



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUIZ CARLOS CARVALHO DE OLIVEIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES ESCOLARES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

TERESINA – PI
2016

LUIZ CARLOS CARVALHO DE OLIVEIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES ESCOLARES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

TERESINA – PI
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

O48r Oliveira, Luiz Carlos Carvalho de
As Representações sociais de diretores escolares dos anos
iniciais do ensino fundamental sobre a formação de
professores - Luiz Carlos Carvalho de Oliveira. – 2016.
161 f.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Luis Carlos Sales.

1. Formação de Professores. 2. Educação – Qualidade.
3. Representação Social. I. Título.

CDD: 370.71

LUIZ CARLOS CARVALHO DE OLIVEIRA

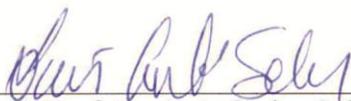
**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES ESCOLARES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Doutor em Educação.

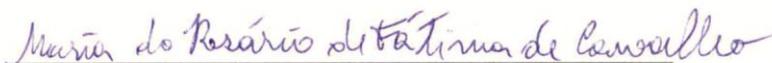
Aprovado em:

Teresina, 22 de junho de 2016

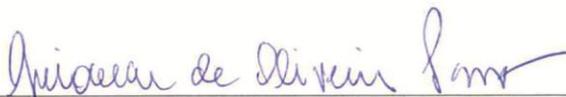
BANCA EXAMINADORA



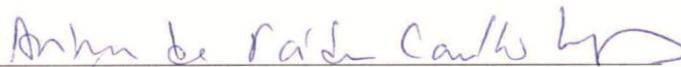
Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Orientador (UFPI/PPGE)



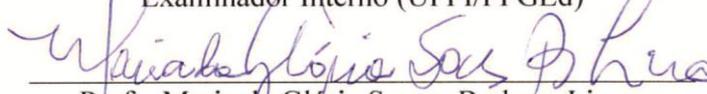
Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Examinadora Externa (UFRN)



Prof. Dra. Guiomar de Oliveira Passos
Examinadora Externa (UFPI/CCHL)



Profa. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Examinador Interno (UFPI/PPGE)



Profa. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Interna (UFPI/PPGE)

A minha mulher Andrea, pelo nosso amor e nossa união,
essa conquista é sua também.

Aos meus filhos Isadora e Luca por simplesmente
existirem e serem um grande motivo para concluir mais
essa etapa e seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Calos Sales pela paciência, pela compreensão diante dos meus desafios profissionais, pela competência com que me orientou, pelo apoio incondicional.

À Banca Examinadora da Qualificação do Projeto de Pesquisa constituída pelos professores Dr. Luis Carlos Sales, Dra. Marlene Araújo de Carvalho, Dra. Guiomar de Oliveira Passos, Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por indicar caminhos a seguir na construção da Tese .

À Banca Examinadora da Qualificação da Tese pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, Dra. Guiomar de Oliveira Passos, Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela rigorosa avaliação desse trabalho e pelas valiosas contribuições para seu aperfeiçoamento.

À Banca Examinadora da Defesa da Tese constituída pelos professores Dr. Luís Carlos Sales, Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, Dra. Guiomar de Oliveira Passos, Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela avaliação final deste trabalho.

À professora Dra. Maria Carmen Bezerra, amiga da comunidade uespiana, pela leitura prévia do texto, com contribuições decisivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade.

Aos professores do Doutorado em Educação pelas trocas e aprendizagens construídas.

RESUMO

A temática desta tese trata da formação de professores, visando apreender as representações sociais de diretores sobre o processo formativo de professores. Dessa forma, a presente tese tem como objetivo analisar as representações sociais de diretores escolares dos anos iniciais do ensino fundamental sobre formação de professores. E especificamente, objetiva identificar a importância da formação, para os diretores escolares, para se ter bons professores nos anos iniciais do ensino fundamental e investigar as características que os diretores mais valorizam nos professores. Para alcançar os objetivos, adota-se como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais, fundamentada em Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Os achados desta pesquisa foram analisados à luz dos pressupostos teóricos que o fundamentam, especialmente a partir das contribuições de Demailly (1992), García (1999), Gatti (2002, 2008, 2009), Marin (1995), Maués (2003), Nóvoa (1992); Perrenoud (1993, 2002), Imbernón (2010). A coleta de dados da pesquisa que originou esta tese deu-se por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas, individualmente, com 30 diretores escolares. A análise de dados foi realizada a partir de procedimento quali-quantitativos e na análise categorial de Bardin (1977). Segundo os entrevistados, a *formação de professores efetiva-se com a formação continuada*. Os diretores quando sugeridos a falar sobre a Formação Continuada, afirmam que colaboram com o processo de Formação Continuada e a nomearam como *Momento de Atualização*. A característica principal do bom professor é o *Compromisso* e que o professor deve, na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ter Afetividade, ter Identidade com a Profissão e Habilidade para Planejar. A característica principal das respostas é a de que os diretores valorizam mais o Compromisso do professor que sua titulação. Do ponto de vista da gestão escolar, ter um professor corresponde a ter um professor que cumpre o planejamento acordado para sua escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação Continuada. Qualidade na Educação. Representações Sociais.

