55.650. *Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas*. São Paulo, 2010.

_____. Lei Complementar Nº 1.164. *Institui 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*. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Município). Decreto Nº 21.833. *Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais*. São Paulo, 1983.

_____. Lei Nº 9.874/85. *Reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, Institui a Evolução Funcional e dá outras providências*. São Paulo, 1985a.

_____. Decreto Nº 21.811. *Institui o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências*. São Paulo, 1985b.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo / Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

_____. Decreto Nº 34.036. *Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em Escola Padrão*. São Paulo, 1991.

_____. Lei Nº 11.229/92. *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências*. São Paulo, 1992.

_____. Lei Nº 11.434/93. *Dispõe sobre a organização dos quadros dos profissionais de educação, da prefeitura do município de São Paulo, e dá outras providências*. São Paulo, 1993.

_____. Lei Complementar Nº 836. *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas*. São Paulo, 1997.

_____. Lei Nº 13.274. *Institui a Gratificação por Desenvolvimento Educacional, a ser concedida anualmente, nas condições que especifica, aos servidores lotados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nas redes dos Núcleos de Ação Educativa*. São Paulo, 2002.

_____. Lei Nº 14.660/07. *Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal*. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO/CEE. Deliberação CEE Nº 09/97. *Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental*. São Paulo/CEE, 1997.

SÃO PAULO/Seduc. *Programa Inova Educação*. São Paulo, São Paulo/SEDUC, 2019.

SÃO PAULO/SEE. Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995. *Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo*. São Paulo/SEE, 1995.

_____. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo/SEE, 2014.

_____. Resolução SE Nº 89. *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral*. São Paulo/SEE, 2005.

SÃO PAULO/SME. Portaria Nº 2.083. *Dispõe sobre Projetos Estratégicos de Ação – PEAs no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica para atender as necessidades reais e imediatas da escola*. São Paulo/SME, 1994.

_____. *Programa de educação para o Estado de São Paulo*. São Paulo, 1995.

_____. *EducAção Nº 01*. São Paulo/SME, 2001.

_____. *Construção Da Identidade Midiática: O Universo no Processo de Alfabetização*. São Paulo/SME, 2003.

_____. Portaria Nº 1.654. *Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico*. São Paulo/SME, 2004.

_____. Portaria Nº 6.328 – SME. *Dispõe sobre o Programa “Ler e Escrever - Prioridade Na Escola Municipal”*. São Paulo/SME, 2005.

_____. Portaria Nº 4.057 – SME. *Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2006.

_____. Portaria Nº 6.771. *Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2013a.

_____. Portaria Nº 5.930. *Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*. São Paulo/SME, 2013b.

_____. Decreto Nº 54.453. *Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino*. São Paulo/SME, 2013c.

_____. Portaria Nº 901. *Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências*. São Paulo, 2014a.

_____. Programa Mais Educação São Paulo, subsídios 3 - CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo/SME, 2014b.

_____. Portaria Nº 7.464. *Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2015.

_____. Instrução Normativa SME Nº 26, de 03 de setembro de 2020. *Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas escolas municipais de educação infantil - EMEIs, escolas municipais de ensino fundamental - EMEFs, escolas municipais de ensino fundamental e médio - EMEFMs, escolas municipais de educação bilíngue para surdos - EMEBSs e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2020a.

_____. *Resultados do 1º ciclo de fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa: conhecimento e dados abertos aplicados ao desafio da educação pública municipal* – São Paulo/SME, 2020b. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-cooperacao-em-pesquisa>> Acesso em 29 de abr. 2021.

_____. Instrução Normativa SME Nº 54 de 13 de dezembro de 2021. *Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022, e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2021a.

_____. *Coleção Priorização Curricular é disponibilizada aos educadores*. São Paulo/SME, 2021b. Disponível em <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/colecao-priorizacao-curricular-e-disponibilizada-aos-educadores/>>. Acesso em: 30 jul 2022.

_____. Instrução Normativa SME Nº 50 de 16 de dezembro de 2022. *Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2023, e dá outras providências*. São Paulo/SME, 2022.

SÃO PAULO/SME/COCEU. *Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos*. São Paulo/SME/COCEU, 2016.

SÃO PAULO/SME/COPED. *Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)*. São Paulo/SME/COPED, 2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 4.167*, de 29 de outubro de 2008. STF, 2008.

UNESCO. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO/CONSED. *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília, CONSED/UNESCO, 2007.

ANEXOS

ANEXO I – Caracterização do *Corpus* da revisão integrativa

Quadro 40 – PESQUISA DE ARAÚJO, 2015

Autor/a	ARAÚJO, Osmar Hélio Alves
Título	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis
MP/M/D	Mestrado
Ano	2015
Programa	Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Educação Brasileira
Universidade	UFCE
Caracterização do/a autor/a	Já exerceu funções como docente da educação básica e professor formador, e atualmente é professor supervisor da rede pública de ensino onde realizou a pesquisa.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa constituída por levantamento bibliográfico e análise de documentos oficiais e institucionais. Pesquisa empírica baseada em entrevistas semiestruturadas com Professores Coordenadores Pedagógicos.
Objetivos da pesquisa	Investigar “a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar, investigando em que medida o PCP investe em ações formativas, práticas pedagógicas correlatas à formação contínua do professor com esteio na arena escolar” (ARAÚJO, 2015, p. 12).
Unidade/Dependência administrativa	Duas instituições públicas de ensino médio do município de Ipu/CE vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC.
Conclusões do/a autor/a	[...] precariedade da formação inicial dos PCPs atinente ao campo didático-pedagógico, haja vista que os diversos cursos de licenciatura apresentam uma carga horária contraproducente em relação aos referidos aspectos [...] (ARAÚJO, 2015, p. 123). A insuficiência no que concerne à formação contínua para os profissionais que exercem a função de PCP, de modo a oportunizá-los subsídio para um exercício eficaz, assim como suplantam a vicissitude pedagógica oriunda da formação inicial (ARAÚJO, 2015, p. 123-124). [...] professores à deriva de formações advindas de fora da escola (ARAÚJO, 2015, p. 124). A insuficiência no que toca a momentos específicos atinentes à formação contínua do professor, ou seja, foi possível verificar ações pedagógicas pontuais coadunadas à promoção da formação contínua do docente (ARAÚJO, 2015, p. 124). A necessidade de uma formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva, e, por último, realçou-se formação contínua do docente versus a desmotivação dos professores (ARAÚJO, 2015, p. 124). [...] o PCP precisa desenvolver projetos e ações que fomente uma cultura escolar colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação das práticas pedagógicas. Assim, é de fundamental importância promover uma sinergia que envolva os professores em um processo que se pautar sempre na ação coletiva em detrimento de ações individuais, pontuais. (ARAÚJO, 2015, p. 125). O professor, nesse contexto, deve participar da construção e desenvolvimento da sua própria formação. Para isso, o processo de formação contínua do professor deve possuir como alicerce o protagonismo do próprio docente para a construção e corporificação do aludido processo (ARAÚJO, 2015, p. 128). A escola precisa promover, sistematicamente, para os professores uma formação que: 1) viabilize a compreensão dos fundamentos teóricos

		correlatos à construção de uma educação progressista, libertadora, emancipatória, e 2) contribua para a plantação de uma prática pedagógica abrangente, multidisciplinar e conectada ao contexto contemporâneo (ARAÚJO, 2015, p. 129).
Amostra/Sujeitos		Três Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) de escolas públicas do Estado do Ceará (município de Ipu). Os sujeitos são “professores efetivos vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e integram o núcleo gestor das instituições selecionadas” (ARAÚJO, 2015, p. 47).
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>Formação contínua? Nós deixamos os professores à vontade quando tem curso, participam dos cursos na CREDE. Se a CREDE oferece um curso em Guaraciaba 22 eles participam, e dentro de cada planejamento também fazemos sempre uma reflexão por meio de texto, como é que está o andamento das aulas (PCP Pedro, pp. 84-85).</i> <i>O suporte ao professor que é algo diário. Então, todos os dias os professores chegam para nós com demandas, situações das mais diversas, tanto da sua prática, situações que eles precisam do suporte do coordenador, assim como situações que envolvem os alunos, como: problemas de rendimento, frequência e problemas disciplinares. (...)Dia de quinta-feira é a formação, o planejamento por área que eu acompanho: ciências da natureza e matemática e na sexta geralmente aquelas demandas que ainda ficam [...] (PCP Dayan, p. 91).</i> <i>Nós fazemos de quinze em quinze dias, porque deixamos uma semana para os professores analisarem os diários. Em outra semana fazemos o acompanhamento e discutimos algum tipo de texto, alguma análise, reflexões. Os temas que trabalhamos mais são aqueles que abordam o relacionamento do professor e aluno, aprendizagem e textos reflexivos, nesse sentido (PCP Pedro, p. 100).</i>
	Críticos	<i>[...] porém, eles (órgãos superiores) simplesmente vêm: está aqui, trabalhe este projeto. Não existe uma capacitação, uma formação para as pessoas que irão executar, acompanhar, avaliar o referido projeto. Então, o projeto meio que não surte o efeito, poderia surtir o efeito esperado se houvesse uma preparação, uma formação, uma capacitação daqueles que iriam executar, acompanhar, avaliar o projeto (PCP Dayan, p. 86).</i> <i>[...] a CREDE sempre diz assim: “o coordenador pedagógico tem que fazer formação com os professores”, mas, acontece, eu não vou mentir pra você, eu tenho capacidade de fazer uma formação com o professor, mas há muitas coisas que impedem, por exemplo, o horário do meu planejamento aqui com os professores, eu tenho professores pela manhã e tenho professores à tarde, então, isso é uma coisa que impede muito [...] (PCP Ana Clarice, p. 85).</i> <i>Nos momentos para apontar falhas percebemos que a participação dos professores vai longe. Às vezes preparamos uma formação, um tema, mas quando há uma abertura pra entrar, por exemplo, em discussões sobre os alunos que não querem nada, os professores não querem mais sair desse assunto. Outro problema que eu vejo, procura-se mostrar as falhas, porém ajude-nos a encontrar soluções, e muitas vezes quando propomos uma solução, dificuldades são colocadas (PCP Dayan, p. 100).</i> <i>Era pra apresentar um efeito, partindo do preceito que o professor deveria ver aquela formação como algo a ser aplicado na sua prática, na sua rotina. Porém um desafio, para nós coordenadores, é motivar o professor, o mesmo está altamente desmotivado, em consequência da desmotivação dos alunos, mas não podemos permitir que isso aconteça. Essa formação é até uma forma de motivação, mas só que está sendo muito difícil, infelizmente, hoje, encontramos muitos profissionais que não pensam na sua atuação profissional, no resultado do seu trabalho, estão pensando apenas na parte financeira (PCP Dayan, p. 105).</i> <i>Percebemos uma participação muito pequena, por parte dos professores, quando se oferece um curso “Ei vamos se capacitar,</i>

	<i>vamos nos atualizar", mas, os professores: "eu lá vou perder meu tempo". Sabe, até estranhamos isso está partindo do professor, ele quer que o aluno se capacite, se prepare, e ele mesmo não quer ter essa capacitação [...] (PCP Dayan, p. 106).</i>
	<i>O próprio projeto pedagógico seria uma fonte de formação para o professor, porque o professor tem que conhecer o projeto pedagógico, tem que estudá-lo de modo constante. Às vezes, o professor trabalha em uma linha totalmente divergente do que o projeto pedagógico propõe, por isso o projeto pedagógico, como nós sabemos, é construído pelo grupo de professores da escola juntamente com o núcleo gestor, então, como é que se constrói algo e não se segue. Às vezes os professores participam da construção, mas eles planejam, mas não executam (PCP Dayan, pp. 117-118).</i>
Justificativos	<i>[...] os planejamentos dos professores por área; [...] se está tudo ok, se os alunos estão aprendendo direitinho, também nas reuniões da CREDE estamos sempre presentes quando somos chamados. Aqui, tem uma ação muito grande com relação ao SPAECE (Avaliação Externa) e ao ENEM, de dois em dois meses aplicamos um simulado do SPAECE e também do ENEM para preparar bem os alunos, acompanhamos os diários dos professores, também o livro de ponto e os rendimentos dos alunos bimestralmente quando eles entregam as notas (PCP Dayan, p. 91).</i>
	<i>Assim, o meu foco é o rendimento, [...] a indisciplina dos alunos. Outra coisa também é o horário dos professores, não é querendo falar dos professores, não, porque eu sou professora, mas, quando a gente está na gestão, temos, queira ou não queira, sempre um professor que não corresponde. Eu sempre presto atenção nas aulas, dou uma volta pra ver se está acontecendo direitinho, se está tudo bem na aula, assim, fora isso, não tem uma coisa, fora o rendimento, que me chame, me busque mais (PCP Ana Clarice, p. 92).</i>
	<i>[...] a gente atende, geralmente, em conversa informal. Se tiver prejudicando a sala de aula, alguma coisa, o professor é chamado à atenção mesmo, e é feito uma ata e ele assina, porque temos que ter respaldo do trabalho da gente. Mas, quanto a essa parte, procuramos ajudar, a não ser que seja em caso extremo, que a conversa não está atendendo, gente parte pra outra coisa, mas o nosso intuito é de ajudar o professor, trazer um texto de reflexão, algumas dinâmicas que possam contribuir para aquele momento que está acontecendo na escola, sempre fazemos reflexões, estudo de vídeos, alguma coisa a gente faz nos encontros (PCP Ana Clarice, p. 105).</i>
	<i>Busco formações que possam ajudar nas reflexões, na internet, nos livros. Os livros também do PNAIC (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) tem muito material que ajuda bastante nas reflexões, os vídeos são muito interessantes. (...) É interessante o redesenho curricular, assim, as formações que os professores que trabalham com esse material recebem, nós também socializamos com os outros, fica bem interessante (PCP Pedro, p. 112).</i>
	<i>O Projeto político pedagógico da escola é um documento que nós estamos conhecendo, desde quando eu entrei aqui como coordenador, há dois anos. Nós estamos aos poucos buscando conhecer mais esse documento, porque esses documentos são feitos e colocados na gaveta. O conhecemos muito bem e a cada encontro administrativo fazemos uma leitura para poder conhecê-lo melhor e verificar se precisa fazer alguma mudança, alguma adaptação, estamos aos poucos conhecendo mais de perto esse documento (PCP Pedro, p. 117).</i>
Propositivos	<i>[...] as licenciaturas na minha época, em particular, tinha o foco na parte específica. [...] então, a coordenação deste curso tem que entender que deve ter uma formação voltada para a didática, o pedagógico do professor. Não formar apenas uma pessoa que tenha conhecimento na área da licenciatura, mas também como ele vai transmitir aquele conhecimento, o domínio sobre as</i>

	<i>metodologias, as práticas, então, tudo isso é importante. [...] (PCP Dayan, p. 74).</i>
	<i>[...] o coordenador deveria receber uma capacitação, formação para que ele possa capacitar o professor, possa está em formação continuada. A meu ver, há uma ausência grande de formação para o professor e uma formação específica para o coordenador, já que ele vai supervisionar. Assim, ele tem que ter um olhar diferenciado. Então, uma formação diferenciada é bem vinda, poderia surtir efeitos mais eficazes dentro da ação pedagógica da escola (PCP Dayan, p. 76).</i>
	<i>Eu falei muito nessa reunião para eles sobre a questão do relacionamento, é preciso à gente saber se relacionar, não adianta sabermos tudo, o professor hoje, o professor bom, não é aquele que tem muita bagagem, mas, sim, aquele que sabe se relacionar com seus alunos. Nós já discutimos muito isso e eu vejo que eles precisam manter esse relacionamento, alguns têm muito conteúdo, muita bagagem, mas ainda falta essa parte (PCP Pedro, p. 104).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 41 – PESQUISA DE CARDOSO, 2015

Autor/a	CARDOSO, Vânia Marques
Título	Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo
MP/M/D	Mestrado
Ano	2015
Programa	Gestão e Práticas Educacionais
Universidade	UNINOVE
Caracterização do/a autor/a	Tutora EAD e Formadora de Professores.
Abordagens e métodos	Pesquisa empírica. Abordagem qualitativa; entrevistas semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	Investigar “o significado e os sentidos atribuído pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola, perpassando sua identidade profissional contemporânea envolta nas políticas regulatórias que determinam um horário específico para o trabalho coletivo” (CARDOSO, 2015, p. 10).
Unidade/Dependência administrativa	Redes de ensino públicas em São Paulo, na capital e zona metropolitana circundante, vinculados à rede estadual e municipal.
Conclusões do/a autor/a	[A pesquisa] possibilitou demonstrar, portanto, que o horário de trabalho coletivo na escola, embora gere mais adaptação do que autonomia, traz incômodo aos docentes e os impele a propor alterações que refletem, mesmo que indiretamente, a necessidade da ampliação dessa autonomia potencializadora de colaboração (CARDOSO, 2015, p. 141). As reflexões dos professores entrevistados, marcadas por visões contraditórias do significado social do horário de trabalho coletivo, atribuem sentidos diferenciados a esse tempo, demonstram, de forma geral, uma frágil autodeterminação, a ação que projetam para si próprios, visando tornar esse tempo mais produtivo é fragmentada, sem dimensão universal, situada intramuros da escola, talvez intramuros da sala dos professores. (CARDOSO, 2015, p. 141). Em quase todos os discursos, foi possível verificar uma intertextualidade em torno das preocupações com a prática direta, seja no âmbito da aula, seja no disciplinar, muito preso à atividade e/ou à manutenção da ordem nas turmas. Em vista disso, evidenciou-se que a

		instrumentalização, cercada de prescrição, nem sempre é construtora da consciência e da profissionalidade que, para cumprir as exigências sociais que sobrecarregam a instituição escolar, intensifica o trabalho docente e o aliena (CARDOSO, 2015, p. 141). [...] a pesquisa confirmou uma relação potencial entre colaboração e horário de trabalho coletivo na escola como já apontaram o levantamento de estudos, as pesquisas temáticas e a reflexão sobre o contemporâneo com base, especialmente na Teoria Crítica (CARDOSO, 2015, p. 142).
Sujeitos de pesquisa		Dez docentes de escolas públicas do município de São Paulo: dois do Ensino Infantil, atuando na pré-escola, três do Ensino Fundamental anos iniciais – do 1º aos 5º anos, um do Ensino Fundamental anos finais e dois do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos e um do Ensino Fundamental anos finais na Educação de Jovens e Adultos e anos iniciais simultaneamente.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>O horário de trabalho coletivo prepara o professor através do CP, ele traz texto sobre autores, a própria política pedagógica da atual gestão, para a gente estar sempre a par e, é lógico, discutir o produto final que é a criança, melhorar como vai trabalhar, como desenvolver projetos (Entrevistado 2, p. 67).</i> <i>[...] e seguir o currículo mestre assim, as apostilas, trabalhar, nós temos as avaliações, no caso o [nome do sistema de avaliação externa da rede onde trabalha]. Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí. Uma forma de debate e uma uniformização da forma de trabalho pedagógico.</i> <i>Muitas vezes uma forma de agregar as informações, do que vem do [órgão superior] e tudo isso, para que a gente possa tá trabalhando em sala de aula (Entrevistado 8, p. 81).</i> <i>(...) Então assim, se torna um momento de dar um recado (risos), um momento de falar de coisas, mas aquilo que a gente está ali precisando falar, às vezes precisando discutir na escola, não se fala, e aí o que acontece, quando há troca, eu tenho sentido muito raro esse momento, éé... de se discutir alguma coisa importante, éé...é para se cobrar (cobrança hierárquica) alguma coisa ou acusar alguém. As pessoas usam esses momentos para cobrar ou acusar alguém. Professores que às vezes acusam gestores, gestores acusando o professor e assim vai (Entrevistado 9, p. 84).</i> <i>[...] às vezes torna-se um momento que o professor também não quer nada também, ele não quer fazer atividade, ele não quer discutir, ele quer só descansar, porque às vezes a jornada é extensa, extenuante então, vem de outra escola, de outro local. Então a gente vê colegas que não querem discutir vários assuntos, que acha que está fazendo muitas atividades (Entrevistado 9, p. 85).</i> <i>[...] já tiveram palestras o que a gente deve fazer, às vezes passa trecho de filme, mensagem de incentivo: — Acredite, não desista! Tenha fé e esperança! (Entrevistado 6, p. 116).</i> <i>Mas sempre gira assim [os temas] em torno do acontecimento do momento, então fala-se muito de aluno, e normalmente fala assim, fofoca de aluno. Isso em todos os “horários de trabalho coletivo”, de todas as escolas, isso é geral. — Fulano engravidou ciclana; — Ciclano é primo de fulano (Entrevistado 6, p. 121).</i>
	Críticos	<i>Normalmente me sinto mal (ênfase no mal) porque como os especialistas quase não participam efetivamente do “horário de trabalho coletivo” eu sinto que não é um horário na verdade, estou “dispensando”, que eu poderia estar usando até para compor a minha aula, mas eu estou ali porque preciso cumprir aquele horário (Entrevistado 1, p. 64).</i> <i>Então, assim, é um período que o professor, ele já está muito cansado. Como eu te falei, eu entro às 7 horas na escola, 7 horas da manhã, quando chega 6 e meia da tarde já tou muito cansado(a). (...) Então, às vezes o professor, ele, está tão prostrado, tão cansado, que ele acaba ficando recluso. É chato naquele momento (Entrevistado 4, p. 71).</i> <i>Agora o lado negativo é quando você vai ler muito e aquela leitura não leva a nada é só uma informação, coisas que é só teoria e</i>

	<i>não a prática (Entrevistado 5, p. 73).</i>
	<i>Assim, elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou. Se você quiser entrar no clube do Bolinha, e acabou, tá fechado e acabou. [...]. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos. Eu acho assim, são muito fechadas as meninas, [referindo-se aos professores mais antigos na escola que atuam com ela na escola atual] elas fazem o trabalho delas, e não divulgam tanto (Entrevistado 5, p. 74).</i>
	<i>Tempo de vida perdido, porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo, eu não me sinto à vontade. [...] Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não, né? Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora, é assim (risos). O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo (Entrevistado 6, p. 76).</i>
	<i>[...] Não me sinto confortável. Eu não me sinto à vontade de expor a minha opinião...(...). Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho assim, que não tem um respeito (Entrevistado 6, p. 76).</i>
	<i>É um momento que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. É raro ver um professor que fala que está preocupado, quando tem um que tá, os outros já justificam que aquela pessoa meio que não tem futuro, anda com má influência, usa droga, muito errado (Entrevistado 6, pp. 77-78).</i>
	<i>[...] acho que a escola está ficando fragmentada, aí é um ponto negativo, você não tem contato com os planos, com os projetos por exemplo, da turma de quarto e quinto ano. Eu acho que isso também interfere no pedagógico da escola, você consegue perceber que há uma escola de primeiro, segundo e terceiro ano e uma escola para quarto e quinto. Eu vejo que vem da própria gestão essa questão de fragmentar, é como se eles quisessem quebrar as forças do grupo, o grupo é maior do que a gestão. Se tiver um corpo docente coeso, a gente consegue reverter algumas situações, alguns momentos diante do coordenador ou do diretor. Então, eu acho que para eles também é bom quando o coletivo perde a força, eu acho até que é o que eles querem né? O trabalho aqui, cada um quietinho na sua sala, não dando muito palpite no andamento da escola (Entrevistado 7, p. 79).</i>
	<i>É, você percebe que estão lá para cumprir horário e tem professores que querem trazer algum assunto sobre a sua formação e tem professores que chegam pelo lado da crítica, mas não a crítica construtiva, a crítica para falar mal, ou falar mal da atividade, ou falar mal do sistema, ou falar mal da política. Eu não vejo aquele espaço, aquele momento que já é reduzido, né? Para nós professores, para você só trazer o lado negativo, eu acho que tudo tem um lado negativo e um lado positivo. Muitas vezes a troca entre os pares acaba não se dando de uma forma tranquila, por conta dessas questões, né? (Entrevistado 7, p. 79).</i>
	<i>Assim, o “horário de trabalho coletivo” eu às vezes até brinco, é uma forma de comunicação da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores. [...] Eu, já que eu gosto do “horário de trabalho coletivo”, ele serve como um divã de um para o outro. A medida de aumentar a quantidade de “horário de trabalho coletivo” podia ser, mas a gente já perde muito tempo lendo determinações (Entrevistado 8, p. 81).</i>
	<i>Hum, é um clima que, boa parte da gente, professores, até porque como, hum, a gente não vê a hora de ir embora, na verdade, a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário, senão a gente perde dinheiro, mas se não fosse obrigada eu tenho</i>

	<i>certeza que pouquíssimos professores usariam esse tempo de fato para construir alguma aula interessante, porque, na verdade, isso, não acontece muitas vezes (Entrevistado 1, p. 89).</i>
	<i>Por exemplo, tinha uma escola em que o CP só queria ler texto, tal, é muito importante, mas a prática mesmo, mas planejar o projeto de maneiras diferentes, então fica uma coisa pesada, bem massificante (Entrevistado 2, p. 103).</i>
	<i>E o negativo é esse, nesse sentido, de que não tem foco, é um negócio que é assim, a gente tá, obrigada a tá aqui, que nem aluno que está obrigada a estar na sala de aula, tem que cumprir aquele horário, independente do que aconteça (Entrevistado 6, p. 104).</i>
	<i>Professor quer se mostrar nesse momento, tem professor que quer ficar puxando o saco do coordenador, uns puxando o saco do diretor, muitos (Entrevistado 6, p. 112).</i>
	<i>[...] é um momento [o horário de trabalho coletivo] assim, raramente rola descontração, os professores, eles têm contato uns com os outros, porque no dia a dia eles quase, cada um vai para a sua sala, se vê rapidinho no intervalo, a gente não sabe nada uns dos outros (Entrevistado 6, p. 136).</i>
Justificativos	<i>[...] eu participo de uma maneira, que eu vejo o tema. Por exemplo, quando eu gosto, do que vai tratar ponho a minha opinião se gosto ou não. Se eu gosto ou não gosto daquele tema, mas eu prefiro as coisas lúdicas, mas a outra parte a gente também tem que ler, discutir (Entrevistado 2, p. 68).</i>
	<i>Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund.I, porque assim é, às vezes a escola separa, mas eu acho que tem que trabalhar junto, porque você enriquece com a experiência do Fund. I é fantástica. Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajuda-los também eu acho que isso é muito importante (Entrevistado 3, p. 69).</i>
	<i>Muitas vezes, nesse momento [o “horário de trabalho coletivo”], você recebe pais, é interessante, isso é uma outra coisa da escola, os pais vêm aqui para conversar, faz todo mundo junto. O pai vem procurar quem é a professora dele, todo mundo vai lá, vai todo mundo de bloco, a mesma opinião (Entrevistado 6, p. 70).</i>
	<i>Quando você é o mais velho você está em casa lá, você se sente em casa [...] eu conhecia o pessoal há muito tempo, depois outros foram chegando. Então a experiência da gente é uma experiência que passa, parece que não, mas a experiência passa e os outros colegas prestam atenção no que a gente fala, o professor que está quase há trinta anos numa sala de aula tem uma experiência diferente. Por outro lado, os jovens vêm também com as suas ideias, isso também é bom, também é bom (Entrevistado 3, p. 112).</i>
Propositivos	<i>Teria que ver a necessidade do professor, resolução de casos, fatos que acontecem no dia a dia do professor. [...] eu acho que o coordenador podia tá direcionado, olhando o dia a dia do professor e não só olhar a teoria, muitas vezes é só a teoria, só a teoria, sendo que, sendo que, percebendo o dia a dia é diferente, nisso poderia tá melhorando (Entrevistado 5, p. 74).</i>
	<i>[A orientação para] os pais [tema que falta tratar para definir estratégias]. O como cuidar, porque muitas vezes a criança não sabe, quando tem reunião de pais, a gente conversa muito (...) Muitas vezes o pai chega e fala: — Ai! Não sei mais o que fazer com essa criança. Se ele que é pai, que tem uma criança, imagina você com trinta, não é? Orientar mesmo, toda orientação para os pais (Entrevistado 1, p. 75).</i>

	[...] faltam textos mais acadêmicos, o contato com a linguagem, a cultura científica, a discussão de algum artigo [...]. Então, trazer também essas questões [o Estatuto do Magistério, por exemplo] para a escola, para o professor saber quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho que em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula [...] (Entrevistado 7, p. 80).
	Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma. Eu não sei assim uma abordagem, como falar exatamente. Com atividades livres, no caso a gente cumpre duas horas semanais, seria essa uma hora e quarenta [minutos] trabalhar uma outra [coisa], não sei te dizer, é complicada essa parte. Podemos dizer que sim[mais horas, mas não necessariamente num único espaço], podemos dizer que não é só naquela sala fechada o “horário de trabalho coletivo “. Não sei, a coordenação não deveria ser isso daí, mas também não tornar num “happy hours”, mas um lugar mais agradável, entendeu? (Entrevistado 8, p. 82).
	[...] porque a gente começa a discutir um assunto, a gente não consegue terminar aquele assunto, eee, aquele assunto fica, meio tem que ser rápido, também para a minha prática eu não gosto dessa uma hora por dia, eu acho difícil, picotadinho, né? Poderia ser três horas seguidas, duas horas, eu acho que seria melhor (Entrevistado 9, p. 84).
	(...) Se for para realmente fazer uma formação, duas horas, três que sejam (o pessoal que tem jornada maior tem o terceiro horário também) eu acho que é um tempo reduzido pra você fazer uma atividade, né? Se fosse realmente para você fazer uma atividade séria de formação, de troca de experiência, assim, teria que ser duas vezes por semana de duas horas, aí nós começaríamos a conversar melhor.[Se fossem quatro horas]. Em duas horas apresentaríamos os textos, outras duas horas seriam para debate, pra traçar um plano de ação para aquela escola, daquela realidade escolar e tal (Entrevistado 10, p. 86).
	[...] o coordenador tem que saber ponderar, ele tem que trazer texto, mas coisas novas, diferenciadas, mas também a parte prática, vamos fazer um projeto de matemática atividades, sugestões, tudo isso combinando (Entrevistado 2, p. 125).
	[...] a participação dos pais é delicada, e eles ou não participam ou quando participam, participam mal, então a gente tem de fazer um direcionamento muito bem feito, para que os pais participem ou não deturpem o que a gente está propondo [...] (Entrevistado 1, p. 133).
	[...] Assim, o que poderia mudar, já chegaram a fazer, trabalhar esse espaço como uma forma de, não de “happy hours”, com cerveja e tudo, mas uma hora mais feliz, de convivência (Entrevistado 8, p. 136).
	[...] então essa questão do relaxar, ter um momento de desconcentração até devia ter, talvez até separado do “horário de trabalho coletivo”, como tem empresas que investem no relaxamento né? Dos funcionários que é para ele ter uma produção melhor, e o professor não tem esse apoio (Entrevistado 2, p. 138).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 42 – PESQUISA DE CELSO, 2015

Autor/a	Celso, Sandra Cristiane
Título	(In)disciplina escolar – um novo olhar: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação
MP/M/D	Mestrado Profissional

Ano	2015
Programa	Gestão Educacional
Universidade	UNISINOS
Caracterização do/a autor/a	Graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Diretora de Escola Municipal – Garibaldi, RS. Atuação na Secretaria da Educação em duas cidades diferentes do RS.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Pesquisa-ação, com o uso de “registros em diário de campo, além de entrevistas e coleta de informações junto à escola no que se refere a dados complementares” (CELSO, 2015, p. 45). Reuniões sistemáticas semanais ou quinzenais na escola.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “investigar mudanças nas concepções e práticas de educadoras e gestoras a respeito da (in)disciplina escolar durante o curso de Formação Continuada” (CELSO, p. 5).
Unidade/Dependência administrativa	Escola municipal em Garibaldi, RS.
Conclusões do/a autor/a	[...] no decorrer do processo formativo, pude observar que as professoras tinham concepções diferentes, seja por terem realizado outros cursos sobre o tema, seja pela experiência, seja pelo convívio com professores que influenciaram suas práticas escolares frente às situações conflituosas. Com a evolução da Formação Continuada, isso só se acentuou, pois as mudanças foram acontecendo a partir da proposta da reflexão cooperativa. Momentos negativos também fizeram parte desse período, como a permanência de algumas hipóteses: resistências frente à Formação Continuada, devido às crenças enraizadas; não comprometimento por parte de algumas professoras com as ações que promoveriam mudanças quanto aos atos (in)disciplinares; e negação de posicionamento quanto às ações que ficaram acordadas entre os participantes para dotá-los de uma maior habilidade de lidar com a (in)disciplina. (CELSO, 2015, p. 81). As queixas que inicialmente eram recorrentes nos encontros diminuíram com o passar do tempo, pois as próprias professoras se deram conta de que precisavam parar de se lamentar e passar para processos de autoavaliação e de mudança de postura se quisessem reforçar as ações produtivas (CELSO, 2015, p. 81-82). Ao longo desta pesquisa, conforme as observações registradas no diário de campo e os depoimentos nas entrevistas foi possível constatar que decisões importantes foram tomadas e/ou reformuladas. Inicialmente, não foi proposto nenhum elemento teórico sobre o tema, mas sim a participação verbalizada, estimulando o compartilhamento de desabafos a fim de revelar situações de frustração frente à (in)disciplina e ao fazer pedagógico. Com o tempo, fez-se necessário oferecer também leituras e vídeos, oportunizando maior conhecimento e, como consequência, maior debate e envolvimento nas reuniões dos grupos (CELSO, 2015, p. 82). A ausência de discussão sobre a questão da (in)disciplina nos cursos de Formação Inicial, evidenciada tanto nas falas das professoras e gestoras nos encontros quanto nas entrevistas, indicava o despreparo desses profissionais para enfrentar a realidade da sala de aula. Tal ausência era interpretada por todas como um complicador do trabalho, pois, sem referências teóricas e articulações entre teoria e prática, parece impossível gerir conflitos e comportamentos (in)disciplinados de forma eficaz. Tornou-se necessário, então, discutir a importância do equilíbrio entre sentido, conhecimento e sensibilidade, reforçando o sentimento e a atitude de humanização que deve ser constante (CELSO, 2015, p. 82).
Sujeitos de pesquisa	Professores da escola, divididos em três grupos de trabalho: a) Grupo 1: Constituído por 8 professores, sendo 1 dos anos iniciais e finais e 7 dos

		anos finais; b) Grupo 2: Constituído por 11 professores, sendo 5 dos anos iniciais, 3 dos anos finais, 2 dos anos iniciais, finais e EJA e 1 dos anos iniciais e finais e Grupo 3: Constituído por 11 professores, sendo 8 de EJA e 3 de anos iniciais, finais e EJA.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>O maior prazer, a maior alegria do professor é na hora que bate para o intervalo e para o final da aula” (Pocahontas, p. 79).</i>
	Críticos	<i>Eu acho também que a falta de atualização dos professores é uma das principais causas dele não entender o comportamento dos alunos, mudou demais e ele fica naquela coisa de saudosismo, foi-se o tempo e se viu que dá para aprender essa nova forma. Não dá mais para a gente ficar esperando as coisas ficarem boas só para nós. Vamos acordar! Eu sei que quando eu estiver lecionando há 20 anos não vai estar mais assim. É uma coisa que eu tenho bem clara na minha cabeça. Vou ter que rever. Temos que nos adaptar, não adianta, tem que mudar várias coisas (Strelitzia, p. 62).</i>
		<i>Para que a escola avance em eficiência: primeiro os professores tem que mudar essa concepção que eles têm que é fechada: - Na sala mando eu. Vamos ver e organizar o grupo de professores. A partir daí é que nós vamos conseguir as mudanças” (Strelitzia, p. 54).</i>
		<i>Chega de reclamar, de se queixar, vamos arregaçar as mangas e partir para a ação. O que vamos fazer para mudar a realidade em que nos encontramos? Vamos construir novas regras! (Mangostin, p. 69).</i>
		<i>O que vou fazer com aqueles nove que incomodam? Tu pode plantar bananeira lá na frente que dá na mesma. [...] parei de dar aula e eles nem perceberam, continuaram com o celular alto (Mangostin, p. 72).</i>
	Justificativos	<i>[...] O professor tem que ter autoridade sim, não autoritarismo, de se impor frente a uma turma, se fazer respeitar, se fazer ouvir, isso pode se chamar ‘domínio de classe’, eles têm que te respeitar enquanto professora. Autoridade não sou eu mando e tu obedeces! mas eu sou professora, eu aqui na sala sou, estou, sou autoridade sim, mas claro, sempre no diálogo, sempre partindo do diálogo. Eles entendem sim. Eles compreendem, eles sabem, até onde eles podem ir com determinado professor (Alice, p. 65).</i>
		<i>Quanto à Formação, a primeira coisa que eu gostei foi pararmos e pensarmos sobre a (in)disciplina, por que não é só ficar reclamando nasala dos professores, se queixando e ficar vendo como a gente vai conseguir dar aula e a verdade é que a gente nunca tinha tirado esse tempo para gente parar e dizer: - O que a gente vai fazer? O mundo mudou, como é que nós vamos mudar também, como é a nossa clientela? (Fisális, p. 68).</i>
		<i>[...] Foi um Projeto muito bonito e pra quem soube tirar proveito dele como eu tirei: que me interessei que fui atrás, que fui ler entender o porquê, das causas, toda essa parte, tu vai ver que se todas que participaram do curso levarem pra sala de aula muita coisa vai mudar, e vai mudar sim de você resolver os teus problemas em sala de aula, sem chegar: - Eu vou te levar na diretora. Quando tu levas o aluno na direção é o último caso, quando tu não tens mais argumento, tu não tem mais nada, mais autoridade perante o teu aluno (Alice, p. 59).</i>
	Propositivos	<i>Tem que ter esse tempo para parar, para discutir, para pensar, até o pensamento de cada colega, de cada turma é muito importante, não dá para deixar assim: - Eu tenho o meu problema, eu resolvo o meu, tu resolve o teu, e a clientela é a mesma” (Fisális, p. 53).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 43 – PESQUISA DE GUARALDO, 2015

Autor/a	GUARALDO, Sônia Regina
Título	A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas
MP/M/D	Mestrado
Ano	2015
Programa	Educação
Universidade	USP
Caracterização do/a autor/a	Experiência como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual SP, Rede Particular e Rede Municipal de São Paulo. Experiência como Dirigente Municipal de Ensino. Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Escola de Gestores (convênio MEC e UFSCAR).
Abordagens e métodos	Empírica (entrevistas e questionários tipo survey) e documental (análise de dados da realidade socioeconômica e educacional, em especial os dispositivos formais de incentivo à participação na formação contínua previstos em lei, os índices educacionais obtidos nas últimas avaliações censitárias em larga escala, como também as propostas de formação contínua desenvolvidas nos anos de 2012 e 2013) (GUARALDO, 2015, p. 8).
Objetivos da pesquisa	A autora pretendeu “desvendar que representações sobre formação contínua possuem os sujeitos envolvidos na pesquisa” (GUARALDO, 2015, p. 8).
Unidade/Dependência administrativa	A pesquisa foi realizada em três sistemas de ensino: Sistema A: município situado no noroeste paulista; Sistema B: cidade situada no centro-oeste; Sistema C: cidade situada no noroeste paulista.
Conclusões do/a autor/a	Assim, parece-nos que as representações (objetivadas ou não), apreendidas a partir da manifestação dos gestores, exercem importante influência na qualidade das ações de formação desenvolvidas em cada rede, verificando-se, dentre os nove gestores entrevistados, apenas dois cujas ações sugeriram indícios de superação de suas representações sobre formação contínua. Quanto aos demais, é bastante marcada a representação de formação contínua como responsabilidade de outrem, uma vez que o conjunto de suas ações e palavras conduziram a práticas gestoras de formação cujos processos decisórios, inerentes ao conjunto das ações de formação contínua, se encontravam transferidos, na maioria das vezes, para outros sujeitos, entidades, órgãos ou instâncias administrativas (GUARALDO, 2015, p. 157). Vimos, então, que nas redes onde se observa maior grau de autonomia e pertencimento por parte dos gestores, encontramos propostas de formação mais inovadoras, em maior quantidade e, presumivelmente, de melhor qualidade que nos locais onde foram notadas atitudes mais passivas por parte dos responsáveis pela condução de propostas na área da formação profissional (GUARALDO, 2015, p. 159).
Sujeitos de pesquisa	Gestores municipais de três sistemas de ensino: ✓ GESA: Gestor Escolar do Sistema A; ✓ GMSA: Gestor Municipal do Sistema A; ✓ CPSA: Coordenador Pedagógico do Sistema A; ✓ GESB: Gestor Escolar do Sistema B; ✓ GMSB: Gestor Municipal do Sistema B; ✓ CPSB: Coordenador Pedagógico do Sistema B; ✓ GESB: Gestor Escolar do Sistema C; ✓ GMSC: Gestor Municipal do Sistema C;

✓ CPSC: Coordenador Pedagógico do Sistema C;		
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>São as teorias, são os slides apresentados, os filmes que são assistidos na reunião, ou uma palestra gravado [sic] com alguma... Nós vemos bastante, nesse ano, a (autora não identificada). Então todos os vídeos nós fomos assistindo e lá no HTPC, a gente assiste com os professores e faz uma releitura do que está acontecendo e faz uma relação com o que está acontecendo na escola. Relação, a partir dos textos (GESA, p. 174).</i>
		<i>O tempo inteiro, diagnóstico o tempo inteiro acontece, porque a secretaria tem uma equipe que visita as escolas periodicamente, uma vez a cada bimestre, olha material de aluno, material de professor, vê o que está bom, o que não está. Se os índices de alfabetização não estão bons, os índices na matemática não estão bons. Isso também serve pra direcionar a formação continuada. E a gente tem o sistema de avaliação do município que é o SAREM, que eu comentei com você, lá (GESB, p. 189).</i>
		<i>No final do ano a gente recebe um cd com a avaliação institucional pra escola responder. Nessa avaliação, constam todos os cursos que foram oferecidos pela secretaria no ano e qual foi a adesão da minha escola. Quantos professores fizeram, gostaram ou não gostaram. Foi bom ou não foi. Isso no final do ano (GESB, p. 192).</i>
		<i>Toda semana a gente tem duas horas de HEC, Horário de Estudo Coletivo. Nesses encontros o que é priorizado? Passam-se os recados administrativos em termos de secretaria e de unidade escolar, e o outro tempo é destinado somente ao estudo, estudo de referenciais teóricos que a escola necessita, bem como o que a secretaria passa pra gente (CPSB, p. 195).</i>
		<i>Então, a nossa atuação em relação às nossas formações, estão mais relacionadas ao referencial de conteúdo que será abordado nas avaliações. Se bem que são conteúdos que já são trabalhados na prática, já fazem parte do currículo da criança, mas trabalhos mais voltados pros referenciais, que tipo de habilidade, que tipo de conteúdo que vai ser cobrado nessas avaliações (Provinha Brasil, ANA, Saresp), o tipo de questão que vai cair pra estar repassando isso pros alunos (CPSC, p. 213).</i>
		<i>Então, nós trouxemos alguns palestrantes, as próprias unidades buscam palestrantes na nossa cidade, pessoas que trabalham no SOS pra ter uma fala, policiais militares, assistentes sociais. É uma fala de formação não tanto pro nosso profissional, mas pra sociedade, o público, porque sempre pensamos muito também nessa parceria da família com a comunidade (GMSB, p. 128).</i>
	Críticos	<i>Creio que há um erro: os cursos oferecidos atualmente não estão atendendo às necessidades urgentes e reais dos alunos. Zoonoses e drogas não são o foco e sim alfabetização, letramento e conceitos matemáticos. Se pelo menos fossem estudos sobre Edgar Morin, Perrenoud, entre outros, tudo bem, mas fazer curso descontextualizado só para somar horas na progressão é incoerente (Docente do Sistema A, p. 85).</i>
		<i>É bem claro. As professoras que fazem formação estão sempre inovando, sempre mudando a forma de lidar com os conteúdos. Enquanto essas que já se acham formadas, o que elas já sabem tem anos de carreira já não precisa. Até hoje deu certo, então agora é que vai mudar. Essas professoras continuam da forma tradicional, massacrando aquelas crianças, sempre das mesmas formas que a gente via há anos atrás. É evidente a diferença (GESB, p. 208).</i>
	Justificativos	<i>E nós, nos cursos, nós procuramos oferecer cursos que tem uma prática bastante prática. Por quê? Porque nós percebemos que se o professor passa pelo processo de aprendizado de uma determinada atividade ele percebe as dificuldades que ele tem, ele vai conseguir orientar o aluno melhor. Então depois ele vai fazer a relação daquela atividade que ele desenvolveu com a atividade da criança (GMSB, p. 185).</i>
<i>(...) a gente estudava sempre nessa coisa de levar bons textos, estudos aprofundados pro HEC e tal, só que eu não via melhorar</i>		