ABSTRACT

The theme of this thesis deals with the formation of teachers, aiming to apprehend the social representations of directors of public schools in Teresina in the early years of elementary school on the formation process of teachers. Thus, this thesis aims to analyze the social representations of school directors in the early years of elementary school on teacher training. And specifically, aims to identify the importance of training for school directors, to have good teachers in the early elementary school years and investigate the characteristics that directors value most in teachers. To achieve the objectives, it is adopted as a theoretical and methodological basis of the Theory of Social Representations, based on Moscovici (1978) and Jodelet (2001). The findings of this survey were analyzed in the light of theoretical assumptions that underlie, especially from the contributions of Demailly (1992), Garcia (1999), Gatti (2002, 2008, 2009), Marin (1995), Maués (2003) Nóvoa (1992); Perrenoud (1993, 2002), Imbernon (2010). The collection of research data that originated this thesis took place through semi-structured interviews conducted individually with 30 school principals. Data analysis was carried out from quali quantitative procedure and categorical analysis of Bardin (1977). According to respondents, the training is effective teachers with continued formation. The directors suggested when talking about the Continued Formation, claim that collaborate with the process of Continued Formation and named as Update moment. The main feature of a good teacher is the commitment and the teacher must, in the teaching of the Early Years of Primary Education, the main feature of the answers is that directors value most the teacher's commitment to its degree. From the perspective of school management, have a teacher corresponds to have a teacher who meets the agreed planning for your school.

KEY-WORDS: Education. Continued Formation. Quality in Education. Social Representations.

RESUMEN

El tema de esta tesis se ocupa de la formación de los profesores, con el objetivo de aprehender las representaciones sociales de los directores de las escuelas públicas de Teresina, en los primeros años de la escuela primaria en el proceso de formación del profesorado. Por lo tanto, la tesis tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los directores de escuela en los primeros años de la escuela primaria en la formación del profesorado. Y, específicamente, tiene como objetivo identificar la importancia de la formación para directores de escuela, tener buenos maestros en los primeros años de la escuela primaria e investigar las características que los directores más importantes en los maestros. Para lograr los objetivos, se adoptó como base teórica y metodológica de la Teoría de las Representaciones Sociales, sobre la base de Moscovici (1978) y Jodelet (2001). Los resultados de esta encuesta fueron analizados a la luz de los supuestos teóricos que subyacen, sobre todo a partir de los aportes de Demailly (1992), García (1999), Gatti (2002, 2008, 2009), Marín (1995), Maués (2003) Nóvoa (1992); Perrenoud (1993, 2002), Imbernon (2010). La colección de datos de la investigación que se originó esta tesis se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas individuales llevadas a cabo con 30 directores de escuela. El análisis de datos se realizó a partir procedimiento cualiquantitativos y el análisis categórico de Bardin (1977). Según los encuestados, es la formación maestros eficaces con la formación continua. Los directores sugirieron cuando se habla de la formación continua, la afirmación de que colabore con el proceso de formación continua y nombrado como Actualización. La principal característica de un buen maestro es el compromiso y el maestro debe, en la enseñanza de los primeros años de la escuela primaria, la característica principal de las respuestas es que el valor de los directores más el compromiso del maestro para su grado. Desde el punto de vista de la gestión de la escuela, tener un maestro corresponde a un maestro que cumpla la planificación acordada para su escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación Continua. Calidad de la Educación. representaciones sociales.

LISTA DE SIGLAS

Anpae- Associação Nacional de Administradores Educacionais.

BM - Banco Mundial

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF - Constituição Federal.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

EAD – Ensino a distância.

EM – Emenda Constitucional.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAC – Programa de aceleração do crescimento.

Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PISA - Program for International Student Assessment.

PL - Projeto de Lei.

PNE - Plano Nacional de Educação.

Proinfantil - Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil.

Proformação- Programa de Formação de Professores em exercício.

Proletramento – Programa com a modalidade de educação a distância na formação de professores.

Prova Brasil - prova utilizada como subsídio para o cálculo do Ideb, também criado em 2005.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado em 2005

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS FUNDAMENTAIS	18
1.1 Introdução	18
1.2 Algumas concepções sobre a formação de professores	18
1.3 Os paradigmas da ciência e os estudos da formação	26
1.4 A formação continuada: contexto histórico e tendências.....	29
1.5 Abordagens da formação continuada: contribuições teóricas e práticas.....	35
1.6 Políticas educacionais relativas à formação continuada de professores.....	40
1.7 Políticas educacionais e formação continuada: o contexto brasileiro atual	41
2 O DIRETOR ESCOLARE A GESTÃO ESCOLAR	59
2.1 Introdução	59
2.2 A literatura em torno da função do diretor escolar	59
2.3 Um novo perfil de gestão escolar na construção de uma escola pública	72
2.4 A qualidade na educação pública e a gestão escolar	85
2.5 Histórico da discussão em torno da qualidade da educação.....	86
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	89
3.1 Introdução	89
3.2 Representações Sociais: origem e conceito	93
3.3 A articulação entre educação e representações sociais	98
4 PERCURSO METODOLÓGICO	101
4.1 Apresentando os instrumentos	101
4.2 <i>Locus</i> da Pesquisa	104
4.3 Participantes da Pesquisa	104
4.4 Representações do diretor escolar sobre a formação de professores: uma pesquisa qualitativa.....	106
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	108
5.1 Introdução	108
5.2. Descrição e análise das entrevistas.....	108
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho trata da formação de professores, apreendendo as representações sociais de diretores de escolas públicas municipais de Teresina dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o processo formativo de professores.