	<i>os resultados da escola (...) A minha escola estava com 5,2. Eu me afundei na cadeira, assim, eu nunca vou me esquecer. Uma vergonha e me eu lembro que eu me perguntei, Meu Deus! O que estou fazendo de errado, que a minha escola está indo tão mal? Tinha ficado abaixo da média do município. (...) A partir daí, 2006, começo de 2007 eu comecei a trabalhar na escola com rotinas didáticas. Então, todo estudo que a gente, estudava, buscava... (GESB, p. 193).</i>
Propositivos	<i>A rede precisava estar elaborando mesmo um programa de formação continuada. Eu acho que fica muito restrito quando você trabalha dentro da reflexão do próprio grupo, aquilo que os iguais pensam. Eu acho que fica muito dentro do igual. Não temos uma formação de pessoas, que, por exemplo, que fazem, por exemplo um mestrado, que trabalha mesmo com essa visão (CPSA, p. 81).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 44 – PESQUISA DE BARBOSA, 2016

Autor/a	BARBOSA, Sílvia Helena Pienta Borges
Título	A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica
MP/M/D	Mestrado
Ano	2016
Programa	Educação
Universidade	UFSCAR
Caracterização do/a autor/a	Graduada em Psicologia e Gestão de pessoas. Professora e formadora de professores.
Abordagens e métodos	A autora caracteriza a pesquisa como “pesquisa de campo, qualitativa e com enfoque crítico dialético” (BARBOSA, 2016, p. 6).
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, o objetivo da pesquisa é “compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo tem guiado e/ou fundamentado as práticas de formação continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo” (BARBOSA, 2016, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	6 instituições de uma mesma Diretoria Regional localizadas na zona urbana do município localizado no Vale do Ribeira/SP.
Conclusões do/a autor/a	[...] vimos ações nomeadas como teoria do professor reflexivo, mas que não são, pois não contemplam todas (ou mesmo as principais) características colocadas pela teoria. Existem elementos desta teoria presentes na formação continuada, como o foco na prática, por exemplo, contudo, a utilização de um conceito da teoria, não permite que se afirme que toda a formação continuada de professores está focada na teoria do professor reflexivo, por mais que os formadores de professores digam que utilizam a teoria do professor reflexivo (BARBOSA, 2016, p. 139). O que encontramos foram traços de diversas tendências de ensino se sobrepondo na formação continuada [...], mas não uma tendência única nas práticas de formação continuada. Muitas vezes, o que acontece é que essas tendências pedagógicas vão sendo adaptadas aos princípios da política neoliberal e, por isso, aparecem fragmentadas, apresentando apenas alguns elementos de uma tendência associados a elementos de outras perspectivas pedagógicas, pois precisam se adaptar aos interesses governamentais quanto à educação (BARBOSA, 2016, p. 140). Percebemos, assim, que o modelo de racionalidade técnica, em que a resolução de problemas se dá pelo uso de uma saída instrumental [...], ainda não foi superado, e perpassa as ações em formação continuada. Podemos dizer, portanto, que a racionalidade técnica vai ao encontro da

	necessidade dos órgãos governamentais, já que é um modelo de racionalidade centrado em técnicas e instrumentos que possibilitam aos professores adquirirem competências para realizarem a função de ensinar os alunos, para que eles respondam ao governo com uma boa avaliação nas provas do Estado (BARBOSA, 2016, p. 141). [...] a autonomia que vimos na pesquisa de campo não se relaciona à autonomia da racionalidade prática, mas sim, e novamente, da racionalidade técnica. Autonomia essa que não pode ser vista como uma autonomia real, já que [...] na racionalidade técnica os professores dependem de certas instâncias para regular seu trabalho, de especialistas para dizer o que deve ser feito e como deve ser pensado. Também os formadores de professores evidenciam essa autonomia da racionalidade técnica, porque eles devem seguir e regular seu trabalho de acordo com as normas e exigências da rede estadual de ensino, que tem, inclusive, um currículo oficial a ser seguido, não permitindo alterações no que deve ser transmitido aos alunos (BARBOSA, 2016, p. 141). A conclusão a que chegamos é de que o atual formato político e econômico neoliberal e capitalista é fator fundamental na atual conjuntura educacional. As teorias pedagógicas, enquadradas em questões de mercado, passam por perdas consideráveis no que pretendem e são utilizadas de forma desconectada e fragmentada. A teoria do professor reflexivo que em sua formulação original não consiste em uma teoria crítica e emancipatória, se torna ainda mais desconfigurada e perde suas características de reflexividade prática sob os interesses governamentais. Isto implica uma educação também acrítica e que não promove a autonomia e a emancipação por meio da educação (BARBOSA, 2016, p. 142).
Sujeitos de pesquisa	Barbosa caracteriza os sujeitos da pesquisa como 12 formadores de professores, sendo três Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) de matemática, três de português e seis Professores Coordenadores de ensino fundamental (PC).
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos [...] De uns tempos para cá, não sei se é porque a gente passou a se apropriar mais do currículo, as orientações foram diminuindo... e permaneceu a dos projetos, principalmente a do Programa Superação Jovem, que é uma parceria do Instituto Ayrton Senna com o Estado. [...]. De acordo com a disciplina parou mesmo, e aí nós recebemos assim, nós fazemos cursos. Ano passado nós fizemos o curso Melhor gestão, Melhor ensino [...]. E essa foi uma formação muito grande que a gente recebeu, e a gente repassou esse curso para os professores. E esse ano a gente teve o curso Currículo Mais, que aí a gente faz o curso e os professores também fazem. Está se transformando em EaD mesmo as nossas formações [...] e essa é uma proposta mesmo do estado para que continue, para que cada vez mais, também o professor busque a formação dele né? Não fique só centralizado. A ideia é descentralizar mesmo: EaD, videoconferências, para que o professor saia o mínimo possível da sala de aula, para que não prejudique o aluno. Tem toda uma estrutura pensada por trás disso (Mariana, PCNP, p. 132). Críticos [...] você não aprende na faculdade a ser professor na atuação em sala de aula, mas você aprende teoricamente tudo isso. Só que quando você chega lá, você encarando o aluno, a escola e toda aquela organização, pode haver lacunas de formação em relação a isso, principalmente o que eu vejo é em relação à gestão de sala de aula, todo ano nós temos que atuar numa formação de professores com relação à gestão de sala de aula (Rosângela, PC, p. 120). Tem acontecido isso de professor chegar cru, cru na escola, sabe? Só com a vontade. Ou às vezes nem com ela, né? Porque, não sei.... Ah, faltou oportunidade de trabalho aqui e ali. Ah, então tem uma EaD. Então EaD é tranquilo. Faço dois meses de EaD. Estou na sala de aula. É o que tem acontecido aqui na nossa região, infelizmente. Faz dois meses de EaD. Cai de paraquedas na sala de aula. Sem eira nem beira. E daí o professor coordenador tem que fazer a formação (Helena, PC, p. 120). O que eu faço, o que a diretoria faz é insuficiente. E uma outra coisa ainda que está acontecendo é a questão da formação acadêmica do professor. Então, quando eu vou falar de gestão em sala de aula, é uma coisa que tem suas dificuldades, mas pode ser de vários professores. Mas, agora, quando o professor chega com dificuldades em matemática, o que que eu posso fazer?

	<i>Professor está saindo da faculdade com deficiência na área (Helena, PC, p. 121).</i>
Justificativos	<i>Eu tenho aquele probleminha, aquela situação, aí eu levo para eles em forma de oficina, para eles apresentarem, mais para frente eles vão refletir. Essa prática tem sido feita na escola faz dois anos, para três, levando ele realmente a pensar sobre a situação, quebrar essa barreira. Esse professor reflexivo, uma das minhas funções é essa, fazer com que ele reflita, se ele não fizer isso, se for algo mandado, como que eu vou querer que ele efetue dentro da sala de aula com o aluno depois da formação? (Isabela, PC, p. 102).</i>
	<i>Se eu vejo que, realmente, os alunos não acompanham o currículo, estão no 9º ano e não conseguem fazer o conteúdo de 6º, aí eu venho aqui – eu inclusive tenho 4 montados – monto uma apostila dentro do currículo, só que resgatando o que a gente chama de mapa de percurso. [...]. O professor quer fazer uma recuperação, mas ele não tem sequência didática [...]. E ele está dando aula, só que ele está dando uma aula sem sequência didática, então eu monto isso (João, PCNP, p. 103).</i>
	<i>Uma coisa que a gente não faz é murmurar, ‘aí, a classe está desinteressada’, ‘Fulano de tal está desinteressado’, isso não tem mais aqui na nossa escola, até porque se o aluno está desinteressado, alguma coisa o professor não trouxe para ele para que ele tivesse esse retorno. [...]. E aqueles alunos que estão com defasagem em sala de aula, o que fazer com eles? Tem que ter equilíbrio, ter paciência, ter a formação, estar preparado. Eles têm essa prática aqui, a reflexão. Eles têm esse momento, mas sem murmuração. ‘Eu ganho pouco, o Estado não sei o que, a culpa é do Estado’, isso aqui não, isso aí não tem no nosso vocabulário aqui. [...] (Isabela, PC, pp. 106-107).</i>
	<i>São muitos, tem professores ótimos, excelentes, assim como tem professor que eu já tive que mostrar para ele onde está o eixo das abscissas e das ordenadas, onde está o x e o y no plano cartesiano, professor que dá aula na terceira série do ensino médio. É uma formação assim que a gente faz, o professor precisou a gente está ali, apoiando, porém, cobrando também, os resultados precisam aparecer (João, PCNP, p. 116).</i>
	<i>Aí eu pego os dados, é feita uma tabulação, as escolas, das 11 que eu acompanho que têm os piores resultados, as questões, que são 10-12 questões, eu seleciono algumas por conteúdo, com a mesma habilidade (...) Eu vou lá e dou um aulão de matemática, só que eu dou um aulão de matemática e, geralmente, a gente tem bastante sucesso, só que eu levo também uma aula preparada para o professor(...) (João, PCNP, p. 117).</i>
	<i>Eu acho que tem que ter que didática eu vou tirar do texto, e aí eu trago o material e eu faço a aula com eles, como se fossem meus alunos e eles participam, aí eu mostro que você tem que fazer o mesmo em sala de aula, então eu estou modelizando. Não é aquele ATPC cansativo, é dinâmico, eu faço oficinas, gosto muito de oficinas, com eles, com a participação deles, eles estão gostando, de uma maneira ou de outra, eles estão sendo formados, e a resistência deles comigo já quebrou (Isabela, PC, p. 118).</i>
Propositivos	<i>[...] as orientações, elas são pautadas bem mais na prática que na teoria, porque a gente vê que quando o professor coloca a mão na massa, quando a gente propõe assim um trabalho que ele possa fazer, que ele possa produzir, a gente vê que ele aproveita muito mais. Aí quando você propõe um material que é mais teórico [...] a gente percebe assim, que a gente não tem tantos resultados (Mariana, PCNP, p. 98).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 45 – PESQUISA DE BATISTA, 2016

Autor/a	BATISTA, Valter Pedro
Título	Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo
MP/M/D	Mestrado
Ano	2016
Programa	Educação
Universidade	UNIFESP
Caracterização do/a autor/a	O autor possui graduação em Filosofia e em Pedagogia, e exerce o cargo de Vice-Diretor de escola da rede estadual paulista.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa de caráter descritivo. Tipo de pesquisa: Estudo de Caso. As fases descritas pelo autor são: a) Investigação bibliográfica; b) Análise documental das ATPC do curso em tela; c) Pesquisa de Campo: Questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	O objetivo da pesquisa é “investigar em que medida o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento dos professores de uma escola da rede estadual de São Paulo, como autores da sua prática docente” (BATISTA, 2016, p. 8).
Unidade/Dependência administrativa	Escola pública da rede estadual de São Paulo/SP.
Conclusões do/a autor/a	Os dados sob análise e discussão de resultados confirmam nossa suposição de que o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o aprimoramento da formação continuada em serviço in loco desses professores, situando-os como autores de sua prática docente (BATISTA, 2016, p. 117). O grupo dos docentes participantes do curso “Cibercultura e prática docente”, sujeitos da pesquisa, situaram-se como autores de sua prática pedagógica, favorecidos por essa formação continuada em serviço in loco. Contudo, há que termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais a que o grupo se vincula. O grupo possui características sui generis, pois exercem a docência numa mesma escola, com situação funcional estável, como efetivos que são, além de contarem com longo tempo de exercício profissional na mesma unidade, assim como a porcentagem de titulação, em nível de pós-graduação lato sensu, estar acima da média nacional. Esse conjunto de características possibilitou forte engajamento no curso em tela, tornando esse grupo, em particular, como um campo muito fecundo às ações formativas do curso em análise. Tomado o mesmo curso em outra escola, com outro grupo de docentes, com distintos determinantes circunstâncias de trabalho, os resultados provavelmente não seriam os mesmos. Este é um limite característico dos estudos de caso: em termos de generalização, ser passível de ser transposto somente a circunstâncias semelhantes (BATISTA, 2016, p. 117-118).
Amostra/Sujeitos	Cinco professores da escola participante da pesquisa.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos [não há]
	Críticos [não há]

Justificativos	<i>Durante os ATPC, sempre a gente tinha trabalho efetivo de orientação por parte da coordenadora. Então isso baseando em textos, em vídeos, trabalhando com vários autores. Era um trabalho que sempre levava a discussão do grupo, geralmente a gente lia esse material ou assistia na própria ATPC e isso suscitava discussões entre as práticas de todos os professores. [...] Das necessidades. Exatamente, dos alunos da escola, que vão surgindo, e individualmente você às vezes não sabe trabalhar com aquilo. Então é quando se traz para o grupo e claro, a questão das coordenadoras e até dos professores colaborando com a pesquisa de material. Então isso acrescenta a uma reflexão, a uma prática mais produtiva a partir desse conhecimento gerado (Professora Mathilde, p. 104).</i>
	<i>Ninguém sabia mexer em nada, a gente percebia dos colegas aquela resistência, naqueles momentos de curso que a gente tinha nos ATPC era produtivo. Porque de certa forma a gente trabalhava junto, sentava dois, três no computador e um falava outro explicava e outro ajudava. Onde mais para frente, nos dias atuais a gente viu o quanto a gente evoluiu (Professora Zenaide, p. 106).</i>
	<i>Uma vez que o professor tem essa formação, dentro da sua própria unidade escolar, dentro do seu período de trabalho. Ele pode usar tanto essa nova sabedoria, esse novo saber para fazer os cursos da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo), ou seja, consumirem entre muitas aspas aí, as formações oferecidas pela rede estadual de ensino, que se eu não me engano, a totalidade ou quase a totalidade é fornecido através desse modelo – EAD. São pouquíssimos os cursos presenciais para rede estadual do Estado de São Paulo (Professor Alberto, p. 107).</i>
	<i>Simuladores é isso. E aí ele vai visualizando e vai vendo como se faz, como se ele estivesse ali. Hoje em dia eles têm tanto acesso a joguinhos, eles vão elaborando, então é praticamente do cotidiano deles. Então outra coisa, que a gente também colocava para ele poder ter esse contato maior, o que eu podia trazer eu trazia na prática com certeza. (...) (Professora Maria do Carmo, p. 110).</i>
	<i>É o curso que nós temos na graduação, a preocupação maior mesmo é ali na resolução de exercícios de forma técnica. As folhas, os cadernos, e essa questão da informática não foi tão trabalhada no curso. Então pensar em acrescentar mais esse ponto à prática docente, então serviu para refletir nesse ponto, nesse aspecto. As discussões que favoreceram é pensar, e agora eu sei trabalhar com isso, mais como utilizar mais esse ponto, esse aspecto da tecnologia? (Professor Aquiles, p. 108).</i>
Propositivos	<i>Estava sendo implementado tudo na escola, é algo totalmente, não totalmente, mas é algo novo também na escola estadual ter uma plataforma online para ajudar o ensino dos alunos, e lógico, muitos professores têm dificuldade no uso da plataforma. Eu acho que a utilização dos ATPC para esse momento formativo, esse espaço formativo, para esses professores se apropriarem do uso da ferramenta (Professor Alberto, p. 99).</i>
	<i>Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com filmes, em história acho que é fundamental, é muito bom é produtivo, é uma ferramenta que... Talvez em outra matéria [...] Não seja tão adequada, mas na minha matéria é, então cada professor de acordo com sua disciplina, de acordo com o seu foco então ela vai escolher as ferramentas mais adequadas (Professora Mathilde, p. 102).</i>
	<i>Eu vejo que muitos professores, deixam de realizar cursos oferecidos pelo Estado, pela Escola de Formação - a EFAP - justamente por não terem esse domínio pleno da utilização do computador. Quando fala que é um curso a distância, muitos professores já são arredios com relação a isso, deixam de fazer o curso por causa disso. [...] Então é uma característica dos</i>

professores da rede estadual a dificuldade de acesso a essa tecnologia. Eu acho que quanto mais a gente tiver essa formação na prática, mais benéfico vai ser (Professor Alberto, p. 104).

Acho que um dos maiores desafios [da professora, ao longo do curso, grifo nosso] é você não mostrar medo ao aluno, se você tem a humildade de dizer assim, me ajude, eu estou com dificuldade de trazê-los aqui. Com certeza, eles vão a frente eles também te ajudam, que é o que acontece hoje. A gente dá seminário, eles dão aula de seminário na lousa interativa para nós, eu acho isso muito valioso (Professora Zenaide, p. 113).

(...) a partir do momento que está em sala de aula e usa só a lousa e o giz, você limita o conhecimento do aluno, e também limita o seu conhecimento. Uma vez você ampliando isso, através da tecnológica auxilia o aluno, complementa o aluno porquê de repente, você está dando uma aula e ele a recebe de uma forma. E entrando com o auxílio da multimídia, auxílio do Moodle (plataforma EAD), ele vai complementar aquilo que talvez você tenha se dispersado no momento de dar aula (Professora Zenaide, p. 109).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 46 – PESQUISA DE FREITAS, 2016

Autor/a	FREITAS, Marilce Ivama de
Título	Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido no Município de São Paulo
MP/M/D	Mestrado
Ano	2016
Programa	Educação: Psicologia da Educação
Universidade	PUC/SP
Caracterização do/a autor/a	Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, SP. Posteriormente, Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, SP.
Abordagens e métodos	Etapas do desenvolvimento da pesquisa: 1. Revisão Bibliográfica: Legislação sobre formação docente e material acadêmico sobre o tema. 2. Técnicas de pesquisa qualitativa: Entrevista semiestruturada e observação para coleta de dados; Análise de dados.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “compreender como os processos de formação continuada estão acontecendo nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, através do Projeto Especial de Ação (PEA)” (FREITAS, 2016, p. 7).
Unidade/Dependência administrativa	Duas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo/SP.
Conclusões do/a Autor/a	Ainda que tenha havido críticas quanto a não participação de colegas nos momentos de discussão, nenhum professor deixou de observar a importância do horário de formação coletiva como uma possibilidade de ouvir o colega, de perceber suas observações como alternativas para o encontro de soluções diante dos desafios da sala de aula (FREITAS, 2016, p. 114). Um dos aspectos ressaltados foi a presença de professores que não se manifestavam durante as discussões no horário do PEA, denunciando, em alguns casos, a falta do envolvimento docente. Pensar num grupo em que parte dos professores não participa verbalmente e que não contribui com os momentos formativos gera dúvida sobre a opção feita, ou seja, se o professor escolheu cumprir a JEIF, que implica na participação no

	PEA, qual seria a razão da desmotivação apresentada? (FREITAS, 2016, p. 115). As entrevistas denunciaram que, de certo modo, existe uma burocratização do PEA, que apresenta mecanismos para garantir o cumprimento do horário, colocando em risco a aquisição dos benefícios ofertados, anteriormente descritos, caso a porcentagem mínima de frequência exigida não seja obedecida. Essa condição garante, portanto, a efetivação do horário, mas não assegura o envolvimento, a abertura para novas aprendizagens ou a disponibilidade em ouvir e opinar em busca de soluções para as dificuldades docentes [...] (FREITAS, 2016, p. 116). Outro aspecto relevante indicado pelos professores foi a predominância da teoria nos momentos formativos. Evidenciaram a presença de leituras e discussão, com pouca relação com a prática. Foi possível acompanhar momentos de estudos que se iniciaram a partir da leitura de um texto, havendo uma discussão generalizada, dando a entender que o tempo era curto e por isso não seria possível aprofundar a discussão pensando nas situações vivenciadas ali na escola de modo concreto (FREITAS, 2016, p. 116). Outro aspecto relevante elencado pelos professores foi a questão do tempo dedicado ao PEA. De acordo com alguns professores, este é insuficiente, uma vez que existem muitas coisas a serem discutidas. Houve sugestão para que um dia da semana fosse destinado aos estudos de caso, em face da importância de se discutir as práticas de sala de aula. No entanto, segundo depoimentos, as discussões que existem atualmente não conseguem ser aprofundadas, com o tempo que é destinado ao Projeto (FREITAS, 2016, p. 119). Os professores apontaram falta de autonomia na eleição de temas a serem discutidos no PEA, porém, além de a escola ter o dever de planejar o PEA segundo as necessidades locais, é preciso considerar que as propostas contidas no Programa Mais Educação, que deve ter expresso no PEA suas prioridades, são plenamente coerentes com o desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2016, p. 121). Houve, ainda, a denúncia de que o PEA é usado para implementação das propostas pedagógicas da Secretaria de Educação, como se isso fosse algo distanciado dos assuntos pertinentes aos acontecimentos em sala de aula. Porém, há de se considerar que as propostas pedagógicas da Secretaria dizem respeito a uma linha de trabalho, à implantação de políticas públicas que visam favorecer a qualificação da educação. Assim, pondere-se que o PEA, sendo um espaço para formação crítica, para análise e reflexão, é o momento ideal para que tais discussões aconteçam, dando oportunidade aos professores de conhecerem melhor as propostas, analisá-las e se posicionar sobre sua aplicabilidade (FREITAS, 2016, p. 121). De acordo com os professores entrevistados, o coletivo será mais rico se puder contar com a participação de professores generalistas e especialistas discutindo juntos as situações propostas [...] (FREITAS, 2016, p. 122). Como aspecto relevante se destacou também a percepção que os professores possuem da coordenação pedagógica, atribuindo-lhe, por vezes, a responsabilidade pelas decisões e pela elaboração do PEA, bem como pelo seu sucesso ou insucesso (FREITAS, 2016, p. 122). Para os professores, algumas alterações se fazem necessárias. Os docentes de ambas as escolas sugeriram que os colegas se envolvessem mais, numa visão mais crítica e social, buscando aprofundamento nas discussões. Há, assim, o reconhecimento de que o momento do PEA mostra a necessidade de mudanças na prática de cada professor e de cada escola. No entanto, alguns dos entrevistados falam da resistência em olhar e discutir o novo, em aceitar e realizar mudanças (FREITAS, 2016, p. 123).	
Amostra/Sujeitos	Três professores generalistas e três professores especialistas de duas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo/SP (um especialista e um generalista de uma escola, e dois especialistas e dois generalistas da outra escola pesquisada).	
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>A prefeitura não nos dá a opção de fazer a JEIF independente da jornada, né. A gente precisa ter atrelado a jornada e quanto mais novo você é mais difícil completar a carga, principalmente a gente que trabalha no fund. II, a gente precisa ter 25 aulas (Vilma, professora especialista, p. 67).</i>
	Críticos	<i>(...) todo mundo pega seu texto e ninguém se habilita pra começar uma leitura, por exemplo, que é algo que a gente critica nos</i>

	<i>alunos, quando a gente quer trabalhar com texto, com alguma coisa, só que a gente faz a mesma coisa (Vilma, professora especialista, p. 67).</i>
	<i>E o que eu vejo, assim, é muita preguiça. Porque todo mundo, assim, ou o professor deu aula de manhã e vai chegar pra JEIF na hora do almoço, ou ele vai chegar de uma outra escola que já deu aula, ou vai chegar pra trabalhar à tarde, "ah, mas eu já vou ter que dar aula à tarde, aí eu tenho que parar aqui e ler, e não sei o que" (Vilma, professora especialista, p. 69).</i>
	<i>(...) a maioria das pessoas escolhem a JEIF porque ela dá mais dinheiro e ela pontua com o PEA. E o tempo, a possibilidade de formação, ela fica muito aquém do que poderia ser(Vilma, professora especialista, p. 70).</i>
	<i>E assim, o coordenador, ele é o responsável? Sim. Só que a gente não é aluno do coordenador. A gente é docente, a gente tá ali, a gente é par ali, naquele momento todo mundo é par, né. Então porque não também eu não colocar uma dúvida ali?(Vilma, professora especialista, p. 80).</i>
	<i>Às vezes, quando a coordenação é um pouquinho mais chata, entre aspas, e fala assim 'ó, a gente quer fazer o seguinte, cada um vai fazer um trabalho, elaborar um projeto, trabalhar em sala de aula e depois vai trazer os resultados', aí o pessoal tem que fazer, né(Vilma, professora especialista, pp. 80-81).</i>
	<i>Agora eu percebo as coisas mais fechadas e percebo uma certa tendência do que se tem que colocar, muito da parte administrativa deles, documento que você tem que ler deles, é coisa que sai a respeito, aqueles cadernos que saem sobre o Programa Mais Educação, por exemplo, a gente tem que ler e fim de papo (Dalva, professora generalista, pp. 86-87).</i>
	<i>Eu particularmente não sei muito bem como isso funciona. Eu simplesmente comecei a participar disso. Então eu acho que desse ano para o próximo, se eu continuar fazendo, eu vou poder entender melhor como as coisas funcionam. Porque simplesmente começou e aí o que a gente faz no PEA? Lê. A gente lê o texto, a gente discute, conversa sobre aquilo, algumas vezes a gente se reagenda. Então a gente virou aluno, né (Ester, professora generalista, p. 96).</i>
	<i>Então tem um pouco disso, uma resistência nossa e uma resistência da própria organização da escola, que também joga as coisas pro, 'ah a gente precisa ler e escrever, a gente precisa ler e escrever, nosso aluno não sabe ler e não sabe escrever, o que está acontecendo?', ' não sei. Vamos discutir isso aqui, eu acho que o que está acontecendo aqui tem a ver com isso', mas a gente se recusa (Mariana, professora especialista, p. 100).</i>
	<i>Agora esse ano, e nos anos anteriores também, são muitas pessoas que tem uma história de carreira diferente, cada um tem sua história, mas eu vejo, assim, cansaço, desânimo também. Não sei se é um pouco de ceticismo, de que "ah não adianta", é difícil falar dos outros, né, mas o que eu percebo é isso, uma preguiça enorme de ler, de discutir, né. Mas aí eu me pergunto e sempre discuti com a galera, "como você vai fazer uma formação sem ler?" (Ester, professora generalista, p. 142).</i>
Justificativos	<i>Às vezes você está, assim, cansada, não sabe o que fazer, então você comenta, você fala e o professor 'ah, eu já passei por isso', pode te dar uma informação ou até uma atividade com a qual você tenta amenizar a situação que você está passando. Até um desabafo, na verdade, às vezes quando você está muito angustiada. E é onde você às vezes descobre a solução (Nair, professora generalista, p. 82).</i>
	<i>Às vezes a tua colega está falando daquele aluno que foi seu o ano passado, então isso eu acho legal, que aí você tem como justificar. Porque às vezes aos olhos do ano seguinte ele é uma nulidade, o aluno, mas se for com o teu olhar de quando ele entrou, você pode dizer o quanto ele já avançou. Porque tem professor que acha que não vai acontecer nada, porque ele é tão</i>

	<i>ruim, ele é tão ruim que não adianta fazer nada porque ele é ruim, você não sabe como ele era. Então isso no PEA eu acho que funciona e a gente tem, a gente tem bastante (Dalva, professora generalista, p. 91).</i>
Propositivos	<i>Eu tenho colegas aqui que se formaram há mais tempo do que eu tenho de idade. Então esses momentos do PEA, eles seriam muito interessantes se eles fossem realmente uma formação em serviço, pra que a gente pudesse chegar num nível comum de discussão, de conceito, do que é a educação agora, de quais são as necessidades dos alunos e as nossas também(Vilma, professora especialista, p. 71).</i>
	<i>Que os professores precisem ser avaliados pra que, já que ele pontua, pra que aquela pontuação possa acontecer, e não só a frequência...Eu participo do PEA, 'como eu me comportei esse ano', 'que tipo de discussão eu trouxe e como eu participei das discussões?' Eu acho que deveria haver algum tipo de avaliação do envolvimento da equipe que participa(Vilma, professora especialista, p. 75).</i>
	<i>Um projeto que envolve muitas pessoas, se não tiver uma linha que seja mais determinada, 'não isso aqui veio, isso não dá para mexer', sabe, este tipo assim. Tem que haver alguma coisa assim, porque você não pode também ficar ao bel prazer de cada um. É difícil você levar um grupo grande com assim, 'ah o que você quer', 'ah eu gosto assim', isso não pode ser (Dalva, professora generalista, p. 89).</i>
	<i>Então eu fiz esse relato para os meus colegas, provando pra nós que quando a gente conta, por exemplo, a gente emociona o outro, você alerta o outro, você ensina e você aprende com o outro, mas tem que ter o relato de prática. É o que falta aqui no nosso PEA ainda, no meu ver (Victor, professor especialista, pp. 107-108).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 47 – PESQUISA DE TILGER, 2016

Autor/a	TILGER, Marcos Alexandre
Título	Já vi esse filme: Usos do cinema no trabalho do formador de professores
MP/M/D	Mestrado
Ano	2016
Programa	Educação: História, Política, Sociedade
Universidade	PUC/SP
Caracterização do/a autor/a	Professor de Ensino Fundamental 1 de diferentes redes de ensino. Coordenador Pedagógico – Rede Municipal de São Paulo/SP. Formador de Professores – Instituições e fundações do terceiro setor. Formador de supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Estudo exploratório e pesquisa empírica. Entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.
Objetivos da pesquisa	Segundo o autor, “[...] busca compreender como concorrem articuladamente as experiências pregressas e os conhecimentos acadêmicos e profissionais, bem como aqueles provenientes das relações estabelecidas com os produtos culturais pelos sujeitos para a atribuição de significado formativo aos filmes.” (TILGER, 2016, p. 6).

Unidade/Dependência administrativa	Formadores de diferentes redes de ensino de São Paulo.
Conclusões do/a Autor/a	Há uma clara tendência de adoção das pedagogias não diretivas e pragmáticas, com ênfase em uma noção de aprendizagem como processo autônomo, que se materializa em preferências por atividades lúdicas e de cunho prático, além da recusa de práticas acadêmicas, justificadas pelas resistências do público a leitura de textos teóricos. Assim, os conhecimentos específicos da área pedagógica ou mesmo das disciplinas são preteridos ante a demanda de participação coletiva em vivências que, espera-se, sejam reproduzidas em sala de aula com os alunos (TILGER, 2016, p. 202). O formador se legitima também pela postura de liderança horizontalizada, que recusa a autoridade e a distinção hierárquica em relação aos professores, valorizando materiais que possibilitem, a seu ver, o engajamento subjetivo e a integração da equipe em torno da corresponsabilização pelos resultados da instituição em detrimento de conhecimentos, mesmo daqueles de cunho mais prático. Os filmes, nesse sentido, assumem a função de criar um referencial comum de vivências ao qual o formador possa se reportar para construir consensos em torno das atitudes mais apropriadas diante de determinados aspectos da “realidade” da escola e dos alunos (TILGER, 2016, p. 202). Tais evidências permitem inferir que a atribuição de sentido formativo aos produtos culturais comerciais pouco desafiadores se dá, não apenas como esforço em se adaptar aos parâmetros do público, mas como esforço em instrumentalizar o próprio hábito de consumo para o exercício do trabalho pelo recorte da cena, direcionamento ou discurso de atribuição de significado (TILGER, 2016, p. 203). Embora o cinema seja produto da indústria cultural por excelência, e se afaste da arte autônoma por características que lhe são inerentes, o medo das resistências leva a repetição de padrões estilizados tendem a servir para reiterar e atualizar o repertório que o público já possui (TILGER, 2016, p. 203). Deste modo, os relatos sobre a necessidade de ampliação de repertório cultural do público para a ampliação da capacidade de reflexão sobre o mundo que o cerca ou o despertar de uma sensibilidade para a fruição de obras esteticamente mais complexas caem por terra diante, também, da aceitação, por parte da maioria dos formadores, do uso de técnicas de edição para utilizar apenas as cenas consideradas mais importantes, economizando tempo e possibilitando maior foco nos temas e conferindo maior eficiência persuasiva a mediação (TILGER, 2016, p. 203). Os critérios para a seleção dos filmes, portanto, passam pela legitimação do sucesso de mercado medido por publicidade e premiação. Já tanto os formadores como o público, na maioria das vezes, consomem estas produções, predominantemente, pelos mesmos meios. Assim o padrão hollywoodiano tende a ser predominante, mesmo nas produções em que supostamente fatores estéticos ou mesmo os locais de produção possam ser entendidos como elementos de diversificação, a padronização do produto pelo monopólio internacional se encontra oculta pela estilização, dando a ilusão de produções personalizadas (TILGER, 2016, p. 204). O foco parece recair sobre uma função pedagógica da cultura, geralmente associada à narrativa grandiloquente do trágico que se abate como castigo e a catarse redentora que, ao contrário de emancipar o herói, o coloca em harmonia com as determinações objetivas. É preferível que esse herói ofereça características que possibilitem a identificação com o público, tornando este mais permeável aos direcionamentos, que em geral, se dirigem a contrapor resistências e opiniões prévias com vistas a posturas de maior engajamento subjetivo com a “missão” da instituição. No entanto, mesmo que os indivíduos se identifiquem com a história, os formadores são céticos quanto a possibilidade de generalização das lições do filme para seus próprios contextos sem o esforço de mediação que direcione, já que o grupo tende a manter a defender as mesmas opiniões que já possuíam (TILGER, 2016, p. 204).
Amostra/Sujeitos	Quatro formadores sendo: - Coordenadora Pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo/SP; - Professor de universidade pública e formador em diferentes redes de ensino de São Paulo; - Formador de Professores e Palestrante da área da Educação; -

Tutora de formadores de professor que atua no Terceiro Setor.		
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>(...) é sempre a discussão já pra quem está nas redes atuando e a partir dos déficits de formação mesmo. Sempre a partir desse diagnóstico, o que está faltando para o professor. Às vezes a formação de alicerce teórico, às vezes metodológico, às vezes é formação do “pedagogês”, que a gente fala... o que é competência e habilidade, como entender avaliação... essas coisas. Sempre nesses “gaps” de formação continuada (Daniel, p. 117).</i>
		<i>Eu vejo que os saberes dos professores eles são... acho que no geral, né, a gente evolui mais no campo das ideias do que no campo da ação, né? É uma regra um pouco geral... e eu acho mais fácil ter essa aproximação com o grupo de professores que tem menos... como eu diria... que tem uma formação mais simples, mais rasa, mais deficitária... parece que tem menos coisa construída, e é mais fácil pra eles experimentarem mais. São mais abertos (Flávia, p. 121).</i>
		<i>(...) nas prefeituras a maioria é convocação da secretaria. A secretaria contrata, convoca todo mundo pro dia da formação... então o maior interesse é assinar o ponto. Mesmo que participem, eles querem aprender, mas assim, não vamos ser ingênuos... eles são convocados, com o supervisor lá, pra assinar a lista de presença (Daniel, p. 122).</i>
		<i>Eu acredito que o principal fator é o estímulo financeiro. Existe uma quantidade de horas que o professor fica a mais pra dar conta dessa formação. Ele recebe por isso. Compõe-se uma jornada a partir disso, e eu vejo isso mesmo, independente do envolvimento que os professores têm na formação, eu vejo isso presente sempre. Pra mim é muito claro. E não é obrigatório, né? Não é uma adesão obrigatória. O professor que decide se vai compor essa jornada ou não, e daí é que pode surgir... ele optando, independente do motivo pelo qual ele optou, engajamento, envolvimento, acho que vai se dar a partir do trabalho localizado naquele espaço. Mas não vejo como uma motivação genuína (Flávia, p. 122).</i>
		<i>De duas maneiras: primeiro a reação imediata, ao final do... da formação sempre tem que ter um debate. (...) e também tem um feedback posterior quando “a ficha cai”, então tem gente que nunca tinha assistido, por exemplo, “Laranja mecânica”, ou “The wall”, ou “O senhor das moscas”, que tem aquele impacto e depois de semanas, meses e até anos depois a pessoa fala: “Olha, cê sabe que aquela vez que eu assisti aquele filme ficou marcante, né?”, eu nunca tinha..”, ou: “Eu já conhecia o filme, mas eu nunca tinha visto com aquele olhar, eu nunca tinha enxergado a narrativa..”, né? (Mário, p. 128).</i>
	Críticos	<i>Ah, eu acho (o repertório dos professores) insuficiente. O grupo atual que eu estou, eles se destacam um pouco. Eu falei ali da formação acadêmica elevada, aquela classe média que ascendeu, né, então, o pessoal bem ligado nas coisas, mas no geral eu acho muito deficiente. (...) Não lerem, não irem a shows, não participar de espetáculos, não estar minimamente ligados a nenhum tipo de movimentos que esteja acontecendo em nenhuma dessas áreas, seja na cultura, seja na dramaturgia, música... acho que é bem deficitário (Flávia, p. 120).</i>
		<i>Então... ah, eles consomem a cultura de massa, eles consomem... professor não consome cultura de livro, professor não consome cultura de cinema, professor consome “Frozen”, o que está na televisão, e “Cinquenta tons de cinza”. Ele não é um consumidor de cultura que o diferencia. Ele é um consumidor de cultura da classe que ele pertence. Professor não... a maioria... ele não avança por conta do consumo da cultura (Daniel, p. 120).</i>
		<i>(...) Eu não acredito que um filme tenha que ser trabalhado inteiro. Às vezes é até meio que um desperdício, dependendo do filme e do propósito. Nem sempre deve existir, né? Na hora de trabalhar um filme na escola, o propósito do filme. E saber lidar com edição eu acho fantástico. É um recurso</i>

	<i>que eu nunca consegui... nunca aprendi (Flávia, p. 126).</i>
	<i>Em pouquíssimos lugares a gente encontra sujeitos que se contrapõem à política implantada. Pouquíssimos lugares. Ou grupos... em São Paulo (rede municipal) a gente encontra grupos que se posicionam... sujeitos que se posicionam... essa foi uma das coisas que fui pesquisar. As resistências. Por que ele não resiste de cara, mas ele resiste na sala de aula, ele fecha a porta da sala (Daniel, p. 127).</i>
	<i>O que que eles gostam de usar? Às vezes um PPT (apresentação multimídia), às vezes um depoimento, mas é muito. (...) Então, acho que é um bom motivo pra você nessa formação trabalhar um pouco isso e abrir um pouquinho a visão dessa pessoa, porque às vezes a gente traz alguns modelos lá de trás algumas coisas e a gente fica muito fechado e não vê uma possibilidade de um aprendizado (Vilma, p. 127).</i>
	<i>Porque às vezes o educador ele cai nesse canto de sereia, de que o conhecimento já está todo dado, e então ele começa a ver o mundo pelas lentes do livro didático, da apostila que ele tá trabalhando (...) porque ele não se entende como um co-criador do conhecimento, ele se entende como um reprodutor (...) (É importante que o formador) conjuntamente com os professores, sempre quebrando essa barreira entre o especialista e os professores que estão sendo formados né? Que você consiga fazer do processo de formação uma experiência, uma vivência válida e significativa, com a esperança que depois eles vão pras suas salas de aula, suas escolas também investir em vivências significativas com os alunos, não em reprodução de processos (Mário, p. 129).</i>
	<i>Cinema, dinâmicas, rodas de conversa... vivências outras que não o texto. Não é a preferência. (...) E isso me incomodou muito porque tinha uma hora que surgia muito texto de internet, só texto de internet, texto de internet, eu falei “gente, perai, né?” (...) Ah, aqueles textozinhos do tipo... são fábulas, né? Fábulas, textos de auto-ajuda, textos motivadores... (Flávia, p. 130).</i>
Justificativos	<i>Eu acho eles (os jovens) mais abertos... Assim, não tem às vezes tanta experiência, mas quando você provoca eu acho que eles são mais espontâneos. (...) Hoje esse grupo (mais jovem) ele quer que não traga coisas prontas não... E... eles preferem é... trabalhar as reflexões do grupo, trazer pro grupo o que eles de fato conhecem do assunto, quais as expectativas deles... E depois através das discussões ir formando, não trabalhar muito com as questões teóricas... (Vilma, p. 121).</i>
	<i>(...) É... quais as demandas que a rede necessita de formação? O que vocês poderiam trazer nessas formações que pode contribuir com o trabalho desse professor com foco no aprendizado do aluno? Então hoje eu trabalho muito isso com a minha formadora. (...) na verdade, eles tem muito foco lá em auxiliar o professor e trabalhar muito as questões dos resultados. Então eles trabalham muito em cima de avaliação (Vilma, p. 123).</i>
	<i>Ganha porque à medida que o professor avalia positivamente que aquele momento foi um momento de prazer, foi um momento de ludicidade, ele tá mais propenso a ir além do que eu falei ali (prática de sala de aula). Então, assim, se eu ficar falando três horas, sentado numa cadeira, lendo um texto, ele está mais propenso a criar uma negativa ao que eu tô dizendo, do que se eu trago um momento de... que ele reflete com um filme, escuta uma música, faz essa atividade agora, me devolve... é a questão mesmo de construir ponte com ele, de construir sintonia, de não ficar na postura de “eu sou ‘o’ formador”... (Daniel, p. 127).</i>
	<i>Então a gente tem que fazer alguma coisa válida com o tempo que a gente tá fazendo aqui dentro, é desafiá-los. Eu sou um grande desafiador, não gosto muito do debate pelo debate, eu gosto do debate para levar a: “Vamos fazer isso, vamos fazer alguma coisa (Mário, p. 131).</i>

	<i>Essa estética diferenciada me chama mais atenção, porque eu acho que tem mais coisa diferente, e acho eles mais geniais no sentido de... com pouca coisa produzirem muito, do que as atuais. (...) Almodóvar, Fellini, esses clássicos. Tem, por exemplo, adoro da escola do Dogma, né? Teve um filme com a Nicolle Kidman, há 7, 10 anos atrás, uma coisa assim... mas eu não sei te relatar(Flávia, p. 133).</i>
	<i>Aí eu apelo pra internet(...). Geralmente... às vezes quando eu colocava assim, na busca, na busca, o nome do filme e projeto... então “o nome do filme sequência didática”, “o nome do filme projeto”, “o nome do filme projeto político pedagógico”, então às vezes surge uma coisa assim mais... Mais sugestões, mas não indicações. (Flávia, p. 136).</i>
	<i>(...) assistimos filmes mais chocantes. “Minha vida em cor de rosa”, pra questão da sexualidade... as crianças desenvolvem a sexualidade muito cedo, então isso é extremamente polêmico... como a questão da sexualidade é polêmica, né? É incrível, é incrível. É capaz de você mobilizar uma escola por uma semana inteira falando só sobre esse tema e difícil de tirar as pessoas das posições delas (Flávia, p. 144).</i>
Propositivos	<i>Mas você tem que saber dosar, porque é difícil aguçar-los para uma leitura verdadeira, eu diria. Eu lembro que teve uma época que eu fiz um esqueminha de seminário com eles e era incrível como a coisa não fluía. E aí quando eu fui ver eles falaram assim: “ah, mas a gente está muito bravo, você tá achando que isso daqui é faculdade, né?” (Flávia, p. 110).</i>
	<i>(...) a primeira coisa que eu tenho que destruir é esse pedestal do acadêmico né?, porque o acadêmico é muito mal visto pelo professor de rede, assim, o acadêmico ele é... é tipificado como: “Ó, ele é um cara que tá lá no Olimpo da Universidade, ganha um salário astronômico, não pisa no barro da escola né?, ele só conhece a teoria, porque se ele conhecesse a prática ele desistia de vir falar pra gente porque isso aqui é o horror né?” (Mário, p. 110).</i>
	<i>Então, esses filmes trajetória, esses filmes de jornada, esses filmes em que o personagem se transforma radicalmente no final. (...) Acho que são filmes muito importantes, porque eles são a síntese também do que do que é um processo educativo, vivencial. É bem diferente do... não tá falando para o cérebro, tá falando para o conjunto do indivíduo, o conjunto de... é... pulsões internas que formam o indivíduo. (Mário, p. 140).</i>
	<i>[...] na época em que eu fui coordenadora da escola, qual foi a minha preocupação? Tornar os ATPC's realmente formativos. a gente tinha poucos momentos pra tá trabalhando com isso, não tinha aquela estrutura do HTPC ainda é...HTPC ele era coletivo, da escola inteira, não era dividido por área ou período da manhã, era período da manhã, tarde e noite. (...) então era muito difícil você tá convencendo ou conversando com um grupo muito grande, era ideal que começasse por um grupo pequeno (Vilma, p. 115).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 48 – PESQUISA DE ALVARENGA, 2017

Autor/a	ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez
Título	Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse
MP/M/D	Mestrado
Ano	2017
Programa	Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Universidade	UERJ
Caracterização do/a autor/a	A autora possui formação em Pedagogia e tem experiência como: Monitora de Teatro; Professora de Apoio Especializado na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ; Coordenadora Pedagógica – Rede Particular; Professora de Educação Infantil – rede municipal de Itaboraí, RJ.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa / pesquisa-formação. Instrumento para coleta de dados: Entrevista/conversa. A autora caracteriza a pesquisa como “abordagem (auto)biográfica implicada com a pesquisa-formação” (ALVARENGA, 2017, p. 7).
Objetivos da pesquisa	O estudo busca compreender a formação docente de seis professores de uma unidade escolar municipal de tempo integral.
Unidade/Dependência administrativa	Escola municipal do Município de Itaboraí/RJ.
Conclusões do/a Autor/a	Com relação à escola de tempo integral do município de Itaboraí foi possível perceber a importância desse momento formador baseado no período extraclasses docente, com a importância de ampliar a qualificação profissional mediante essa experiência. Tal momento foi observado pela equipe escolar com a inclusão em sua rotina de momentos específicos de estudo, ora com colaboradores da SEMEC, ora com os profissionais da instituição. Nesse sentido, expressamos a importância da autonomia e da autoria na prática pedagógica (ALVARENGA, 2017, p. 124). As entrevistas como caminho de estudo possibilitaram uma série de memórias-vidas (BRAGANÇA, 2012) sobre a educação em tempo integral como vem sendo construída ao longo desse período de trabalho da Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli. O entendimento das práticas instituintes dos docentes evidenciaram um caminho formativo, além de apresentar desejos e imagens não ditas em outros momentos da pesquisa (ALVARENGA, 2017, p. 125).
Amostra/Sujeitos	Seis professores que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos <i>Foi meio que uma novidade para gente de Itaboraí, a lei do piso já é antiga. Antes até de eu entrar no município. Mas quando eu entrei em 2011, não existia. A gente ficava com a turma o dia todo, eu trabalhava parcial. Uma tarde toda, turma de Educação infantil, e eu ficava com as crianças de uma às cinco horas direto. E, quando chegou a lei do piso lá no município, veio com algumas discussões, mas nunca era uma coisa assim aberta. Você ficava sabendo algumas notícias “ah... parece que vai vir uns professores para gente ter um tempo livre”. Foi assim que chegou na minha escola (Professora Maria, p. 117).</i> Críticos <i>Eu acho que essa geração pessoal novo que vem pode cair numa cilada do profissional. [...] Profissionalismo perdido, por exemplo: “ai eu tenho que fazer isso aqui, eu tenho que montar”. Não, mas a convivência, sabe? O viver junto, o encontrar, perguntar como vai, sabe? Não é aquela coisa. Tá, existem amizades que vão nascer, vão ser eternas. Mas assim, é um coleguismo profissional do eu me importo com você (Professor João, pp. 102-103).</i>

	<i>O professor, ele é formado pela sua ideologia, ele é constituído e então ele leva para sala de aula os seus ideais. Então, quando você é concursado, quando você tem um vínculo diferente do contrato, você pode lutar pelos seus ideais e pelo que você quer da escola pública: “Não, eu acho que é isso.” Então é uma militância constante. Quando você é contratado, você não pode fazer nada disso, porque é um sistema muito perverso, jogar com a questão do sustento da pessoa, do que é direito e ela não tem esse direito. Então essa parte da profissionalização docente muitas vezes está dentro da escola e é uma coisa tão invisível e não é dita que atravança (Professora Juliana, p. 107).</i> <i>(...) O coletivo já é um tempo que não dá para gente pensar no trabalho individual da turma, porque são os informes, a direção, tá no grupo, é ouvir. Então, você acaba não tendo um rendimento que você gostaria do seu planejamento. E, o de quarta-feira nas duas horas, é com a coordenadora, muita das vezes é com a coordenadora. É o planejamento que é dado, é onde você vai ver o planejamento da semana, de projeto. Então, eu vejo que a dificuldade é essa. Que na escola, ao invés de você usar para planejar a sua aula, fazer o seu planejamento, é usado pra você fazer toda a estrutura da escola. Todo o planejamento da escola, é projeto, é ppp, é prova disso, você acaba não tendo tempo de preparar o seu projeto, seu plano. por isso que a gente acaba fazendo, usando em casa o tempo de casa. Então, ainda tá sendo assim muito misturado (Professora Tia Flor, pp. 115-116).</i>
Justificativos	<i>E do planejamento coletivo, até o ano passado nós fazíamos todos no mesmo dia que era as sextas-feiras. Só que nós observamos que determinados temas interessavam a um grupo e não interessava a outro. Então esse ano nós separamos por ciclo, para ter um coletivo só do pessoal do ciclo, a Educação infantil e quarto e quinto ano junto com os professores da diversificada. A gente conseguiu ver que conseguimos uma melhora nesse planejamento (Professora Lulu, p. 108).</i> <i>No coletivo quando você pega, professores da mesma série, ou até das séries próximas, onde você faz a troca, onde você “olha eu trabalho... vamos trabalhar tal coisa, tal coisa” facilita até a sua vida. Por exemplo, posso dar um exemplo de ontem. Estava na escola, a amiga da série do lado. Ela tinha também preparado algumas. Ela me relaxou. Por quê? Ela me deixou tranquila, já tiramos cópia, cheguei hoje, tudo prontinho, tudo bonitinho. Então, é um ganho. É um ganho para mim, para o meu tempo (Professora Tia Flor, p. 122).</i>
Propositivos	<i>Eu acho que a gente tem a ideia ainda de muito de super herói, que suporta, professor tem que... Eu acho que esse que esse 1/3 tem que incluir também a vivência, as pessoas lá falando. ô, falar nada, jogar conversa fora como eu disse no começo, é olhar a chuva. A gente não olha mais a chuva não, né?! “Ah, tá chovendo, inferno!”. Não é? Deixa a chuva cair, você tem esse momento de reflexão. De acompanhar o outro. Porque as crianças não vão te cobrar, elas não vão aprender se você... claro, é muito importante a formação do professor, importantíssimo. Mas a índole humana, a abertura pro outro é fundamental. E isso você só tem com convivência (Professor João, pp. 101-102).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 49 – PESQUISA DE CARNEIRO, 2017

Autor/a	CARNEIRO, Geane
Título	Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo
MP/M/D	Mestrado

Ano	2017
Programa	Educação
Universidade	UNIFESP
Caracterização do/a autor/a	Graduação em Letras em IES privada. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo – Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de São Paulo.
Abordagens e métodos	Investigação qualitativa – Estudo de Caso Educacional. - Análise de documentos oficiais (leis, decretos, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, registros dos Horários coletivos da JEIF). - Questionários semiabertos de entrada e de saída, ou seja, antes de iniciar a formação e após terminá-la. - Entrevista semiestruturada junto às coordenadoras, ao POIE e aos professores participantes do curso em tela. - Análise documental dos registros dos encontros e dos questionários/análise temática de conteúdo inerente aos depoimentos dos participantes do curso, nos questionários e nas entrevistas.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “o objetivo geral consiste em analisar e compreender a contribuição de um curso de formação continuada em serviço (in loco) imbricado ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em uma escola municipal da zona leste de São Paulo” (CARNEIRO, 2017, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	Escola pública municipal de São Paulo/SP.
Conclusões do/a autor/a	[...] os agentes mobilizadores encontrados pelo grupo para produzir as nossas discussões e utilizar as TDIC na sua prática pedagógica foram: - O conhecimento teórico ora apresentado, que os levou à reflexão crítica e ao confronto com o que já conheciam e faziam com as tecnologias, em suas práticas sociais; - O conhecimento prático: conhecer e experienciar o que existe na escola; - A superação de seus receios e medos; - O entendimento de que o POIE é um profissional colaborador, que pode e deve contribuir para formação do grupo, assim como apresentar e estudar junto com os docentes as tecnologias educacionais disponíveis na Rede (CARNEIRO, 2017, p. 155). [...] as estratégias da colaboração do POIE na formação, de usar a Sala de informática, os computadores e os tablets e explorar os recursos foram evidenciadas em vários depoimentos, como importantes para a formação. Em relação aos conceitos apresentados, muitos afirmam que não os conheciam e com o curso tiveram oportunidade de pensar e refletir sobre o que foi colocado e depois puderam pensar em novas estratégias para as suas próprias aulas. Houve maior aproximação do grupo junto ao POIE, com desdobramentos positivos no entendimento de que ele é um professor parceiro e disposto a colaborar. De uma maneira ou de outra, os professores estão conseguindo se aproximar das tecnologias digitais com um olhar diferenciado, buscando vencer barreiras e medos quanto ao uso das TDIC no ambiente escolar e junto com os seus alunos [...]. Todavia, a despeito de tal concretização, manifesta-se o devir, uma vez que não conseguimos atingir a todos como gostaríamos, mas como as coordenadoras colocaram "foi uma sementinha que foi plantada" e a formação deve ter continuidade. A temática deve ser sempre evidenciada, para que o que foi feito não se perca na demanda e na complexidade inerentes à ESCOLA (CARNEIRO, 2017, p. 155-156).
Amostra/Sujeitos	Segundo a autora, “responderam o questionário de entrada 18 participantes e o de saída, 14, de um total de 24 professores” (CARNEIRO, 2017, p. 114).

Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivo	[não há]
	Crítico	<i>Eu acho que é muito viável tá introduzindo na prática, mas eu ainda creio que falta uma certa resistência até da minha parte. Muitas vezes a gente até se acomoda, naquilo que você já sabe fazer, né, que é... naquela zona assim de conforto. Eu vou mexer com tal recurso, se eu não souber ligar lá o aparelho, que a escola tem esse recurso, né, e muitas vezes eu fico naquela “e seu não souber mexer”? Até procurar alguém que saiba pra instalar, pra usar, disponibilizar a sala. Sei que às vezes a gente fica nessa zona mesmo de conforto, né: “eu tô no meu espaço, eu vou ter que ir pra outro, e se seu não souber mexer, se eu não souber ligar, e se não funcionar?”. Às vezes, ainda fica a desejar na minha prática essa questão de se abrir um pouco pra mudança, pro novo, ainda tenho certa dificuldade, mas gostaria de tá introduzindo [...] (Professora B, p. 140).</i> <i>Assim é... do ano passado, né, que teve aquela, mais as exposições, né, teve uma proximidade talvez um pouco maior. Esse ano teve uma... menos, né, menos continuação dessa formação. Acho que enquanto tava tendo uma continuidade é... como a relação do aluno com o conteúdo, muitas vezes quando ele tá vivenciando mais vezes, aquilo fica mais... fica mais próximo, né, de você refletir e pôr em prática, mas quando você dá uma pausa, nós mesmos não voltamos e retomamos aquele conteúdo, né, então quando tinha aquela continuação, mais em JEIF, em formação, parece que nós estávamos refletindo mais [...] (Professora B, p. 140).</i>
	Justificativo	<i>(...) eu acho que considerando o Projeto Político Pedagógico que a gente tem, é... objetivos, metas que a gente tem... ideais colocados ali, eu penso que a formação continuada dentro da escola, ela tende a agregar o trabalho de todo mundo, no sentido de alcançar esses objetivos do PPP também e... de alcançar essas metas [...] agora a formação continuada aqui dentro, eu acho que além dessa questão também de aprender mais, também tende... levar isso pra prática mesmo, no sentido de fazer valer, de... contextualizar, de vivenciar todos aqueles ideais que estão propostos no Projeto Político-Pedagógico (...) (Professora F, p. 131).</i> <i>Ah, os daqui [cursos de formação, grifo nosso] a gente pode conversar mais, pode debater, pode chegar a um denominador comum, pode trocar experiência. Então, por exemplo, se eu tô agindo de uma forma diferente, não sei um determinado passo para chegar num jogo, por exemplo, eu tenho como interagir com vocês aqui, pra que vocês me ensinem a chegar neste momento e aprender esse jogo, por exemplo. Já em SME a gente não tem essa interação porque é muito mais pessoas, pra gente expor a ideia é mas difícil. Então eu acho que aqui a gente se sente mais liberdade para poder expressar o que tem dúvida, o que não deu certo, o que deu certo sem tanto melindre. (Professora G, p. 121).</i> <i>[...] pra mim e pra o meu trabalho, olha foi muito gratificante, foi excelente, porque tinha muitas coisas que eu não sabia que eu poderia usar dentro dessa tecnologia, na minha sala de apoio, porque também as nossas formações não são geradas nesse sentido, [...] Então pra mim, me abriu muito leque, é tanto que eu consegui fazer os livros digitalizados, depois disso me veio a ideia de baixar os vídeos do YouTuber para poder dar também um novo ar diferenciado...(Professora G, p. 143).</i> <i>Resistência com as tecnologias. Que não é, como eu falei, cem por cento do grupo, alguns professores teve essa resistência de fazer uma parceria com o professor, de usar a tecnologia dentro de sala de aula, só que a gente não pode ver como uma falha ou como um erro ou como “não deu certo”, a gente não pode ver isso. É em processo, né, foi plantado uma sementinha com essa formação e... é um processo, quem sabe, né, o ano que vem, com mais uma formação, a gente envolver mais professores, eles vão modificando o olhar para as tecnologias,... (CP 2, p. 144).</i>

Propositivo	<i>(...) porque as tecnologias avançam muito rapidamente e precisamos acompanhar para a produção de conhecimentos significativos, pesquisas produtivas, meio de estudo e interação com o mundo (Professora A, p. 124).</i>
	<i>(...) pois a geração está mais avançada, já incorporou no cotidiano o uso da tecnologia, mas necessitam de orientações para que aprendam a pesquisar em sites que tenham informações confiáveis, úteis, saibam escolher, registrar, etc. Além de possibilitar que a aula se torne mais dinâmica, atrativa, creio que ainda temos muito o que avançar nesse sentido (...) (Professora B, Questionário de entrada, p. 128).</i>
	<i>[...] Quebrar essas barreiras que, às vezes, são criadas até pela burocracia de horários, de desencontros, acho que às vezes tem que ter...um planejamento maior assim de “vamos tentar conciliar os horários desses profissionais, porque seria importante, vamos achar um meio aqui interno pra resolver isso”, a gente vê que vai ter resultados lá na frente, não é só uma questão de “ah eles vão ficar só conversando e não vão fazer efetivamente algo, né”. (Professora B, p. 141).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 50 – PESQUISA DE PAIVA, 2017

Autor/a	PAIVA, Cíntia Alethéia de
Título	A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais
MP/M/D	Mestrado Profissional
Ano	2017
Programa	Gestão e Avaliação da Educação Pública
Universidade	UFJF
Caracterização do/a autor/a	A autora exerceu o cargo de Professora de Língua Portuguesa, e atualmente é Diretora de uma escola da rede estadual em Minas Gerais.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Estudo de Caso. Instrumentos de coleta de dados: análise documental (registros escolares e legislações nacionais e estaduais), entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (supervisoras) e questionário aplicado aos docentes.
Objetivos da pesquisa	O objetivo da pesquisa é descrito como “analisar o papel da gestão escolar na garantia da organização, do cumprimento e da qualidade no uso do tempo destinado às Horas de Atividades Extraclasse.” (PAIVA, 2017, p. 4).
Unidade/Dependência administrativa	Escola estadual da rede de ensino de Minas Gerais.
Conclusões do/a autor/a	Observou-se a partir dos resultados da pesquisa que diversos assuntos estão ligados às Atividades Extraclasse, como os citados durante a pesquisa: formação continuada em serviço, atividade cumprida em local pré-definido, reunião pedagógica (PAIVA, 2017, p. 105). A presente pesquisa realizada na Escola Paulo Freire revelou que apesar de haver o cumprimento das horas de atividades extraclasse a equipe gestora pode possibilitar aos professores um melhor aproveitamento dessas horas no intuito de atender às necessidades vivenciadas pelos professores (PAIVA, 2017, p. 105). Os dados obtidos a partir da aplicação de questionários e entrevistas, bem como a análise documental, como, por exemplo, o livro de ponto,

		revelaram que, apesar de haver o cumprimento das Horas de Atividades Extraclasse, alguns aspectos relevantes acerca do alcance do objetivo dessas horas e sobre quais seriam as possíveis ações que fariam que esse momento fosse melhor aproveitado (PAIVA, 2017, p. 105).
Amostra/Sujeitos		27 professores e 2 supervisoras da escola pesquisada.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>Sim, o tempo todo sempre que nós estamos discutindo algum texto ou vendo algum vídeo. Às vezes o assunto nem é tão voltado para sala de aula, eles sempre remetem aos estudantes. A forma que aquilo que tem a ver com a sala de aula, que aquilo interfere no trabalho, seja de forma queixosa né, assim desabafando mesmo ou realmente levando como crescimento como formação, então eles sempre falam dos estudantes é sempre pauta os estudantes rendimento, comportamento (Supervisora 1, p. 82).</i>
		<i>Uma ação que a gente está buscando coletivamente são as intervenções pedagógicas que devem acontecer com base nas nossas avaliações internas, então é algo que todos os professores têm que fazer, cada um faz na sua disciplina, mas é uma ação de todas as disciplinas que acontecem independente da série, todo mundo faz a intervenção; as festas, os eventos são organizados pela escola e são produzidos de forma coletiva; e as ações que nós estamos desenvolvendo no momento são os itinerários avaliativos, a convivência democrática que a gente está fazendo junto, todas no coletivo que ocorrem também durante as reuniões pedagógicas (Supervisora 1, p. 90).</i>
		<i>Sempre com muita resistência porque a gente sabe que o trabalho em sala não é fácil, o trabalho docente exige uma rotina muito pesada, já com prazo de bimestre, prazo de semana de avaliação de correção que não pode atrasar. (...) A gente entende que é difícil para eles terem essa flexibilidade até porque cada professor tem uma carga horária também, acaba pesando mais para uns do que para outros, mas independente disso, eles reagem com muita resistência, mesmo assim a gente tem que sempre que estar acalmando, motivando, passando com muita antecedência explicando das consequências que pode ocorrer se caso a gente não aderir ao projeto, não aderir ao que é imposto. (...) (Supervisora 1, p. 91).</i>
	Críticos	<i>A escola, apesar de ter muita autonomia em alguns aspectos, nós ainda somos reféns de prazos apertados, às vezes chega alguma ação que não se enquadra no nosso perfil de escola, que os nossos estudantes não estão acostumados ou que a gente não consegue desenvolver, que já foi tentada anteriormente e não deu certo. Então às vezes chega alguma imposição para ser realizada a ação e que a gente tem essa dificuldade de se adequar e depois vem a cobrança, vem a monitoria não quer saber de desculpas. Então a gente tem que aplicar e para isso a gente tenta adequar, mas o resultado não é sempre o esperado (Supervisora 1, p. 72).</i>
		<i>A dificuldade que encontro é não desviar o foco da reunião porque geralmente a gente planeja reunião com um objetivo, com uma meta a ser cumprida e tem professores que não entendem, pensam que a reunião é um laboratório de queixas (Supervisora 2, p. 73).</i>
		<i>Essa monitoria, ela fica um pouco frágil devido ao fato dos professores estarem na escola e a gente também estar fazendo as nossas funções. Temos nossas funções então realmente monitorar esse tempo ele é bem delicado, é bem complicado, a gente sabe que o professor está cumprindo, nós temos uma tabela de horários para estar acompanhando esse professor e na necessidade de acompanhar, de conversar, a gente sabe que o professor está ali naquele horário, mas dizer que essa monitoria acontece rigorosamente isso acontece de uma maneira mais frágil (Supervisora 1, p. 78).</i>
	Justificativos	<i>Sempre que eu organizei a reunião e a gestão também, a gente sempre procura trazer algo que possa contribuir para os estudos</i>

dos professores, algo que eles possam usar em sala de aula. É um momento realmente de capacitação em serviço que a gente pode estar fazendo que eles relembrem alguns assuntos que ficaram esquecidos, algumas teorias que eles já não estão lembrando, mas a gente sempre está retomando, então é o momento de Formação mesmo; de estudo; de leitura (Supervisora 1, p. 83).

Propositivos [não há]

Fonte: Elaboração própria

Quadro 51 – PESQUISA DE SOUZA, 2017

Autor/a	SOUZA, Lígia Ramo de
Título	Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo
MP/M/D	Mestrado
Ano	2017
Programa	Gestão e Práticas Educacionais
Universidade	UNINOVE
Caracterização do/a autor/a	A autora possui graduação em Letras e em Pedagogia, e exerceu os cargos de Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de São Paulo Professora de Língua Inglesa na rede municipal de São Paulo, SP. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo, SP
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. 1ª Fase: Bibliográfica e Documental → Análise de portarias, decretos, leis e documentos referenciais da rede, que versam sobre a carreira do magistério municipal, a proposta de formação contínua de professores, as atribuições dos coordenadores pedagógicos, etc, além das pautas reflexivas de registro dos momentos de formação, por meio do PEA (Projeto Especial de Ação), bem como as temáticas e reflexões tecidas pelo grupo de professores participantes. Além disso, foram analisadas publicações acadêmicas que investigam a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores em serviço, dentre outras tarefas a ele atribuídas. 2ª Fase: Exploração de Campo → Entrevista com questões semiestruturadas. 3ª Fase: Análise de Registros reflexivos dos encontros dos horários coletivos.
Objetivos da pesquisa	Analisar o lugar ocupado por coordenadores pedagógicos no cotidiano da escola, considerando tanto as demandas do próprio cotidiano escolar quanto as provenientes da Secretaria Municipal de Educação.
Unidade/Dependência administrativa	Rede municipal de ensino de São Paulo, SP.
Conclusões do/a Autor/a	Dentre os achados do referencial teórico está o fato de que a finalidade da formação, a sua temática e sua forma de acontecer não devem ser oriundas de fora da escola, mas devem emergir do seu chão, como uma colheita repleta de sentido e significado para aqueles que ali partilham desafios, questionamentos, suores, choros e risos (SOUZA, 2017, p. 93). A teoria também pontuou o diálogo como ferramenta e adubo para discussões férteis, frutíferas e produtivas. Diálogo que pressupõe uma escuta atenta e respeitosa. Diálogo que vê o outro como parceiro na construção de conhecimentos e saberes (SOUZA, 2017, p. 93).

		[...] a escola tem um grande potencial na formação continuada de professores. É o lugar em que colhemos “do pé” os problemas, os ruídos, os entraves dos processos de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, é o lugar de socializar práticas, partilhar experiências, colher as devolutivas dos alunos, ampliar o leque de descobertas, por meio dos vários olhares que se entrecruzam no cotidiano, em todos os espaços e tempos da escola, envolvendo os variados sujeitos que a constituem (SOUZA, 2017, p. 93).
Amostra/Sujeitos		Três coordenadoras pedagógicas (CP1, CP2 e CP3) respectivamente de três diferentes escolas de ensino fundamental (EMEF1, EMEF2 e EMEF3) da rede municipal de São Paulo/SP.
Comentários dos Sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>Esses momentos, eles acontecem de maneira muito diferenciada, por quê? São três grupos de professores, cada grupo tem uma característica, até porque um grupo tem seu momento de estudo antes de entrar na sala de aula... Acabou de chegar de casa, tá descansado, participa mais ativamente; são as professoras mais novas também da escola. O segundo grupo, acabou de sair da sala de aula, já vem mais cansado, são professoras mais antigas; eu sinto uma maior passividade, então eu tenho que ficar cutucando pra que essa participação aconteça. O último grupo são as professoras que já entram mais tarde, mas que ainda vão pra sala de aula; elas têm um perfil de ser mais ativas, contestam, contrariam, então eu tenho que saber... Ter estratégia pra lidar com os três grupos de maneira que os três participem do PEA (CP 1, p. 78).</i>
	Críticos	<i>(...) uma comunidade que parece de conceitos humanos. Ela não sabe a diferença entre o certo e o errado. A impressão que eu tenho é que eles vivem presos a ideias falsas e que eles não têm, realmente, bagagem intelectual de conceitos mínimos (...) é uma questão mesmo de miserabilidade humana (CP 2, p. 51).</i>
		<i>Eu tenho professores extremamente argumentativos, onde você tem que ter uma condução própria de saber até onde ele está falando é contribuição, onde ele está errado e você tem que ter muito jeito de falar "Olha, reveja seus critérios, não é bem por aí", de uma maneira que não gere desgaste na relação. Então é bem delicado, como eu falei, é um grupo extremamente argumentativo (CP 2, p. 77).</i>
	Justificativos	<i>Foi escolhido por meio de uma demanda né... do ano anterior, onde nós queríamos conhecer as culturas das comunidades que a escola atende porque 10%, mais ou menos, da comunidade é composta por alunos estrangeiros, de outras nacionalidades e até vindos de outras regiões do Brasil (CP 1, p. 73).</i>
		<i>(...) [quando os professores] têm algum vídeo, algum assunto, eles trazem pra complementar (...) os professores também geralmente contribuem a dinâmica do PEA (CP 1, p. 74).</i>
	Propositivos	<i>[não há]</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 52 – PESQUISA DE FONTOURA, 2018

Autor/a	FONTOURA, Marta Regina
Título	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional
MP/M/D	Mestrado Profissional
Ano	2018
Programa	Políticas Públicas e Gestão Educacional
Universidade	UFSM

Caracterização do/a autor/a	Graduação em Pedagogia. Professora da rede municipal de Santa Maria/RS. Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. Vice-diretora da EJA na rede estadual. Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação. Especialização em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica na rede estadual do RS. Especialização em Coordenação Pedagógica.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Instrumento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e de projetos de formação continuada nela realizados.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora a pesquisa objetivou analisar “[...] de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço desenvolvido na escola impactaram no desenvolvimento profissional” (FONTOURA, 2018, p. 90).
Unidade/Dependência administrativa	Escola estadual de ensino fundamental em Santa Maria/RS.
Conclusões do/a autor/a	Constatamos que, algumas professoras dos Anos Iniciais participam e outros são meros expectadores na decisão de que formações desejam, mas ao mesmo tempo, percebemos que há uma preocupação da escola em desenvolver ações formativas para atender a demanda dos professores (FONTOURA, 2018, p. 143). [...] os profissionais acreditam que estas ações precisam ser organizadas dentro do horário de trabalho, atingindo melhor os objetivos propostos, mas não podemos negligenciar o cumprimento dos dias letivos, pois o aluno não pode ser prejudicado em sua aprendizagem. Outro desafio enfrentado se dá a partir do exercício da profissão, tendo em vista que algumas professoras desempenham suas atividades em mais de uma escola (FONTOURA, 2018, p. 143-144). Por fim, inferimos que as concepções de formação continuada de professores se aproximam nos seguintes aspectos: - Atualização profissional em diferentes espaços e contínua, com a aquisição de novos conhecimentos para que sejam aplicados nas soluções de problemas do cotidiano escolar; - Preparação e aperfeiçoamento para o exercício da profissão; - Espaço de reflexão, interação e troca entre pares sobre as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar, valorizando as práticas pedagógicas; - Ser mais direcionada e trabalhada de forma colaborativa, em grupos menores, visando à unidade de trabalho no ano específico em que o professor atua; - Realizar orientações específicas, conforme as necessidades encontradas no cotidiano escolar, a fim de dinamizar as ações formativas propostas (FONTOURA, 2018, p. 144-145). Nas entrevistas ficou explícito pelas professoras dos Anos Iniciais e equipe diretiva/coordenação pedagógica que as ações formativas organizadas na escola contribuem para mudanças na prática pedagógica, no desenvolvimento profissional e da própria instituição (FONTOURA, 2018, p. 145).
Amostra/Sujeitos	Quatro membros da equipe diretiva / coordenação pedagógica responsáveis pelo planejamento e realização da formação continuada na escola e oito professores dos anos iniciais, participantes dos processos formativos da escola.

Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>A equipe diretiva/coordenação pedagógica, né, e também às vezes alguns professores sugerem os contatos de profissionais qualificados para essas formações e indicam. A escola procura trazer dentro do possível porque às vezes dentro da escola nós temos pessoas muito qualificadas que tem essa condição [...] e de ofertar. (ED/CP1, p. 109).</i>
		<i>De acordo com o que se temo que é disponibilizado, recursos financeiros não têm nunca [...] Os recursos humanos dependemos de voluntários [...] temos muitos profissionais que se dispõe né. A comunidade de Santa Maria se dispõe a vir trabalhar com os professores. (ED/CP2, p. 111).</i>
	Críticos	<i>Eu acho que na escola não existe planejamento de formação continuada, [...] O que percebo que formação continuada não existe ou equipe diretiva/coordenação pedagógica pensam que formação continuada é as reuniões que temos nas quartas-feiras. Só que as reuniões muitas vezes, que eu considero extremamente importante, que a gente precisa desse espaço pra falar [...] do que tá acontecendo no nosso dia a dia é e se resume nisso, né, em apenas falar, mas não existe. (PAIEF7, p. 110).</i>
		<i>[...] porque a escola tem três turnos, né, então [...] fica um pouco segmentada nesta questão de turnos diferenciados dentro da escola e com diferentes áreas do conhecimento. [...] Difícil também é conciliar os interesses e os temas, né, que venham contemplar a todos os professores da escola. (ED/CP1, p. 114).</i>
		<i>Os pontos fracos é o horário, senão é a noite é num sábado de manhã, é um dia em que o professor quer descansar, [...]. A questão do horário, [...], poderia ser feito durante o ano no horário de trabalho, sem precisar ter os alunos porque precisamos estar aprendendo um pouco. (PAIEF2, p. 115).</i>
		<i>Tenho notado que a cada ano que passa tá piorando a situação. Estamos menos valorizados, temos menos incentivo na Educação, nossos salários estão cada vez mais baixos, não conseguimos nos sustentar. E isso afeta diretamente no nosso desenvolvimento profissional, não quero dizer que muitas vezes com salário a baixos nós vamos realizar um péssimo trabalho [...]. A formação continuada é para o nosso crescimento profissional, para nós aprendermos outras coisas ou sanar dúvidas que enfrentamos no dia a dia. [...] Então a formação deve ser ofertada de qualquer maneira, mesmo que o governo não esteja, nos proporcionando, nos oferecendo um aumento de nível, uma progressão, né, profissional e se dependermos dele não vai ter nunca mesmo. (PAIEF7, p. 122).</i>
	Justificativos	<i>[...] a formação que é feita dentro da escola é às vezes muito melhor que aquela oferecida em seminário e congressos fora da escola, é importante também, qualquer tipo de formação, né, é importante, mas a formação dentro da escola tem uma importância significativa porque acontece no chão da escola, é a realidade do nosso espaço escolar, os professores sabem o que está acontecendo. [...] As formações fora da escola, acho extremamente importante porque se tem contato, né, com grandes profissionais, [...] porque a escola não tem condições de trazer esses profissionais para fazer uma formação aqui. Nós, dentro da escola, temos profissionais de todas as áreas que se destaca, o trabalho deles é reconhecido dentro da sociedade, então podem trabalhar conosco, com os colegas, com os pares. (ED/CP1, p. 124).</i>
		<i>[...] A formação continuada eu acho, que como disse no início, faz parte da vida do professor não tem como, tudo que é profissão tem que estar sempre estudando, tudo o que tu faz. O professor, o médico, o cozinheiro, penso assim, [...]. O professor não é diferente, vê uma técnica nova ou algo novo, lê pra melhorar aquilo ali, né. Inventar, reinventar, nós professor não é diferente, isso é formação continuada, é vida. (ED/CP2, p. 124).</i>
	Propositivos	<i>Formação continuada, eu acho, que tem de vir do desejo de cada professor estar sempre atualizado, né. A escola pode</i>

	<i>proporcionar, mas o professor tem que se desafiar a se atualizar, melhorar a sua formação pedagógica, para desenvolver um melhor trabalho com seus alunos. (ED/CP1, p. 117).</i>
	<i>Formação continuada, pra mim, é quando o professor tem a oportunidade de continuar o estudo, em relação ao que sente necessidade, mas para mim não precisa ser algo que a escola tenha que disponibilizar porque quem tem vontade de aprender corre atrás, procura, [...] se especializa no que não está conseguindo. Acredito que não precisamos esperar pelo governo ofertar a formação na escola, cada um tem que seguir a sua vontade, tentando se especializar no que sente que está faltando ainda na sua profissão. (PAIEF2, p. 118).</i>
	<i>Acredito que formação continuada é uma formação contínua, gradativa, não é uma formação que vai ocorrer numa vez só, tem que ocorrer aos poucos, né. De acordo, com os conhecimentos prévios, que os professores já têm e a partir disso, atualizar, complementar esses conhecimentos, para assim melhorar a relação entre teoria [...]. (PAIEF4, p. 118).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 53 – PESQUISA DE MARTINS, 2018

Autor/a	MARTINS, Aline Madalena
Título	A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica
MP/M/D	Mestrado
Ano	2018
Programa	Educação
Universidade	Universidade do Sul de Santa Catarina
Caracterização do/a autor/a	Formadora de professores da rede municipal de Tubarão, SC.
Abordagens e métodos	Empírica. Abordagem Marxista. Instrumento de coleta de dados; Entrevistas Semi-estruturadas articuladas com os registros audiovisuais do Curso de Formação Continuada.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, o objetivo central da pesquisa é “analisar os processos de mudança entre professores/as envolvidos na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes” (MARTINS, 2018, p. 7).
Unidade/Dependência administrativa	Escola de período integral do município de Tubarão/SC.
Conclusões do/a Autor/a	Identificamos, pelas falas dos/as professores/as, que ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre todos os/as docentes, uma vez que há a defesa da temática por eles. (MARTINS, 2018, p. 106). Podemos verificar nas entrevistas com os/as professores/as que a contestação dos estereótipos que cercam meninos e meninas foi sendo pauta de ações pedagógicas, mesmo que em resposta de alguma situação inesperada na sala, mostrando que os/as professores/as romperam com a visão binarista de gênero. A experiência da formação em gênero e sexualidade deu suporte na identificação de padrões sexistas, e, ao refletir sobre estes, incorporaram esta nova visão em suas práticas docentes (MARTINS, 2018, p. 106). No caso dos/as professores/as que tiveram a formação continuada na EMEB Faustina da Luz Patrício, há uma mudança de olhar em relação às

	temáticas, indicando que a formação feita presencialmente, incorporando conteúdos teóricos e momentos de práticas que posteriormente foram discutidas pelos cursistas, ampliam a possibilidade dos/as professores/as, em conjunto, desconstruírem conceitos que apresentavam antes da formação e agregar um novo olhar em suas atividades docentes. (MARTINS, 2018, p. 107). Observamos que o curso de formação continuada se mostrou insuficiente para provocar mudanças nas práticas docentes relacionadas à sexualidade, apontada pelos/as professores/as como uma dificuldade. Embora os/as professores/as indiquem que trabalham a diversidade, em um discurso politicamente correto, nenhuma prática docente sobre sexualidade foi citada, salvo situações nas quais o tema era abordado com uma visão biologicista, avaliado como caminho possível no diálogo com a família. Esta ausência é justificada pelos/as docentes quando estes/as afirmam que as famílias contestarão suas propostas pedagógicas, gerando neles/as uma insegurança ao abordar a temática em sala de aula (MARTINS, 2018, p. 107).
Amostra/Sujeitos	Nove profissionais da escola que tiveram a oportunidade de participar de uma formação continuada sobre relações de gênero e sexualidade: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 5 professoras e 2 oficineiros do Programa Mais Educação.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos <i>[não há]</i>
	Críticos <i>Margarida: [...] tem muita informação distorcida e por isso eu acho tão delicado. Porque dependendo de como a situação é trabalhada, o professor cai numa armadilha também. Porque o professor vai ser atacado. É muito delicado isso para as famílias (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves, p. 83).</i>
	<i>Eu temo pelo meu trabalho também. [...] A gente está sempre atrelado ao sistema. Estamos engessados. Como eu sempre trabalhei nessa linha e como sempre foi com projetos, nunca teve um concurso, nada do tipo, eu me sinto ameaçado também, não só eu, mas um trabalho que eu vejo como importante. Eu vivi recentemente essa situação (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz, p. 84).</i>
	<i>Eu acho que o preconceito é muito grande... E a família acaba não aceitando. Ao mesmo tempo a gente não consegue lidar com isso, não sabe como trabalhar. Porque... De que forma eu vou dizer? De que forma eu vou trabalhar? No primeiro contato, o que eu digo para o pai e para a mãe? Não é fácil. Então, é uma barreira. A gente sempre encontra uma barreira. Por isso que eu digo. A gente sabe a teoria, no curso teve a teoria, mas não foi suficiente para a gente sair sabendo lidar com isso. É um assunto muito abrangente. E o resto? Para colocar em prática deveria ter mais momentos, teria que ter uma segunda parte (Marina/ACT/EEB Marília Frota, p. 87).</i>
	<i>Eu vejo que o problema não são nem as professoras e nem os alunos. Nós temos que ver como isso está em casa, como essa criança é criada em casa. Como que chega tudo isso para ela? Porque a criança vai chegar em casa e vai falar o que fez. E os pais vem para cima de quem? Das professoras, da escola. Por isso que eu tenho trabalhado de uma maneira mais sutil, de um jeito que a criança não chegue em casa e isso acabe assustando os pais (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves, grifo nosso, p. 88).</i>
	<i>Mas sempre tem aquele professor mais tradicional, que não trabalha essa aceitação e esse respeito. Mas é por conta da falta de esclarecimento mesmo. E aqueles professores que já tem uma visão diferente vão ampliando esse conhecimento e aprendendo coisas novas para mostrar para os alunos. No grupo que eu estava foi tranquilo, a maioria já tinha a mente aberta. O curso veio</i>

	<i>para validar esse olhar diferente. E os que não tem a mente tão aberta assim precisam mudar. Na escola não cabe mais esse jeito de trabalhar que exclui, que ignora tudo isso. Ele precisa separar o que pensa fora da escola. Não dá para trazer a religião para a sala de aula. Ali na sala tem todo tipo de gente. Se ele trabalha só com uma visão, ele acaba excluindo os outros (Elda/Oficineira/Aposentada, grifo nosso, p. 90).</i>
	<i>Pra ter uma ideia, os pais às vezes não aceitam que o aluno tem alguma dificuldade, alguma limitação na aprendizagem, é uma dificuldade para se fazer um laudo. Isso porque essa questão é responsabilidade da escola, do professor. Às vezes o professor chega para o pai e fala do desenvolvimento da criança na sala e ele já acha ruim, imagina falar de uma coisa que os pais acham que não é da responsabilidade da escola? Nossa! Tu escuta ainda gente dizendo “prefiro morto do que gay”. Eu principalmente, em final de carreira, já escutei muita coisa (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves, p. 95).</i>
	<i>[...] hoje tu tens um grupo, amanhã tu tem outro, aí tu constrói alguma coisa, tu consegue avançar um pouquinho, troca o grupo e tu retrocede. A gente tem aí muito impregnado para alguns esse modelo de educação. Não é fácil desconstruir essas ideias. Muitos são resistentes porque simplesmente não tiveram a formação mesmo. A gente vem tentando ultrapassar essa barreira nos momentos de planejamento, nas conversas, mas não é fácil (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz, p. 97).</i>
	<i>Pena que como a gente é ACT e tem toda essa rotatividade a gente não consegue ficar todos sempre no mesmo lugar, mas todos aqueles que chegam no início do ano a gente faz aquela imersão, planejamento, a gente já trabalha a cabeça das outras professoras pra mostrar que a nossa escola é diferente (Tamires/ACT/ EMBE Faustina Patrício Luz, grifo nosso, p. 99).</i>
	<i>[...] vai passando o tempo e isso vai ficando mais natural... E para os novos a gente já no início do ano faz esse alerta. Às vezes as professoras novas ficam meio sem entender... É um choque de realidade as salas, porque em outras escolas não é feito assim. [...] Sempre tem uma pequena resistência, sempre tem um que fala “ah não vou mudar meu planejamento”... Ou às vezes ficam meio surpresos... Eu acho que é porque está tão impregnada essa forma de trabalhar, que as professoras não param pra pensar nisso, como isso influencia... Às vezes a gente até dá os materiais que a gente tem pra eles terem uma ideia, ou materiais da formação, mas acho que seria necessária a formação mesmo, de forma sistemática... A gente mostrou aquele texto “meninas de rosa e meninos de azul” aí o pessoal “hummm, ahhh, esse texto...” alguns acabam não lendo, ficam meio assim, mas aos poucos a gente vai quebrando essa ideia (André/Oficineiro/ EMBE Faustina Patrício Luz, p. 100).</i>
Justificativos	<i>Agora a gente fica atento, por exemplo, na forma com que as professoras organizam o espaço [...]. Não tem mais esse espaço diferenciado nos painéis, azul e rosa.... É tudo misturado, verde, vermelho, azul. Para não criar uma separação. Utiliza outras coisas, outros caminhos, para deixar essa coisa sexista. Usa elementos que não remetem a essa divisão. E vai passando o tempo e isso vai ficando mais natural [...] (André/Oficineiro/ EMBE Faustina Patrício Luz, p. 65).</i>
	<i>[...] quando tu faz um planejamento de alguma atividade tu já não faz mais essa divisão. Qualquer atividade. Vai trabalhar o dia das mães, o dia dos pais... Já é diferente, já pensa nos tipos de famílias diferentes, já tem uma preocupação na forma que vai abordar, na hora de escolher uma historinha, na hora de fazer uma apresentação. Já vai pensar na inclusão de todos [...] (Tamires/ACT/ EMBE Faustina Patrício Luz, p. 69).</i>
	<i>Com a formação a gente acaba não tendo mais medo de conversar com o pai... Porque se não tem um argumento de mediação fica uma coisa meio vazia... se a escola tem um discurso mais homogêneo fica mais fácil da gente trazer esse pai também para diálogo sem causar atrito. O professor também passa a ter um olhar mais sensível, tanto para acolher as famílias e as crianças</i>