O interesse por essa temática surgiu a partir dos achados de Sales (2009, p. 155) que, ao estudar as representações sociais de qualidade na educação, concluiu que a qualidade do ensino está relacionada ao “bom professor”. Seus estudos tomaram como referência a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e sua pesquisa teve como sujeitos, pais, professores e alunos.

A associação entre bom professor e qualidade do ensino talvez explique o investimento na melhoria da formação de professores, a qual, como objeto de estudo, está presente, como linha de pesquisa, na maioria dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, além de ser o principal tema de trabalhos apresentados em congressos e encontros de pesquisas Brasil afora. Ou seja, existe um certo consenso de que é a partir da formação que se pode ter bons professores e, conseqüentemente, qualidade no ensino.

Considerando que as representações sociais variam conforme os participantes e os lugares de onde falam, e que os estudos de Sales não tiveram acesso às representações sociais dos diretores de escolas, participantes importantes na mediação entre professores e alunos, é que se propõe a realização desta pesquisa, tendo o diretor de escola como sujeito desta investigação.

É importante conhecer as representações sociais dos diretores de escola sobre a formação dos professores porque são eles que podem, no âmbito das escolas, estimular ou desestimular a formação dos professores que atuam nas escolas que dirigem. Além disso, pode-se afirmar que as representações sociais variam no tempo e no espaço, e que a representação social sobre a qualidade do ensino para professores pode ser diferente para os diretores escolares.

Especialmente numa época em que as escolas são avaliadas a partir dos resultados que obtêm nas avaliações externas, como a Prova Brasil, é possível que existam diretores que prefiram ter, em suas escolas, professores com características que julgam mais importantes, e que dão bons resultados, a ter professores com elevado nível de formação e currículo invejável.

Realizar uma pesquisa sobre as representações sociais dos diretores de escolas dos

anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores é refletir sobre propostas que possibilitem os profissionais avançarem em sua formação. Estudos e pesquisas recentes sobre a formação de professores têm buscado desvendar diferentes facetas dessa questão, que vêm se caracterizando como algo bastante complexo. Novos elementos passam a ser considerados importantes neste processo, como a influência das características pessoais na configuração da prática docente, a importância da formação de professores na prática pedagógica.

Nosso interesse, portanto, pela área da formação de professores insere-se na busca da compreensão de elementos que possibilitem um entendimento mais amplo dos diferentes aspectos envolvidos na qualidade do ensino.

Considerando que o diretor é um dos participantes do processo de formação e que as iniciativas neste campo pouco leva em conta as suas reflexões, este estudo propõe-se a buscar uma compreensão do processo de formação de professores a partir das análises dos diretores.

A pesquisa foi guiada pelas seguintes questões norteadoras: Como os diretores representam a formação do professor? Na perspectiva do diretor escolar da escola pública dos anos iniciais, é preciso ter formação para ser um bom professor dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as características que os diretores valorizam nos professores?

Isso posto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais de diretores escolares dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores. E como objetivos específicos: Verificar a importância da formação, para os diretores escolares, para se ter bons professores nos anos iniciais do ensino fundamental e identificar as características que os diretores mais valorizam nos professores.

No intuito de perseguir esse objetivo, a formação de professores é considerada prioridade para a melhoria dos resultados da escola pública. Como toda organização, também na escola pública dá-se importância à qualidade dos serviços, constituindo um desafio para os professores e diretores escolares, voltando-se para a excelência do seu desempenho, necessário à qualidade da educação.

Esta pesquisa procura, portanto, aprofundar os achados de Sales (2009), estudando as representações sociais que emergem das falas dos diretores/gestores ao se referirem à formação de professores das escolas públicas municipais.

Ademais, nos últimos anos, observou-se um avanço nas pesquisas que buscam conhecer as características das escolas eficazes e a importância da gestão dessas escolas nesse processo. Conforme Ribeiro (2012), as escolas eficazes são justamente aquelas que obtêm bons resultados no IDEB e têm baixa evasão e repetência, ou seja, acolhem o conjunto dos

alunos e conseguem inclusive que os menos eficazes à cultura escolar obtenham sucesso nas aprendizagens. Escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem um desempenho educacional além do esperado.

No Brasil, essa racionalidade em torno do rendimento escolar, junto com o processo de avaliação institucional e de reformas educativas, precipita a preocupação com a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal processo produz um aumento da exigência por competência na escola pública, em vista do que a formação de professores passa a ser uma necessidade.