	<i>que não vem daquele modelo, quanto para entender porque que aquele pai está agindo daquela forma e aí a gente poder entrar com os nossos argumentos (André/Oficineiro/ EMEB Faustina Patrício Luz, p. 79).</i>
	<i>Não dá pra admitir uma escola preconceituosa. Não dá pra uma mãe ou pai chegar na escola reclamando que o filho sofreu bullying, isso não pode acontecer. Eu penso que este é o papel da escola educar pra diversidade. E é toda a escola, não é só o professor, mas as pessoas na secretaria, na coordenação, na direção... Quanto a isso, acho que a Cris (diretora) teve muito sucesso, porque todo o pessoal comprou a ideia do curso. Não sei se foi só uma impressão minha, mas a Cris (diretora) tinha uma posição muito clara e isso ajuda nesse processo de formação, porque sempre tem o receio do novo, e aquilo se torna uma barreira. Então o exemplo tem que vir de cima (Elda/Oficineira/Professora aposentada, grifo nosso, p. 101).</i>
	<i>Eu tinha uma cabeça bem diferente sim, mas fui aprendendo, não só no curso, mas com as situações que vão aparecendo. Às vezes o professor tem uma opinião particular que fora da sala, tudo bem, é a visão dele. Mas na escola, como funcionária pública, é teu dever trabalhar isso. Então não tem porque tu se recusar a estudar isso ou a fazer a coisa diferente. Hoje eu penso assim. Não dá para estar numa sala de aula com uma visão de discriminação. É inadmissível hoje. Então, por mais que tu tenha um ponto de vista diferente, na sala tu tem que acolher a todos. Esse é o lado profissional. (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves, p. 103).</i>
Propositivos	<i>Teve resistência sim. E sempre vai ter. Às vezes a gente tem que se fazer de boba... Para poder fazer, eu já entendi nesses 12 anos, às vezes para poder implantar alguma coisa tu tens que se fazer de surdo para algumas pessoas. Num primeiro momento eu deixei acontecer... Porque a resistência houve sim, só que precisava passar pelo momento da desconstrução. (...) Alguns processos podem ser democráticos, outras coisas tu tens que meio que comprar briga e impor. Isso quando tu acreditas muito que vai dar certo. (Cristiane/Diretora/EMEB Faustina Patrício Luz, p. 101).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 54 – PESQUISA DE MERCÊS, 2018

Autor/a	MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida
Título	A hora-atividade como espaço para formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)
MP/M/D	Mestrado Profissional
Ano	2018
Programa	Gestão e Avaliação da Educação
Universidade	UFJF
Caracterização do/a autor/a	30 anos de carreira na educação básica no estado de Rondônia: “professora, supervisora, diretora escolar e técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)” (MERCÊS, 2018, p. 15). Técnica pedagógica e coordenadora do PNAIC.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Estudo de caso. Procedimentos metodológicos: análise documental, pesquisa bibliográfica e grupos focais.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “O objetivo foi contribuir com a reflexão acerca da implementação das políticas públicas para a formação de professores em

	serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei 11.738/08, analisando limites e possibilidades e propondo um plano de ação que minimizasse as dificuldades identificadas” (MERCÊS, 2018, p. 6).	
Unidade/Dependência administrativa	Rede estadual de Rondônia.	
Conclusões do/a Autor/a	A pesquisa possibilitou a constatação de todos os entraves percebidos como evidências, como: tempo dos professores e gestores como terreno extremamente conflituoso; atuação gestora cerceada por fatores que a impedem de atuar pedagogicamente; frágil concepção sobre formação continuada em âmbito escolar; ausência de formação para os gestores escolares; fraca presença da Coordenadoria, conflitos latentes e evidentes gerados no campo relacional, dentre outros aspectos abordados na análise. Por outro lado, a pesquisa possibilitou constatar inúmeras possibilidades para que a formação continuada dos professores aconteça. Possibilitou constatar, acima de tudo, que os professores querem formação continuada, querem uma formação que os ajude em sua realidade de sala de aula, que os ajude a ensinar melhor (MERCÊS, 2018, p. 132).	
Amostra/Sujeitos	Diretores e Supervisores de 4 escolas da rede estadual de Rondônia. 1º Grupo Focal: 4 diretores. 2º Grupo Focal: 8 supervisores.	
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>É marcado de acordo com a disponibilidade do formador, quando é externo [...] agora, os assuntos da prática, que são trabalhados pela equipe, ficam de acordo com os horários do professor (S1, p. 94)</i>
	Críticos	<i>Alguns professores acham que a formação oferecida pela escola é uma enrolação, passa tempo... porque querem cursos como mestrado, por exemplo (S5, p. 90).</i>
		<i>Me sinto frustrada quando organizo as formações, depois quando olho a lista e vejo quantos participaram. Vários professores justificam dizendo que estão em outras escolas, mesmo assim... o número de faltas é muito grande (S4, p. 97).</i>
		<i>Quando estamos lá na frente imagino que olham pra nós e pensam: ‘o que vocês sabem sobre isso’? (S7, p. 103).</i>
		<i>Quando a gente chama pra uma formação perguntam logo quem vai vir dar o curso... Querem saber se são pessoas que vem de outro lugar (S2, p. 103).</i>
		<i>A formação chegou com uma imposição... não deu liberdade de ninguém escolher o curso que queria fazer (D3, p. 104).</i>
		<i>É... a CRE não oferece formação... da última vez que participei foi uma reunião pra estudo de portaria... saí frustrada [...] (S5, p. 105).</i>
		<i>A nossa maior dificuldade hoje é com a formação para os professores em educação especial, porque recebemos um número muito grande de alunos especiais... o professor não sabe como lidar com eles [alunos] (D1, p. 107).</i>
	Justificativos	<i>[não há].</i>
	Propositivos	<i>As formações são necessárias sim, mas...é preciso saber o que o professor deseja. Não é qualquer formação... precisa saber de suas expectativas, os temas de seu interesse, o que ele quer estudar. Acho que as formações devem ser atrativas, é igual aluno, tem que conquistar, senão... (D3, p. 95).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 55 – PESQUISA DE RAUNTERBERG, 2018

Autor/a	RAUNTERBERG, Jéssica
Título	Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade
MP/M/D	Mestrado
Ano	2018
Programa	Educação
Universidade	FURB
Caracterização do/a autor/a	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica na rede pública municipal de Blumenau/SC.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Instrumentos e procedimentos metodológicos de geração de dados: realização de entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, registros de observações em notas de campo e consultas aos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEIs investigados.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “o objetivo geral foi compreender as implicações da hora-atividade como um tempo/espço de formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC” (RAUNTERBERG, 2018, p. 8).
Unidade/Dependência administrativa	12 CEIs da rede municipal de Blumenau/SC.
Conclusões do/a Autor/a	Na questão dos espaços físicos, nem todos os CEIs têm uma sala adequada para ser utilizada pelas professoras nos momentos de hora-atividade [...]. Notamos, entretanto, que há dois CEIs sem um espaço adequado que realizam 50% da hora-atividade interna, enquanto um dos CEIs que possui um espaço específico para tal fim realiza a hora-atividade 100% externa. Entendemos, assim, que não é apenas o poder público que deve fazer sua parte: há que se criar uma cultura de valorização da hora-atividade, e as professoras devem ser sujeitos importantes e protagonistas do processo, pois é a partir disso que a hora-atividade passará a fazer sentido para cada profissional e poderá se efetivar como um tempo/espço de formação continuada (RAUTENBERG, 2018, p. 101). Em relação ao tempo/espço da formação continuada na hora-atividade, as formações oferecidas pela SEMED, com dias e locais definidos no calendário anual da Secretaria, foram as mais mencionadas pelas professoras participantes da pesquisa. Algumas professoras, porém, sinalizaram a dificuldade de chegarem até o espaço definido pela Secretaria, sugerindo que o próprio CEI deveria ser o espaço de formação continuada [...]. Além disso, as próprias professoras sugeriram que as formações sejam feitas por regiões, para facilitar o deslocamento das mesmas (RAUTENBERG, 2018, p. 102). A falta de relação entre a teoria (oferecida nas formações) e a prática (vivenciada diariamente nos CEIs), também foi bastante mencionada pelas professoras [...] (RAUTENBERG, 2018, p. 103). Sobre a formação continuada realizada nos CEIs nos momentos de hora-atividade, as professoras apontaram o trabalho em duas perspectivas distintas: práticas individuais e práticas colaborativas. As rotinas pedagógicas foram as atividades mais mencionadas (planejamento, registro, escrita de avaliações, entre outros), aparecendo nas falas que entendem o trabalho em uma perspectiva individual e também nas falas que visualizam uma perspectiva colaborativa da hora-atividade (RAUTENBERG, 2018, p. 103). Muitas delas [professoras] apontaram que o coordenador pedagógico de seu CEI já aproveita o tempo/espço da hora-atividade para orientar as professoras e dar retornos a respeito do desenvolvimento do seu trabalho com as crianças. Um dos coordenadores utiliza a hora-atividade

		semanalmente como um tempo/espço permanente de formaço continuada em servio. Para que isso possa acontecer, é preciso que o grupo tenha uma proposta de trabalho bem definida, da qual as professoras sejam também protagonistas e que parta da realidade de cada local. Assim, as falas das professoras também destacaram a importância do diálogo entre os pares e da formaço partindo das necessidades do grupo, entendendo a importância da participação das professoras em seu processo formativo (RAUTENBERG, 2018, p. 104).
Amostra/Sujeitos		Foram entrevistadas 12 professoras de 12 CEIs, cada um localizado em um bairro específico no município de Blumenau/SC.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>Não! Não... Porque pra mim, no meu conceito como formaço continuada é os cursos ali que a gente tá indo, então a hora-atividade, no caso, é o meu tempo pra planejar as minhas coisas que eu quero executar com as minhas crianças, então é o meu tempo de elaborar os meus planejamentos, as minhas coisas. E a formaço continuada pra mim é alguma coisa assim, tipo curso, fora... (Professora Neuseli, p. 73).</i>
	Críticos	<i>O ponto negativo que eu vejo é essa lacuna que dá no trabalho com a parceira. [...] a hora-atividade é separado, você não pode sentar junto. [...] São quatro momentos que a gente está separada (Professora Luci, p. 65).</i>
		<i>Não que não possa, mas para isso ele [o Poder Público] tem que dar condições. Nós temos que ter um espaço organizado, nós temos que ter material pra pesquisa, nós temos que ter uma sala com computação, com a informática, que hoje nós não temos, nós estamos com os nossos notebooks debaixo do braço. [...] Porque não adianta querer que o professor vá pesquisar no corredor. A nossa realidade do CEI? Barulho de 320 crianças. Como é que você quer que um professor consiga se concentrar pra ler um livro, pra uma pesquisa. [...] hoje aqui nós não temos nem internet! [...] Você vai para uma sala de professor onde tem entra e sai professor de professor, do café, do almoço, o tempo inteiro... Não tem condição! (Professora Maria, p. 67).</i>
	Justificativos	<i>Eu vejo como uma questão assim, ó... eu tô em casa, ou eu tô aqui [no CEI], que seja, eu saí dois períodos da sala... um tempo de... não silêncio, mas um tempo de tranquilidade, um tempo que [...] eu vou dar uma respirada. [...] Mas eu vejo também como isso: um tempo que eu tenho pra sair um pouco da sala e ficar lá, fazendo as minhas coisas e, pensando, entende? (Professora Carmen, p. 64).</i>
		<i>Porque como a gente vai fazer as pesquisas, ou até mesmo quando a gente vai receber alguma formaço por parte da coordenadora, a gente já tá tendo uma formaço ali[na hora-atividade]. [...] Como a gente teve do planejamento, a gente recebe orientações do planejamento, já tá sendo uma formaço. Uma orientação que a gente recebe pra montar um projeto para a turma, já tá sendo uma formaço. (Professora Dóris, p. 72).</i>
		<i>Pode... Pode ser um espaço de formaço continuada com... os outros tu se refere, né? Porém é isso que eu te digo, qualquer meia hora... [...] eu fico lá com o grupo, conversando, discutindo alguma coisa, eu tô lá pensando “Meu, eu podia estar lá recortando, eu podia tá lá pesquisando, eu podia tá lá fazendo outras coisas, que... eu tô aqui! Mas eu também sei que é necessário. (Professora Carmen, p. 72).</i>
		<i>Olha, o que a gente vivencia bastante assim que, isso parte bastante da Equipe Gestora, é trazer nas Reuniões Pedagógicas, nas Paradas Pedagógicas, trazer assim coisas que acrescentem na nossa prática... que nem nós já tivemos oficina de argila, que daí veio uma formadora pra trabalhar com a gente isso na prática, não ficar também só na teoria. Fazer uma oficina pra gente mexer com isso e claro, daí quando a gente volta pra sala, surgem mil ideias do que fazer. (Professora Patrícia, p. 75).</i>
		<i>Então lá, [no Sítio Castelo] foi um dia de Parada Pedagógica, além de conhecer, nós brincamos. Nós fomos brincar! Porque [...] você não dá o que você não tem, a diretora sempre fala isso, você não dá o que você não tem. Se você não tem essa vivência,</i>

	<i>como é que você vai passar isso pra criança, né? Então assim, se a gente teve essa experiência foi assim uma redescoberta. Porque quando a gente vai pra vida adulta, a gente vai meio que delimitando essa imaginação, essa criatividade, essebrincar, esse divertimento. E aí a gente, com essas formações práticas, ela abre um novo leque assim, ela... transforma! Transforma... (Professora Fabiana, p. 77).</i>
	<i>Outra vez, veio o Jaime Bachmann, fez uma palestra pra nós de autoestima, de coisa assim [...] O ano passado a [diretora] trouxe o Antônio, que é da Rede também, um psicólogo. Então assim, trabalhou com as emoções da gente, o emocional, que a gente também tem que cuidar um pouquinho da gente, não só pensar no trabalho, trabalho, e olhar um pouco, ter esse olhar mais cuidadoso porque... querendo ou não essa nossa profissão é uma profissão de louco mesmo, de fazer a gente ficar estressada, quando tu vê tu tá, fora da casinha mesmo. Então assim, o esquecimento é muito constante, as dores... e às vezes é tudo acarretado porque, aquela ansiedade do trabalho, a gente quer dar conta de tudo e a gente não dá. (Professora Cristina, p. 77).</i>
	<i>A gente colocar no papel tudo aquilo que a gente tem, o planejamento da semana, o projeto, ah, pesquisar alguma atividade diferenciada, ver material, né, que a gente vai utilizar, então... é pra isso que serve, pra fazer alguma pesquisa, de estudo, alguma coisa assim. (Professora Dóris, p. 88).</i>
	<i>Hoje foi uma das nossas maiores conquistas, tá. Penso que ampliou muito pra nós, o planejamento, pra gente poder pesquisar, pra gente poder trocar com o outro, pra gente poder se encontrar enquanto ser humano, olhar um no outro e dizer: “putz, eu tô com essa dificuldade no meu grupo”, né, trocar ideias, eu acho que... a pesquisa é essencial na hora-atividade. Eu acho que ela só veio pra somar no nosso trabalho. (Professora Maria, p. 92).</i>
Propositivos	<i>Seria aliar a teoria à prática. Muitas vezes a [...] formação continuada ela vem muito teórica e não traz a prática pra dentro da sala. Então eu penso que é muito importante essa ligação, você ter a teoria, mas você também ter a prática, de como você vai utilizar isso em sala de aula, como que essa formação vai te auxiliar no teu dia a dia[...]. (Professora Fabiana, p. 84).</i>
	<i>[...] Claro que a gente dedica mais tempo pra essa questão de planejamento e relatório, porque leva mais tempo, né. Mas também é o momento de formação continuada, sim.[...] Através de leituras, através de feedback com a coordenação, né. [...] Que eu acho que a formação não é só você fazer leitura, é o feedback do teu trabalho, é o olhar do outro perante o teu trabalho, o que tá dando certo, o que não dá, o que a gente precisa mudar... nesse sentido... (Professora Marilin, p. 95).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 56 – PESQUISA DE ALBERTINO, 2019

Autor/a	ALBERTINO, Flávia Maria
Título	Formação continuada no ensino fundamental I: pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente
MP/M/D	Mestrado
Ano	2019
Programa	Educação
Universidade	UNOESTE
Caracterização do/a	Docente no ensino fundamental 1 – rede particular e rede municipal.

autor/a	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Estudo de caso. Instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “[...] identificar e analisar os pressupostos teórico - metodológicos de norteamto das propostas de formação continuada de professores, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas do ensino fundamental I, de um município do interior paulista e seus reflexos na ação docente” (ALBERTINO, 2019, p. 7).
Unidade/Dependência administrativa	Duas escolas da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP.
Conclusões do/a Autor/a	[...] foi possível observar que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (pesquisada) não ocorrem de modo dialógico e ambivalente, pois não consideram o desenvolvimento cultural do ser humano, pautado nas relações interpessoais e intersubjetivas (ALBERTINO, 2019, p. 115). As análises das legislações mostraram que os documentos ressaltam a necessidade de um ensino contextualizado, de uma formação docente crítica, ideológica, conforme enfatiza a teoria histórico-cultural; no entanto, os discursos das participantes pesquisadas não confirmaram o perfil crítico e ideológico das ações formativas. Ao contrário, os discursos das participantes revelaram uma insatisfação com as ações formativas, pois essas não possibilitam o compartilhamento dos saberes e das práticas profissionais (ALBERTINO, 2019, p. 115). Assim, os processos formativos devem valorizar e melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem, favorecendo, sempre, a produção intelectual, crítica, do conhecimento do profissional docente sobre suas ações, para ele rever, continuamente, suas práticas educativas e se beneficiar, também, das relações interpessoais com seus alunos (ALBERTINO, 2019, p. 115). Com relação ao objetivo geral do estudo, não foi possível identificar, com clareza, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as propostas de formação continuada no período da realização desta pesquisa, em razão de a pesquisadora não ter tido acesso aos materiais ofertados; como também, não foi possível identificar e descrever os reflexos dos pressupostos teórico-metodológicos da formação continuada na ação docente das participantes. Em alguns momentos, houve falas que demonstraram reflexos das ações formativas nas ações docentes (ALBERTINO, 2019, p. 116). Ao serem analisados os discursos das participantes dessa pesquisa, sobre as três concepções teóricas (a empirista, a cognitivo interacionista e a cognitivo sociointeracionista), foi identificada uma identidade profissional desvinculada de conceitos básicos e de saberes científicos necessários ao norteamto da própria avaliação da sua prática pedagógica; em outros termos, as profissionais pesquisadas não conseguiram fazer a identificação das teorias e metodologias de ensino (ALBERTINO, 2019, p. 116). O ser humano é um ser histórico-cultural e se encontra sempre em (re)construção. Igualmente, a teoria e a prática sofrem transformações culturais à medida que os repertórios culturais dos docentes vão se enriquecendo, ao longo de sua história profissional. Assim, não deve haver dicotomia entre a teoria e a prática; ambas devem estabelecer uma síntese dialética (ALBERTINO, 2019, p. 116-117).
Amostra/Sujeitos	6 participantes: 3 professoras, 2 orientadoras pedagógicas e 1 diretora, identificadas como PGs as participantes gestoras e PDs as participantes docentes.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos <i>O projeto pedagógico a gente procura sempre estar fazendo dentro das leis, porque o que importa é papel mesmo, a aprendizagem para lá, não se tem tempo nas formações de HTPC [...] (PD1, p. 84).</i>

Críticos	<i>Nada de novo que eu não saiba, porque não muda [...] eu como agora não preciso muito de certificado, então, e ouvir o que eu tenho que ouvir, que eu já estou infelizmente cansada de ouvir, vinte e três anos na luta. Como eu já te falei, porque não pergunta antes o assunto, o tema, o conteúdo que precisamos, lógico que às vezes seria difícil atender a todos assuntos necessários, mas vamos fazer a formação dentro das necessidades, nem que for um tema de cada vez (PD1, p. 79).</i>
	<i>Eu acho que nós fazemos o máximo das nossas tentativas, porque no projeto pedagógico da escola a gente avalia o que? As nossas necessidades, as necessidades que o professor coloca para nós, mas muitas vezes a gente acaba não tendo nem tempo, na maioria das vezes não temos tempo hábil para trabalhar essa formação continuada voltada para as necessidades locais. [...] todo o tempo da formação continuada que é do HTPC acaba sendo voltado para as demandas externas e a gente não consegue trabalhar as demandas que nos levantamos aqui para te dar um exemplo, nós terminamos o plano de ensino anual e diagnosticamos uma dificuldade com a pós alfabetização em relação a produção de texto mesmo nos quartos e quintos anos e nós diagnosticamos isso, isso foi falado pelas professoras, mas a orientadora estava trabalhando como? No HTPI, que é essa mudança de jornada²⁵ de trinta e cinco minutos de estudo que elas têm agora e trabalhando individualmente por quê? Porque não tem horário de HTPC disponível e sabe Deus até quando, porque agora em maio é para o PINAIC e depois vem o curso do currículo [...]. Então é assim, nós diagnosticamos, sabemos as necessidades, temos as propostas, mas não conseguimos colocar em prática, torna-se bem difícil (PG2, p. 83).</i>
	<i>Eles abordaram tipo assim, está aí, faz, acabou, não tem receita e vamos fazer, não tem uma coisa muito específica, na verdade Flávia são coisas que não nomeavam sabe. [...] Gente pera aí, vamos abordar o assunto, vamos ver uma maneira legal de estar trabalhando isso, como vocês estão trabalhando? De repente você tem uma ideia legal, uma colega lá da escola X e a outra lá da escola Y, falam: Ah! Eu trabalhei isso assim... Eu acho que seria uma troca de experiência [...] Não ficar jogando coisa, porque se for para ficar jogando coisa para fazer com outra pessoa, você chega na sala e joga pro aluno, então é isso? Eu saio da minha casa para isso? Então deixa muito a desejar (PD1, p. 84).</i>
	<i>Monótonos, eu não participo de nada eu só escuto, agora quando eu quero entender alguma coisa, eu tenho um canto na minha casa onde eu sento, abro a apostila, leio e vou buscar entender para saber o que está acontecendo (PG3, p. 84).</i>
	<i>Eu acho que são muito repetitivos, coisas que a gente já está careca de saber, sempre os mesmos temas, sempre o mesmo jeito e não tem uma pesquisa anterior de que curso a gente gostaria de fazer que ajudaria na prática, eles fazem o que eles querem, deixa muito a desejar (PD3, p. 85).</i>
	<i>Então, é aí que eu falo, eu acho assim que tem que ter mais prática, tem que ter mais troca, eu acho que aí que fica faltando [...] eu acho que é importante sim a teoria, mas eu acho que o lado prático de oficinas, de oferecimento de cursos direcionados para o que vai acontecer dentro da sala de aula, é uma coisa que eles pedem muito “os professores”, troca, porque muitas vezes o outro tem a resposta para o meu problema, de repente parece um problema tão grande e se tem uma solução tão simples, você está entendendo, tem que ter essa oportunidade de trocar (PG1, p. 89).</i>
	<i>Olha, no começo, quando começou aí sim, porque foi explicado, foi falado como era, era tudo novo, mas depois, voltando no repetitivo, mudavam só a vírgula ali, aqui, mas a fala é a mesma: Não tem receita! [...] Na verdade as formações são repetidas, precisa mudar isso, sabe! Seria importante se mudasse e fizessem uma pesquisa para saberem o que realmente a gente necessita para a prática em sala de aula (PD1, p. 90).</i>

	<i>(...) teoria é uma coisa e prática é outra, pra eles sim. Muito pouco, eu falo o seguinte: O dia que vir algum professor, alguma pessoa que vá nos instruir naquela secretaria ou em qualquer lugar que eu vá sobre educação, eu sou daquelas que se vir uma que já tem trinta anos de gabarito numa sala de aula, essa sabe! Agora, vir assim, professores que nunca entraram numa sala de aula e que não sabe a realidade em que nós convivemos e viveram num laboratório de experiência daqui e dali e querer vir ensinar pra gente o B, A, BA, não dá certo (PG3, p. 90).</i>
	<i>A coordenação trabalha com o orientador pedagógico alguns materiais chaves para isso ser trazido par a escola [...] Falta tempo e falta aprofundamento. A orientação existe, os pressupostos eu acredito que são corretos, são viáveis, o trabalho em si que é proposto eu considero de qualidade, mas a gente tem dificuldade de atingir o objetivo porque falta tempo de aprofundar, os temas e as tarefas são muito fragmentadas , então acaba não aprofundando em nada, nem a formação em Língua Portuguesa, nem a formação em Matemática, nem a formação em Educação Especial, então de um tema para outro e de uma tarefa para outra sem as professoras terem um aprofundamento, sem ter uma reflexão maior sobre aquilo, eu acho que falta um filtro, falta filtrar o que é fundamental a gente trabalhar na escola de acordo com o pouco tempo que a gente tem. [...] uma avalanche de coisas para entregar e para passar para as professoras e acaba ficando muito alheio a sala de aula, e isso é péssimo, porque as professoras acabam não tendo aquilo como um apoio, elas veem como uma obrigação [...] precisaria ser feito é assim: focar o que eu vou pedir para a professora, o que eu vou orientar a professora para que ela tenha resultado em sala de aula e não disseminar um monte de trabalhos, colocar uma carga muito grande de tarefas e de documentos e acabar vendo aquilo mais como um estorvo do que como um apoio pedagógico (PG2, p. 97).</i>
	<i>[...] a defasagem é muito grande [...] Cadê que não viram essa defasagem antes? E agora chega assim no quinto ano? Ai você até faz intervenções, mas a família não ajuda, e fica tudo perdido (PD2, p. 99).</i>
	<i>Deixa o professor alfabetizar do jeito que ele sabe, para de inventação de moda para os outros ganharem dinheiro, porque o nosso salário não sobe, mas dos outros que vão dar essas palestras ridículas, que fico ouvindo aquilo que já ouvi de outros há muitos anos atrás (PD2, p. 99).</i>
Justificativos	<i>Muito bom, porque a gente tem essa preocupação de voltar o olhar para nossas necessidades, então a gente procura, conhecendo o projeto político pedagógico da escola aliar o que nós vamos estudar com as necessidades que o nosso grupo tem, porque buscando realmente socorrer inclusive essas lacunas de formação que a gente tem [...] (PG1, p. 83).</i>
Propositivos	<i>Estudar a vida toda, parece assim, que não estamos prontos nós estamos em processo, tá, e eu acredito que o profissional que permanecer na educação ele vai estar em processo sempre, sempre, muda, tudo muda. Então é assim, se ele não se propuser a estudar ele vai ficar para trás, ele vai ser vencido pela, como eu vou te dizer, estou tentando achar uma palavra, não é tecnologia, é pelas necessidades que os estudantes tiverem, porque o estudante que eu trabalhei a vinte e dois anos atrás não é o mesmo estudante que eu estou trabalhando hoje, eu tive que mudar enquanto professora, eu tive que me reinventar como professora, isso foi baseado em que? Na mudança social, a gente tem que acompanhar e acompanhar exige estudar, não dá para ficar para trás (PG1, p. 73).</i>
	<i>Eu creio que formação continuada o professor tem que estar sempre se reciclando, fazendo cursos, aprendendo coisas novas, dependendo da turma que você pega tem que estudar coisas novas e também se tiver aluno especial [...] (PD3, p. 74).</i>
	<i>Eu acho que eles tinham que ter um programa mais organizado para formação continuada [...] nem que fosse para ter uma</i>

equipe só para isso, para pesquisar primeiro o que é melhor para cada escola, o que os professores gostariam de aprender e aí montar um curso, uma coisa bem feita e em todos os municípios porque a maioria não é. E também todo ano temos que aplicar sondagens várias vezes no ano, a mesma questão para salas que são diferentes, contextos diferentes. É umas coisas muito desconstruídas, você patina, patina no mesmo lugar, muita papelada, pouca ajuda, porque também têm algumas crianças que não quer nada com nada e a gente tem que fazer milagre e se virar, ser persistente, precisa também fazer uma pesquisa anteriormente para verificar o tema em que estamos precisando de formação para sair de formações repetitivas e que não nos ajuda em nada (PD3, p. 100).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 57 – PESQUISA DE FIGUEIREDO, 2019

Autor/a	FIGUEIREDO, Tayná Mota Santos
Título	Formação de professores: A JEIF na construção das territorialidades docentes na escola pública do município de São Paulo
MP/M/D	Mestrado
Ano	2019
Programa	Educação
Universidade	UNIFESP
Caracterização do/a autor/a	A autora possui graduação em Pedagogia e exerce o cargo de Professora Polivalente bilíngue (inglês e português) de educação infantil.
Abordagens e métodos	A pesquisa está caracterizada como um Estudo de Caso com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram a Observação e Entrevistas Semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	Segundo Figueiredo, o objetivo da pesquisa é “compreender as territorialidades docentes que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, estabelecem com a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) de uma escola pública do município de São Paulo, situada em lugar periférico.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	Escola pública municipal em São Paulo/SP.
Conclusões do/a autor/a	A pesquisa mostrou que muitas são as problemáticas enfrentadas pela escola investigada e pelas professoras. A instituição de ensino, considerada como escola de passagem, conta com a instabilidade do quadro de funcionários e, cotidianamente, precisa lidar com as desigualdades sociais presentes em seu entorno. Além disso, necessita gerir as demandas governamentais, inclusive a respeito das avaliações externas que influenciam também no espaço de formação coletiva que ocorre na escola, a JEIF (FIGUEIREDO, 2019, p. 112). Foi notório que todas as professoras, apesar de utilizarem diferentes terminologias, e assim concepções divergentes, concebem a JEIF como um período de estudo. É interessante ainda, considerar as concepções que as professoras denotam acerca desse período de estudo, ou seja, de estar envolvido na legitimidade que dá às pautas formativas, isso porque, embora, reconheçam a importância das discussões sobre as questões inerentes ao bairro, assim como a realidade dos alunos, acreditam que esse tópico não deve ocupar um grande espaço dentro da formação. Integra-se a essa visão, assim como explicitado por uma das professoras, a associação da JEIF a cursos de formação institucionalizados, os quais apresentam temas legitimados no campo da educação, como por exemplo, alfabetização, educação inclusiva e outros (FIGUEIREDO,

	2019, p. 113). A respeito do olhar que as professoras têm no que se refere às relações que estabelecem com as famílias, com os alunos e com a JEIF, ficou claro que embora as professoras utilizem esse espaço de formação para promover atendimento particular com as famílias ou para garantir reforço escolar com os alunos, elas não reconhecem a influência da JEIF em suas relações (FIGUEIREDO, 2019, p. 113). Quando averigua-se as relações entre professoras e a escola por meio da JEIF, as relações revelam grande importância e influência do espaço de formação, não só para poderem, de alguma maneira, participar das decisões da escola, ficar por dentro das aquisições materiais, dos informes, dos projetos e dinâmica da instituição, mas ainda apontam a criação de laços de amizade como componente valioso, tendo em vista que a JEIF permite conhecer melhor seus pares e traçar relações até mesmo fora do ambiente escolar (FIGUEIREDO, 2019, p. 114).	
Amostra/Sujeitos	Professores da escola em JEIF: Instrumento de coleta de dados: Observação). Três professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental (5ºs anos): Instrumento de coleta de dados: Entrevistas Semiestruturadas).	
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>Duas vezes na semana, neste ano. Ano passado era mais. São quatro dias de JEIF. Esse ano, estamos com dois dias para PEA, um dia para atendimento de pais e um dia para registro (Professora Jasmim, p. 101).</i>
	Críticos	<i>Neste ano e ano passado, o PEA tá abordando a alfabetização. (...) Foi feita essa escolha pensando nos índices da escola. É uma escola que tem muitos alunos com essa disfunção na alfabetização para além do ciclo I que é o ciclo de alfabetização. Então vem de cima para baixo (Professora Jasmim, p. 90).</i>
		<i>Eu entendo que deveria ser (um espaço de formação), mas o que a gente vive aqui nem sempre é. Porque às vezes tem tanto problema de aluno, que você fica muito tempo discutindo o problema do aluno, o que vai fazer com ele, como vai fazer com ele, que esse espaço de formação fica limitado. Eu sei que eu tenho que falar da minha escola, mas eu sei de escola que realmente acontece como se fosse realmente um cursinho assim. Você tem coisa pra ler, pra levar pra casa, tem lição pra trazer, eu sei de lugares que funcionam dessa maneira. Aqui não, tem esses textos que a gente lê, de vez em quando, discute ali, mas nada muito aprofundado (Professora Rosa, p. 92).</i>
		<i>É um importante espaço de formação, mas eu não vejo muita seriedade de todo o grupo, eu não vejo o grupo todo. E não é só dessa escola não. Eu quando estava na rede de Guarulhos também percebia isso. Eu vejo muito as pessoas do grupo considerarem só um espaço chato em que senta e faz o que a gestão quer e acabou. Sem a tentativa de troca, não leva a sério, né? E às vezes alguns... Eu percebo assim também algumas unidades... Em Guarulhos eu trocava muito de escola, em São Paulo não, entrei nessa e já fiquei, mas eu via algumas unidades num... Numa consideração do que é esse espaço de formação equivocada pela gestão, né? Porque eu já passei por escola que, olha, era um espaço de formação que tem que sentar aqui e ali ficar, não pode sair nem se tiver uma dor de barriga. E eu acho que poderia ser melhorada também a forma como é feita essa formação, eu não sei se eu tenho essa criticidade de vir de lá, né? Mas, eu vejo assim, as discussões poderiam ser melhores, mais bem pautadas (Professora Jasmim, p. 94).</i>
		<i>Porque assim, eu tenho uma relação com eles que é extra, né? Eles têm o meu celular, as famílias têm meu celular, então... se a gente precisa conversar, às vezes não dá pra vir, eu também resolvo assim. Então a JEIF, nesse sentido não muda nada (Professora Rosa, p. 101).</i>
	Justificativos	<i>Seria diferente. Eu falo no sentido de laços de amizade, porque muitas vezes no horário da JEIF, é o horário em que senta todo mundo, conversa sobre a escola e também conversa sobre outras coisas, mas também sobre a escola, porque professora se junta,</i>

	<i>a gente sai pra comer e está falando de escola e de trabalho, né? Então se não tivesse a JEIF, talvez eu não tivesse amizade com metade das pessoas que eu tenho, porque tem pessoas que não fazem JEIF que a gente mal vê, né? (...) (Professora Rosa, p. 103).</i>
Propositivos	<i>Eu acho importante, até pela situação que eu falei para você, né? De você olhar a situação da família, né? Essa questão de aprendizagem que parece que nada entra. Às vezes você olha a família, crianças do mesmo pai ou da mesma mãe que tem a mesma dificuldade. Então, de repente, conhecer, como é a vida dessa criança, né? Tem professoras que não mandam lição para casa num dia de chuva como esse, porque o lugar que elas moram é um barraco e está cheio de água. Às vezes a criança não vem porque está chovendo e não tem como descer o morro. Então eu acho interessante, pois a criança vem de uma realidade que a gente não tem noção, porque a gente entra aqui e vai embora. Aí se fosse apresentada para gente a realidade decada um, eu acho que ia ficar melhor (Professora Rosa, pp. 97-98).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 58 – PESQUISA DE LEAL, 2019

Autor/a	LEAL, Simone das Graças
Título	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O Contexto de escolas públicas de Uberaba – MG
MP/M/D	Mestrado
Ano	2019
Programa	Educação
Universidade	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Caracterização do/a autor/a	Magistério Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em “Processo ensino-aprendizagem” Licenciatura em Geografia Professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Professora no Magistério. Professora da Rede Municipal de Uberaba/MG. Especialista de Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais.
Abordagens e métodos	Segundo a autora, “O trabalho é inicialmente delineado pela pesquisa bibliográfica, na qual se busca conceituar formação inicial, formação continuada, formação continuada em serviço, políticas públicas no âmbito da formação continuada na contemporaneidade e identidade profissional [...], bem como na contextualização das legislações pertinentes, nos âmbitos federal, estadual e municipal, relacionadas à temática de investigação. Nessa perspectiva foi realizada a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica, com aplicação da técnica da entrevista semiestruturada” (LEAL, 2019, p. 6).
Objetivos da pesquisa	Analisar “o trabalho no âmbito de formação continuada em serviço em escolas públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto esta interfere na identidade e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.” (LEAL, 2019, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	Duas escolas municipais e duas escolas estaduais da cidade de Uberaba/MG.

Conclusões do/a Autor/a	O estudo demonstrou que a formação continuada em serviço traz uma enorme possibilidade de profissionalização, qualificação e conquistas para o profissional docente, pois, é por meio dela que temos a possibilidade de refletir sobre nossas ações, melhorar nossa práxis e nos reconhecer como profissionais que têm que se unir para fortalecer, e não criar embates e disputas na própria classe (LEAL, 2019, p. 147-148). Percebemos que a formação continuada nas escolas públicas municipais acontece de forma sistêmica e metódica, tendo a contribuição dos profissionais docentes em sua construção, o que não ocorre nas escolas públicas da rede estadual, visto que a própria redação e entendimento dos gestores, desde os hierarquicamente mais altos até a direção das escolas, não veem a formação como processo contínuo e necessário no desenvolvimento profissional docente. Nas escolas públicas da rede estadual, as formações em serviço são articuladas em meio a informações administrativas e organizacionais, descaracterizando sua função de formação, o que leva os professores a se tornarem cada vez mais resistentes (LEAL, 2019, p. 148). A pesquisa demonstrou a importância de se levar em consideração a história pessoal, a fase identitária, a experiência de cada profissional que participa da formação, assim como se exige do profissional docente que ele conheça seus alunos, o contexto em que estão inseridos, seja ele pessoal, cultural ou social. As políticas públicas, os formadores devem considerar todos os aspectos do professor, pois ele é um ser integral, que tem todos os conflitos, sabores e dissabores próprios do ser humano. (LEAL, 2019, p. 149). Quanto à participação dos professores nas formações continuadas em serviço, foi possível constatar que em ambas as redes eles participam delas no local onde trabalham, com menor ou maior facilidade, motivação, ou identificação com a forma como acontecem. Eles buscam sempre falar, porém sem que ouçam suas vozes, ficando claro que ainda não se fizeram ouvir, talvez pela forma com que têm se posicionado, utilizando uma linguagem que não permite ou oportunize debates. Dessa forma, o profissional docente tem que enxergar e buscar sua visibilidade através de conhecimentos teóricos e de uma linguagem acessível no mundo acadêmico seja por comodidade ou medo da liberdade (LEAL, 2019, p. 149). Há uma sobrecarga grande para os profissionais das redes públicas, pois eles sentem-se cansados no momento das formações e destacam, ainda, outras dificuldades, quais sejam: excesso de trabalho, atribuindo muitas vezes a responsabilidade da formação aos próprios professores; o professor muitas vezes é tratado como aluno e, inclusive, se comporta como tal; os docentes não se percebem, e nem são percebidos, como sujeitos do conhecimento, mas como objetos a serem formados; o propósito das formações, principalmente na rede estadual, foge de seu objetivo, embrenhando para recados administrativos, organizacionais ou temas enviados, de forma vertical, pela Secretaria de Educação; além do despreparo dos formadores, excesso de palestras e slides, em detrimento da teoria como prática de ação (LEAL, 2019, p. 150). A pesquisa mostra que a formação continuada contribui para a construção de sua identidade, porém atrelada a outras vertentes que permeiam esse profissional. Percebeu-se que alguns profissionais docentes não têm consciência de sua importância social, bem como de sua identidade profissional dentro dela e que esta precisa ser valorizada. Essa valorização tem início a partir dessa consciência do ser profissional e de se constituir como tal, deixando a visão romântica da vocação e do assistencialismo, que vem sendo inserida, maciçamente, desde o início da história da educação brasileira (LEAL, 2019, p. 151). Quanto à identidade da escola, na perspectiva da formação continuada em serviço, a pesquisa nos mostrou uma desconexão entre a formação, professores e Projeto Político Pedagógico das escolas. Os professores demonstraram ser meros coadjuvantes na elaboração dos PPPs das escolas investigadas. A identidade das escolas municipais vem representada por projetos, o que demonstra uma contribuição engessada, presa às instruções da Secretaria Municipal de Educação e, nas escolas estaduais, essa representatividade é ainda menor (LEAL, 2019, p. 151-152).
Amostra/Sujeitos	Oito professores: quatro das escolas municipais e quatro das escolas estaduais, que “atuam no mínimo há dois anos em sala de aula nessas instituições educacionais, e que, concomitantemente participam das formações continuadas em serviço no local de trabalho” (LEAL, 2019, p.

6).		
Comentários dos Sujeitos (excertos)	Descritivos	<i>PEM3 – Bom, o Projeto Político Pedagógico...ele tá em processo de reformulação e eu acho que ele vem com o esqueleto pronto e a equipe gestora tem que acrescentar os projetos que são da unidade. Então, no início do ano são votados os projetos. Aí o grupo de professores se reúne e aí a gente pode opinar qual projeto vai permanecer, qual projeto vai tirar e se algum professor tem algum projeto pra ser acrescentado no Projeto Político Pedagógico. Então, é assim e tem um questionário pra ser preenchido, pra construção do Projeto Político Pedagógico. As etapas de construção do Projeto Político Pedagógico, elas são socializadas com toda a equipe, durante as reuniões pedagógicas. Então ele tem vários subprojetos e dentro do PPP, acho que tem subprojeto na formação continuada em serviço (PEM3, p. 144).</i>
	Críticos	<i>Assim, eu acho meio vago, meio fútil, porque eu acho que deveria ter pessoas preparadas para isso, com uma visão ampla, pessoas estudadas pra isso, Fica uma coisa muito corriqueira, só falando só de problemas, sem soluções (PEE 2, p. 124).</i>
		<i>No estado assim...eu acho que cada supervisor acaba levando a sua crença prá lá. Se é uma supervisora que gosta de estudar, vai levar isso prá sua professora, mas se é uma que não, acaba ficando só nos avisos, aluno que é bom, que não, pronto, fechou. E há uma barreira muito grande nisso. Eu, como supervisora no estado, gosto de estudar levo, tento, mas há uma resistência muito grande nisso (PEM2, p. 125).</i>
		<i>Eu acho assim... o cansaço é um dos principais motivos da desmotivação e o professor assim... tem que trabalhar dois turnos, a gente cansa, tá na formação, mas está com a cabeça lá em casa, nos problemas que a gente tem que resolver, às vezes até com um aluno nosso: ele tá com a cabeça lá na rua, na pipa, na bola. Às vezes é o professor. A gente é profissional, é, mas às vezes a gente não dá conta, a gente é humano também, vemos cansaço, a desmotivação (PEM1, p. 126).</i>
		<i>[...] mas eu acho, também, que os professores, eles precisam se envolver mais com a pesquisa e também eu acho que precisa ter um pouco mais de prática sabe? Que se envolva mais mesmo a prática em sala de aula, por exemplo tem o que é discutido na Formação Continuada e aí esse tema tem que ser levado pra sala de aula e depois trazer o resultado pra formação, pra ver como foi o resultado daquele tema pra formação (PEM3, p. 126).</i>
		<i>A mesma coisa, se a gente for pegar dois pesos duas medidas, a gente é cobrado, falado...vamos dar uma aula mais lúdica, a gente tem que cobrar formações que também sejam assim. Eu sou assim, uma pessoa que tenho minha opinião, mas eu escuto. Se eu tiver errado, eu não sou cabeça dura. Na faculdade eu falava pra minha professora, a pessoa falava, falava, falava, falava. Eu perguntava, mais e isso, ela não sabia responder, então... A teoria é boa, mas a prática é diferente. A teoria ajuda muito, mas a prática, a prática ajuda muito. A prática aí! (PEM1, p. 127).</i>
		<i>Sim, mas a gente acaba sobrecarregado. É muita coisa em cima da gente. A gente tem que fazer muita coisa em casa e às vezes a gente tá cansado, não aproveita muita coisa. Tem a motivação também, claro, mas hoje estamos muito sobrecarregados (PEM1, p. 128).</i>
		<i>Eu acho que às vezes eles tratam a gente como criança. Eu não sei se é o professor que passa esse perfil... (PM1, p. 130).</i>
		<i>Uai, nós pedimos assim...que contemplasse mais a vivência, mais a troca de experiência. A gente tem uma realidade muito difícil, muito carente, muito caótica. Então, aqui a gente costuma nem realmente ser só professora, mas psicóloga, pedagoga, pai, mãe, avó, tia e tudo mais (PEE, p. 144).</i>

Justificativos	<i>As formações da escola pública...a gente tem as reuniões pedagógicas. Geralmente essas reuniões não são para tratar da formação específica. A gente trata de coisas que vêm da superintendência, faz a leitura de alguns documentos que são solicitados pra dar opinião. Pra mim as formações que acontecem nesse espaço é quando a gente ouve o relato de alguns professores, como eles trabalham em sala de aula e aí a gente vai pensando como trabalhar. Se eu te falar que nenhuma é formativa, eu vou tá te mentindo porque, na minha concepção de formação, qualquer conversa que você tem com profissionais da sua área e com seus pares, ela é sempre formativa (PEE2, p. 126).</i>
	<i>Sim, sabe...porque que eu acho, geralmente às vezes, apesar de eu estar velha no Magistério né? Mas, às vezes chega alguém com uma ideia nova. Então, tudo que é inovação, eu procuro adquirir, aprender (PEE4, p. 129).</i>
Propositivos	<i>Mais dinâmicas!! Totalmente diferentes! Diferente, vamos fazer uma formação diferente lá na quadra. Não, hoje vamos fazer uma formação diferente, vamos marcar um lugar, uma formação de campo. A formação, eu acho que ela tem que ser bem organizada, bem estruturada. Palestra, assim, tem que ser meia hora, tem que ter vários momentos. Não adianta colocar a pessoa pra falar quarenta minutos, não vai render. Não vai adiantar passar papel pro professor responder. O professor tá cansado de papel. A gente vive no meio de papel (PEM1, p. 132).</i>
	<i>Pra mim a formação continuada em serviço ideal pra transformar minha prática deveria ser com exemplos, é...com diversidade de atividades que vai ao encontro e o meu maior desafio não é nem tanto como trabalhar, mas o meu maior desafio é como fazer aquelas crianças que têm muita dificuldade pra se desenvolverem, porque não adianta ter quantidade de informação se você dentro da sala de aula tem 25 meninos, vinte e cinco crianças. A maioria dos pais não acompanham em casa. Fica tudo só pra você na escola e você tem pouco material em termos, material assim... duráveis, variados pra você tá trabalhando em sala de aula, e deveria ter uma formação maior no sentido (PEM4, p. 133).</i>
	<i>Que fossem feitas por pessoas habilitadas pra isso, que vivenciem mesmo aquilo que a gente vive na sala de aula. Às vezes eles colocam uma pessoa lá que nem sabe o que o professor vivencia na sala de aula. É muito fácil agente falar de um problema que a gente só vê ali no papel, só ouve, sem nunca ter trabalhado (PEE3, p. 136).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 59 – PESQUISA DE MORAIS, 2019

Autor/a	MORAIS, Marinete da Silva
Título	Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores(ras) da educação de jovens e adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG
MP/M/D	Mestrado
Ano	2019
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE
Universidade	UFMG
Caracterização do/a autor/a	Professora de EJA em comunidade rural. Professora de “reforço” em uma entidade com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Graduação em Pedagogia.

	Coordenação Pedagógica na rede municipal de João Monlevade.
Abordagens e métodos	Segundo a autora, “[...] a pesquisa [que] se fundamenta na perspectiva de uma abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola da rede municipal localizada nesse município. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas [...] e uma roda de conversa.” (MORAIS, 2019, p. 6).
Objetivos da pesquisa	O objetivo da pesquisa é “compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal em João Monlevade (MORAIS, 2019, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	Rede municipal de João Monlevade/MG.
Conclusões do/a Autor/a	A pesquisa revelou também as tensões existentes entre docentes e discentes, haja vista a observância do fenômeno de rejuvenescimento negro da EJA. A esse respeito, já no primeiro dia de observação em campo, recebi a seguinte pergunta “atípica”: Você vai ajudar a pensar nessa meninada que está vindo pra EJA. Estrategicamente essa questão não foi respondida já de partida, todavia nas observações realizadas foi possível constatar inúmeras queixas por parte desses profissionais em relação à presença juvenil negra (MORAIS, 2019, p. 80). Outro achado foi o de existir na instituição acompanhada um horário destinado à formação em serviço. Porém, o tempo de 50 minutos de formação, além de insuficiente, é muitas vezes utilizado para discutir assuntos relacionados às questões administrativas escolares (MORAIS, 2019, p. 81). Outro fato constatado ainda foi de que os(as) professores(as) não tiveram em sua formação inicial nenhuma discussão voltada para EJA, e muito menos ainda, para a EREER. Nesse caso, o fazer educativo vai se constituindo a partir do saber prático no cotidiano do exercício profissional. De certa maneira o saber prático é inerente à profissão docente. Contudo, dado essas condições de trabalho é de fato comprometedor, tendo em vista a construção de um saber educativo prático-reflexivo-prático (MORAIS, 2019, p. 81). A pesquisa revelou a necessidade de proporcionar formação continuada com o enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que essa é uma das lacunas formativas percebidas pelos próprios professores(as) e ao reconhecerem a presença majoritariamente negra na EJA, junto a essa presença populacional desvela desafios que reverberam no processo de ensino-aprendizagem em sala, de ordem: social, político, econômico, cultural e educacional. Nos cursos de formação em serviço até então ofertados, eles(as) reconhecem a fragilidade das discussões articulando EJA e Relações Raciais. (MORAIS, 2019, p. 81-82).
Amostra/Sujeitos	04 professores(as), 01 pedagoga, 01 gestora de uma escola da rede municipal de João Monlevade/MG.
Comentários dos Sujeitos (excertos)	Descritivos <i>Essa questão racial a gente ver principalmente na EJA mesmo, número muito grande de pessoas não só questão de racial e social, mas como também pessoas de uma classe mais baixa, o número de pessoas negras é um número maior em que vemos, e infelizmente a questão das drogas também com essas pessoas vê muito, principalmente tenho uma turma que isso é gritante, é uma turma predominante negra e há envolvimento com drogas muito grande, muitos deles já estão repetindo, já são marginalizados muitas das vezes pela cor e ainda trazem essa outra marginalização que é o uso da droga, acentua a questão do preconceito contra eles, já são negros e ainda usuários, aí a sociedade apontam o dedo mais ainda contra eles. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo, p. 66).</i> Críticos <i>Eu acho que a nossa formação está adormecida, assim tá um pouco esquecida, deixada de lado. O que a gente chama de formação aqui na escola hoje está muito restrita a informações administrativas, semana de provas, organização dos períodos, a gente não tem aquele momento de estudo. Já tivemos, mas hoje nos últimos três, quatro anos não tem isso mais. Os momentos de formação se resumem a essas informações e a organização pedagógica da escola. (Professor Z do 2º segmento EJA</i>

	<i>autodeclarado pardo, p. 60).</i>
	<i>Eu sou formado em História e não tive essa formação inicial voltada para EJA, tive aquelas disciplinas da área da educação normais. Em minha formação, eu tive disciplinas relacionadas à escravidão, às relações de trabalho, mas não com o foco delas nas relações étnico-raciais. (Professor Z do 2º segmento EJA autodeclarado pardo, p. 65).</i>
Justificativos	<i>Nesse caso eu estou entendendo assim se a formação continuada não está trazendo essas questões você busca de uma forma mais atualizada. Eu busco sozinha, igual eu estou falando, eu sempre fui uma professora zeladora, tanto que o último livro que nós lemos aqui que eu falei com a outra professora, eu retomei a questão de Paulo Freire, eu estudei de novo o MEC, revi tudo. Então você busca de uma forma mais autônoma a sua formação uma vez que a sua formação continuada não está suprimindo muito está questão. (Professora K do 1º segmento EJA autodeclarada parda, p. 66).</i>
Propositivos	<i>[...] então estes assuntos [Relações Raciais] estamos começando a abordar agora nas nossas capacitações para ver se a gente começa trabalhar a questão de filmes, discussões de filmes, temáticas com eles, eu até sugerir trazer um pouco mais de cultura para os meninos também, a questão de teatros, cinemas. No final do ano tem a questão do trabalho da Consciência Negra, a escola já tem essa tradição de fazer com a EJA, já é um trabalho institucional. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarada parda, p. 61).</i>
	<i>Eu acho que a gente deveria ter mais capacitação a respeito disso, essa questão histórica, eu não consigo, por exemplo, dentro da minha aula abordar os temas históricos com relação ao negro. É muito difícil, tem pessoas capacitadas para isso, deveríamos buscar mais isso, principalmente na EJA que o público maior é o “público negro”. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo, p. 67).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 60 – PESQUISA DE GOMES, 2020

Autor/a	GOMES, Danilo Garufe
Título	Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço
MP/M/D	Mestrado Profissional
Ano	2020
Programa	Educação
Universidade	UNITAU
Caracterização do/a autor/a	O autor tem graduação em Matemática e exerce o cargo de Professor de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio na Rede Estadual de São Paulo.
Abordagens e métodos	Gomes afirma que “trata-se de pesquisa descritiva/exploratória, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e seu delineamento foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e documental” (GOMES, 2020, p. 5). Instrumento de coleta de dados: Grupo Focal.
Objetivos da pesquisa	Segundo o autor, o objetivo da pesquisa é “analisar o processo de formação continuada realizado dentro do espaço escolar” (GOMES, 2020, p. 5).
Unidade/Dependência	Duas escolas da rede pública de uma cidade do Vale do Paraíba/SP.

administrativa	
Conclusões do/a autor/a	O objetivo de conhecer de que forma a ATPC interfere no desenvolvimento profissional docente foi atingido à medida que se discutiu a formação continuada como mecanismo de aprimoramento desde desenvolvimento e foram analisadas perspectivas de trabalho colaborativo e de troca de experiência entre os pares. Pode-se concluir que a forma com que a ATPC é pensada, elaborada, sistematizada e conduzida, interfere diretamente de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento profissional dos professores (GOMES, 2020, p. 142). As ATPC que não inserem os professores em processos de reflexão sobre a própria prática são exemplos de práticas ultrapassadas. Momentos de formação coletiva que objetivem inserir os docentes em processos reflexivos devem buscar o desenvolvimento profissional dos professores. Isso implica mudanças que podem modificar as atividades de ensino e aprendizagem e alterar as atitudes dos professores, possibilitando melhorar os resultados escolares dos alunos (GOMES, 2020, p. 142-143). Percebe-se o quanto a ATPC, da forma que está sendo pensada, é ineficiente, já que uma escola que tem tantas condições como uma escola integral ainda não se destaca tanto ou mais do que a escola rural que não tem condições de recurso e de pessoal, reduzidos (GOMES, 2020, p. 144). [...] a forma com que a ATPC está sendo realizada, não é culpa do professor. É responsabilidade dessa forma macroestrutural que está sendo colocada para essa realidade da docência. É nítido que os índices precisam melhorar, pois até o maior indicador da Diretoria de Ensino ainda é baixo, se pensarmos na escala previamente mencionada (GOMES, 2020, p. 144). O que melhor fundamenta o êxito da escola rural é que, mesmo com poucas condições de trabalho, o que determina a evolução da escola e a aprendizagem dos alunos não é apenas a ATPC e sim a condução dos professores e o seu comprometimento (GOMES, 2020, p. 144). Os dados apontam que não existe um clima colaborativo que reconheça as necessidades formativas locais, bem como a individualidade de cada docente e da escola. Reconhece-se que não há uma relação dialógica entre a escola e as instâncias superiores como o Núcleo Pedagógico, Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (GOMES, 2020, p. 146). [...] esta pesquisa sinaliza a necessidade de intervenções nesse momento de formação, que deveria ser centrado na escola, com o intuito de transformar o tipo de formação que ocorre nas ATPC. Essa transformação pode romper com as limitações e as representações dos sujeitos e construir uma cultura crítica e colaborativa no âmbito escolar a fim de buscar a desalienação por meio de uma formação que possibilite ao indivíduo refletir criticamente, o que o tornará consciente de seu processo formativo e capaz de promover as transformações em si mesmo e em seu contexto (GOMES, 2020, p. 146).
Amostra/Sujeitos	6 professores da Escola A e 6 professores da Escola B, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas da educação básica da rede estadual de uma cidade situada no Vale do Paraíba paulista.
Comentários dos sujeitos (excertos)	Descritivos <i>Então, pra mim, formação é aquilo que me faz falta, é aquilo que eu tenho que correr atrás e que eu não tenho que esperar de uma outra pessoa. Não tenho que me acomodar. Eu tenho que correr atrás do meu conhecimento (Professor 5, Grupo Focal 2, p. 108).</i> <i>[...] Cada dia um professor lia um poema ou cada um trazia uma experiência da sua área, mas de forma diferente, não necessariamente seguindo aquela questão burocrática, lá. Ou então quando a gente chegou a estudar um pouco as questões legais, de legislação... (Professor 1, Grupo Focal 1, p. 128).</i>
	Críticos <i>[...] Momento de repasse de informação e novidades que o Estado traz, entendeu? Sobre tudo na questão burocrática e, além de tudo, você ter dados estatísticos para trabalhar com os alunos (Professor 1, Grupo Focal 1, p. 110).</i>
	<i>[...] E eu acho que a escola precisa ter mais autonomia pra tomar as suas decisões pra fazer de acordo com a realidade da sua</i>

	<i>escola. Seria ótimo e interessantíssimo se fosse assim, mas as escolas teriam que ter autonomia pra isso. Só que infelizmente não é isso que acontece, a ordem vem de cima pra baixo. Eu digo isso por experiência. A gente vai lá no Núcleo Pedagógico e eles já foram informados, eles passam a informação para os coordenadores repassarem para a escola. Um vai passando para o outro. Eu não participo na ATPC (Professor 4, Grupo Focal 1, p. 112).</i>
	<i>[...] mas eu ainda não entendi qual a necessidade de deixar o professor dentro da escola nesse horário, porque você fica preso ali. Eu ainda não entendi o objetivo dessa ATPC, de verdade (Professor 1, Grupo Focal 1, p. 116).</i>
	<i>[...] Um percentual pequeno desse ATPC é válido sim, ele é formativo, mas felizmente eu concordo com a GF2P2 que melhorou muito. Antes era só pra recado e hoje tem formação sim, mas ainda ela é precária. Eu acredito que bem precária essa formação profissional (Professor 3, Grupo Focal 2, p. 117).</i>
	<i>[...] É o que acontece nas ATPC: vem lá de cima. Ele não vê a realidade de cada unidade escolar. Cada escola é uma realidade. A nossa é a área rural do Vale do Paraíba e vem lá de cima uma ATPC que você discutir igual pra todo mundo, não é heterogêneo. Você chega lá nos dias antes e eles dizem que é pra fazer “isso, isso, isso...”. Isso não é formativo né? Vão colocar lá um assunto, colocar um vídeo, vamos falar disso e acabou... (Professor 2, Grupo Focal 1, p. 120).[...] Eles (SEE) mandam lá um modelo de ATPC que vai ser pra todo mundo e todo mundo tem que seguir. Só que na nossa escola é uma realidade, na outra escola é outra. Então de bairro para bairro já muda a situação da escola, imagina de cidade para cidade? Fica aquela coisa do coordenador ficar puxando o saco do diretor, impondo tudo para os professores, não dialoga e aí vira aquele conflito na escola. O coordenador não se entende com o seu grupo e vira, simplesmente, uma confusão pois está simplesmente impondo (Professor 4, Grupo Focal 1, p. 120).</i>
	<i>[...] Vem um monte de coisa imposta e ponto. Repassa e “ponto acabou”. E gente querendo ou não acaba entrando nisso daí, queremos terminar aquilo logo. Se a gente não acredita a gente quer que acabe logo. Como as coisas estão impostas, você quer acabar logo e ficar livre (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 120).</i>
	<i>[...] A cada novo projeto do Estado que querem impor, vem com uma carga de ATPC que não é aquilo que a gente precisa pra dar conta do nosso dia a dia. E por que a gente não quer fazer ATPC? Porque não está atrelada a nossa realidade e a nossa necessidade (Professor 2, Grupo Focal 2, p. 121).</i>
	<i>[...] É um número exagerado de ATPC e também pelo fato de ser por área não ajudou e eu acho também que limitou um pouco a nossa conversa, porque tem muita coisa que a minha matéria bate muito com a da outra professora e eu não estou podendo falar com ela. Então limitou a gente, colocou a gente num grupo e: “Agora são vocês”. Então eu acho ainda esse formato tem que ser pensado (Professor 3, Grupo Focal 1, p. 121).</i>
	<i>[...] Você vai ver lá nas ATPC, muitas vezes, a pessoa te fala: “Olha, tem que dar uma aula diferenciada, não pode ser aquela mesmice!” Mas a pessoa está lá o ano inteiro e coloca o slide, lê, dá uma explicadinha, coloca outro slide, lê e dá mais uma explicadinha. Falta essa colaboração entre os professores (Professor 1, Grupo Focal 2, p. 123).</i>
	<i>[...] O ATPC no Estado de São Paulo se tornou assim: uma coisa de informação. Chaga lá, passam as informações que têm que passar no dia a dia escolar e pronto acabou! Só que não era pra ser. Tinha uma época que todo ATPC tinha que falar de avaliação e Jussara Freire, de avaliação de Jussara Freire, e isso ia ficando maçante, ficando horrível. Eu já não aguentava mais falar de avaliação (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 123).</i>

	<i>[...] Na escola regular, a experiência que eu tinha era muito mais reclamação até do que dar recado, era só recado e lamentação mesmo, mas o que prevalecia era reclamação. Você saía tenso, pesado, chateado da reunião e isso não era bacana. Então eu acho que a ATPC tem muita teoria que não está atrelada a prática e, às vezes, tem pouca coisa que a gente consegue utilizar de fato na sala de aula. nunca sobra tempo pra formação, porque acaba tendo muita reclamação durante a ATPC e os professores tem muitas mágoas no dia a dia e no ATPC eles vêm esse momento de colocar tudo que está fazendo mal pra fora e desabafar e acaba virando momentos de desabafo e não sobra tempo pra formação, infelizmente (Professor 4, Grupo Focal 2, p. 124).</i>
	<i>[...] Mesmo na ATPC de formação, às vezes tem professor que não quer escutar um texto. Eu já vi! Seria pra formação e deveria ser, mas por isso a gente tem que fazer uma mea-culpa. Os professores também precisam estar abertos pra esse tipo de formação, pois é uma via de mão dupla, porque é muito fácil a gente falar que é lindo e maravilhoso a formação e muitos deles não estão preocupados (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 124).</i>
	<i>[...] Uma pessoa mais jovem tem mais facilidade com tecnologia, portanto tem muita gente apanhando por aí. Então você participa de uma formação e o cara que é Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) lá de tecnologia, o áudio dele todo estourado e falhando. O equipamento dele não funcionava, então fica um negócio difícil. Não tem como (Professor 6, Grupo Focal 2, p. 132).</i>
Justificativos	<i>[...] é você ter um desenvolvimento em uma sala de aula e a uma teoria. Porque as vezes a teoria é boa, mas assim, fica muito tempo numa coisa só, sendo que você sabe que tem vários teóricos que tem ótimas pedagogias e que você pode mesclar essas questões dentro da sala de aula no seu exercício (Professor 1, Grupo Focal 1, p. 107).</i>
	<i>[...] Com certeza um coordenador é muito importante para a escola e até pra organização das ATPC. Eu disse para gerir as ATPC, entendeu? Pra dar a oportunidade e autonomia e passar essa responsabilidade para os professores. Nós também precisamos ter participação (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 112).</i>
	<i>[...] A gente sabe que a ATPC é dividida em duas partes: é uma parte informativa e uma parte formativa. Então, a parte informativa é importantíssima, porque a gente precisa saber o que acontece na escola e a gente sabe o que acontece na escola quando a gente troca ideia com os nossos pares, né? Então precisa ter essa parte informativa (Professor 2, Grupo Focal 2, p. 118).</i>
	<i>[...] A gente lia bastante e eu levava sempre uma discussão e um ponto chave pra discutir um tema em relação a educação. Além de discutir as avaliações externas, a gente discutia muito as avaliações internas. E eu lembro que eu fazia gráficos por resultados e avaliações internas mensalmente dos alunos. Tanto as provas, eu dizia que tal turma tinha atingido tal habilidade. Nós podemos discutir e participar de uma situação que tirou as dúvidas de muita gente. De como lidar com um aluno com necessidades especiais que eu achei que foi uma coisa prática e enriquecedor também, né? A gente não só ouviu, mas falou, participou (Professor 4, Grupo Focal 1, p. 125).</i>
	<i>[...] Em São José dos Campos, a gente sempre fazia isso, a coordenadora fazia um momento de apresentar pra nós essa troca de experiências e práticas dos outros professores e deixava que o professor fizesse essa apresentação. Ela convidava um por semana e o professor apresentava uma boa prática dele em sala de aula e era muito bacana mesmo. [...] Então em São José dos Campos funcionava, tinha troca de experiência, tinha um momento de formação, nós refletíamos sobre a nossa prática da sala de</i>

	<i>aula com textos. Era muito bacana! Na primeira escola que eu trabalhei, o coordenador era o nosso dirigente. Era uma ATPC que era realmente muito frutuosa. Ele mesmo mostrava ferramentas, ele mesmo compartilhava (Professor 4, Grupo Focal 2, p. 126).</i>
	<i>[...] Tinha uma ATPC lá na escola que a professora fazia relaxamento com a gente. Eu achava que era bem bacana, porque as vezes nós já estávamos cansados mesmo daquele dia de aula, e ela fazia uma forma de relaxamento e eu acho que aquilo lá era pertinente para o professor, porque você conseguia desestressar daquele dia cansativo, e, querendo ou não, o seu emocional. E o emocional também contam na parte profissional, né? (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 128).</i>
	<i>[...] Estava lembrando de algum ATPC que foi bacana e lembrei agora. Essa de trazer profissionais gabaritados, eu passei por isso uma vez. Nós estávamos com problema de drogas e bullying na escola e nós fizemos uma formação intensa com um policial reformado, mas que tinha uma cabeça muito aberta, muito legal, tinha muito experiência com isso, trabalhou com o PROERD e ele fez uma formação dessa pra gente explicando tudo e foi muito bacana! (Professor 6, Grupo Focal 2, p. 129).</i>
Propositivos	<i>[...] a formação é exatamente esse embasamento teórico e tudo, mas eu acho que deveria ser um embasamento contínuo, entendeu? Que tem que acontecer continuamente. [...] Dentro desse teórico e prático eu acho que a gente também tinha que se preparar psicologicamente também, porque existe a psicologia da educação, mas dentro da nossa formação, é um bimestre que você tem ou seis meses no máximo, é pouco tempo na faculdade (Professor 6, Grupo Focal 1, p. 128).</i>
	<i>[...] É um tempo rico e que poderia ser utilizado para a aprendizagem (Professor 4, Grupo Focal 1, p. 110).</i>
	<i>[...] A gente está falando que se houver autonomia, os próprios professores podem se organizar e sugerir novos assuntos relação a essas temáticas e desenvolver o que a escola precisa e, paralelo a isso, pode estar acontecendo uma formação teórica para cada professor, online ou outro dia de trabalho, mas que ele também tenha autonomia pra decidir na decisão dos temas que a escola precisa (Professor 1, Grupo Focal 1, p. 112).</i>
	<i>[...] Porque ele (o professor) precisa se deslocar até lá se eu estou aqui? Entendeu? [...] Não, não precisa ter lugar certo para a formação! [...] E olha como não tem necessidade de estarmos in loco, né? [...] Agora vamos pensar, se mudassem as coisas, vamos supor que você fizesse esse ATPC via Google Meet. Acho que o ambiente conta muito, viu gente? Você estando na sua casa, fica muito mais leve (Professor 2, Grupo Focal 1, p. 116).</i>
	<i>[...] Eu penso isso: que as experiências são importantíssimas! Você poder compartilhar. Eu, por exemplo, aprendi muito com professores desta escola e, às vezes, não eram professores da minha área, eram professores de outra área. Essa experiência, por exemplo, eu aprendi com um professor dentro da atual escola e muitas outras coisas de modelo de atividade, modelo de dinâmica. Então eu acho que a gente tem essa possibilidade de aprender muito com o colega e eu acho isso muito importante. E o que eu penso sobre uma ATPC ideal, primeiro é um espaço pra você informar o professor do que está acontecendo, dos alunos e aqueles recados. Depois vem o espaço de formação e o principal é você escutar o professor também (Professor 2, Grupo Focal 2, p. 129).</i>
	<i>[...] Se a ATPC estivesse no meu comando, ela passaria por uma formação que tanto de fala da educação interdimensional, tanto se fala em formar o jovem como um todo. O professor também precisa dessa formação. O professor gosta de ser ouvido, gosta de uma dinâmica, de falar de alguma coisa totalmente diferente e se sentir parte daquela escola: “Aqui é o meu terreno, aqui eu me dou bem com o meu par” (Professor 3, Grupo Focal 2, p. 137).</i>

[...] Eu acho que a gente tem que seguir uma matriz para a ATPC e essa matriz tem que ser formativa e não acontece aqui no estado de São Paulo, porque geralmente quem dá o ATPC pra gente? São pessoas que não são preparadas, não são pedagogos, não tem um direcionamento para a formação. [...] Então teria que dar mais autonomia para as escolas para que cada uma delas desenvolva a sua ATPC de acordo com sua realidade e os professores fazendo essa troca de experiências[...]. Por que a gente não usa esse tempo para realmente estudar, preparar as aulas daquele grupo que você trabalha, atacando os problemas de acordo com a suarealidade e tendo alguém ali realmente formado e preparado pra direcionar esses estudos? [...] Acho que troca de experiências seria muito mais enriquecedora pra parte formativa nesse momento do que uma coisa (Professor 4, Grupo Focal 1, p. 139).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 61 – PESQUISA DE NONATO, 2020

Autor/a	NONATO, Aline Angélica Lima
Título	O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos Anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri
MP/M/D	Mestrado Profissional
Ano	2020
Programa	Educação: Formação de Formadores
Universidade	PUC/SP
Caracterização do/a autor/a	A autora possui graduação em Pedagogia e em Letras, e tem experiência como Professora de História (Ensino Fundamental II), foi integrante da Equipe de Apoio Pedagógico da Secretaria de Ensino de Barueri. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa (Secretaria de Educação de Barueri) e Docente do Ensino Superior.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Instrumentos de coleta de dados: a) Relatos escritos pelos docentes após a formação; b) Entrevistas semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	Segundo Nonato, o objetivo da pesquisa é analisar “uma experiência formativa a fim de compreender a possibilidade de o trabalho colaborativo contribuir para a transformação da cultura formativa da escola.” (NONATO, 2020, p. 8).
Unidade/Dependência administrativa	Uma escola da rede municipal de ensino de Barueri, SP.
Conclusões do/a autor/a	Os dados confirmaram que os saberes docentes e as práticas advindas da experiência em sala de aula são os maiores recursos que professores podem oferecer uns aos outros durante o processo de formação contínua (NONATO, 2020, p. 138). [...] a análise dos depoimentos permeada por uma visão teórica permitiu notar a identificação de ações mais colaborativas durante toda a experiência formativa, o que ofuscou posturas individualistas (NONATO, 2020, p. 138). [...] apesar de os depoimentos indicarem que há uma rotina formativa sem muita inovação, a possibilidade de o professor contribuir com esse momento permitiu um repensar acerca das posturas mais silenciosas, passivas, em que muitos se contentam em ficar durante os HTPCs (NONATO, 2020, p. 139). [...] parece correto afirmar que o movimento iniciado entre a CP e a professora contribuiu para a geração de um clima de colaboração espontâneo e sem hesitações, resultando também em situações que proporcionaram reflexões e novas ações pela escola (NONATO, 2020, p. 139).

	A iniciativa deliberada de uma professora em colaborar no desenvolvimento formativo de seus colegas no HTPC da escola, mobilizou o grupo para uma postura mais reflexiva e crítica das ações formativas e fortaleceu a aproximação interpessoal entre colegas de trabalho, aproximação que se fez presente de forma efetiva em todos os encontros formativos e com repercussões na dinâmica de planejamento das formações, uma vez que após essa experiência, outros professores passaram a contribuir com a organização e realização de novos HTPCs (NONATO, 2020, p. 140). Outro aspecto suscitado na análise dos dados e que trouxe resultados positivos foi a metodologia utilizada para abordar o tema da formação: A importância da Leitura e das práticas leitoras nas diversas disciplinas. Optou-se por partir das experiências leitoras dos docentes para na sequência apresentar-se a teoria em que se embasou o estudo. Essa ação formativa engajou os participantes e o fato de ser mediado por uma professora de Língua Portuguesa envolvida em projetos de incentivo à leitura ofertou maior credibilidade à formação. Dessa maneira, a prática associada à teoria possibilitou aos docentes a compreensão de que, independente da disciplina ministrada, todos podem se responsabilizar pelo desenvolvimento leitor dos alunos. (NONATO, 2020, p. 141).	
Amostra/Sujeitos	1 Coordenadora Pedagógica e 10 professores do Ensino Fundamental II.	
Comentários dos Sujeitos (excertos)	Descritivos	[não há]
	Críticos	<i>Há alguns professores que são mais reservados, vejo que só ficam observando, rabiscando uma folha, outros corrigindo de forma insana as avaliações dos alunos e a coordenadora não os envolve (Professora de Matemática, p. 122).</i>
	Justificativos	<i>Durante os encontros, fizemos algumas atividades que podem ser feitas com os alunos também e isso foi algo que me chamou muito a atenção, pois eu vi uma professora realizando atividades/dinâmicas com os professores que eu não conhecia e que posso fazer com meus alunos, foi um compartilhamento de ações aplicáveis em sala aula bem produtivo para mim (Professor de Geografia, p. 104).</i>
		<i>Para tanto, através de algumas estratégias, pude ver professores “falando”, se abrindo de uma forma que não havia visto ainda, eles partilharam sensações particulares sobre livros que já leram de forma muito atrativa (Professor de Ciências, p. 109).</i>
		<i>A maneira como foi organizada a reunião me envolveu no tema de uma forma bem agradável, pude sentir que esse momento foi muito proveitoso, pois através de algumas dinâmicas em grupo, ouvimos relatos dos outros professores que me fizeram refletir em coisas que eu já fiz e que poderei ainda fazer em sala de aula (Professor de Informática, p. 109).</i>
		<i>Assim, claro que temos que estudar os teóricos, mas aquilo que está dando certo é o que tento trazer para a formação. A prática, na minha opinião, é o concreto, é isso que sinto que tenho que trazer para o meu professor (Coordenadora Pedagógica, p. 113).</i>
		<i>Certa vez um colega comentou sobre o livro “Aula Nota Dez” de Doug Lemov. Ele mencionou que o livro trata de explicar sobre diversos tipos de técnicas didáticas. Quando ele disse isso, fiquei muito entusiasmada, comprei o livro e hoje vira e mexe, me pego folheando o livro, lendo, relendo e buscando alguma dica, alguma explicação ou orientação para aplicar na minha prática (Professora de Matemática, p. 113).</i>
		<i>Quando o HTPC tem a sensibilidade de tratar de temas que giram em torno dos nossos problemas, é e sempre será muito produtivo, muito importante, pois permite que a gente compartilhe nossas angústias, sensibilizando outros colegas que acabam dividindo conosco algumas ideias, saberes que certamente irão nos ajudar (Professor de Educação Física, p. 115).</i>
		<i>A gente que fica só em sala de aula, quem tem tantas aulas como eu, acaba não tendo tempo de estudar essas questões mais</i>

	<i>teóricas, ficamos muito distantes das novas tendências de ensino, confesso que fico triste por estar a tanto tempo distante da faculdade, por isso esses HTPCs serão uma oportunidade de muito aprendizado para todos os professores (Professora de Matemática, p. 117).</i>
	<i>Há discussões de forma aleatória que acabam sendo bem interessantes porque os professores acabam sempre direcionando para alguma questão que tem dúvida, que tem relação com algum aspecto de outro professor (Professor de Matemática, p. 117).</i>
	<i>Em alguns momentos, sim, os da lousa digital, os do uso das ferramentas do Chromebook, onde, os professores de informática se disponibilizaram em ajudar a entender e a usá-las e as experiências trocadas com os colegas que sempre são bem enriquecedoras [...] (Professor de Matemática, p. 118).</i>
	<i>Acontece alguma coisa interessante esporadicamente. Lembro-me o dia que fizemos a leitura de alguns trechos do livro do professor Cipriano Carlos Luckesi sobre avaliação da aprendizagem. Houve uma discussão bem proveitosa sobre avaliação formativa (Professor de Matemática, p. 119).</i>
	<i>É extremamente válido quando os nossos colegas dividem com a gente alguns materiais, conceito ou ideia a respeito de algum tema importante, sabemos do potencial de alguns colegas e por isso, convidá-los para ajudar nos HTPCs certamente rende bons frutos para todos nós. A gente é carente de conhecimento... (Professora de Inglês, pp. 120-121).</i>
	<i>No ano passado, recebemos uma ferramenta tecnológica nova [Chromebooks], onde as dúvidas e até mesmo insegurança em relação ao novo era grande e houve um trabalho colaborativo muito grande por parte dos colegas (Professora de Informática, p. 125).</i>
	<i>Vejo que o apoio dos colegas professores, a partilha de práticas com a informática, por exemplo, tem contribuído em vários sentidos, tanto pro aluno quanto pra mim, a professora. Hoje já organizo atividades usando o computador, já consigo procurar atividades mais lúdicas envolvendo alguns conteúdos mais complexos, faço desafios usando o Google Forms, por exemplo, me sinto um pouco mais segura e principalmente preparada para fazer uso desse equipamento em sala de aula, os alunos gostam muito, porque sai um pouco da rotina: giz e lousa, mas não deixamos de trabalhar a Matemática, muito pelo contrário, trabalhamos fazendo algo que eles gostam mais, que se envolvem mais (Professora de Matemática, p. 125).</i>
Propositivos	<i>Ao longo da nossa profissão, elaboramos muitas atividades, criamos muitas teorias, ações e projetos que podem ajudar os nossos colegas, por isso temos que compartilhar como a professora de Língua Portuguesa fez! (Professora de Inglês, p. 104).</i>
	<i>Nem todos professores gostam de se expor, mas elogiar os professores, prestigiar seus trabalhos, estar atento ao que eles realizam, vai fazê-los se sentirem bem, é o "teti a teti", ele vai se sentir seguro e vai acabar participando dessa dinâmica. É uma doação do professor com os colegas, é compartilhar algo que ele fez em sala que foi bom (Coordenadora Pedagógica, p. 111).</i>
	<i>Sempre achei que as reuniões de HTPC precisavam ser voltadas para temas do dia a dia da escola, assuntos que nos auxiliassem nas nossas dificuldades enquanto docentes. Essas dificuldades giram em torno de como lidar com a indisciplina em sala de aula, em como envolver os alunos nas lições, como auxiliá-los nas dificuldades de aprendizagem, dentre outros (Professor de Educação Física, p. 115).</i>
	<i>Acho que todo professor deveria ter a obrigação de sempre compartilhar alguma prática bem sucedida e de repente, uma que fez e que não deu muito certo, daí o grupo de professores poderia pensar junto, discutir sobre os pontos positivos e negativos e ainda</i>

dar sugestões de como esse professor poderia fazer para não se sentir chateado com as muitas decepções que temos em sala de aula (Professora de Matemática, p. 121).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 62 – PESQUISA DE RADES, 2020

Autor/a	RADES, Thaís Cristina
Título	Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios
MP/M/D	Doutorado
Ano	2020
Programa	Educação: Psicologia da Educação
Universidade	PUC/SP
Caracterização do/a autor/a	Licenciatura em Educação Física – atuação predominante no ensino público estadual paulista. Maior experiência em Ensino Fundamental 2 e em Ensino Médio. Graduação em Psicologia.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. - Fase Documental: análise de documentos produzidos pela Seduc para implantação do PEI e análise de pesquisas correlatas ao tema. - Fase Empírica: entrevistas semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	Segundo a autora, “investigar a formação de professores para atuar em escolas com o PEI implantado.” (RADES, 2020, p. 11).
Unidade/Dependência administrativa	Escolas estaduais de ensino médio de São Paulo/SP que têm o PEI implantado há pelo menos 3 anos.
Conclusões do/a autor/a	[...] percebemos que existe uma discrepância entre o que os documentos da SEDUC apontam e o que se dá na prática (RADES, 2020, p. 103). [...] encontramos formações de diferentes tipos, as quais em alguns casos, não são legitimadas como momentos de formação pelos professores. Nas falas dos professores ficam evidentes as expectativas de que para aprender a trabalhar no PEI, há uma obrigatoriedade de que a SEDUC organize essa formação. Isso nos remete a uma cultura de formação que se aproxima da racionalidade técnica, focada na aprendizagem para a prática [...] (RADES, 2020, p. 103). Encontramos também formações reflexivas que são realizadas a partir das dificuldades encontradas pelos professores, e que estão sendo contempladas nas reuniões com os PCAs que os auxilia em buscar alternativas (RADES, 2020, p. 104). [...] fomos entendendo que existem práticas que o PEI instituiu nas escolas que são possibilidades de melhoria nas condições de trabalho, e consequentemente na formação de professores. Mesmo que nem sempre sejam considerados como formações pelos professores, essas práticas estão acontecendo e auxiliando na construção de uma nova cultura de formação e prática docente, já que coloca os professores para dialogar com seus pares, conversar sobre boas práticas; e conviver por um tempo prolongado na escola, estreitando a relação entre eles. (RADES, 2020, p. 104). [...] encontramos o que vemos como desafios, já que estão ligados aos fundamentos epistemológicos que estruturam a implantação do PEI, que é seu Modelo de Gestão. Isso se deve ao fato de que o modelo gerencialista focado nas avaliações externas de desempenho estrutura o trabalho nas escolas, e tem uma relevância muito maior do que a própria ideia de Educação Integral. Apesar de existirem ganhos com o Modelo Pedagógico, é a melhoria de resultados de desempenho dos alunos a meta do programa (RADES, 2020, p. 104).