O debate acerca da temática competência tem crescido na área educacional, pois os processos educativos se veem inseridos numa lógica da produtividade, da eficiência e da eficácia, o que traz novos desafios para a escola, com destaque para a gestão escolar. A ênfase na aquisição de competências teve seu ápice na década de 1990 quando houve a propagação de ideias neoliberais cuja principal consequência, segundo Ens e Gisi (2011, p. 27), foi que desde então “as políticas educacionais ficaram à mercê de determinadas metas, buscando atender aos requisitos definidos pelo setor econômico”. Nessa época, também ocorreu a ascensão da apropriação do conceito de performatividade, comum no âmbito empresarial, aqui compreendida como uma forma de regulação em que os desempenhos individuais são tomados como medida de produtividade, representando a qualidade dentro de um âmbito de avaliação (BALL, 2002).

Segundo Ball (2002), a preocupação pelos resultados acadêmicos criou uma obsessão pela performance dos docentes. Como resultado dessa submissão à lógica da performatividade e do mercado, houve um processo de precarização das condições de trabalho, diminuição salarial, dentre outros fatores de ordem econômica e social, aspectos que contribuíram para um processo de precarização do ensino, sendo essa queda na qualidade tomada como responsabilidade dos docentes. Sobre essa perspectiva de responsabilização dos professores, Gatti e Barreto (2009, p. 13) defendem que “os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego e de reconhecimento social”.

Com as políticas educacionais que conduzem a gestão da escola pública brasileira, a partir do início da década de 1990, surgem novos interesses no âmbito da educação pública e na forma de administrá-la. Um elemento fundamental desse interesse, em torno do papel do diretor escolar, é que devem ser assegurados aos diretores recursos necessários para melhorar o desempenho dos alunos e para melhorar a formação dos professores das escolas públicas.

Nessa perspectiva, a formação de professores é ao mesmo tempo uma construção de

competências e uma dinâmica de participação numa comunidade escolar, que envolve a gestão da escola pública, numa comunidade com outros participantes. O diretor escolar tende a sensibilizar os docentes para atingir resultados, compartilhar experiências, inovar, trabalhar em equipe, enfim, criar as condições para que a docência seja possível no cotidiano.

Para dar conta do estudo empírico acerca da problemática estudada, desenvolve-se a investigação em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina, tendo como sujeitos diretores que atuem há, pelo menos, dois anos na gestão escolar. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi o procedimento analítico empregado para analisar os dados e interpretar os resultados.

A presente proposta de trabalho permanece uma questão em aberto sobre a qual nos debruçaremos para responder com este novo estudo, mais focado nos aspectos da gestão da educação e o contexto social sob a qual se desenrola os processos de formação de professores e, uma vez que há poucos estudos que tratam desse tema do diretor escolar na perspectiva das representações sociais e ainda, e por estabelecer diálogo com a temática da qualidade na educação.

É nesse sentido que, com a Teoria das Representações Sociais, busca-se apreender o senso comum sobre um determinado fenômeno social: compreender como um grupo de indivíduos, neste caso os diretores, enquanto gestores escolares, constrói um conjunto de saberes que orienta suas condutas. É empregada para identificar, analisar e compreender o saber que os diretores de escola pública possuem sobre a formação de professores e como este saber orienta sua prática gestora.

Dessa forma, o estudo das representações sociais da Formação de Professores, partilhadas por diretores enquanto gestores de escolas públicas, expressa uma tentativa de entender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais da escola pública, e estas com o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, diante da importância das questões tratadas nesta tese, é fundamental contextualizá-la no tempo e no espaço histórico em relação às políticas educacionais. Reforça-se que a pesquisa é relevante porque pode contribuir com o preenchimento de uma lacuna no campo da formação de professores e dos estudos sobre a qualidade na educação, para dar subsídio às políticas educacionais de formação docente de escolas públicas.

Essa percepção justifica-se pela necessidade de entender melhor a figura do diretor enquanto gestor da escola pública, com o interesse específico de contribuir com o debate

público de construção de uma escola pública de qualidade, pois, devido às crescentes demandas sociais, impostas pela sociedade atual, e com os desafios dos novos paradigmas educacionais, é atribuído ao diretor escolar um desafio na gestão docente no cotidiano da escola, tornando o seu trabalho pedagógico cada vez mais complexo e desafiador.

Nessa lógica das políticas educacionais, foram se ampliando os controles sobre as escolas públicas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, que tem resultado, cada vez mais, em maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas estabelecidas.

Compreender como os diretores se apropriam de conhecimentos através das diferentes ações de formação de professores, vivenciadas em sua gestão escolar, é um aspecto de fundamental importância para a busca de elementos que possam subsidiar novas propostas nessa área. Nesse sentido, tomar como foco de estudo as análises dos diretores pode nos fornecer pistas pertinentes para o redirecionamento dos programas de formação de professores.