	[...] entendemos que a Avaliação 360° como vem sendo utilizada tem servido de instrumento de constrangimento e coerção nas práticas dos gestores, o que nos parece atitude bastante questionável, e que acaba acontecendo porque falta um conhecimento da prática, isto é, os professores e gestores que vão para as escolas PEI, normalmente estão esperançosos de encontrar uma escola que ofereça melhores condições de trabalho (pensando no contrato de trabalho pelo RDPE e na possibilidade de melhorar sua formação), e se submetem ao formato neoliberal de gerenciamento. Principalmente quando percebemos que usam do poder de desligar professores do programa para submetê-los ao julgo de suas vontades e desejos, estabelecendo uma relação de autoritarismo na gestão escolar (RADES, 2020, p. 105). Os professores sentem a falta de comprometimento da própria SEDUC para a melhoria das condições de trabalho, preocupando-se apenas com o controle e cobrança a respeito da melhoria dos resultados, a fim de cumprir a accountability. Assim, a SEDUC delega para a escola a responsabilidade de buscar meios para sanar suas dificuldades, como por exemplo no estabelecimento de parcerias, desonerando o Estado dessa ação, o que evidencia que o programa faz parte de uma política neoliberal (RADES, 2020, p. 105-106).	
Amostra/Sujeitos	Sete professores, sendo que 4 ainda atuam em escolas PEI e 3 que já atuaram em escolas PEI, mas que não atuam mais.	
Comentários dos sujeitos (excertos)	Crítico	<i>Ah, durante o ATPC, são passadas as informações... na época o coordenador fez um curso lá na centro-sul, na DE, por exemplo sobre o grêmio... ele ia lá e depois ele passava esse curso na íntegra, com toda a deficiência de quem acabou de fazer um curso de umas horas e passou pra gente... e nunca foi cobrado nenhum tipo de curso... na verdade eu fazia... eu usava pra preparar aula e fazer os cursos. Lá o que eles fazem com o professor é desumano demais, eles te colocam em situações que foi um dos motivos que me fizeram sair de lá.... o que eles põem lá é aquela formação de ATPC que é precária. (Professor6, p. 87).</i> <i>Então, no PIAF é sempre a mesma coisa. Eles acham que vão mandar aquele cardápio com uns vídeos e livros e que isso vai mudar o comportamento das pessoas. Só que esse cardápio é sempre o mesmo. Isso não muda ninguém. Eu me sinto um mentiroso, sabe... porque escrevo lá no meu plano que vou mudar isso e aquilo, porque falaram na Avaliação que tinha que mudar... mas não muda nada. (Professor 2, p. 89).</i> <i>O PIAF também era uma coisa assim que em dezembro, no fim do ano, você faz correndo porque você precisa entregar... sabe aquele dezembro que você tem que correr pro conselho e de lá você corre pro computador porque tem mais um documento pra ser preenchido... sabe.. e aí o PIAF acabou sendo apelidado de piada(kkk), porque era uma coisa muito surreal, não era uma coisa plausível, palpável... (Professor 5, p. 89).</i> <i>E eu comecei a fazer muitas substituições, e aí eu não tinha tempo de fazer nem os ATPC's entendeu?... Então se eu tinha 20 aulas estabelecidas e tinha 20 horas para fazer a formação, não sei se é essa conta exata, mas só pra ter uma noção... eu trabalhava o tempo todo em sala de aula, então isso acabou que não tive tempo pra formação, o que foi uma decepção também né. (Professor 5, p. 90).</i> <i>Acho que a ideia é boa, mas deve acontecer efetivamente, porque é uma escola muito burocrática, então a gente fica preenchendo coisas bestiais... você vê que perde tempo... você não tem tempo pra ler, pra se formar, pra fazer um curso ou alguma outra coisa, você fica é preenchendo papeladas o tempo todo... é uma escola menos burocrática... (Professor 5, p. 92).</i> <i>Sim, pra eles sim, encontrar evidência se eu faço tudo o que é preciso, é que diz se eu sou bom professor. Cumprir os protocolos... necessidade de fazer exatamente como eles querem. O Estado ele tem nivelado por baixo os professores, não tem uma receita, eu faço o meu trabalho como eu acho melhor e é isso que eu acho que falta... autonomia... não apenas cumprir tarefas e protocolos para controle. (Professor 7, p. 93).</i>

	<i>Na realidade a gente trabalha meio sob pressão (risadas), porque, por exemplo, no ano passado eu fiquei muito chateada, e meus colegas falaram que eu não precisava ficar assim, porque eu me acho assim um pouco exigente, mas porque a minha disciplina exige... porque se eu não der resultado, porque é assim né... os meus colegas não falam mas na realidade nós recebemos, tem uma parte de bonificação, você sabe disso né? ...então a gente fica chateado, porque se a gente não atinge o índice em português e matemática, a gente, a escola acaba não recebendo bônus, então você fica mal visto (Professora 4, p. 94).</i>
	<i>Então parece que quando vem de cima... eles não conseguem ter uma noção de como vai fazer... eles te dão a exigência pra fazer, mas não tem dão os recursos... por exemplo você vai falar de tecnologia, mas não tem os computadores... e então você faz o que? Cartaz? Eles estão de saco cheio já de fazer cartaz... a nossa escola tem a sala porque tem um pai que fez aí uma parceria que adotou a escola, e aí ele foi lá e montou a sala com computador doado. E tem também os parceiros da educação que estão investindo aí na formação... mas esse parceiro também consegue alguma coisa pra escola... mas veja... isso porque o pai foi lá e fez... se a gente tivesse esperando pela Secretaria, estava lá até hoje sem... (Professora 1, p. 96).</i>
	<i>Os professores tinham um prazo também pra entrar no sistema e fazer essa avaliação... era por volta de uns 15 dias.. agora o clima que ficava na escola era um clima de fofoca, tipo um BBB... vamos votar no fulano tal (kkk) .. vamos botar o fulano de tal no paredão (kkkk)... sabe essas coisas muito pessoais? a galera confundia muito essa questão do que era pessoal e o que era profissional, entendeu? Então era assim... se eu não gosto de você... sei lá... se eu pretendo atingir determinado cargo, sei lá... invejas... tudo isso que a gente sabe que faz parte do ser humano, essas coisas acabavam interferindo na vida profissional... (Professor 5, p. 101).</i>
Descritivos	[não há].
Justificativos	<i>Esse tempo lá... que propicia a gente fazer esse monte de coisa bacana, e trabalhar em conjunto... principalmente assim nas horas de janela... que no regular eu nem ficava na escola... lá não, eu fico lá montando as coisas... aí fico num lugar só... a questão financeira que faz diferença... não é menos trabalho.. é mais trabalho... sobretudo pela supervisão... se estou cumprido ou se não tô cumprindo com o conteúdo... mas em contrapartida tenho respaldo... e até a parte de formação que eu consigo até buscar mais do que eu buscava na regular... (Professora 1, p. 90).</i>
	<i>Existe um trabalho muito forte pensando no resultado, inclusive, nós estamos fazendo uma reflexão lá na escola, justamente disso, que a gente precisa mudar a longo prazo, de parar com a questão de massacrá-los com exercícios, até eles meio que decorarem o que vai cair na prova, tem que ter um aprendizado significativo né, que ele vai carregar para daqui a dois, três, cinco anos e ainda vai lembrar como fazer aquilo. Então a gente tá discutindo muito esse caminho de como fazer essa transição de uma escola muito repetitiva e o aprendizado qual o significado(Professor 3, p. 91).</i>
Propositivos	[não há]

Fonte: Elaboração própria

Quadro 63 – PESQUISA DE SILVA, 2020

Autor/a	SILVA, Adriana Pedrosa de Souza
Título	Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas – MG
MP/M/D	Mestrado

Ano	2020
Programa	Gestão e Avaliação da Educação Pública
Universidade	UFJF
Caracterização do/a autor/a	Foi professora de Matemática em escola pública estadual, e atualmente é Gestora da Escola Estadual Monte Sinai – MG.
Abordagens e métodos	Abordagem qualitativa. Estudo de Caso. Documental (legislações nacionais e estaduais / documentos da escola investigada) e empírica. Instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas.
Objetivos da pesquisa	Pesquisar “de que maneira a gestão escolar poderia planejar e organizar melhor as reuniões pedagógicas na Escola Estadual Monte Sinai, possibilitando maior participação e envolvimento dos profissionais, bem como proporcionar momentos de formação continuada dos docentes em serviço?” (SILVA, 2020, p. 6).
Unidade/Dependência administrativa	Escola estadual localizada em Monte Sinai/MG
Conclusões do/a autor/a	[...] a pesquisa documental demonstrou um aumento quantitativo das reuniões de M2, porém, no que se refere às pautas destas reuniões, apenas 14,6% delas eram voltadas para a formação continuada do professor, sobressaindo assuntos diversos, como organização do cotidiano escolar, avisos burocráticos e atividades pedagógicas na escola. (SILVA, 2020, p. 137-138). Com referência à pesquisa de campo, constatamos uma baixa escolaridade no que se refere à continuidade dos estudos dos docentes (apenas 29,4% com pós-graduação), sendo que a maioria dos professores possui, no mínimo, 8 anos na docência (88,2%), ou seja, com uma certa experiência e tempo de docência. A pesquisa demonstrou ainda que 64,7% dos professores não continuam seus estudos devido à falta de recursos financeiros e outros 29,4%, devido à falta de tempo (SILVA, 2020, p. 138). No tocante à importância da formação continuada, os docentes foram unânimes em considerar sua importância para uma maior valorização do professor, bem como para ampliar e melhorar sua prática docente, sendo que 82,4% dos professores, além de considerarem a formação continuada importante, consideram ser possível que ela aconteça na própria escola (SILVA, 2020, p. 138). Por fim, a pesquisa mostrou também a importância dos projetos interdisciplinares e das trocas de experiências entre a equipe pedagógica, em que 41,2% dos professores saem das reuniões de M2 estimulados devido às trocas de experiências entre seus pares. Dessa forma, propomos a terceira ação do PAE, no sentido de fomentar a prática de projetos interdisciplinares, buscando a integração e o compartilhamento de experiências entre os docentes (SILVA, 2020, p. 139).
Amostra/Sujeitos	Professores efetivos (10 professores) e designados (7 professores) com mais de 2 anos na escola. Vice-diretor (1) e Especialistas (2).
Comentários dos Sujeitos (excertos)	Descritivos <i>[não há]</i> Críticos <i>Um tanto quanto burocrática. Foi criada para ajudar o nosso desenvolvimento profissional, no entanto, perdeu sua função e é vista por muitos como uma ferramenta punitiva principalmente aos sábados (Professor 14, p. 109). Já que nossa escola preza muito em cumprir esse M2 (módulo de formação), a presença física desses professores é em massa, a</i>

	<i>gente não tem problema com isso. Mas falta aquele engajamento e envolvimento dos nossos professores, que pode também estar deixando a desejar por falta desse momento mais prático que eu citei. Porque eles já estão cansados, já passa a semana... aula... aí tem a reunião... aí você já chega para essa reunião mais cansado, então a pessoa vai ficar falando na sua cabeça e você não vai prestar atenção. Então, a participação presencial é muito boa, mas falta esse envolvimento da galera (Vice-Diretora, p. 116).</i>
Justificativos	<i>(...) se a reunião é bem estruturada e tem essa junção, direção e supervisão, eu acho que assim... o impacto é extremamente bacana. Por exemplo, quando a gente pega lá... vai pra dentro da sala e faz uma prática, que foi um dia em que, a gente ensinou eles a mexer no data show... isso impactou assim... 100%, pra 10 professores que eu ligava o data show, hoje são 4 que eu ligo, aumentando consideravelmente o número de uso dessas ferramentas. Eu acho que quando a gente tem à junção dos setores e traz algo realmente palpável ali, o impacto é 100% (Vice-Diretora, p. 112).</i>
Propositivos	<i>Sim, é possível, com uma metodologia voltada para essa formação de forma mais rápida, com um material muito bem elaborado e um profissional externo à escola (Especialista em Educação Básica, p. 105).</i>
	<i>[...] coisas mais práticas, ... algo que realmente [fizesse o professor] colocar a mão na massa, porque quando se fala em reunião, todo mundo já chega com aquele pensamento... ah... vai ser um blábláblá, então eu acho que falta alguma coisa assim... Ah... nós vamos falar sobre o diário? Então vamos fazer lá na sala de informática? Algo realmente que pegue, põe a mão na massa... eu acho que isso que chama atenção. Quando você coloca lá todo os mobiliários... caixa de som... então todo mundo já fica mais concentrado, já pergunta, já tira a dúvida, eu acho que falta isso. Assim como nossos alunos, quando a aula é muito cuspe e giz, eles ficam cansados, é a mesma coisa a gente. Se for aquele falatório, blábláblá... se volta no mesmo assunto que é sempre, como eu acabei de falar, comunidade, aluno... então a gente já cansou de discutir aquilo. Então é realmente trazer algo novo e algo prático (Vice-Diretora, p. 107).</i>
	<i>Deveria ser mais voltada para práticas em sala de aula, bem como metodologias para melhorar o ensino e aprendizagem com técnicas específicas para cada disciplina (Professor 2, p. 108).</i>
	<i>[...] depende do que foi fornecido nessa reunião. Foi algo maçante, algo chato, algo cansativo? Saem todos cansados, desmotivados e cansados. Foi algo proveitoso, foi algo bacana, foi algo palpável? O povo não quer nem ir embora, pois a gente já percebeu isso. Fica aquele grupo trocando ideias ainda sobre aquele assunto que a gente lançou e sai para os grupos [WhatsApp]... Então depende muito do que foi feito, tudo que foi falado e dito na reunião (Vice-Diretora, p. 114).</i>
	<i>[...] a escola teria que se remodelar, pois um sábado de M2 (módulo de formação) seria insuficiente para a gente fazer esse trabalho, ou teria que ver com um profissional muito top, para trazer uma formação que causasse um impacto profundo e violento, para que a pessoa saísse dali modificada, compreendendo e tal (Especialista em Educação Básica, p. 116).</i>

Fonte: Elaboração própria

ANEXO II – Fundamentação das Pesquisas da Análise Integrativa

Quadro 64 – Fundamentação das Pesquisas

PESQUISA	FUNDAMENTAÇÃO
ARAÚJO, 2015	ALARCÃO, I. A escola reflexiva. ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa: imagens e autoimagens CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. DEWEY, J. Vida e educação. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. LIBÂNEO, J.C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. PIMENTA, S. G. Professor–pesquisador: mitos e possibilidade. PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério.
CARDOSO, 2015	ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Sociologia e investigação social empírica. ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. ADORNO, T.W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. ADORNO, T. W. Tempo livre. ADORNO, T. W. Introdução à sociologia. BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. BAUMAN, Z. Tempos líquidos. BAUMAN, Z. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. BAUMAN, Z. Capitalismo parasitário. CONTRERAS, J. A autonomia de professores. ELIAS, N. O processo civilizador: formação do estado e civilização. ELIAS, N. Sobre o tempo. ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. ENGUITA, M. F. Educação e transformação social. HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança.

	HARGREAVES, A. Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança. HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. SACRISTÁN, J. G. Currículo: uma reflexão sobre a prática. TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. VYGOSTKY, L. S. Pensamento e linguagem. VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente.
CELSONO, 2015	FREINET, C. Base de apoio da pedagogia Freinet. ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. KANT, I. Sobre a pedagogia. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.
GUARALDO, 2015	CONTRERAS, J. A autonomia de professores. GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte GATTI, B. A. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. LEFEBVRE, H. La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones.
BARBOSA, 2016	ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. FREITAS, L. C. de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. IMBERNÓN, F. Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências. LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. MIZUKAMI, M. D. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. Formação de professores: tendências atuais.

	PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. SCHÖN, D. A. Educating the reflective practitioner.
BATISTA, 2016	FREIRE, P. Medo e ousadia: cotidiano do professor. GATTI, B.; SÁ-BARRETTO, Elba. (coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. LÉVY, P. Cibercultura. MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. SCHULTZ, T. W. Custos da educação. SCHULTZ, T. W. Educação como investimento. TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.
FREITAS, 2016	FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização. NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. NÓVOA, A. Os professores e sua formação. SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.
TILGER, 2016	ADORNO, T. W. Notas sobre o filme. ADORNO, T. W. Sobre a música popular. ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. ADORNO, T. W. Tempo livre. ADORNO, T. W. O esquema da cultura de massas. ADORNO, T. W. Reflexiones sobre la teoria de las clases. ADORNO, T. W. Introdução à sociologia. ADORNO, T. W. Teoria estética. ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O Conceito de Sociologia: Temas básicos de sociologia. ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.

	ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica: os Pensadores. HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. KELLNER, D. A cultura da mídia. MARCUSE, H. A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. MARCUSE, H. Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. MARCUSE, H. Tecnologia, guerra e fascismo. MARX, K. Grundrisse. MARX, K. Para a crítica da economia política. MARX, K. O capital: crítica da economia política. MARX, K. A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). PROKOP, D. O Papel da Sociologia do Filme no Monopólio Internacional. TAYLOR, F. Princípios de administração científica.
ALVARENGA, 2017	BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. HARGREAVES, A. A Política do Tempo e do Espaço no Trabalho dos Professores. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. Vidas de professores. NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. NÓVOA, A. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação.
CARNEIRO, 2017	BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. DAVIS, C. L. F. <i>et al.</i> Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. FREIRE, P. A educação na cidade. FREIRE, P. Extensão ou comunicação.

	FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. FREIRE, P; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. GATTI, B.; BARRETO, E S. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. GATTI, B. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRE, M. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. LÉVY, P. Cibercultura. LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. VALENTE, J. A. Informática na educação: instrucionismo x construcionismo. VALENTE, J. A. Uso da internet em sala de aula.
PAIVA, 2017	ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. LIBÂNEO. J. C. <i>et al.</i> Educação escolar: política, estrutura e organização. LIBÂNEO. J. C. <i>et al.</i> Artigos de demanda contínua: pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. LIBÂNEO. J. C. <i>et al.</i> Pedagogia e pedagogos... LIBÂNEO. J. C. <i>et al.</i> Educação escolar: políticas, estrutura e organização. LIBÂNEO. J. C. <i>et al.</i> Organização e gestão da escola: teoria e prática. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. LÜCK, H. Planejamento em Orientação Educacional. LÜCK, H. A gestão participativa na escola. LÜCK, H. <i>et al.</i> A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão Paradigmática. LÜCK, H. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. LÜCK, H. Planejamento em orientação educacional. NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. NÓVOA, A. O Professor Pesquisador e Reflexivo. TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.
SOUZA, 2017	FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. FREIRE, P. A educação na cidade. FREIRE, P. Política e educação: ensaios. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido.

	PLACCO, V. M. N. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.
FONTOURA, 2018	CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado, novas tendências. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.
MARTINS, 2018	FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. FRIGOTTO, G. (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. GATTI, B.; BARRETO, E. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. GATTI, B. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.
MERCÊS, 2018	ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. ALARCÃO, I. (org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? GATTI, B. (Coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. GATTI, B. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. SCHÖN, D. Formar Professores como profissionais reflexivos. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.
RAUNTERBERG, 2018	GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. GATTI, B. <i>et al.</i> Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final.

	IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente.
ALBERTINO, 2019	BAKHTIN, M. Que és e llenguaje? BAKHTIN, M. (V. N. V.). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. HUME, D. Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. LOCKE, J. Draft A do ensaio sobre o entendimento humano. NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. PIAGET, J. Epistemologia genética. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.
FIGUEIREDO, 2019	AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. BOURDIEU, P. Escritos de Educação. CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje. GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. MARCELO GARCIA C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. PARO, V. H. Docência e formação. PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.
LEAL, 2019	ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000.

	ANDRÉ, M. <i>et al.</i> O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. CIAMPA, A. da C. Identidade. DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. GATTI B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. GATTI B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. GATTI, B. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. GATTI, B; BARRETO, E; Professores do Brasil: Impasses e Desafios. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. MARCELO GARCIA, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores: do exceso de discursos à pobreza de práticas. NÓVOA, A. (2004). "Prefácio". In: Josso, M-C. Experiências de Vida e Formação. PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. SAVIANI, D. Educação e questões da atualidade. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção possível. VEIGA, I. P. Conselho escolar e projeto político pedagógico. VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e Suas Articulações Com as Ações da Secretaria de Educação.
MORAIS, 2019	BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. BRANDÃO, C. R. O que é educação popular? FREIRE, P. Política e educação: ensaios. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. FREIRE, P. A educação na cidade. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. SILVA, N. N. da. Juventude Negra na EJA: o direito à diferença.

GOMES, 2020	SILVA, N. N. da. Afinal, todos são iguais? EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores.
	CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. NÓVOA, A. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.
NONATO, 2020	ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. CANÁRIO, R. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. PLACCO, V. M. N. R; SOUZA, V. L. T. (org.). Aprendizagem do Adulto Professor. TARDIF, M. O saber dos professores em seu trabalho: esboço de uma problemática do saber docente.
RADES, 2020	ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. CONTRERAS, J. Autonomia de professores. FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. HARGREAVES, A. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores.
	FORMOSINHO, J. M.; ARAÚJO, J. M. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão.

ANEXO III - Aplicação do Pré-Teste: Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço e versão reduzida da Escala de Atitudes frente à Formação em Serviço

Após o pré-teste foram coletadas as contribuições dos sujeitos acerca de situações não contempladas na **Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço**, muitas delas eram apenas elementos contextuais ou especificações como, por exemplo, “correção de cadernos”, contemplado em OCPE3 Correção/avaliação de atividades cotidianas, ou “Reuniões do conselho e APM” que, de certo modo, está contemplado em GPCT4 Decisões coletivas sobre o cotidiano escolar e em GPCT3 Produção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Assim, após avaliação junto ao corpo de juízes, foram aceitas apenas 8 contribuições que no instrumento final foram distribuídas entre as 4 baterias, passando o instrumento a conter 48 itens no total:

B1 – GPCT9 Preparação para Avaliações Externas;

B1 – GPCT10 Busca ativa de alunos faltosos;

B2 – DR7 Pesquisa sobre território e comunidade;

B2 – SFP8 Pesquisa bibliográfica;

B3 – DR8 Visitas a exposições ou espetáculos da cidade;

B3 – DR9 Apropriação de espaços e acervos da escola;

B4 – SIM9 Desabafos/Queixas sobre desafios cotidianos;

B4 – SIM10 Relaxamento/meditação coletiva.

Uma outra sugestão aceita, não corresponde a um novo item, mas a introdução de uma escolha “neutra” na escala. Foi sugerido “Às vezes” ou “De vez em quando” e com o respaldo dos juízes aceitou-se a segunda opção. Assim, também a Escala de Expectativas de Frequência de Situações Típicas da Formação Continuada em Serviço contará com 5 pontos na versão final do instrumento.

Após o download da planilha produzida pelo Google Forms, a mesma foi tratada para ser analisada com o software IBM SPSS 20 nos quais foram realizados os testes estatísticos abaixo. Vale ressaltar que para fins de depuração, consideramos que 2 dos critérios abaixo seriam suficientes para eliminar o item:

obtenção de uma média menor que 2,0 ou maior que 3,0;

desvio padrão menor que 0,5;

impacto negativo no Alfa de Cronbach (o Alfa da subescala a qual o item pertence

aumenta se o mesmo for apagado);

média das correlações de Spearman com a própria subescala abaixo de 0,500.

Como nenhum item incorreu em mais de um desses critérios, todos seguem compondo a versão final da escala.

Testes de Alpha de Cronbach e Correlação de Spearman da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço e de cada subescala

Quadro 65 - Estatísticas da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
113,78	621,410	24,928	,970

Correlações apresentadas entre os Itens da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço

Quadro 66 – Correlações apresentadas entre os Itens da Escala de expectativas de frequência de situações típicas da formação continuada em serviço

	B1 aulas/diários	B1 registros individuais	B1 Correção coti	B1 Planejamento	B1 Selec produç didáticos	B1 Comunicados	B1 gestão central	B1 Comunicação	B1 comp desemp	B1 Avaliação instituição	B2 PPP	B2 eventos culturais	B2 Organização	B2 resultados externos	B2 Trein tecnologias	B2 Cursos EAD	B2 Cursos colegas	B2 Cursos pedg	B2 Cursos motivacionais	B2 Simulações	B3 Leitura acadêmicos	B3 Leitura motivacional	B3 Leitura diretrizes	B3 Debates prática	B3 Debates socioeconômicas	B3 Debates sindicais	B3 reivindicações gestão	B3 exortas	B3 filmada	Bat. 4 Narrativa	Bat. 4 audiovisual pedagógico	Bat. 4 "de autor" ou "cult"	Bat. 4 entreter e/ou motivar	Bat. lúdicos dinâmicas	Bat. lanche Confeiteir	Bat. Bapapo alheio	Bat. Med conflitos equipe	Bat. serviços pedagógicos	Bat. serviços não pedagógicos		
B1 aulas/diários	1,000	.935	.987	.710	.616	.864	.789	.844	.732	.762	.155	.316	.465	.486	.418	.612	.338	.386	.421	.417	.124	.025	.250	.506	.275	.232	.689	.751	.170	.246	.358	.189	.214	.462	.508	.462	.657	.353	.550	.616	.482
B1 registros individuais	.935	1,000	.921	.788	.691	.823	.754	.829	.790	.763	.241	.333	.426	.484	.434	.574	.282	.323	.380	.325	.084	.015	.166	.445	.323	.205	.684	.737	.250	.293	.289	.128	.177	.468	.651	.352	.553	.588	.450		
B1 Correção coti	.987	.921	1,000	.723	.659	.878	.832	.859	.742	.771	.228	.337	.484	.506	.447	.661	.382	.452	.429	.464	.142	.085	.250	.560	.350	.298	.729	.764	.228	.313	.408	.230	.248	.491	.553	.659	.368	.615	.640	.491	
B1 Planejamento	.710	.788	.723	1,000	.858	.603	.580	.828	.802	.679	.489	.548	.600	.347	.458	.488	.238	.353	.321	.198	.027	.025	.087	.311	.215	.223	.810	.736	.296	.295	.355	.111	.158	.485	.382	.612	.290	.752	.651	.543	
B1 Selec produç didáticos	.616	.691	.659	.858	1,000	.603	.657	.828	.690	.750	.489	.548	.600	.399	.458	.527	.323	.402	.359	.281	.082	.076	.129	.445	.322	.327	.733	.666	.399	.335	.311	.111	.113	.564	.509	.612	.327	.679	.719	.609	
B1 Comunicados	.864	.823	.878	.603	.603	1,000	.961	.831	.676	.814	.321	.384	.547	.572	.499	.775	.481	.479	.460	.481	.203	.188	.299	.582	.422	.401	.628	.623	.291	.322	.392	.203	.227	.499	.529	.657	.416	.563	.549	.472	
B1 gestão central	.789	.754	.832	.580	.657	.961	1,000	.843	.643	.812	.424	.460	.598	.636	.535	.800	.558	.551	.445	.515	.295	.328	.324	.669	.520	.536	.671	.636	.415	.418	.483	.285	.292	.530	.595	.609	.422	.635	.558	.493	
B1 Comunicação	.844	.829	.859	.828	.828	.831	.843	1,000	.839	.860	.452	.573	.720	.510	.531	.712	.450	.515	.437	.357	.233	.215	.276	.545	.442	.437	.758	.772	.338	.358	.493	.309	.211	.471	.510	.613	.454	.736	.695	.600	
B1 comp desemp	.732	.790	.742	.802	.690	.676	.643	.839	1,000	.818	.364	.368	.567	.388	.354	.583	.373	.308	.243	.246	.137	.127	.111	.279	.349	.330	.643	.672	.388	.351	.376	.195	.171	.272	.420	.585	.517	.655	.670	.557	
B1 Avaliação instituição	.762	.763	.771	.679	.750	.814	.812	.860	.818	1,000	.235	.379	.554	.487	.377	.626	.475	.366	.299	.395	.108	.100	.132	.399	.323	.393	.583	.659	.333	.267	.361	.222	.181	.491	.636	.696	.540	.588	.754	.621	
B2 PPP	.155	.241	.228	.489	.489	.321	.424	.452	.364	.235	1,000	.813	.704	.631	.800	.626	.497	.713	.415	.395	.284	.414	.139	.397	.485	.456	.595	.297	.401	.479	.423	.245	.171	.157	.139	.254	.180	.640	.220	.311	
B2 eventos culturais	.316	.333	.337	.548	.548	.384	.460	.573	.368	.379	.813	1,000	.782	.747	.827	.652	.488	.644	.504	.514	.269	.317	.309	.537	.267	.343	.717	.462	.264	.413	.447	.261	.143	.289	.140	.368	.141	.580	.421	.482	
B2 Organização	.465	.426	.484	.600	.600	.547	.598	.720	.567	.554	.704	.792	1,000	.654	.696	.801	.686	.694	.538	.381	.282	.318	.282	.452	.299	.510	.641	.481	.364	.439	.626	.352	.176	.348	.329	.447	.264	.634	.495	.505	
B2 resultados externos	.486	.484	.506	.347	.399	.572	.636	.510	.388	.487	.631	.747	.654	1,000	.835	.744	.692	.698	.574	.784	.386	.356	.350	.644	.415	.524	.636	.402	.403	.543	.492	.325	.207	.300	.350	.421	.185	.419	.400	.451	
B2 Trein tecnologias	.418	.434	.447	.458	.458	.499	.535	.531	.354	.377	.800	.827	.696	.835	1,000	.755	.615	.866	.708	.714	.402	.371	.329	.596	.477	.493	.663	.413	.317	.472	.412	.331	.201	.266	.259	.343	.230	.510	.400	.443	
B2 Cursos EAD	.612	.574	.661	.488	.527	.775	.800	.712	.583	.626	.626	.652	.801	.744	.755	1,000	.728	.763	.692	.668	.276	.310	.394	.676	.510	.537	.675	.557	.352	.495	.568	.407	.215	.425	.440	.485	.378	.556	.571	.494	
B2 Cursos colegas	.338	.282	.382	.238	.323	.481	.558	.450	.373	.475	.497	.488	.686	.692	.615	.728	1,000	.606	.577	.585	.302	.340	.282	.423	.369	.650	.422	.275	.386	.542	.468	.446	.075	.372	.382	.218	.414	.392	.422	.305	
B2 Cursos pedg	.386	.323	.452	.353	.402	.479	.551	.515	.308	.366	.713	.644	.694	.698	.866	.763	.606	1,000	.712	.687	.446	.481	.418	.605	.591	.578	.551	.362	.348	.565	.574	.548	.310	.264	.361	.289	.202	.515	.391	.394	
B2 Cursos motivacionais	.421	.380	.429	.321	.359	.460	.445	.437	.243	.299	.415	.504	.538	.574	.700	.692	.577	.712	1,000	.655	.289	.158	.694	.569	.411	.376	.526	.426	.189	.472	.329	.532	.053	.437	.245	.177	.217	.177	.424	.376	
B2 Simulações	.417	.325	.464	.198	.281	.481	.515	.357	.246	.395	.395	.514	.381	.784	.714	.668	.585	.687	.655	1,000	.339	.313	.430	.618	.457	.497	.515	.317	.307	.497	.403	.389	.141	.296	.332	.284	.180	.275	.482	.454	
B3 Leitura acadêmicos	.124	.084	.142	.027	.082	.203	.295	.233	.137	.108	.284	.269	.282	.386	.402	.276	.302	.446	.289	.339	1,000	.924	.621	.484	.642	.721	.176	.262	.786	.417	.451	.434	.515	.889	.293	.050	.106	.162	.065	.200	

B 3 material literário	,025	,015	,085	,025	,076	,188	,328	,215	,127	,100	,414	,317	,318	,356	,371	,310	,340	,481	,158	,313	,924	,000	,513	,447	,669	,740	,163	,191	,800	,500	,541	,462	,540	,082	,271	,047	,098	,307	,011	,137		
B3 Leitura motivacional	,250	,166	,250	,087	,129		,299	,324	,276	,111	,132	,139		,309	,282	,350	,329	,394	,282	,418	,694	,430	,621	,513		,631	,444	,387	,324	,371	,411	,539	,368	,583	,293	,385	,153	,050	,077	,026	,246	,291
B3 Leitura diretrizes	,506	,445	,560	,311	,445	,582	,669	,545	,279	,399	,397	,537	,452	,644	,596	,676	,423	,605	,569	,618	,484	,447	,631	,000	,600	,584	,669	,616	,386	,452	,541	,476	,393	,545	,473	,329	,094	,319	,468	,412		
B3 Debates prática	,275	,323	,350	,215	,322	,422	,520	,442	,349	,323	,485	,267	,299	,415	,477	,510	,369	,591	,411	,457	,642	,669	,444	,600	,000	,790	,291	,393	,646	,462	,558	,623	,354	,244	,444	,032	,189	,289	,181	,159		
B3 Debates socioeconômicos	,232	,205	,298	,223	,327	,401	,536	,437	,330	,393	,456	,343	,510	,524	,493	,537	,650	,578	,376	,497	,721	,740	,387	,584	,790	,000	,368	,389	,749	,431	,679	,588	,398	,341	,571	,055	,217	,339	,271	,278		
B3 Debates sindicais	,689	,684	,729	,810	,733	,628	,671	,758	,643	,583	,595	,717	,641	,636	,663	,675	,422	,551	,526	,515	,176	,163	,324	,669	,291	,368	,000	,825	,304	,375	,437	,239	,292	,530	,460	,562	,301	,713	,704	,635		
B3 reivindicação	,751	,737	,764	,736	,666	,623	,636	,772	,672	,659	,297	,462	,481	,402	,413	,557	,275	,362	,426	,317	,262	,191	,371	,616	,393	,389	,825	,000	,351	,119	,438	,359	,410	,575	,662	,502	,366	,546	,686	,534		
B3 exitosas	,170	,250	,228	,296	,399	,291	,415	,338	,388	,333	,401	,264	,364	,403	,317	,352	,386	,348	,189	,307	,786	,800	,411	,386	,646	,749	,304	,351	,000	,543	,492	,325	,467	,300	,472	,167	,185	,366	,252	,308		
B3 filmada	,246	,293	,313	,295	,335	,322	,418	,358	,351	,267	,479	,413	,439	,543	,472	,495	,542	,565	,472	,497	,417	,500	,539	,452	,462	,431	,375	,119	,543	,000	,457	,447	,169	,313	,063	,215	,141	,440	,269	,298		
Bat 4 Narrativa	,358	,289	,408	,355	,311	,392	,483	,493	,376	,361	,423	,447	,626	,492	,412	,568	,468	,574	,329	,403	,451	,541	,368	,541	,558	,679	,437	,438	,492	,457	,000	,777	,618	,461	,573	,342	,175	,465	,405	,406		
Bat 4 audiovisual	,189	,128	,230	,111	,111	,203	,285	,309	,195	,222	,245	,261	,352	,325	,331	,407	,446	,548	,532	,389	,434	,462	,583	,476	,623	,588	,239	,359	,325	,447	,777	,000	,503	,419	,482	,062	,280	,175	,302	,266		
Bat 4 "de autor" ou	,214	,177	,248	,158	,113	,227	,292	,211	,171	,181	,171	,143	,176	,207	,201	,215	,075	,310	,051	,141	,515	,540	,293	,393	,354	,398	,292	,410	,467	,169	,618	,503	,000	,478	,665	,484	,434	,421	,378	,505		
B 4 entreter e/ou motivar	,462	,468	,491	,485	,564	,499	,530	,471	,272	,491	,157	,289	,348	,300	,266	,425	,372	,264	,437	,296	,089	,082	,385	,545	,244	,341	,530	,575	,300	,313	,461	,419	,478	,000	,667	,629	,384	,438	,620	,563		
B4 lúdicas dinâmicas	,508	,472	,553	,382	,509	,529	,595	,510	,420	,636	,139	,140	,329	,350	,259	,440	,382	,361	,245	,332	,293	,271	,153	,473	,444	,571	,460	,662	,472	,063	,573	,482	,665	,667	,000	,569	,520	,414	,649	,564		
B4 Lanche Confrater	,657	,651	,659	,612	,612	,657	,609	,613	,585	,696	,254	,368	,447	,421	,343	,485	,218	,289	,177	,284	,050	,047	,050	,329	,032	,055	,562	,502	,167	,215	,342	,062	,484	,629	,559	,000	,536	,661	,732	,763		
B4 Batpapo alheio	,353	,352	,368	,290	,327	,416	,422	,454	,517	,540	,180	,141	,264	,185	,230	,378	,414	,202	,217	,180	,106	,098	,077	,094	,189	,217	,301	,366	,185	,141	,175	,280	,434	,384	,520	,536	,606	,534	,613	,675		
B4 Med conflitos	,550	,553	,615	,752	,679	,563	,635	,736	,655	,588	,640	,580	,634	,419	,510	,556	,392	,515	,177	,275	,162	,307	,026	,319	,289	,339	,713	,546	,366	,440	,465	,175	,421	,438	,414	,661	,534	,000	,590	,628		
B4 serviços pedagógicos	,616	,588	,640	,651	,719	,549	,558	,695	,670	,754	,220	,421	,495	,400	,400	,571	,342	,391	,424	,482	,065	,011	,246	,468	,181	,271	,704	,686	,252	,269	,405	,302	,378	,620	,649	,732	,613	,590	,000	,906		
B4 serviços não	,482	,450	,491	,543	,609	,472	,493	,600	,557	,621	,311	,482	,505	,451	,443	,494	,305	,394	,376	,454	,200	,137	,291	,412	,159	,278	,635	,534	,308	,298	,406	,266	,505	,563	,564	,763	,675	,628	,906	,000		

Organização do Cotidiano Pedagógico/Escolar

Quadro 67 – Estatísticas da Subescala OCPE

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
29,41	94,481	9,720	,963

Quadro 68 – Estatísticas por Item da Subescala OCPE

Bateria/Tema do Item	Média	Desvio padrão	Alpha se o Item for apagado
B1 aulas/diários	2,56	1,188	,957
B1 registros individuais alunos	2,67	1,144	,957
B1 Correção cotidianas	2,52	1,156	,956
B1 Planejamento de aula	2,81	1,039	,960
B1 Selec produc didáticos	2,81	1,039	,960
B1 Comunicados gestão	2,70	,953	,958
B1 gestão central	2,63	,967	,958
B1 Comunicação famílias	2,78	,934	,956
B1 comp desemp alunos	2,70	,993	,960
B3 Leitura diretrizes	3,00	,832	,967
B4 serviços pedagógicos	2,22	1,086	,963

Quadro 69 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala OCPE

	B1 aulas/diários	B1 registros individuais alunos	B1 Correção cotidianas	B1 Planejamento de aula	B1 Selec produc didáticos	B1 Comunicados gestão	B1 gestão central	B1 Comunicação famílias	B1 comp desemp alunos	B3 Leitura diretrizes	B4 serviços pedagógicos
B1 aulas/diários	1,000	,935	,987	,710	,616	,864	,789	,844	,732	,506	,616
B1 registros individuais alunos	,935	1,000	,921	,788	,691	,823	,754	,829	,790	,445	,588
B1 Correção cotidianas	,987	,921	1,000	,723	,659	,878	,832	,859	,742	,560	,640
B1 Planejamento de aula	,710	,788	,723	1,000	,858	,603	,580	,828	,802	,311	,651
B1 Selec produc didáticos	,616	,691	,659	,858	1,000	,603	,657	,828	,690	,445	,719
B1 Comunicados gestão	,864	,823	,878	,603	,603	1,000	,961	,831	,676	,582	,549
B1 gestão central	,789	,754	,832	,580	,657	,961	1,000	,843	,643	,669	,558
B1 Comunicação famílias	,844	,829	,859	,828	,828	,831	,843	1,000	,839	,545	,695
B1 comp desemp alunos	,732	,790	,742	,802	,690	,676	,643	,839	1,000	,279	,670
B3 Leitura diretrizes	,506	,445	,560	,311	,445	,582	,669	,545	,279	1,000	,468
B4 serviços pedagógicos	,616	,588	,640	,651	,719	,549	,558	,695	,670	,468	1,000

Gestão Participativa e Condições de Trabalho

Quadro 70 – Estatísticas da Subescala GPCT

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach

24,37	28,704	5,358	,901

Quadro 71 – Estatísticas por Item da Subescala GTPC

Bateria/Tema do Item	Média	Desvio padrão	Alpha se o Item for apagado
B1 Avaliação instituição	2,63	1,043	,898
B2 PPP	3,44	,698	,892
B2 eventos culturais	3,30	,775	,882
B2 Organização escolar	3,19	,921	,878
B2 resultados externos	3,15	,718	,885
B3 Debates socioeconômicas	3,26	,712	,901
B3 Debates sindicais	2,63	,967	,874
B3 reivindicações gestão	2,78	1,050	,892

Quadro 72 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala GTPC

	B1 Avaliação instituição	B2 PPP	B2 eventos culturais	B2 Organização escolar	B2 resultados externos	B3 Debates socioeconômicas	B3 Debates sindicais	B3 reivindicações gestão
B1 Avaliação instituição	1,000	,235	,379	,554	,487	,393	,583	,659
B2 PPP	,235	1,000	,813	,704	,631	,456	,595	,297
B2 eventos culturais	,379	,813	1,000	,782	,747	,343	,717	,462
B2 Organização escolar	,554	,704	,782	1,000	,654	,510	,641	,481
B2 resultados externos	,487	,631	,747	,654	1,000	,524	,636	,402
B3 Debates socioeconômicas	,393	,456	,343	,510	,524	1,000	,368	,389
B3 Debates sindicais	,583	,595	,717	,641	,636	,368	1,000	,825
B3 reivindicações gestão	,659	,297	,462	,481	,402	,389	,825	1,000

Suplementação da Formação Profissional

Quadro 73 – Estatísticas da Subescala SFP

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
21,63	19,473	4,413	89,1

Quadro 74 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala SFP

	Bat 4 audiovisual pedagógico	B3 Leitura acadêmicos	B2 Simulações didáticas.	B2 Cursos pedg	B2 Cursos colegas	B2 Trein tecnologias	B2 Cursos EAD
Bat 4 audiovisual pedagógico	1,000	,276	,668	,763	,728	,755	1,000
B3 Leitura acadêmicos	,276	1,000	,339	,446	,302	,402	,331
B2 Simulações didáticas.	,668	,339	1,000	,687	,606	,714	,389
B2 Cursos pedg	,763	,446	,687	1,000	,606	,866	,548
B2 Cursos colegas	,728	,302	,606	,606	1,000	,615	,446
B2 Trein tecnologias	,755	,402	,714	,866	,615	1,000	,331
B2 Cursos EAD	1,000	,331	,389	,548	,446	,331	1,000

Quadro 75 – Estatísticas por Item da Subescala SFP

Bateria/Tema do Item	Média	Desvio padrão	Alpha se o Item for apagado
Bat 4 audiovisual pedagógico	2,93	,874	,891
B3 Leitura acadêmicos	3,30	,669	,895
B2 Simulações didáticas.]	2,96	,898	,865
B2 Cursos pedg	3,26	,764	,850
B2 Cursos colegas	2,93	,874	,867
B2 Trein tecnologias	3,33	,620	,862
B2 Cursos EAD	2,93	,958	,858

Diálogo e Reflexão

Quadro 76 – Estatísticas da Subescala da Subescala DR

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
18,26	13,276	3,644	86,7

Quadro 77 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala da Subescala DR

	Bat 4 "de autor" ou "cult"	Bat 4 Narrativa	B3 filmada	B3 exitosas	B3 Debates prática	B 3 material literário
Bat 4 "de autor" ou "cult"	1,000	,541	,500	,800	,669	1,000
Bat 4 Narrativa	,541	1,000	,462	,646	,669	,669
B3 filmada	,500	,462	1,000	,543	,646	,800
B3 exitosas	,800	,646	,543	1,000	,646	,646
B3 Debates prática	,669	,669	,646	,646	1,000	,669
B 3 material literário	1,000	,669	,800	,669	,669	1,000

B3 filmada	,500	,462	,543	1,000	,457	,169
Bat 4 Narrativa	,541	,558	,492	,457	1,000	,618
Bat 4 "de autor" ou "cult"	,540	,354	,467	,169	,618	1,000

Quadro 78 – Estatísticas por Item da Subescala DR

Bateria/Tema do Item	Média	Desvio padrão	Alpha se o Item for apagado
B 3 material literário	3,30	,724	,812
B3 Debates prática	3,41	,694	,831
B3 exitosas	3,15	,718	,817
B3 filmada	2,67	,920	,864
Bat 4 Narrativa	3,04	,854	,828
Bat 4 "de autor" ou "cult"	2,70	,823	,858

Subescala de Situações de Motivação e Integração

Quadro 79 – Estatísticas da Subescala SIM

Média	Variância	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
20,11	29,179	5,402	,855

Quadro 80 – Matriz de Correlação Inter-Item da Subescala SIM

	B2 Cursos motivacionais	B3 Leitura motivacional	B 4 entreter e/ou motivar	B4 lúdicas dinâmicas	B4 Batpapo alheio	B4 Med conflitos equipe	B4 serviços não pedagógicos
B2 Cursos motivacionais	1,000	,694	,437	,177	,217	,177	,376
B3 Leitura motivacional	,694	1,000	,385	,050	,077	,026	,291
B 4 entreter e/ou motivar	,437	,385	1,000	,629	,384	,438	,563
B4 lúdicas dinâmicas	,177	,050	,629	1,000	,536	,661	,763
B4 Batpapo alheio	,217	,077	,384	,536	1,000	,534	,675
B4 Med conflitos equipe	,177	,026	,438	,661	,534	1,000	,628
B4 serviços não pedagógicos	,376	,291	,563	,763	,675	,628	1,000

Quadro 81 – Estatísticas por Item da Subescala SIM

Bateria/Tema do Item	Média	Desvio padrão	Alpha se o Item for apagado
B2 Cursos motivacionais	2,89	,974	,855
B3 Leitura motivacional	2,81	,879	,867
B 4 entreter e/ou motivar	2,44	,934	,825
B4 lúdicas dinâmicas	2,59	,844	,828
B4 Batpapo alheio	2,15	,989	,838
B4 Med conflitos equipe	2,52	1,014	,840
B4 serviços não pedagógicos	1,89	1,121	,810

ANEXO IV – Processo de Elaboração de Itens – Casos C08 e F03

Quadro 82 – Processo de elaboração do item C08

Pesquisa/ fonte	Conjunto de excertos de depoimento dos sujeitos (Críticas, explicações, justificativas e propostas.)	Ideias e conceitos	Versões do item
TILGER, 2016	<i>(...) assistimos filmes mais chocantes. “Minha vida em cor de rosa”, pra questão da sexualidade... as crianças desenvolvem a sexualidade muito cedo, então isso é extremamente polêmico... como a questão da sexualidade é polêmica, né? É incrível, é incrível. É capaz de você mobilizar uma escola por uma semana inteira falando só sobre esse tema e difícil de tirar as pessoas das posições delas (Flávia, p. 144).</i>	Resistência e/ou dificuldades em tratar debate sobre gênero e sexualidade; Educação inclusiva; Questão étnico-racial; Deficiências;	Versão 1: Temos que “pisar em ovos”, pois só se fala em gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tudo pra nos dividir, enquanto, por falta dos conteúdos mais importantes, os alunos saem da escola cada vez mais despreparados.
MARTINS, 2018	<i>Não dá pra admitir uma escola preconceituosa. Não dá pra uma mãe ou pai chegar na escola reclamando que o filho sofreu bullying, isso não pode acontecer. Eu penso que este é o papel da escola educar pra diversidade (Elda/Oficineira/Professora aposentada, grifo nosso, p. 101).</i>	Exclusão social; Sensação de perda de tempo;	Versão 2: Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para vitimização.
MARTINS, 2018	<i>[...] quando tu faz um planejamento de alguma atividade tu já não faz mais essa divisão. Qualquer atividade. Vai trabalhar o dia das mães, o dia dos pais... Já é diferente, já pensa nos tipos de famílias diferentes, já tem uma preocupação na forma que vai abordar, na hora de escolher uma historinha, na hora de fazer uma apresentação. Já vai pensar na inclusão de todos [...] (Tamires/ACT/ EMEB Faustina Patrício Luz, p. 69).</i>	Obrigação de tratar certas temáticas; Sensação de cerceamento da fala; Preocupação com os déficits de aprendizagem;	Versão Final: Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.
MORAIS, 2019	<i>Essa questão racial a gente ver principalmente na EJA mesmo, número muito grande de pessoas não só questão de racial e social, mas como também pessoas de uma classe mais baixa, o número de pessoas negras é um número maior em que vemos, e infelizmente a questão das drogas também com essas pessoas vê muito, principalmente tenho uma turma que isso é gritante, é uma turma predominante negra e há envolvimento com drogas muito grande, muitos deles já estão repetindo, já são marginalizados muitas das vezes pela cor e ainda trazem essa outra marginalização que é o uso da droga, acentua a questão do preconceito contra eles, já são negros e ainda usuários, aí a sociedade apontam o dedo mais ainda contra eles. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo, p. 66).</i>	Liberdade para manter práticas arraigadas; Conflito ou falta de apoio da comunidade; Preocupação com resultados externos.	
MARTINS, 2018	<i>Pra ter uma ideia, os pais às vezes não aceitam que o aluno tem alguma dificuldade, alguma limitação na aprendizagem, é uma dificuldade para se fazer um laudo. Isso porque essa questão é responsabilidade da escola, do professor.</i>		