Com o intuito de oferecer uma visão panorâmica deste trabalho, apresenta-se a seguir, sinteticamente que inclui, sua estruturação, que inclui esta introdução, cinco capítulos e as conclusões, como parte final deste trabalho.

No primeiro capítulo, faz-se um levantamento acerca dos aspectos considerados centrais na formação de professores, fundamentando as discussões ao longo da tese, com teóricos como García (1999), que colabora com algumas conceituações sobre a formação de professores, na perspectiva de seu preparo para o exercício da atividade docente e para o seu desenvolvimento profissional. Nesse tocante, contamos também com as contribuições de Imbernón (2010), Gatti (2008), Marin (1995). Nesse mesmo capítulo, apresenta-se uma concisa descrição do conceito de formação continuada e seu desenvolvimento, com base em teóricos como Demailly (1992), Zainko (2012), Perrenoud (1993), Giovanni (2006). Discute-se ainda, nesse primeiro capítulo, a influência dos paradigmas da ciência nos estudos da formação de professores.

Ainda no primeiro capítulo, num segundo momento, apresentam-se concepções teóricas sobre a formação continuada, mostrando o contexto histórico e as tendências da temática no contexto educacional brasileiro e no europeu. Para tanto, alicerça-se a discussão nos trabalhos de Imbernón (2010), Maués (2003), Barbosa (2003), Feldmann (2009). Discutem-se, ainda, algumas abordagens da formação continuada, contribuições teóricas e práticas, centrando a análise nas contribuições teóricas de Zeichner (1993), Demailly (1992) e Nóvoa (1992, 2002).

Também compondo o primeiro capítulo, num terceiro momento, trata-se da política

educacional relativa à formação continuada de professores, que serviram de base para explicar as proposições governamentais e legais atuais, relativas à formação continuada no Brasil. Para dar conta das discussões, buscou-se como interlocutores Santos (2014), Maués (2014), Lima (2009), Vieira (2001).

No segundo capítulo, traz-se uma reflexão teórica sobre a natureza e o papel do diretor escolar e da gestão de escola, a função do diretor escolar, visto que as discussões sobre a gestão da escola ganharam relevância no debate em torno de uma educação de qualidade. Para isso, levanta-se a literatura em torno da função de diretor escolar e de sua construção como o ator responsável pela educação oferecida, pelos resultados e pelo controle do coletivo dentro da escola.

Perseguindo esse objetivo do segundo capítulo, tomam-se como base trabalhos clássicos, como Ribeiro (1952), Teixeira (1961), Alonso (1976) e as discussões renovadas e críticas de Paro (1996), Fiorini Filho (1996), Silva Júnior (2004) e Russo (2005). Discute-se ainda a formação de um novo perfil de gestão de escola na construção de uma escola pública de qualidade, no contexto onde os processos de gestão de escola ganham centralidade no cenário educacional brasileiro.

Ainda compondo o segundo capítulo, apresenta-se o debate em torno da qualidade na educação pública, para melhor subsidiar a compreensão da gestão escolar e do papel do diretor. Para dar conta desse objetivo, num primeiro momento, faz-se levantamento de um conceito para qualidade na educação, utilizando-se de alguns teóricos como Gusmão (2010), Silva (2008), Morosini (2008), Casassus (2007), Marchesi e Martin (2003), Demo (1996). E ainda, num segundo momento, faz-se um histórico da discussão em torno da qualidade na educação, com o auxílio teórico de autores como Oliveira (2005), Beisiegel (2005), Oliveira e Araújo (2005), Azanha (2004) e Afonso (1999).

No terceiro capítulo, procede-se a uma leitura da teoria das representações sociais, constituindo-se na abordagem teórica que fundamenta esta tese, fazendo-se uma incursão sobre a vertente das representações conhecida como a Grande Teoria, de Moscovici e Jodelet. Para isso, articula-se a origem e o desenvolvimento de conceitos sobre as representações sociais, dentro da tradição já nomeada e de inúmeras proposições dessa corrente. E para dar substância ao capítulo, discute-se a articulação entre a educação e as representações sociais, na tentativa de apreender as representações sociais de diretores escolares sobre a formação de professores

No quarto capítulo, mostra-se o caminho investigativo, a caracterização da pesquisa, descrição dos procedimentos, a inserção no locus da investigação, os instrumentos e as

técnicas de coleta de dados, bem como a forma utilizada para proceder à análise e interpretação dos dados em face da natureza da pesquisa. Tem-se como aporte teórico Flick (2009), Michel (2005), Chizzotti (2001), Gil (1999), Bardin (1977).

No quinto capítulo, apresentam-se as análises e depois, as conclusões a que se chegou em torno dos resultados que foram alcançados com a pesquisa. Assim, espera-se que, com este trabalho, possa contribuir não só para o alargamento do debate em torno da formação de professores, mas também para a indicação de caminhos para o delineamento de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação continuada, muito embora se reconheça, também, a complexidade de que se reveste o tema, principalmente pelo entendimento de que sua discussão não se esgota facilmente, tendo um sentido de urgência e de reavaliação constantes.

CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS FUNDAMENTAIS.