	<i>Às vezes o professor chega para o pai e fala do desenvolvimento da criança na sala e ele já acha ruim, imagina falar de uma coisa que os pais acham que não é da responsabilidade da escola? Nossa! Tu escuta ainda gente dizendo “prefiro morto do que gay”. Eu principalmente, em final de carreira, já escutei muita coisa (Margarida/ACT/ EEB Fernando Gonçalves, p. 95).</i>
MERCÊS, 2018	<i>A nossa maior dificuldade hoje é com a formação para os professores em educação especial, porque recebemos um número muito grande de alunos especiais... o professor não sabe como lidar com eles [alunos] (D1, p. 107).</i>
MARTINS, 2018	<i>Às vezes o professor tem uma opinião particular que fora da sala, tudo bem, é a visão dele. Mas na escola, como funcionária pública, é teu dever trabalhar isso. Então não tem porque tu se recusar a estudar isso ou a fazer a coisa diferente. Hoje eu penso assim. Não dá para estar numa sala de aula com uma visão de discriminação. É inadmissível hoje. Então, por mais que tu tenha um ponto de vista diferente, na sala tu tem que acolher a todos. Esse é o lado profissional. (Margarida/ACT/EEB Fernando Gonçalves, p. 103).</i>
CARDOSO, 2015	<i>Tempo de vida perdido, porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo, eu não me sinto à vontade. [...] Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não, né? Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora, é assim (risos). O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo (Entrevistado 6, p. 76)</i>
CARDOSO, 2015	<i>[...]. Então, trazer também essas questões para a escola, para o professor saber quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho que em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula [...] (Entrevistado 7, p. 80).</i>
ALBERTINO, 2019	<i>[...] a defasagem é muito grande [...] Cadê que não viram essa defasagem antes? E agora chega assim no quinto ano? Ai você até faz intervenções, mas a família não ajuda, e fica tudo perdido (PD2, p. 99).</i>
ALBERTINO, 2019	<i>(...) uma comunidade que perece de conceitos humanos. Ela não sabe a diferença entre o certo e o errado. A impressão que eu tenho é que eles vivem presos a ideias falsas e que eles não têm, realmente, bagagem intelectual de conceitos mínimos (...) é uma questão mesmo de miserabilidade humana (CP 2, p. 51).</i>
ALBERTINO, 2019	<i>Deixa o professor alfabetizar do jeito que ele sabe, para de inventação de moda para os outros ganharem dinheiro, porque o nosso salário não sobe, mas dos outros que vão dar essas palestras ridículas, que fico ouvindo aquilo que já ouvi</i>

	<i>de outros há muitos anos atrás (PD2, p. 99)</i>
ALBERTINO, 2019	<i>O projeto pedagógico a gente procura sempre estar fazendo dentro das leis, porque o que importa é papel mesmo, a aprendizagem para lá, não se tem tempo nas formações de HTPC [...] (PD1, p. 84).</i>
NONATO, 2020	<i>Sempre achei que as reuniões de HTPC precisavam ser voltadas para temas do dia a dia da escola, assuntos que nos auxiliassem nas nossas dificuldades enquanto docentes. Essas dificuldades giram em torno de como lidar com a indisciplina em sala de aula, em como envolver os alunos nas lições, como auxiliá-los nas dificuldades de aprendizagem, dentre outros (Professor de Educação Física, p. 115).</i>
BARBOSA, 2016	<i>[...]. E aqueles alunos que estão com defasagem em sala de aula, o que fazer com eles? Tem que ter equilíbrio, ter paciência, ter a formação, estar preparado. Eles têm essa prática aqui, a reflexão. Eles têm esse momento, mas sem murmuração. [...] (Isabela, PC, p. 106-107).</i>
SILVA, 2020	<i>Deveria ser mais voltada para práticas em sala de aula, bem como metodologias para melhorar o ensino e aprendizagem com técnicas específicas para cada disciplina (Professor 2, p. 108).</i>
TILGER, 2016	<i>(...) É... quais as demandas que a rede necessita de formação? O que vocês poderiam trazer nessas formações que pode contribuir com o trabalho desse professor com foco no aprendizado do aluno? Então hoje eu trabalho muito isso com a minha formadora. (...) na verdade, eles têm muito foco lá em auxiliar o professor e trabalhar muito as questões dos resultados. Então eles trabalham muito em cima de avaliação (Vilma, p. 123).</i>
GUARALDO, 2015	<i>Então, a nossa atuação em relação às nossas formações, estão mais relacionadas ao referencial de conteúdo que será abordado nas avaliações. Se bem que são conteúdos que já são trabalhados na prática, já fazem parte do currículo da criança, mas trabalhos mais voltados pros referenciais, que tipo de habilidade, que tipo de conteúdo que vai ser cobrado nessas avaliações (Provinha Brasil, ANA, Saresp), o tipo de questão que vai cair pra estar repassando isso pros alunos (CPSC, p. 213).</i>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 83 - Processo de elaboração do item F03

Pesquisa/ fonte	Conjunto de excertos de depoimento dos sujeitos (Críticas,	Ideias e conceitos	Versões do item

	explicações, justificativas e propostas.)		
ALVARENGA, 2017	<i>Eu acho que a gente tem a ideia ainda de muito de super-herói, que suporta, professor tem que... Eu acho que esse que esse 1/3 tem que incluir também a vivência, as pessoas lá falando. ô, falar nada, jogar conversa fora como eu disse no começo, é olhar a chuva. (Professor João, p. 101-102).</i>	Excesso de responsabilidade; Cobrança e controle das atividades; Tempo livre administrado;	Versão 1: A formação tem que ter uma coisa leve de bate-papo, um lanchinho coletivo para descontração.
FREITAS, 2016	<i>Às vezes, quando a coordenação é um pouquinho mais chata, entre aspas, e fala assim 'ô, a gente quer fazer o seguinte, cada um vai fazer um trabalho, elaborar um projeto, trabalhar em sala de aula e depois vai trazer os resultados', aí o pessoal tem que fazer, né (Vilma, professora especialista, p. 80-81).</i>	Descontração; Busca de prazer; Aumentar a produtividade; Relaxamento; Ludicidade;	Se até os alunos precisam de um momento lúdico pra aprender melhor, imagina os professores que vivem tão estressados?
CARDOSO, 2015	<i>Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma. Eu não sei assim uma abordagem, como falar exatamente. Com atividades livres, no caso a gente cumpre duas horas semanais, seria essa uma hora e quarenta [minutos] trabalhar uma outra [coisa], não sei te dizer, é complicada essa parte. Podemos dizer que sim [mais horas, mas não necessariamente num único espaço], podemos dizer que não é só naquela sala fechada o “horário de trabalho coletivo “. Não sei, a coordenação não deveria ser isso daí, mas também não tornar num “happy hours”, mas um lugar mais agradável, entendeu? (Entrevistado 8, p. 82).</i>	Comparação com os alunos; Homologia; Alívio;	Versão 2: A formação tem que ter uma coisa leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.
CARDOSO, 2015	<i>[...] então essa questão do relaxar, ter um momento de desconcentração até devia ter, talvez até separado do “horário de trabalho coletivo”, como tem empresas que investem no relaxamento né? Dos funcionários que é para ele ter uma produção melhor, e o professor não tem esse apoio (Entrevistado 2, p. 138).</i>		Versão 3: A formação tem que ter um momento leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.
GOMES, 2020	<i>[...] Tinha uma ATPC lá na escola que a professora fazia relaxamento com a gente. Eu achava que era bem bacana, porque as vezes nós já estávamos cansados mesmo daquele dia de aula, e ela fazia uma forma de relaxamento e eu acho que aquilo lá era pertinente para o professor, porque você conseguia desestressar daquele dia cansativo, e, querendo ou não, o seu emocional. E o emocional também contam na parte profissional, né? (Professor 5, Grupo Focal 1, p. 128).</i>		
LEAL, 2019	<i>Eu acho assim... o cansaço é um dos principais motivos da desmotivação e o professor assim... tem que trabalhar dois turnos, a gente cansa, tá na formação, mas está com a cabeça lá em casa, nos problemas que a gente tem que resolver, às vezes até com um aluno nosso: ele tá com a cabeça lá na rua, na pipa, na bola. Às vezes é o professor. A gente é profissional, é,</i>		

	<i>mas às vezes a gente não dá conta, a gente é humano também, vemos cansaço, a desmotivação (PEM1, p. 126).</i>
LEAL, 2019	<i>A mesma coisa, se a gente for pegar dois pesos duas medidas, a gente é cobrado, falado...vamos dar uma aula mais lúdica, a gente tem que cobrar formações que também sejam assim. (PEM1, p. 127).</i>
FIGUEIREDO, 2019	<i>Seria diferente. Eu falo no sentido de laços de amizade, porque muitas vezes no horário da JEIF, é o horário em que senta todo mundo, conversa sobre a escola e também conversa sobre outras coisas, mas também sobre a escola, porque professora se junta, a gente sai pra comer e está falando de escola e de trabalho, né? (...) (Professora Rosa, p. 103).</i>
CARDOSO, 2015	<i>[...] Assim, o que poderia mudar, já chegaram a fazer, trabalhar esse espaço como uma forma de, não de “happy hours”, com cerveja e tudo, mas uma hora mais feliz, de convivência (Entrevistado 8, p. 136).</i>
CELISO, 2015	<i>O maior prazer, a maior alegria do professor é na hora que bate para o intervalo e para o final da aula” (Pocahontas, p. 79).</i>

Fonte: Elaboração própria

ANEXO V – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada

Quadro 84 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subscala C

Subescala C			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e/ou nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	Ganhar comida, roupas e materiais escolares é a única coisa que interessa para a comunidade, então as questões da organização escolar devem ser decididas pelos gestores e professores.	Se o foco da comunidade é apenas ganhar as coisas de graça e não a qualidade da escola, é melhor que as decisões pedagógicas sejam tomadas pelos gestores e docentes.	As preocupações da comunidade são mais com assistencialismo que com a aprendizagem, por isso as decisões pedagógicas devem ser tomadas pelos gestores e docentes.
2	Acredito de verdade que alguns professores possuem um dom especial para educar. Eu não sei explicar, mas acho que a ciência também não explica tudo, principalmente essas coisas	A gente sabe que alguns professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas, mas isso	Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas

	espirituais e inatas.	é inegável.	espirituais e inatas.
3	Participar desses horários ajuda muito na carreira, mas formação de verdade a gente traz de casa, da época da escola e da faculdade. Aqui nós não precisamos ser intelectuais, precisamos dominar o conteúdo e saber controlar as crianças.	Participar desses horários ajuda muito na carreira, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das referências que tivemos.	A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.
4	Tanta pedagogia, sociologia e psicologia nesses encontros, mas se esquecem que sem uma base moral e religiosa, ou o mesmo o exemplo de pais dedicados e trabalhadores, não há muito que a escola possa fazer.	Não adianta discutir psicologia, pois sem a base moral e religiosa de uma família bem estruturada, não há muita diferença que a escola possa fazer.	Não adianta ficar discutindo teoria psicológica, pois sem a colaboração de uma família estruturada com base moral e religiosa, dificilmente a escola poderá fazer a diferença.
5	Aprendi sofrendo na prática e não gosto de contação de histórias. Mas não tomo o tempo dos outros contando suas longas histórias e aprendizagens como se isso fosse ensinar a ser professor.	Ninguém aprende ouvindo histórias bonitas dos colegas. É preciso sentir “na pele” e passar pelo que eu passei para aprender o que eu sei hoje.	
6	Se cada um soubesse obrigação a escola funcionaria muito melhor. Gestão cuida da gestão, professor dá sua aula e as mães fazem seu papel cuidando e educando seus filhos.	Se cada um se ficasse restrito ao seu papel a escola funcionaria melhor. Diretor gerencia, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.
7	Com a nossa experiência de sala de aula basta olhar já dá pra prever que aluno vai avançar bem e qual só vai dar dores de cabeça. Infelizmente alguns alunos não possuem perfil de estudante.	Com nossa experiência de sala de aula, basta olhar para o aluno e já dá para distinguir quem vai se comportar e aprender de quem vai dar problema.	
8	Temos que “pisar em ovos”, pois só se fala em gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tudo pra nos dividir, enquanto, por falta dos conteúdos mais importantes, os alunos saem da escola cada vez mais despreparados.	Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para vitimização.	Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e

polemizar.

9	Alguns professores não têm “berço” e nem cultura, escrevem mal e só assistem e ouvem coisas de péssima qualidade. Não há formação que consiga mudar essa gente!	Boa parte dos professores chega com repertório precário e precisa acessar filmes bons, música de qualidade, textos literários para e elevar o nível cultural um pouco.	
10	A escola insiste em só dar atenção aos direitos, mas já não se importa mais os deveres. Drogas, crime, imoralidade, falta de higiene e de respeito à autoridade. Essa ideia deturpada de cidadania está pondo a perder as futuras gerações.	Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e do respeito às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...

Quadro 85 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subscala T

Subescala T			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	A formação de professores precisa ser feita com situações que espelhem aquilo que se espera que seja feito quando eles forem lecionar. Com boa didática, recursos tecnológicos instigantes, linguagem simples, metodologias ativas etc.	A formação precisa espelhar com a gente aquilo que se espera que seja feito com os alunos. Com linguagem simples e recursos tecnológicos instigantes.	A formação precisa espelhar com a gente aquilo que se espera que seja feito com os alunos. Tecnologias, metodologias ativas, linguagem jovem e temas da mídia.
2	Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não valha tanto a pena gastar muito tempo ouvindo a comunidade.	Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não seja possível investir muito tempo ouvindo a comunidade.	Projeto Político Pedagógico é algo que temos que fazer, embora na prática, não seja eficiente investir muito tempo ouvindo a comunidade.
3	Eu quero ver na formação com foco em melhorar o resultado do meu trabalho pedagógico, por isso tinha que ser separado para cada segmento, às vezes por disciplina, por área, por ciclo, etc.	Para ser eficiente e melhorar qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.
4	Não precisaria de tanta supervisão e controle burocrático. Se	A Secretaria de Educação deve estar atenta tanto	A Secretaria de Educação deve estar atenta

	houvesse uma premiação individual significativa pelos resultados das turmas, mais pessoas iriam vestir a camisa da escola e trabalhar de olho no currículo e nas avaliações externas.	para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.
5	Os recados da direção, as normas, as recomendações para o trabalho e tudo isso que vem “de cima” é um tipo de formação. Isso justifica ocuparem tanto tempo nas reuniões de formação.	Sistema de registros, avaliações e sondagens, recados da direção, diretrizes da rede e tudo isso que vem “de cima” também é um tipo de formação.	Sistema de registros, avaliações e sondagens, recados da direção, diretrizes da rede e tudo isso que garante eficiência também é um tipo de formação.
6	Não adianta se apegar ao passado, pois a EAD, além de mais inclusiva na medida em que permite atender muitas pessoas simultaneamente, também já provou que pode obter excelentes resultados na formação de professores com um menor custo.	Em EAD um número muito maior de pessoas pode acessar exatamente a mesma formação, com menor custo e tanta qualidade quanto no presencial	Em EAD um número muito maior de pessoas pode acessar exatamente a mesma formação, com menor custo e tanta qualidade quanto no presencial.
7	Os professores que não avançam e ficam parados no tempo são a principal causa do desinteresse dos alunos e dos péssimos resultados educacionais. É preciso se adaptar aos desafios do séc. XXI.	Os professores que pararam no séc. XX e resistem a este mundo globalizado em constantes transformações são um obstáculo para os avanços educacionais.	
8	Tem que ensinar como dar aulas on-line, tem que usar aplicativos, precisa oferecer o conhecimento técnico para o uso das ferramentas mais avançadas se não a gente fica para trás.	A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas, se não a gente fica para trás.	A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.
9	Muitos materiais didáticos hoje já são produzidos para melhorar os resultados das avaliações. Além de serem fáceis de usar, com linguagem acessível e enfoque nas novas metodologias ativas.	Existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos fazer isso chegar nos alunos.	Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.
10	A formação continuada não pode ser acadêmica, pois o foco é a prática. Sem perder tempo com debates teóricos, o professor precisa da melhor técnica para garantir que todos os alunos	A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em	A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de

aprendam.

serviço.

capacitação em serviço.

Quadro 86– Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subscala F

Subescala F			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	Ler impressos com mais de uma página em horários de formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e bem resumido.	Ler impressos com mais de uma página na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.	Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.
2	Não tenho paciência e nem tempo para assistir a um filme inteiro nesses momentos de formação. As vezes um trecho ou um vídeo curto do youtube, tudo bem, mas só distrair um pouco.	Não vejo razões para assistir a um filme inteiro no horário de formação. Às vezes um trecho ou um vídeo curto do youtube já dão conta do recado	Não precisa perder tempo assistindo a um filme inteiro no horário de formação. Às vezes um trecho ou um vídeozinho do youtube já dão conta do recado.
3	A formação tem que ter uma coisa leve de bate-papo às vezes, um lanchinho coletivo. Se até os alunos precisam de um momento lúdico pra aprender melhor, imagina os professores?	A formação tem que ter uma coisa leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.	A formação tem que ter um momento leve de bate-papo, fofoca e lanchinho coletivo de vez em quando, até para a gente trabalhar mais animado depois.
4	Às vezes eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar por dentro das novidades de músicas, filmes, seriados e influencers. Penso que isso ajuda a gente a se adaptar a linguagem dos alunos pra interagir de uma maneira mais natural.	Quase sempre eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar por dentro das novidades de músicas, filmes, seriados e influencers.	Quase sempre eu vou pela recomendação da própria internet, pois quero estar atualizado das novidades de música, filmes, seriados e influencers.
5	Eu gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. O bom é não ter que pensar ou se esforçar muito para encontrar o que deseja. A internet é uma ferramenta, mas também é entretenimento.	Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. O bom é não ter que pensar ou se esforçar muito para encontrar o que deseja.	Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.
6	Eu me esforço pra ficar na minha e geralmente concordo com	Eu me esforço pra ficar “na minha” e prefiro	

	o que a maioria concorda. Eu não vou me desgastar em debates intelectuais ou políticos, pois acho que a gente se indispõe com as pessoas à toa.	concordar que entrar em debates intelectuais e me indispôr com as pessoas à toa.	
7	Acho que as mídias sociais nos aproximam dos colegas de trabalho e dão oportunidade de a gente compartilhar com as pessoas o que temos de melhor. Não só trabalho, mas passeios, lugares, comidas e conquistas que a gente quer que todos vejam e fiquem felizes.	Para além do trabalho, as mídias sociais nos aproximam dos colegas e possibilitam compartilhar o que somos e o que temos de melhor.	Mesmo no trabalho as mídias sociais nos aproximam dos colegas, nos ajudam a relaxar e possibilitam compartilhar o que somos e o que temos de melhor.
8	Para elevar o moral do time vale até contratar palestra motivacional ou de autoajuda. Infelizmente tem sempre uns chatos que preferem focar em triste uma realidade que não podemos mudar.	Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe	Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.
9	A TV ainda ensina e une as pessoas. Esses programas que mostram como as pessoas são de verdade quando expostas a situações extremas, os reality shows, incentivam muitos debates interessantes.	A TV entretém, mas também ensina. Os “realitys”, por exemplo, mostram a verdadeira natureza das pessoas quando expostas a situações desafiadoras.	
10	Já estamos cansados, então não tem como a formação ter uma linguagem complexa e temas entediantes. Precisa se aproximar da linguagem jovem, das mídias sociais e dos temas do momento.	Formação não pode ser muito complexa, tem que despertar o interesse, se aproximar da linguagem dessas novas mídias sociais e dos temas do momento.	O desabafo faz parte, mas não pode ser só críticas e reclamação. Precisa de uma mensagem de fé e pensamento positivo se não ninguém suporta.

Quadro 87 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala L

Subescala L			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	No fundo a formação vai ser um retrato da composição do coletivo, pois todos devem decidir coletivamente o que será feito, desde que considerando as recomendações e normas vigentes.	Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vividas nesses momentos tendem a ser uma síntese dos interesses e competências do grupo.	Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do

			grupo.
2	É cada vez mais necessário dedicar especial atenção aos temas de gênero e sexualidade para compreender e respeitar a diversidade presente na comunidade.	Devemos dedicar especial atenção aos temas de gênero e sexualidade, pois nossa missão é educar a comunidade para o respeito a diversidade.	Devemos buscar cada vez mais compreensão acerca dos temas de gênero e sexualidade, pois nossa missão é educar a comunidade para o respeito a diversidade.
3	A formação não pode se converter em um horário para estudo dirigido, a proposta é “aprender a aprender” para se adaptar aos novos desafios contemporâneos.	A formação não deve ser um tempo dedicado aos estudos, pois de fato, se trata de “aprender a aprender” para se adaptar aos novos desafios contemporâneos.	
4	Muitas soluções inovadoras estão vindo da participação das fundações, ONGs, faculdades, editoras e outras empresas da área educacional. A gente tem que buscar adesão e engajamento da equipe docente para que essa parceira funcione.	Temos que nos abrir, pois maioria das soluções inovadoras estão vindo das parcerias com fundações, faculdades, editoras e startups da educação.	
5	A cultura afro-brasileira precisa ocupar um espaço de destaque em nossa ação pedagógica, pois o racismo é uma demonstração de ignorância. Cabe também a escola combater esses comportamentos.	O debate sobre cultura afro-brasileira e o combate ao racismo merecem destaque entre os temas tratados nos encontros de formação.	A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.
6	Além dos pais e da equipe da escola, os alunos, enquanto sujeitos e cidadãos plenos em seus direitos, precisam ser ouvidos na elaboração do Projeto pedagógico e incentivados a participar da vida pública.	Além dos pais e da equipe da escola, os alunos precisam ter voz na elaboração do Projeto pedagógico. Isso os prepara para a participação política.	Não é possível falar educar crianças e adolescentes para a cidadania, quando apenas os pais e a equipe da escolar têm voz na elaboração do Projeto pedagógico.
7	A educação, por garantir a empregabilidade e diminuir a pobreza, precisa ter como norte a inclusão social. Por isso temas como aprendizagem ao longo da vida, equidade, resiliência, liderança e flexibilidade são indispensáveis para a formação.	A educação é a melhor forma de garantir inclusão, cidadania e empregabilidade. A transformação social se dá pela equidade nas oportunidades educativas.	A equidade nas oportunidades educativas é um importante meio para o acesso a empregabilidade e aos direitos sociais. Por isso defendo a inclusão.
8	O direito ao nome social das pessoas “trans”, é um exemplo	O direito não se discute! O nome social das	

	de que certos temas não devem ser debatidos, e sim conhecidos e respeitados legalmente.	pessoas “trans”, por exemplo, não é algo a ser debatido ou estudado, mas sim respeitado por ser uma lei.	
9	A forma mais justa de definir e decidir questões da gestão é a votação nos colegiados apropriados para cada questão, sempre respeitando as normas vigentes.	A forma mais justa de definir e decidir questões da gestão é a votação nos colegiados apropriados para cada situação, sempre respeitando as normas vigentes.	A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.
10	Por mais que eu discorde da opinião de um colega, preciso defender o direito de expressá-la livremente. Todos na formação estão em um processo de aprendizagem, até mesmo os mais intolerantes	Por mais equivocada ou intolerante que seja a opinião de um colega, em um espaço de formação, precisamos defender o direito à liberdade de expressão.	

Quadro 88 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subescala R

Subescala R			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	Na maior parte das vezes a “reflexão sobre a prática” é apenas um jargão bonito que desvia o foco da complexidade do desafio de educar em uma sociedade desigual.	“Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	“Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.
2	Estudar as novas deliberações, portarias e normas que não param de chegar só ajuda a perceber que a precarização da escola pública é um projeto. A autonomia fica apenas no discurso.	A secretaria impõe as metas, as normativas e os prazos, a equipe que se vire para atingir, independentemente das condições. Essa é autonomia que temos!	
3	As vezes parece que nosso papel se restringe a aplicar os materiais produzidos com base em dificuldades de aprendizagem identificadas nas provas externas. É tudo pra aparecer bem em um ranking, independente da melhoria real da qualidade da educação.	Eu me recuso a usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar indicadores externos e subir no ranking das “melhores escolas”.	Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.

4	Infelizmente não é possível, em uma sociedade capitalista desigual como a nossa, que o trabalhador da educação pública tenha uma vida cultural verdadeiramente rica.	Infelizmente não é possível que o professor da rede pública, exausto e mal remunerado, possa buscar a uma vida cultural verdadeiramente rica.	Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.
5	A escola precisa oferecer condições para que, mesmo precisando se adequar para sobreviver, nossos alunos sejam capazes de resistir, criticar e lutar por um mundo que não seja só adaptação e submissão.	A escola precisa sim ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também preparar para resistir, criticar e lutar.	A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.
6	Estudar e participar desses horários para ganhar pontos e subir na carreira é uma condição a qual estamos submetidos, mas não dá para chamar isso de “formação” quando tudo o que fazemos é cumprir formalidades.	Embora estejamos submetidos a necessidade de cumprir esses horários, por carreira e remuneração, serve mais ao controle burocrático que à formação.	
7	As ferramentas tecnológicas na educação ainda não substituíram o educador, mas automatizam e padronizam processos que só aprofundam nossa alienação. É mais controle para a secretaria e mais trabalho para o professor.	A forma com que a tecnologia chega na escola é mais para diminuir gastos e gerar informação para a secretaria que para melhorar o trabalho pedagógico.	
8	As universidades e os pesquisadores ajudam a sistematizar muito do conhecimento produzido pelos trabalhadores da educação, mas ao oferecerem receitas para a prática sem uma base crítica, acabam por servirem aos interesses das grandes corporações.	A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.
9	Penso que o que nos une e fortalece como coletivo é a consciência das condições impostas a nós como trabalhadores. Condições que praticamente nos impossibilitam de realizar a função social da educação.	O que nos une é essa condição trabalhador explorado e sem condições adequadas para cumprir com o que é esperado pelo governo e pela sociedade.	O que nos une é essa condição trabalhador explorado e sem condições adequadas para cumprir com o que é esperado pelo governo e pela sociedade.
10	Esse tempo pode e deve ser usado para organizar nossa luta por melhores condições de trabalho. Se é para levar o conceito de formação coletiva a sério, precisamos discutir política sindical, melhorias das condições de trabalho e até mesmo greve.	O momento de trabalho coletivo inclui discutir questões de interesse coletivo como política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.

Quadro 89 – Elaboração da Escala de Atitudes ante a Formação Continuada – Subscala A

Subescala A			
Item	Versão produzida com base na revisão integrativa e nas contribuições dos juízes.	Versão revisada com o apoio do corpo de juízes e aplicada no Pré-teste.	Versão revisada a partir das análises estatísticas após o pré-teste.
1	Não se trata de se adequar ou participar da realidade do aluno, mas de dialogar com o que ele conhece para ampliar seu repertório cultural para além do que está acostumado.	Não podemos nos adequar à realidade do aluno, mas dialogar com o que ele conhece para oferecer algo que o impulse para além dessa realidade.	Não se trata de nos adequarmos à realidade do aluno, mas reconhecer e dialogar com o que ele conhece para oferecer algo que o impulse para além dessa realidade.
2	Não precisa ser um filme inspirador ou motivador, o importante é que, em um debate, nos faça entrar em conflito nossos próprios conceitos e ver coisas que não havíamos nos dado conta.	Para estar na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas sim que nos faça entrar em conflito nossas concepções.	Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções.
3	Soa meio clichê, mas aprender a ouvir e ver o aluno como um ser humano complexo em suas experiências, permitindo que ele também nos perceba deste modo, já seria um avanço na forma de entender a educação.	Soa meio clichê, mas aprender a ouvir e perceber o aluno como ser humano, permitindo que ele também nos veja assim, deveria ser foco da formação.	
4	Nada que realmente valha a pena nessa vida será ser experimentado de maneira instantânea, prática e divertida. Formação requer cuidado, empenho consciente e principalmente tempo.	Aquilo que é experimentado de maneira instantânea, suave e divertida tende a não ser significativo ou marcante em termos de formação.	
5	Um aluno imigrante haitiano, com sua história de vida, pode trazer muita aprendizagem para todos. O convívio com as diferenças e a ampliação do horizonte dos estudantes é algo que nenhum livro didático daria conta de oferecer.	Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode favorecer mais aprendizagens que um livro didático.	Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.
6	Eu preferia estar escrevendo um texto mais completo sobre minha história, formação e crenças pessoais do que ser limitado a concordar ou não com uma lista afirmativas prontas.	Eu preferia estar escrevendo um texto sobre minhas crenças e minha formação do que ser limitado a concordar ou não com essas afirmações.	

7	Só dá pra dizer que teve uma experiência significativa quem realmente se deparou com algo inusitado, desafiador ou mesmo desconfortante. A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura.	A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Precisamos ser constantemente desafiados.	A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação.
8	Mediar a formação de adultos trabalhadores não é como mediar a aprendizagem de crianças e adolescentes. Assim menos didática é uma formação, mais qualificada tende a ser a participação.	Quanto menos didática e pedagogicamente adaptada é uma situação formativa, mais participativa tende a ser a postura das pessoas no grupo.	Não pode parecer uma aula. Quanto menos didática for a situação formativa, mais participativa tende a ser a postura das pessoas no grupo.
9	Certas situações, que nos transformaram em pessoas e profissionais melhores, merecem ser compartilhadas com nossos colegas e é muito importante uma escuta respeitosa e acolhedora nesses momentos.	Situações que nos transformaram em pessoas e profissionais melhores merecem ser compartilhadas e ouvidas com atenção.	
10	Não é uma questão de ser divertida ou motivadora, mas de despertar os sentidos e a participação real. A formação não pode renunciar a uma dimensão estética, mesmo que isso signifique causar conflitos, estranhamentos e desconfortos.	A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Isso às vezes significa causar conflito, estranhamento ou desconforto.	A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão
11			Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.

ANEXO VI - Primeira aplicação do Pré-teste da Escala de Atitudes Face à Formação Continuada em Serviço

Para a manutenção ou eliminação de um item na escala foram consideradas duas etapas de avaliações estatísticas, a primeira delas contendo 5 critérios estatísticos e a segunda contendo apenas 3. Os itens que não alcançaram 3 critérios na primeira etapa ou que não atingiram pelo menos 2 critérios estatísticos definidos na segunda, foram eliminados da escala. Os itens que atingiram menos de 7 critérios no total, alterados em seu conteúdo, considerando as fragilidades identificadas no pré-teste e/ou sugestões dos participantes.

A primeira bateria de testes estatísticos contou com os seguintes critérios:

- a) O Índice de Discriminação, calculado como a diferença entre as médias 25% mais altas e as 25% mais baixas, precisa ser maior que 1,0;
- b) Possuir média entre 2,0 e 4,0 pontos, ou seja, não deve refletir um padrão próximo aos extremos;
- c) Apresentar um desvio padrão igual ou superior a 1 para garantir a variabilidade de respostas dos sujeitos;
- d) Não impactar negativamente o Alpha de Cronbach da subescala a qual pertence qual pertence demonstrando contribuir para a sua confiabilidade;
- e) Ter uma média de coeficiente de correlação de Spearman acima de 0,3 entre os itens da subescala à qual pertence indicando parcialmente a validade de conteúdo.

Para a segunda bateria, com foco mais específico na validade e consistência, foram adotados os seguintes critérios:

- f) Manter uma média de coeficiente de correlação de Spearman abaixo de 0,0 entre os itens do grupo de subescalas teoricamente oposto (Adesão x Resistência);
- g) Manter uma média de correlação total ajustada pelo item maior que 0,3 com os itens restantes do grupo de subescalas teoricamente correlatas ao qual pertence;
- h) Não impactar negativamente o Alpha de Cronbach do grupo de subescalas teoricamente correlatas ao qual pertence.

Com base nos critérios apontados as primeiras baterias de testes foram realizadas no conjunto de subescalas que intitulamos grupo F (Fechamento para a experiência formativa) composto da Subescala C, da Subescala T e da subescala F, que serão apresentados no bloco 1. Em seguida apresentaremos os testes da primeira bateria realizados com as subescalas do grupo A (Abertura para a experiência formativa)

composto da Subescala L, A e R.

Mais adiante, no bloco 3, serão apresentados os resultados da segunda bateria de testes nos grupos F e no grupo A, com foco mais específico na confiabilidade e coerência interna, utilizando as correlações de Spearman e o Alpha de Cronbach.

Bloco 1 – Primeira bateria de testes no grupo F

a) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala C (Adesão ao conservadorismo, ao preconceito e a relações hierarquizadas)

Quadro 90 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala C – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matiz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										
					C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Médias
C1	1,36	1,66	1,033	,625	1,000	,089	,223	,265	,108	,354*	,309*	,194	,178	,363*	,308
C2	1,64	2,11	1,166	,611	,089	1,000	,456**	,069	,186	,110	,073	,533**	-,048	,240	,270
C3	2,00	1,95	1,120	,577	,223	,456**	1,000	,205	,149	,243	,336*	,433**	,127	,382*	,379
C4	1,09	1,57	,818	,648	,265	,069	,205	1,000	,154	,248	,479**	,243	,135	,309*	,310
C5	1,00	1,98	1,089	,677	,108	,186	,149	,154	1,000	-,065	,275	,182	-,060	,118	,204
C6	1,18	2,07	1,189	,637	,354*	,110	,243	,248	-,065	1,000	,247	-,035	-,026	,281	,242
C7	0,91	1,59	,816	,655	,309*	,073	,336*	,479**	,275	,247	1,000	,143	-,176	,065	,275
C8	2,09	2,02	1,338	,624	,194	,533**	,433**	,243	,182	-,035	,143	1,000	-,100	,360*	,295
C9	0,55	3,09	1,444	,706	,178	-,048	,127	,135	-,060	-,026	-,176	-,100	1,000	,032	,106
C10	2,00	1,91	1,309	,617	,363*	,240	,382*	,309*	,118	,281	,065	,360*	,032	1,000	,315
Total	1,38	19,95	5,726	,664											

b) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala T (Adesão a tecnologia, ao pragmatismo e a racionalidade instrumental)

Quadro 91 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala T – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matiz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										
					T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Médias
T1	2,09	2,00	1,348	,754	1,000	,118	,236	,198	,165	,275	,294	,352*	,216	,413**	,326
T2	2,27	2,84	1,366	,755	,118	1,000	,310*	,371*	,435**	,226	,224	,263	,349*	,313*	,372
T3	1,64	2,52	1,241	,763	,236	,310*	1,000	,132	,280	,241	-,015	,431**	,184	,641**	,344
T4	1,91	2,34	1,454	,764	,198	,371*	,132	1,000	,417**	,272	,283	,230	-,050	,225	,307

T5	2,55	1,93	1,405	,745	,165	,435**	,280	,417**	1,000	,303*	,265	,380*	,224	,371*	,308
T6	2,09	1,91	1,336	,761	,275	,226	,241	,272	,303*	1,000	,082	,342*	,464**	,217	,315
T7	0,91	3,36	1,507	,797	,294	,224	-,015	,283	,265	,082	1,000	,124	-,197	-,115	,194
T8	2,27	2,25	1,428	,745	,352*	,263	,431**	,230	,380*	,342*	,124	1,000	,338*	,431**	,389
T9	2,00	1,91	1,444	,776	,216	,349*	,184	-,050	,224	,464**	-,197	,338*	1,000	,269	,279
T10	1,73	2,80	1,159	,755	,413**	,313*	,641**	,225	,371*	,217	-,115	,431**	,269	1,000	,376
Total	1,94	27,75	7,957	,781											

c) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala F (Adesão a uma atitude frívola, ao consumo cultural conspícuo e ao hedonismo regressivo)

Quadro 92 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala F – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matriz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										
					F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	Médias
F1	2,27	2,00	1,141	,688	1,000	,302*	,314*	,502**	,206	,320*	,214	,543**	,302*	,509**	,421
F2	2,18	2,84	1,462	,755	,302*	1,000	-,033	,217	-,037	-,006	,395**	,107	-,043	,230	,213
F3	1,64	2,52	1,372	,719	,314*	-,033	1,000	,289	,470**	,191	,184	,388**	,196	,356*	,333
F4	1,91	2,34	1,033	,711	,502**	,217	,289	1,000	,187	,049	,255	,450**	,206	,327*	,348
F5	1,00	1,93	,873	,728	,206	-,037	,470**	,187	1,000	,372*	-,009	,346*	,323*	,228	,308
F6	1,00	1,91	1,117	,746	,320*	-,006	,191	,049	,372*	1,000	-,298*	,249	,229	,168	,227
F7	1,45	3,36	1,183	,736	,214	,395**	,184	,255	-,009	-,298*	1,000	,238	-,099	,414**	,229
F8	2,18	2,25	1,296	,691	,543**	,107	,388**	,450**	,346*	,249	,238	1,000	,288	,349*	,395
F9	1,00	1,91	1,197	,750	,302*	-,043	,196	,206	,323*	,229	-,099	,288	1,000	,210	,261
F10	2,45	2,80	1,322	,693	,509**	,230	,356*	,327*	,228	,168	,414**	,349*	,210	1,000	,379
Total	1,69	23,86	6,660	,744											

Bloco 2 – Primeira bateria de testes no grupo A

a) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala L (Adesão ao pensamento liberal, ao progressismo de costumes e a pautas inclusivas)

Quadro 93 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala L – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matriz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										Médias
					L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	
L1	1,64	4,02	1,110	,681	1,000	,247	,151	,137	,352*	,437**	,488**	,154	,163	,102	,323

L2	1,55	4,25	,991	,680	,247	1,000	,042	,183	,584**	,342*	,158	,210	,271	,377*	,325
L3	1,27	2,77	1,309	,732	,151	,042	1,000	,000	-,126	,176	,358*	-,075	,071	,340*	,193
L4	2,09	2,50	1,372	,701	,137	,183	,000	1,000	,305*	,155	,121	,190	,071	,471**	,263
L5	1,45	4,30	1,069	,699	,352*	,584**	-,126	,305*	1,000	,380*	,133	,171	,331*	,236	,336
L6	1,45	4,30	1,153	,675	,437**	,342*	,176	,155	,380*	1,000	,385**	,080	,271	,408**	,363
L7	1,45	4,32	1,052	,691	,488**	,158	,358*	,121	,133	,385**	1,000	-,071	,335*	,066	,297
L8	0,91	3,98	1,355	,749	,154	,210	-,075	,190	,171	,080	-,071	1,000	-,078	-,070	,151
L9	1,09	3,93	,974	,700	,163	,271	,071	,071	,331*	,271	,335*	-,078	1,000	,323*	,274
L10	2,64	3,41	1,560	,693	,102	,377*	,340*	,471**	,236	,408**	,066	-,070	,323*	1,000	,325
Total	,155	37,77	6,466	,723											

b) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala R (Abertura para a radicalidade crítica e para o reconhecimento das contradições do sistema capitalista)

Quadro 94 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala R – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matriz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										Médias
					R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	
R1	2,09	3,98	1,389	,681	1,000	,001	,469**	,255	,122	-,159	,151	,431**	,354*	,233	,301
R2	1,00	4,32	,983	,679	,001	1,000	,158	,302*	,055	,235	,303*	,237	,113	,312*	,273
R3	2,09	3,23	1,362	,668	,469**	,158	1,000	,228	,046	-,026	,561**	,202	,245	,352*	,323
R4	1,91	3,16	1,397	,671	,255	,302*	,228	1,000	-,109	,363*	,411**	,259	-,009	,432**	,313
R5	1,27	4,23	1,273	,712	,122	,055	,046	-,109	1,000	-,015	-,252	,442**	,466**	,178	,184
R6	0,82	2,70	1,374	,715	-,159	,235	-,026	,363*	-,015	1,000	,086	,102	-,057	,227	,175
R7	1,18	3,30	1,322	,690	,151	,303*	,561**	,411**	-,252	,086	1,000	,120	,029	,424**	,283
R8	2,18	3,73	1,336	,674	,431**	,237	,202	,259	,442**	,102	,120	1,000	,250	,329*	,337
R9	1,55	3,48	1,248	,698	,354*	,113	,245	-,009	,466**	-,057	,029	,250	1,000	,161	,255
R10	2,09	3,84	1,238	,655	,233	,312*	,352*	,432**	,178	,227	,424**	,329*	,161	1,000	,364
Total	1,58	46,323	6,806	,736											

c) Primeira bateria de testes estatísticos da Subescala A (abertura a alteridade, a experiência autêntica com a cultura e a não identidade)

Quadro 95 – Avaliações Estatísticas dos Itens da Subescala A – Etapa 1

Itens	Índice de Discriminação	Média	Desvio Padrão	Alpha se o item for apagado	Matriz de coeficiente de correlação de Spearman entre os Itens										Médias
					A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
A1	1,64	3,91	1,273	,595	1,000	,364*	,296	-,172	-,023	,087	,374*	,174	,054	,308*	,246
A2	1,91	3,84	1,140	,588	,364*	1,000	,141	-,229	,384*	,140	,299*	,132	-,019	,528**	,267
A3	1,09	4,18	,971	,606	,296	,141	1,000	-,355	,319*	-,237	,382*	,087	,508**	,283	,242
A4	0,09	1,95	1,077	,698	-,172	-,229	-,355*	1,000	-,288	,147	-,104	-,078	-,220	-,024	-,032
A5	1,09	3,98	1,131	,636	-,023	,384*	,319*	-,288	1,000	,007	,232	,142	,048	,271	,204
A6	1,09	2,02	1,210	,647	,087	,140	-,237	,147	,007	1,000	,117	,253	-,278	,115	,135
A7	2,00	3,75	1,241	,578	,374*	,299*	,382*	-,104	,232	,117	1,000	,301*	,186	,152	,293
A8	1,64	2,68	1,196	,617	,174	,132	,087	-,078	,142	,253	,301*	1,000	-,141	,109	,197
A9	0,55	4,64	,780	,631	,054	-,019	,508**	-,220	,048	-,278	,186	-,141	1,000	,158	,149
A10	1,64	4,18	,870	,584	,308*	,528**	,283	-,024	,271	,115	,152	,109	,158	1,000	,305
Totais	1,27	35,14	5,373	,645											