1.1 Introdução

Este capítulo contém discussões sobre aspectos considerados centrais na formação de professores, com vistas a fundamentar as análises teóricas desenvolvidas ao longo da tese. Por melhor e mais avançado que seja o processo de formação inicial, o professor, a exemplo de outros profissionais, não sai pronto da universidade, razão da necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos. Na verdade, são as discussões teóricas feitas em relação às questões da formação de professores, de seus processos formativos, que têm evidenciado que essa formação desencadeia o desenvolvimento profissional do professor e do próprio indivíduo.

Para dar conta de situar melhor a discussão em torno da formação, inicialmente dá-se um esforço de conceituação do próprio termo e uma delimitação conceitual como ponto de partida para discutir as bases teóricas da formação de professores, em seguida discutem-se os paradigmas da ciência no campo da formação de professores e as principais abordagens da formação continuada.

1.2 Concepções sobre a formação de professores

Abordar os fundamentos teóricos da formação de professores requer, logo de início, um esforço de conceituação do próprio termo formação. Por possuir vários significados, acaba, muitas vezes, perdendo a sua força. Neste texto, reduz-se aqui seu significado ao campo educacional. Assim, constitui-se num termo que encerra em si a dimensão da complexidade do que é ser professor.

No intuito de apontar uma primeira referência para essa delimitação conceitual, tomam-se, como ponto de partida, as análises apresentadas por García (1999). Afirma esse teórico que, basicamente, formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, voltadas em geral ao preparo para o exercício da atividade docente. Também associa formação ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, evidenciando um componente pessoal, pela ação de formar-se.

O processo formativo do professor na demanda da sociedade atual envolve competências profissionais específicas do professor, as quais configuram um campo teórico

prático e interdisciplinar, implica o desenvolvimento da identidade e consciências profissionais, e o conhecimento de mudanças estruturais e de atitude dos envolvidos nessa formação.

Nessa tentativa de conceituar formação, caracteriza-a como um processo de desenvolvimento pessoal e cultural e que não se reduz a uma construção apenas técnica, mas um desenvolvimento reflexivo, de formação de conhecimentos, de representações e de competências naquilo que García (1999) denomina de experiência significativa para sua vivência na escola, que assim define a formação de professores, como:

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (1999, p. 183).

Para esse autor, discutir os pressupostos da formação de professores é tratar da competência profissional, que se forma na relação entre o professor, seus saberes e seu trabalho. Essa formação deve dar conta da atual complexidade da prática de um professor, advinda de mudanças sociais e das reformas educativas. E entender que a formação do professor não se esgota na formação inicial, mas deve “prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Os professores desempenham um papel fundamental na condução das reformas educativas e precisam buscar um programa de formação de professores que dê conta das novas dimensões de atuação que lhes têm sido colocadas, além da concepção técnica do trabalho docente. Desde o início das reformas educacionais, por volta de 1990, houve impactos derivados desse processo sobre a educação, a exemplo do conceito inicial e de aproximação com a temática, formação de professores, conforme Nascimento (2008, p. 70), é

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Mas, durante muito tempo, a formação de professores foi considerada como sendo de natureza a permitir aos professores se manterem em exercício nas salas de aula até sua aposentadoria. Hoje em dia, não faz mais sentido, para qualquer professor, refletir que, ao

terminar sua formação inicial, estará acabado e pronto para atuar na profissão.

Na realidade, existem vários termos para denominar o que se chama de formação de professores: educação permanente, educação recorrente, educação contínua. Todos esses termos simplificam aos professores que não concebem formação como um simples treinamento, alienado do contexto em que se dá a atividade do professor.

A partir de então, as ações desencadeadas sob o rótulo de “formação de professores” abarcaram uma enorme de possibilidades, compreendendo desde a oferta de cursos de pós-graduação, até também outras atividades que contribuam, de alguma forma, para o aperfeiçoamento profissional, como, por exemplo, as horas de trabalho coletivo na escola, as reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos de diferentes naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições para os profissionais em exercício nos sistemas de ensino.

De acordo com Marin (1995, p.14), alguns dos termos mais utilizados são reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Segundo essa autora, é com base nos conceitos subjacentes a esses termos que diferentes tipos de decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas. Analisando cada um desses termos, ela questiona a adequação dos mesmos em se tratando de processos de ensino. O termo reciclagem, por exemplo, bastante utilizado na década de oitenta, segundo a autora, é incompatível com a ideia de formação pedagógica:

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos - sempre há exceções - foram ações que resultaram positivamente.

Analisando o termo treinamento, partindo do seu sinônimo que é tornar apto a determinada tarefa, e refletindo sobre sua conceituação em diferentes autores, Marin (1995) afirma que a adoção desse termo na área educacional não precisa ser integralmente rejeitada. No seu entendimento, em alguns casos pode-se pensar em ações de educação continuada incorporadas desse significado. Entretanto ressalta que é inadequado tratar a educação continuada como treinamento, quando esses pressupõem apenas ações com finalidade meramente mecânica.

O uso do termo aperfeiçoamento na área da formação de professores também é criticado por Marin (1995). No seu entendimento, o trabalho docente sempre apresenta possibilidade de melhorias, mas há limitações nesse campo, decorrentes de inúmeros fatores

para se atingir a perfeição, no caso dos profissionais da educação. Além disso, na educação convive-se com tentativas, possibilidades de erros e acertos, devido ao grande número de fatores intervenientes nesse processo. Segundo a autora,

[...] é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Nesse caso, podemos entender que é possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação dos cursos tradicionais, pois não é suficiente adquirir periódicos estoques de novas noções. (p. 16).

O significado do termo capacitação, que é tornar capaz, habilitar, por um lado, ou convencer, persuadir, por outro, a autora admite que o primeiro significado desse termo demonstra certa coerência com a educação continuada, pois a capacitação pode ser expressa por patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo significado do termo capacitação entretanto não se coaduna com a ideia da formação dos profissionais da educação, pois os mesmos não podem nem devem ser persuadidos ou convencidos de determinadas ideias, mas devem, sim, conhecê-las, analisá-las e criticá-las, podendo ou não aceitá-las.

Para essa autora, o termo formação de professores coloca-se ao lado de outros semelhantes como educação permanente e educação continuada, pois ambos referem-se ao processo de construção e ou apropriação de conhecimento pelos professores, em um processo contínuo. A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida inteira, um processo de desenvolvimento contínuo. O termo formação continuada é atualmente o mais utilizado pelos autores brasileiros e por autores estrangeiros (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; DEMAILLY, 1992).

Segundo Gatti (2008), essa diversidade encontrada nos tipos de formação tem origem nas condições emergentes da sociedade contemporânea, que trouxeram desafios aos sistemas educacionais e às escolas, em razão das novas demandas postas aos currículos e ao ensino, visando ao atendimento de um número cada vez maior de crianças e jovens. Tais demandas, conforme estudos e pesquisas, demonstraram ou trouxeram, em seu bojo, dificuldades a serem enfrentadas pelos professores e gestores que atuam no cotidiano escolar.

Marin (1995) utiliza a definição proposta por Demailly (1992) que entende a formação como “modo de socialização cuja função consciente é a socialização de saberes e de saber fazer”, considerando a formação de professores como uma atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Ao analisar os últimos anos na área de formação de professores no Brasil, Gatti (2008)

aponta que o referido termo apresenta vários conceitos, ora mais restritos a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso na carreira do magistério, ora mais amplos, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários, vídeos ou teleconferências, cursos via internet, grupos de sensibilização profissional, ou seja, qualquer situação que ofereça informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o desempenho profissional.

Nesse mesmo estudo, a autora revela que, com a promulgação da LDB 9.394/96, as ações de formação de professores apresentaram crescimento geométrico, provenientes tanto do setor público (federal, estadual ou municipal), quanto de organizações de natureza diversa (organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas) e que tais ações constituem um universo extremamente heterogêneo, “numa forma de atuação que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu” (GATTI, 2008, p. 58).

A autora considera que a formação de professores não pode ser reduzida a cursos realizados após a graduação e após o ingresso ao magistério. Recomenda que esta deve ocorrer atrelada à prática do professor e com a valorização do saber docente.

Nesse mesmo sentido, Zainko (2012, p. 170) afirma que “a formação de professores permite, então, que o professor vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou” e podendo rever sua prática, atribuindo-lhe novos significados, numa valorização dos saberes nascidos da prática.

Em reforço a essa questão, Perrenoud (1993, p. 200) assim se manifesta apontando que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou coletivamente.

O processo de formação dos professores, em nossa sociedade, envolve a apropriação de saberes teóricos e metodológicos, culturais, históricos e sociológicos, além de uma prática reflexiva diante da realidade. Envolve, também, como diz Perrenoud (2002), as dez competências básicas que devem fazer parte da prática pedagógica reflexiva do professor, destacando a décima competência: saber administrar a própria formação contínua, como exercício da prática pedagógica alicerçada à competência profissional, visto que condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.

Assim, a formação de professores considera questões, entre estas o papel dessa

formação e sua contribuição na prática do professor, o que é considerado como constitutivo para sentir-se sujeito desse processo. O significado da formação de professores, por conseguinte, não pode ser apenas o de colocar o professor a par das últimas pesquisas, como se isso bastasse para automaticamente modificar o seu fazer pedagógico. Requer, entre outros aspectos, contribuições e percepções envolvendo resultados positivos sobre as aulas e a aprendizagem dos alunos, estimulando ainda mais o professor a se comprometer com a ampliação desse processo formativo (GIOVANNI, 2006).

Compreender e definir a formação de professores não supõe entendê-la, ou mesmo minimizá-la, considerando-a como um processo que vislumbra a aquisição cumulativa de informação, mas enquanto uma ação que na sua efetivação prevê “ [...] seleção, organização e interpretação da informação” (DI GIORGI et al, 2010, p. 15). É concebê-la na condição de um processo que amplia e qualifica os saberes e fazeres do professor, perspectivando sua atualização e seu crescimento pessoal e profissional.