Bloco 3 – Segunda bateria de testes

a) Segunda bateria no grupo F

Quadro 96 – Correlações e Impacto no Alpha nos Itens do Grupo F

	Correlação de Spearman com o Grupo A	Correlação total ajustada pelo item	Alpha de Cronbach (,890) se o item for apagado
C1	-,082	,280	,889
C2	,040	,594	,883
C3	-,044	,513	,884
C4	-,168	,188	,890
C6	-,133	,463	,886
C8	-,016	,472	,885
C10	-,086	,392	,887
T1	,158	,606	,882
T2	,000	,467	,885
T3	,022	,566	,883
T4	,060	,365	,888
T5	,082	,498	,885
T6	-,036	,567	,883
T8	,104	,534	,884
T9	-,022	,456	,886
T10	,023	,617	,882
F1	-,024	,606	,882
F2	,120	,439	,886
F3	,041	,387	,888
F4	,043	,412	,887
F5	-,099	,267	,889
F7	-,045	,445	,886
F8	-,088	,587	,882
F10	0,96	,268	,890
Média	Variância	Desvio Padrão	Alfa com 25 Itens
59,91	268,736	16,393	,890

b) Segunda bateria no grupo A

Quadro 97 – Correlações e Impacto no Alpha nos Itens do Grupo A

	Correlação de Spearman com o Grupo F	Correlação total ajustada pelo item	Alpha de Cronbach (,817) se o item for apagado
L1	,120	,405	,809
L2	,006	,513	,806
L3	,126	,069	,824
L4	,222	,228	,817
L5	-,077	,233	,816
L6	-,045	,534	,804
L7	,084	,402	,810
L9	-,045	,444	,808
L10	,120	,126	,824
R1	-,073	,412	,808
R3	-,203	,325	,813
R4	,049	,363	,811
R5	-,016	,384	,810
R6	,163	,235	,817
R7	-,114	,306	,815
R8	,008	,500	,804
R9	-,004	,365	,811
R10	-,014	,580	,801

A1	-,028	,373	,810
A2	-,069	,395	,810
jA5	-,015	,452	,807
A6	0,24	,180	,818
A7	-,047	,502	,805
A8	0,46	,256	,815
A10	-,092	,530	,806
Média	Variância	Desvio Padrão	Alfa com 19 Itens
72,20	127,422	11,288	,825

ANEXO VII – Gráficos de resultados sociodemográficos

Figura 12 – Nível de formação acadêmico

Seu nível de formação acadêmica atual é:

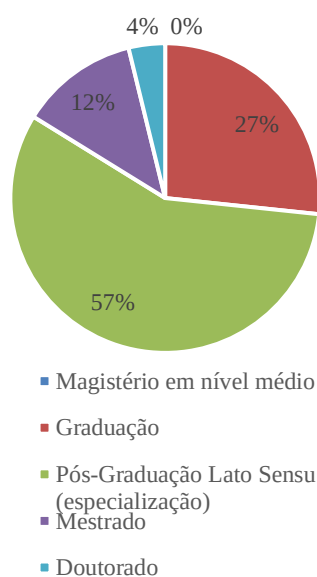
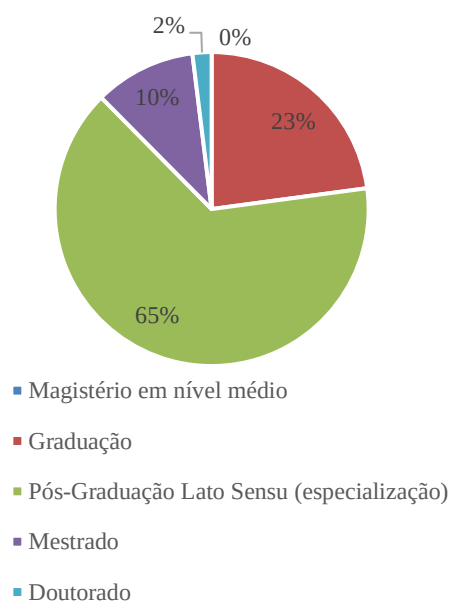


Figura 13 - Formação profissional

Sua formação profissional foi obtida em modalidade:

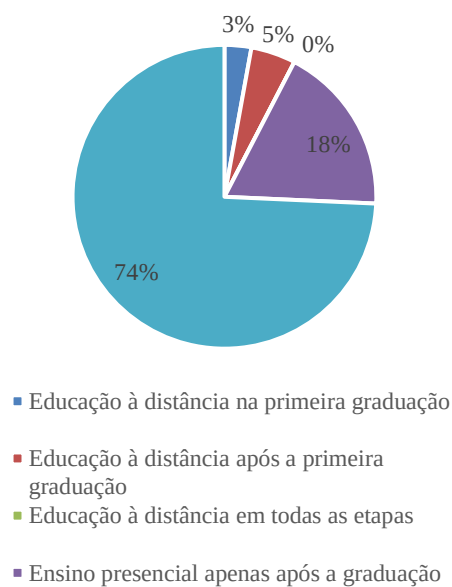
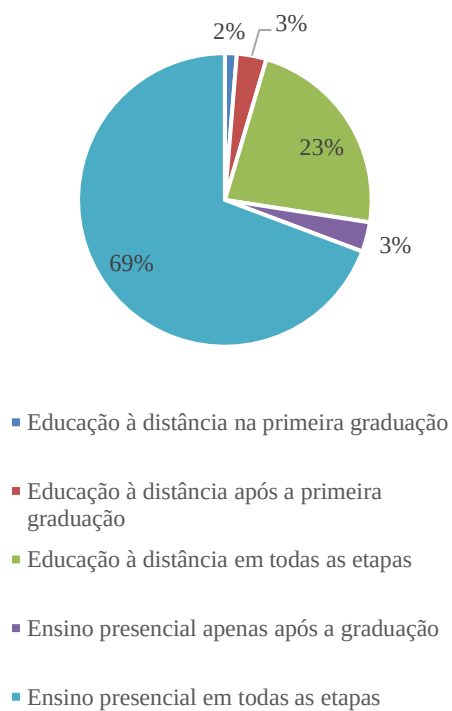


Figura 14 – Formação profissional em nível superior

Sua primeira formação profissional em nível superior foi obtida em uma instituição:

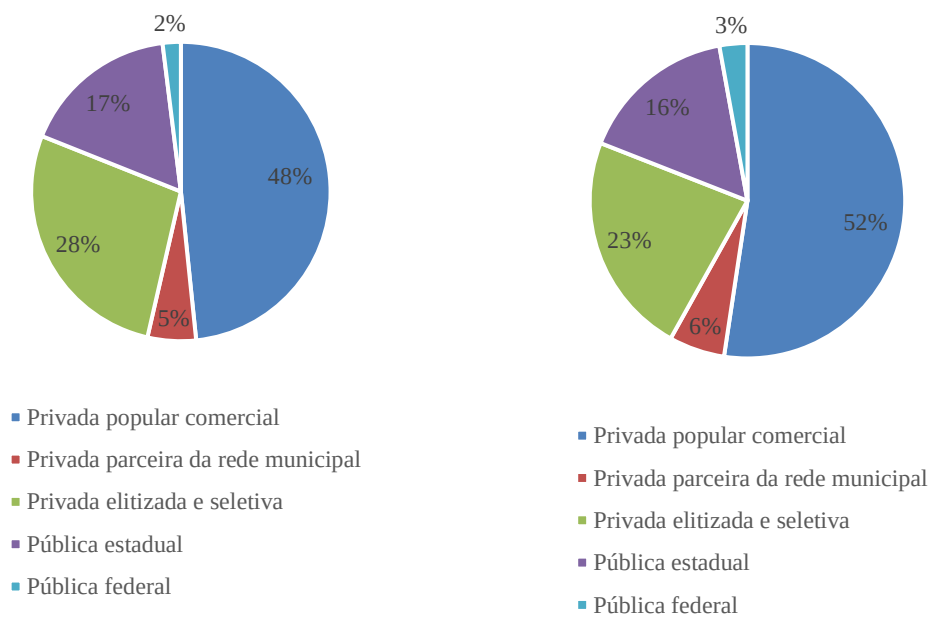


Figura 15 – Faixa etária

Sua faixa etária:

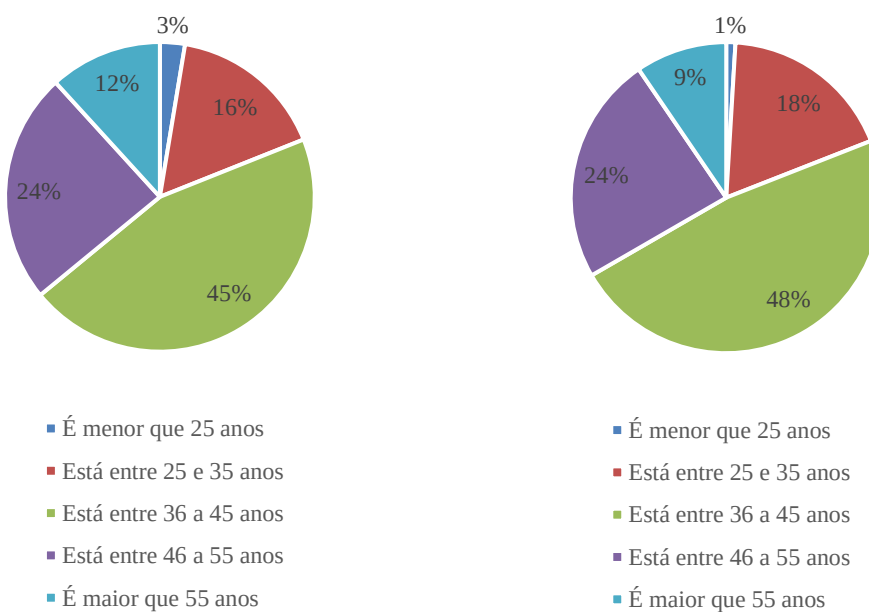


Figura 16 – Atividades remuneradas para além da escola

Suas atividades remuneradas, para além da escola em que participa atualmente dos momentos de formação, se aproximam mais de:

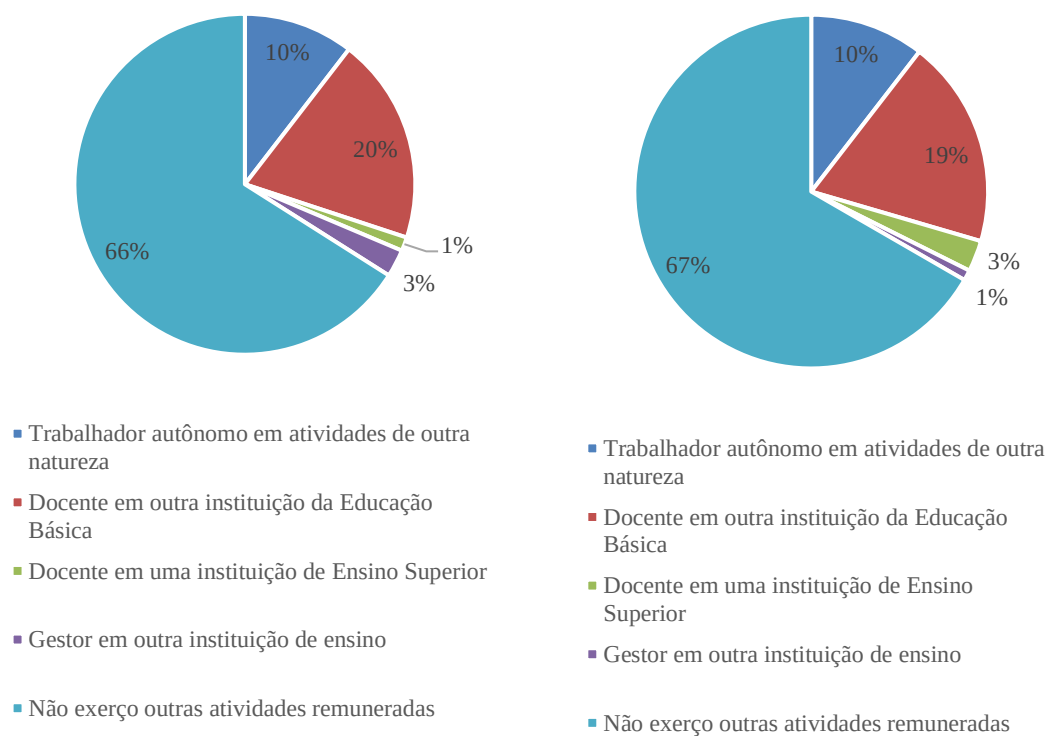


Figura 17 – Cor/Raça

Considerando os critérios estabelecidos pelo IBGE, você se reconhece como uma pessoa de cor/raça:

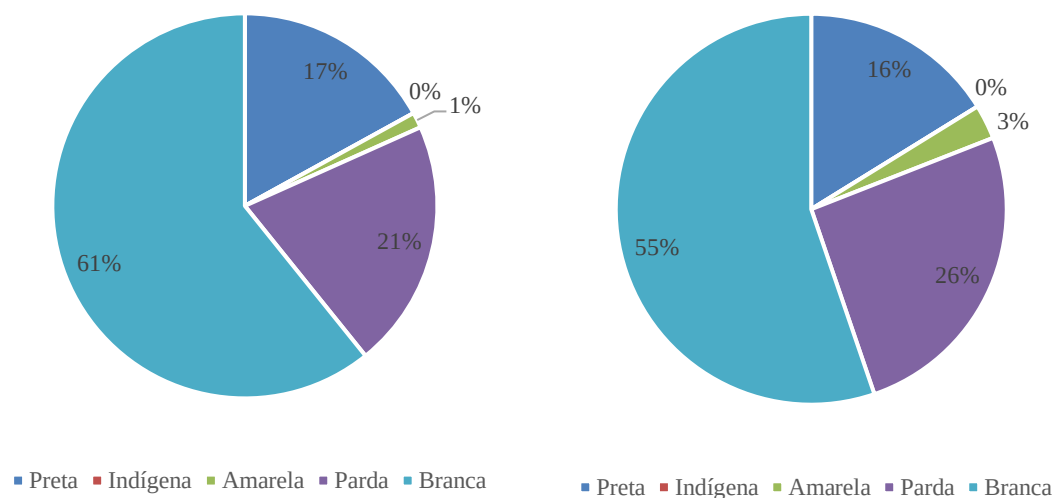
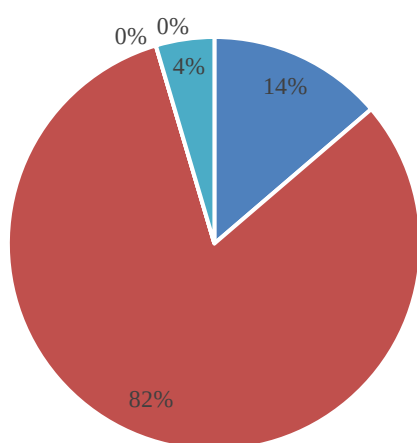
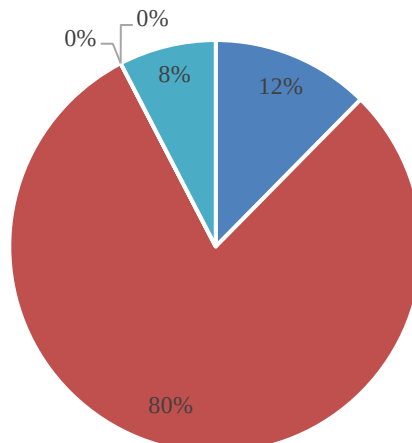


Figura 18 – Identidade de gênero

Entre os gêneros abaixo, você se reconhece como:



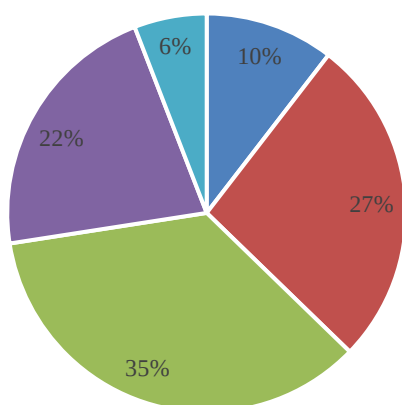
■ Homem cisgênero ■ Mulher cisgênero
■ Homem transexual ■ Mulher transexual
■ Pessoa não-binária



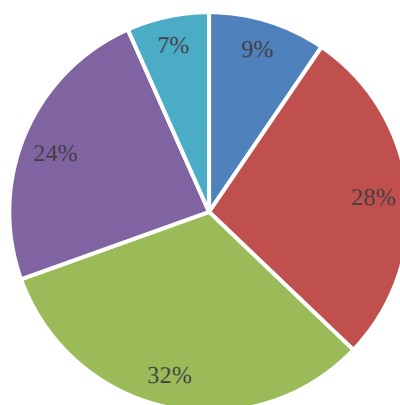
■ Homem cisgênero ■ Mulher cisgênero
■ Homem transexual ■ Mulher transexual
■ Pessoa não-binária

Figura 19 – Participação / Ação Política

Você descreveria sua participação em partidos, agremiações, sindicatos e outros espaços de debate e ação política como:



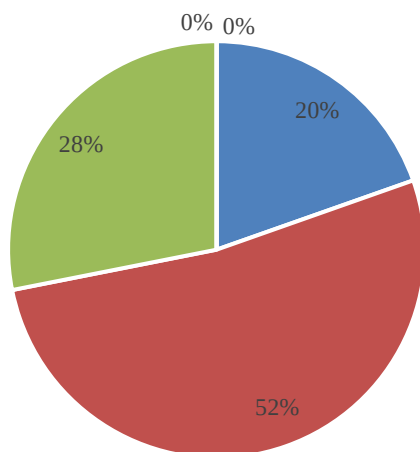
■ Inexistente ■ Muito baixa
■ Ocasional ■ Significativa
■ Muito intensa



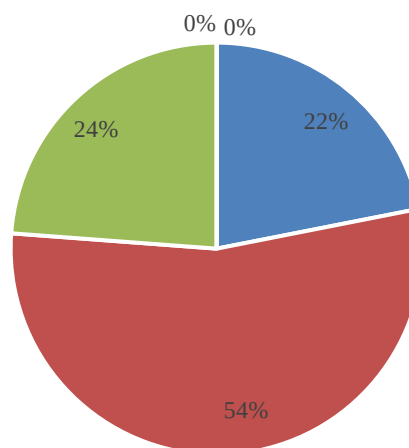
■ Inexistente ■ Muito baixa
■ Ocasional ■ Significativa
■ Muito intensa

Figura 20 – Poder aquisitivo

Você cresceu em uma família de poder aquisitivo:



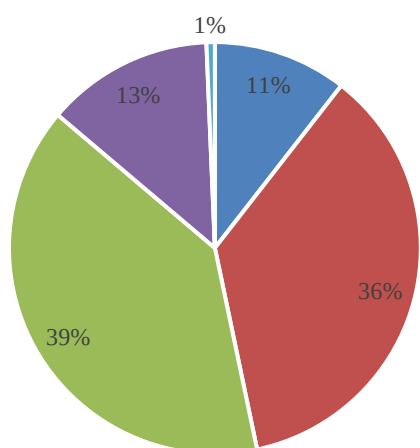
■ Muito baixo ■ Baixo ■ Médio
■ Alto ■ Muito alto



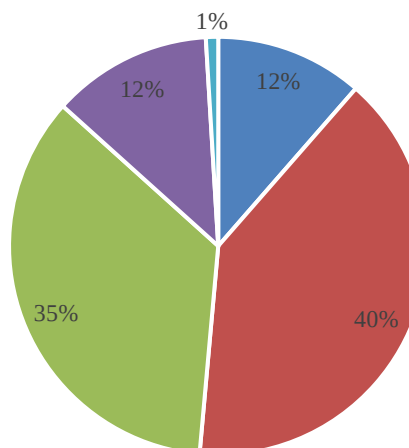
■ Muito baixo ■ Baixo ■ Médio
■ Alto ■ Muito alto

Figura 21 – Localidade

Você cresceu em uma localidade considerada de:



■ Favelas, cortiços ou comunidades precárias
■ Periférico ou rural de baixa renda
■ Subúrbio de classe média baixa
■ Bairros centrais e/ou valorizados de classe média
■ Bairros "ricos" ou de classe média alta



■ Favelas, cortiços ou comunidades precárias
■ Periférico ou rural de baixa renda
■ Subúrbio de classe média baixa
■ Bairros centrais e/ou valorizados de classe média
■ Bairros "ricos" ou de classe média alta

Figura 22 – Educação básica

Você cursou a maior parte da Educação Básica (infantil, fundamental e ensino médio) em escolas:

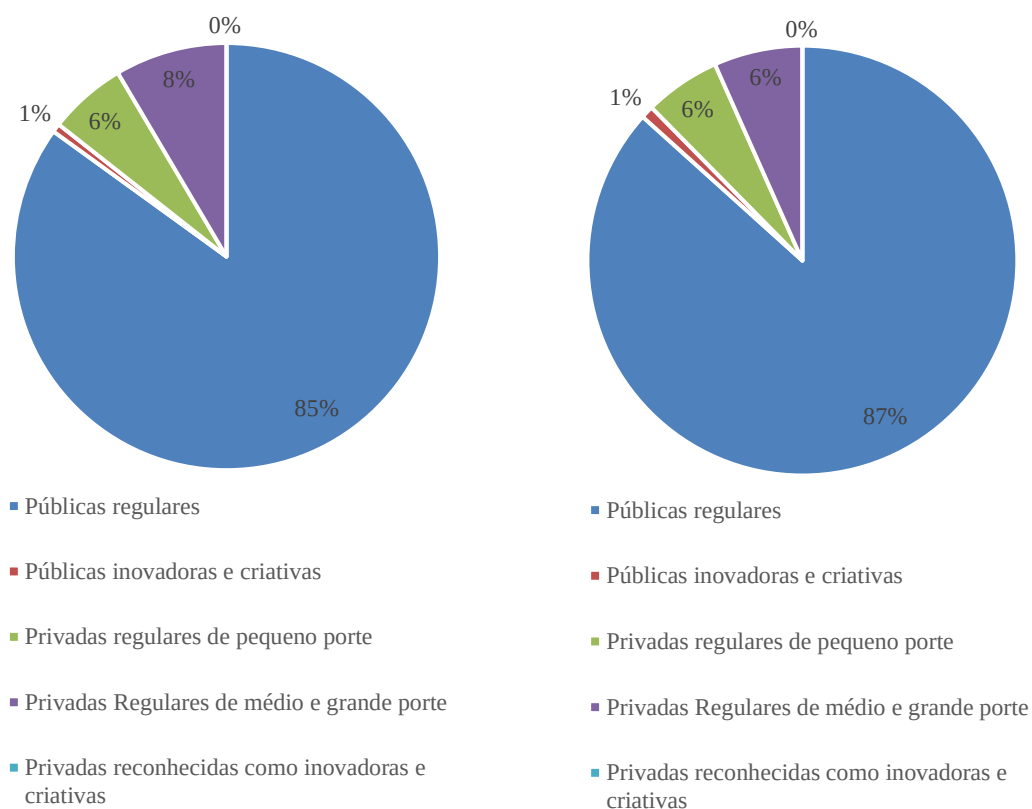


Figura 23 – Acesso à cultura letrada e socialmente valorizada

No processo de formação que antecede seu ingresso no magistério, você classificaria seu acesso à cultura letrada e socialmente valorizada como:

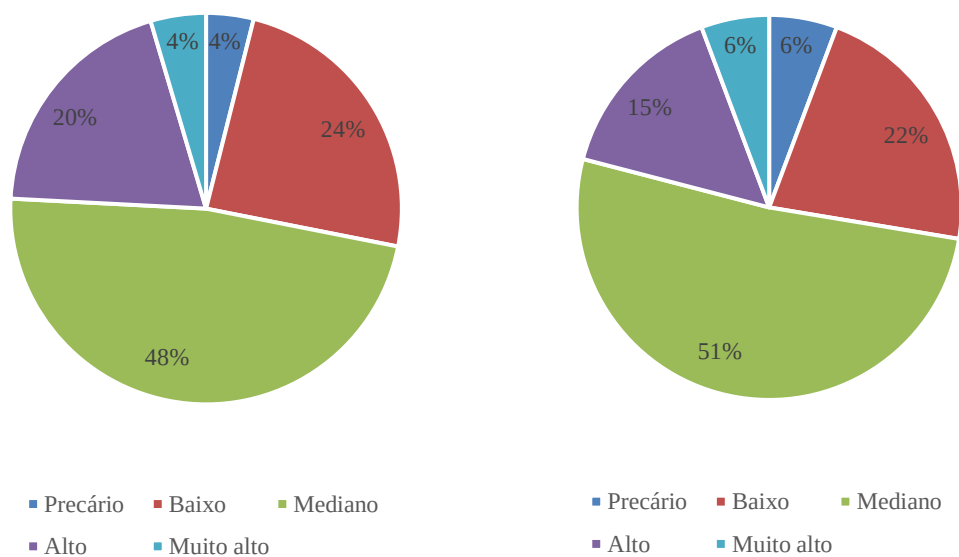
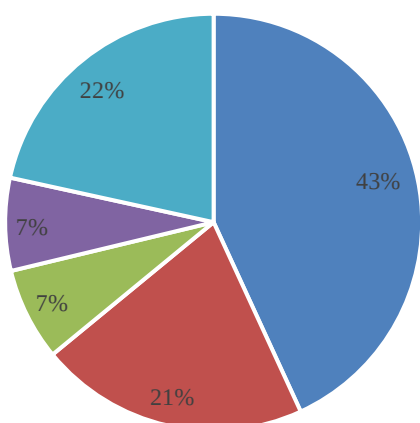
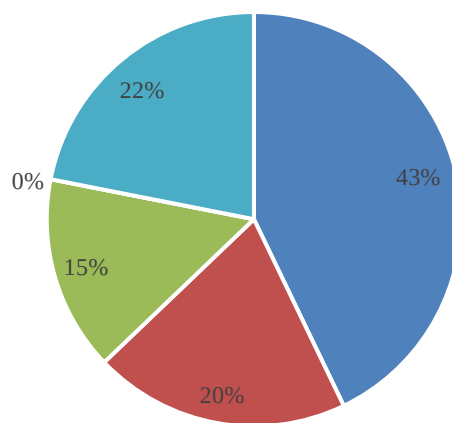


Figura 24 – Cargo/função

O seu cargo/função nesta escola é:



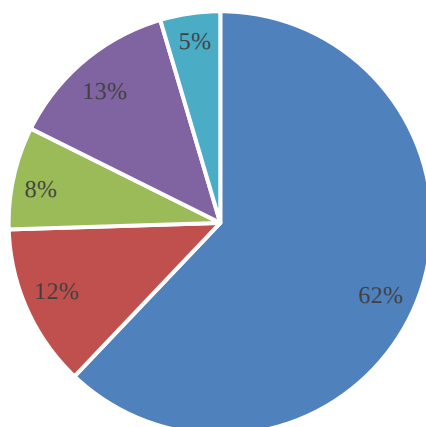
- Professor Fund I ou Infantil
- Professor Fund II ou Médio
- Professor designado para outras funções
- Professor designado para a Coordenação
- Coordenador Pedagógico Efetivo



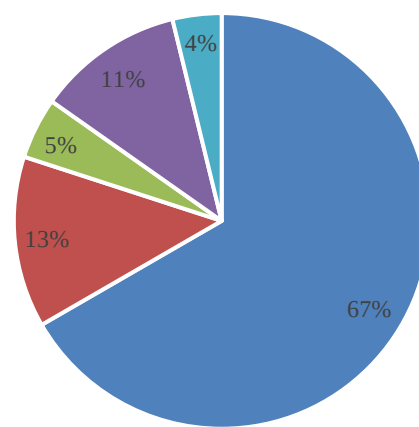
- Professor Fund I ou Infantil
- Professor Fund II ou Médio
- Professor designado para outras funções
- Professor designado para a Coordenação
- Coordenador Pedagógico Efetivo

Figura 25 – Área de formação/atuação

Sua área de formação/atuação é:



- Pedagogia
- Ciências Humanas
- Ciências da Natureza
- Linguagens
- Matemática



- Pedagogia
- Ciências Humanas
- Ciências da Natureza
- Linguagens
- Matemática

Figura 26 – Tempo de participação em formações continuadas

Há quantos anos você participa dos horários de formação continuada nas escolas?

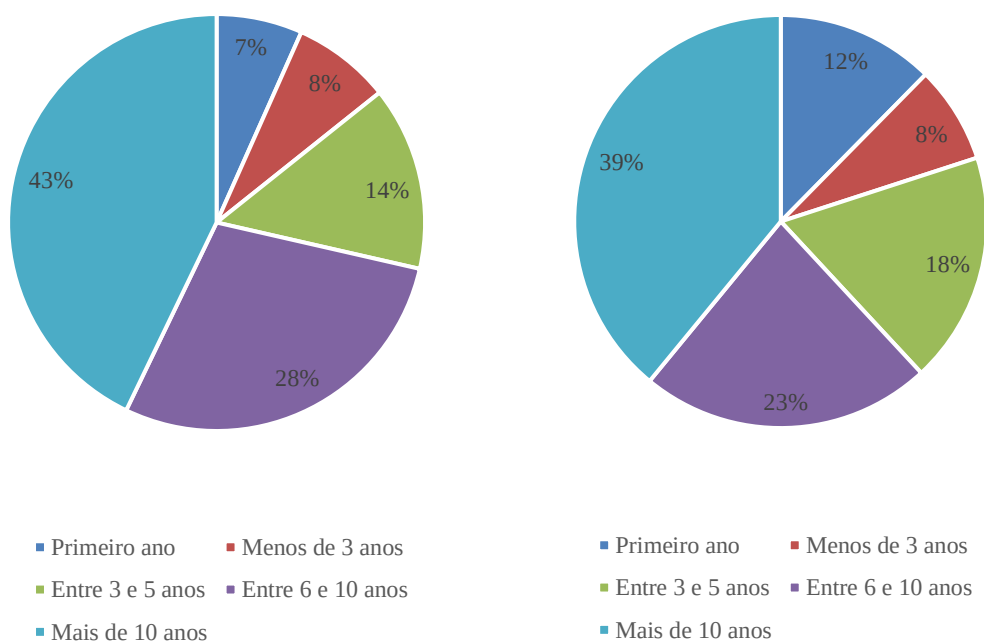


Figura 27 - Tempo de atuação na educação

Há quanto tempo você atua na educação?

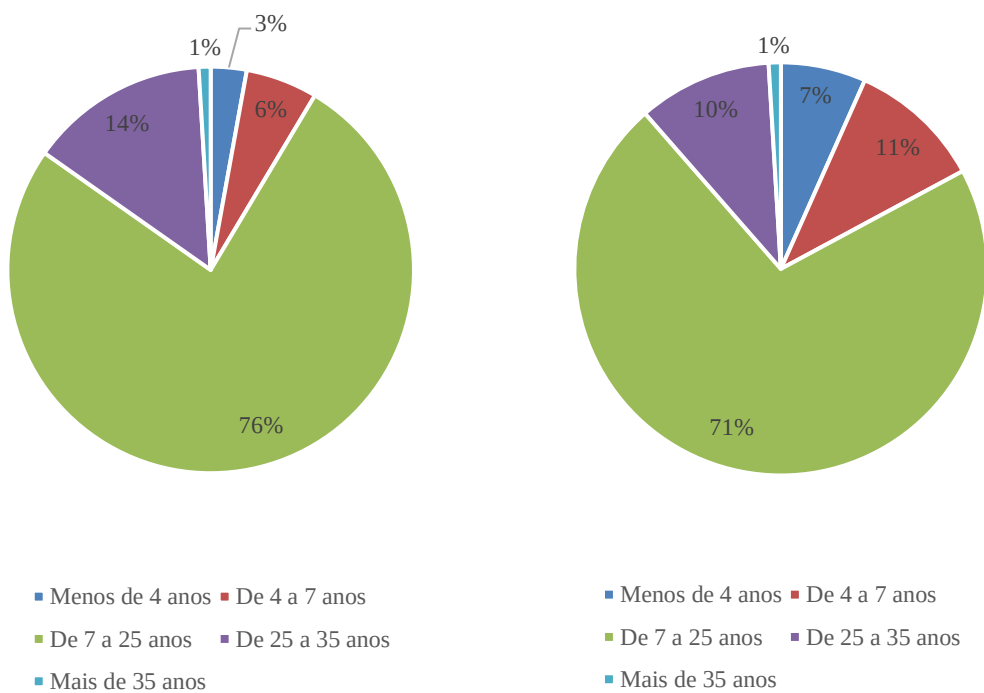
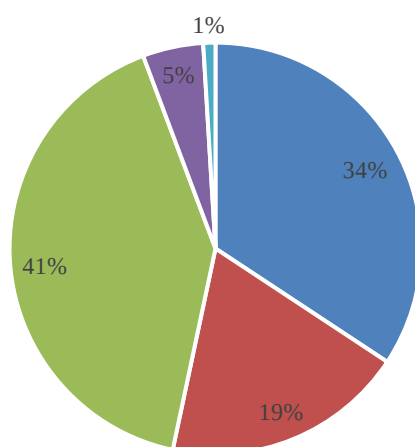
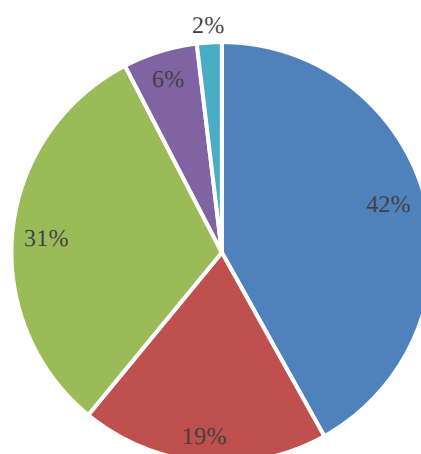


Figura 28 – Tempo de cargo/função

Há quanto tempo você está no cargo/função que você ocupa atualmente?



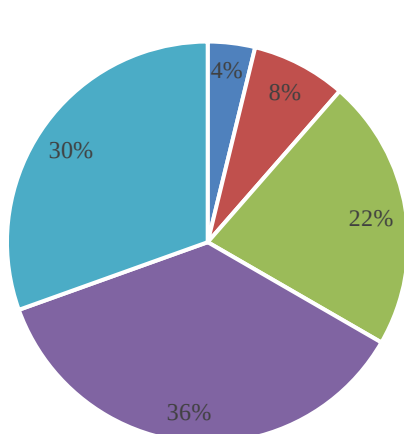
■ Menos de 4 anos ■ De 4 a 7 anos
■ De 7 a 25 anos ■ De 25 a 35 anos
■ Mais de 35 anos



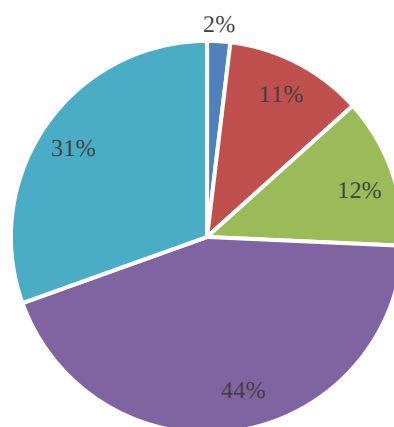
■ Menos de 4 anos ■ De 4 a 7 anos
■ De 7 a 25 anos ■ De 25 a 35 anos
■ Mais de 35 anos

Figura 29 – Cultura letrada e socialmente valorizada desde a participação em formações continuadas

Desde o início de sua participação em horários de formação continuada na escola até os dias atuais, você avaliaria que seu acesso à cultura letrada e socialmente valorizada:



■ Piorou muito ■ Piorou em parte
■ Permaneceu igual ■ Melhorou em parte
■ Melhorou muito



■ Piorou muito ■ Piorou em parte
■ Permaneceu igual ■ Melhorou em parte
■ Melhorou muito

ANEXO VIII – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 4 fatores – 27 itens – “Amostra 1”

Quadro 98 – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 4 fatores – 27 itens – “Amostra 1”

	Component			
	1	2	3	4
t8 - A formação tem que treinar como dar aulas remotas, preparar para usar os equipamentos e ferramentas mais avançadas. Quem não se adapta fica para trás.	,695	-,120		
t9 - Já existem materiais didáticos, com metodologias inovadoras, pensados por especialistas em avaliações externas. Precisamos garantir que os alunos tenham acesso.	,686	,117		-,101
f8 - Palestrante ou especialista de fora tem que ser dinâmico e animado. Vale até autoajuda desde que consiga unir e motivar a equipe.	,685		,287	
t4- A Secretaria de Educação deve estar atenta para premiar os profissionais se comprometem com os resultados da escola, quanto para intervir com quem prejudica o desempenho.	,676	,108		-,164
f1 - Ler impressos com mais de duas ou três páginas na formação não dá, tem que ser pelo menos um powerpoint com boas imagens e tópicos objetivos.	,571		,344	
t10- A formação acadêmica perde muito tempo em teoria, por isso a técnica, o saber fazer, precisa ser o foco desses momentos de capacitação em serviço.	,485		,383	
c6 - Se cada um cumprisse com o papel a escola funcionaria melhor. Diretor comanda, CP coordena, professor dá a sua aula e as mães cuidam direito dos seus filhos.	,413		,389	
a11 - Ao ouvir os colegas eu me situo como ser humano. Não pelo que temos em comum, mas angústias, desafios e lições que a gente sente nas experiências de quem é diferente de nós.		,836		
a5 - Um aluno imigrante haitiano, convivendo na sala, compartilhando sua história de vida, pode enriquecer mais a experiência formativa da turma que o uso de um livro didático.		,744		,105
l5 - A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo precisam ser temas de leitura, pesquisa e debate constante nos encontros de formação.		,741	-,194	,112
a7 - A gente não se desenvolve diante do que já é familiar ou que já faz parte da nossa cultura. Estar aberto aos desafios da experiência com o outro é estar aberto à formação		,642	,119	,229
l1 - Cada participante deve opinar na construção da proposta de formação. Assim, as situações vivenciadas tendem a ser uma síntese dos interesses anseios do grupo.	,240	,615		,276
r5 - A escola mantém sua função de ajudar o futuro trabalhador a se adequar para sobreviver, mas precisa também prepará-lo para criticar, se organizar, resistir e lutar.		,505		,306
c8 - Agora tudo é sobre gênero, raça, sexualidade e deficiências. Tem que medir muito as palavras, pois estão todos buscando um motivo para acusar e polemizar.	,242		,709	
c3 - A gente participa desses horários pela carreira e pra se inteirar da escola, mas FORMAÇÃO de verdade a gente traz de “berço” e das boas referências que tivemos.	,206		,611	-,133
c2 - Não há como negar que bons professores possuem um dom especial. A ciência ainda não é capaz de explicar essas coisas espirituais e inatas.	,461		,595	-,155
c10- Ninguém mais quer falar de higiene, combate as drogas, da Pátria e da obediência às leis. Tudo é só direitos! E vejam os cidadãos que estamos formando...	,312	,110	,579	-,162
a10 - A formação precisa ter uma dimensão estética para despertar os sentidos. Pode causar conflito, estranhamento ou desconforto, mas estimula a reflexão		,146	-,574	,219
t3 - Para ser eficaz na melhoria da qualidade das aulas, a formação deveria ter grupos separados por disciplina, área, ciclo, ano etc.	,354	-,154	,440	,163

f5 - Gosto de tecnologia na medida em que me diverte e facilita a vida. Não quero ter que pensar ou ter trabalho para encontrar o que desejo.	,325	- ,198	,396	,163
r4 - Uma vida cultural rica depende de ócio e de uma liberdade que a gente não tem. O tempo que temos na escola, até mesmo o intervalo, é gerenciado em função do trabalho.			,225	,688
r3 - Usar materiais didáticos produzidos exclusivamente para melhorar a posição ranking das avaliações externas não significa qualidade de educação.			- ,295	,615
r8 - A produção teórica acadêmica é importante, mas quando vira receita para a prática se submete aos interesses dos tecnocratas e empresários do setor.	- ,149	,180		,614
r10 - O momento de formação inclui discutir questões de interesse coletivo. Não só da escola, como também política sindical, melhores condições e até mesmo greve.	,173	- ,156		,587
a2 - Para ser exibido na formação não precisa ser um filme inspirador ou motivador, mas provocar reflexões e nos colocar em conflito com nossas concepções	,185	,350	- ,352	,460
l9 - A forma mais justa de decidir questões da gestão é a deliberação e a votação nos colegiados, sempre respeitando as diretrizes e normas vigentes.		,278		,415
r1 - Reflexão sobre a prática”, sem uma teoria que reconheça as contradições de educar em uma sociedade baseada em exploração, é apenas um jargão vazio.	,283	- ,159		,412

ANEXO IX – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 8 fatores da “Amostra 2”

Quadro 99 – Análise de Componentes Principais da Escala de Atitudes – EAAFC com 8 fatores da “Amostra 2”

EAAFC 8 F Amostra 2 Rotated Component Matrix ^a								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
a5	,783		-,250		,180	,172	,113	
a7	,748				,125		-,203	,214
a11	,672	,207		,235	,201	-,175		-,143
l1	,629	,141	,136	,444				-,269
a10	,628		-,138	-,156		-,342	-,166	-,178
f8		,723	,186	-,141			,208	
t8		,718	,125	,190	,109		-,148	
t4	,122	,689			-,242			,318
t9		,624		-,166	,268		,128	
t10	,154	,608		,197	-,219	,256	,255	
c3		,131	,718				,220	
c6		,300	,645		,148	,192	-,152	
l5	,329		-,587	,313	,184			-,299
c10		,337	,480		,251	-,141	,280	,412
a2	,417	,141	-,420	,214	,408	-,258		
r8				,698	,170	,263	,115	
r3	,202		-,253	,577	,128	-,333	-,113	
l9	,114		-,360	,571	,244	-,146	-,270	
r5	,212	,157	-,161	,219	,675		,191	-,178
r1	,254	-,105		,193	,661	,108	-,259	
r4	,176	-,199	,195	,424	,504	,341		
t3		,129	,132			,827		
f5		,232		-,268	,390	,498	,363	
f1							,816	
c2	-,111	,347	,293		-,200	,203	,478	,248
c8		,275	,330	,197	,127		,123	,678
r10	,123			,304	,294			-,666

ANEXO X – Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas – EEFSFC com 10 fatores

Quadro 100 – Análise de Componentes Principais da Escala de Expectativas – EEFSFC com 10 fatores

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b1OCPE3	,880									
b1OCPE1	,879									
b1OCPE2	,853									
b.OCPE4	,832									
b1OCPE5	,785									
b1.GPCT10	,762									
b1OCPE6	,748	,306								
b1OCPE8	,740	,363								
b1OCPE9	,715									
b1OCPE7	,692	,364								
b1GPCT9	,648				,333		,324			
b1GPCT1	,614						,310		,341	
b4SIM7	,429	,310		,301				,313		
b4SIM8		,834								
b4SIM5	,336	,783								
b4SIM6	,332	,742								
b4OCPE11		,641			,394					
b4SIM10		,591								,516
b4SIM9		,573								,354
b4SFP7			,768							
b4DR6			,751							
b4DR5			,735							
b4SIM4			,699							
b4SIM3		,499	,543						,349	
b2GPCT2				,751						
b2DR7				,713						
b2GPCT3				,684					,308	
b2.GPCT4	,396			,666						
b2SFP8				,653			,455			
b2GPCT5				,460	,409					
b2SFP3					,778					
b2SFP2	,336				,749					
b2.SFP5					,557					,307
b2SFP4				,371	,496					,338
b2.SIM1		,441	,404		,486				,381	
b3DR3						,774				
b3DR9						,750				
b3.DR2			,300			,608	,400			
b3DR4						,592	,378			
b3DR8	,315					,531				
b3SFP6							,790			
b3DR1						,418	,757			
b3OCPE10							,581		,329	
b3GPCT8	,383							,756		
b3GPCT7		,323						,726		
b3GPCT6						,409	,360	,515		
b2SFP1	,339	,335			,440				,468	
b3SIM2		,367	,434						,465	