Para Almeida (2005, p. 12), a formação de professores é o “conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, em exercício, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional”, preparando-os para a realização de suas atividades atuais ou novas.

Com a pesquisa bibliográfica, foi possível observar que a concepção de formação de professores, predominante, é aquela que se apresenta como algo que pode contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A formação de professores oferece, quase sempre, recursos para que o professor adquira conhecimentos teóricos, aparatos didáticos, metodológicos e técnicos.

Além disso, a própria dinâmica social tem exigido do docente uma ampliação das atividades que este precisa desenvolver para se manter atualizado, principalmente na era da informática, na qual as mídias sociais vêm desempenhando um papel importante no processo de ensino.

Para isso, ainda conforme este autor, a formação de professores apresenta um currículo institucionalizado, porém um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do constante aperfeiçoamento do profissional. Os objetivos da formação levam-na a uma lógica das necessidades da prática, alguns objetivos, muitas vezes, apresentam um caráter imediatista.

Contudo, concorda-se ainda com Fusari (2001), ao afirmar que a formação de professores depende das condições de trabalho oferecidas e das atitudes dos educadores diante de seu desenvolvimento profissional. Cabe a cada educador o direcionamento, o discernimento e a decisão sobre quais caminhos percorrer, pois não há política ou programa

de formação que consiga aperfeiçoar um professor que não perceba o valor desse processo e não queira crescer.

Dessa forma, as ações de formação de professores ou demais profissionais está associada, dentre outros aspectos, “ao nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da análise das necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até sua concretização e avaliação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53).

A questão central não é a validade da formação de professores, e sim a maneira pela qual vem sendo oferecida aos professores. Vários autores como García (1999), Gatti (2008), Nascimento (2008) e Zainko (2012) ressaltam o oferecimento de propostas inadequadas, que pouco contribuem para o processo formativo do professor ou que até mesmo acabam por desestimular a atividade docente.

Conforme Militão, Perboni e Militão (2013),

a existência de políticas públicas para a formação, configura-se mais pela oferta de cursos, via de regra, intensivos, rápidos e esporádicos, desvinculados do contexto de trabalho docente e sem levar em conta os saberes, experiências e necessidades formativas de tais profissionais.

Ao que tudo indica, os sistemas de ensino parecem não ter clareza do que seja a formação:

[...] ora restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Um exemplo que corrobora essa noção é, conforme Giovanni (2006), o diagnóstico da formação, ao recomendar que a formação continuada seja feita na escola, próximo do desenvolvimento profissional do professor, próximo dos elementos de que participa e em que se envolve, numa tentativa de dar respostas às novas exigências do atual contexto em que atuam os profissionais da escola pública. Portanto, uma formação pensada a partir da escola pública.

Hão que se reconhecer, antes de tudo, nesse debate em torno da formação, as

especificidades que está expressa no processo de desenvolvimento profissional de um professor inserido nos anos iniciais do ensino fundamental. É uma etapa educacional que dialoga com as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra (NADOLNY; GARANHANI, 2011).

Nesse sentido, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) destaca como essencial a existência de programas de formação que possam desenvolver os conhecimentos necessários para o professor que realizará o trabalho com crianças de seis anos, privilegiando a especificidade do exercício docente nessas turmas.

Nesse mesmo documento, é divulgada ainda a importância do brincar no currículo dessa etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma das prioridades de estudo nos programas de formação de professores. Ademais, outros aspectos devem ser objeto de estudo dos professores, de acordo com o documento:

[...] a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização (BRASIL, 2007, p. 10).

O MEC propõe, portanto, que a formação de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental seja realizada principalmente no interior da escola, a partir de dois eixos de estudo (ludicidade e alfabetização), vinculando as vivências cotidianas aos estudos, planejamentos e reflexões, conforme a perspectiva de formação continuada mais condizente com a atualidade (BRASIL, 2007).

A formação de professores é citada em diversos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos divulgados pelo MEC, mas não são abordadas as maneiras de discutir com os profissionais da escola as temáticas necessárias para romper com esse modelo de escola pública de Ensino Fundamental existente.

A ideia é, portanto, elaborar uma proposta adequada a essa faixa etária de maneira que a infância continue fazendo parte da vida da criança. E que, concomitantemente, possa haver a garantia do desenvolvimento profissional e da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se, pelo que foi exposto, que a questão da formação de professores passou por uma evolução, na qual distintas concepções foram configurando formas diferenciadas de

efetivação na prática educacional. Constatam-se ainda que, se a concepção atual de formação, tal como vem sendo colocada neste trabalho, é resultante de uma evolução no campo teórico, há ainda um longo caminho a percorrer, pois, conforme afirma Marin (1995), as questões referentes às concepções no campo da educação e sua efetivação na prática são aspectos que, por sua complexidade, ainda demandam novos estudos e pesquisas. A seguir, examinam-se os dois grandes paradigmas da ciência, hegemônicos nos estudos da formação de professores.

1.3 Os paradigmas da ciência e os estudos da formação.

Um paradigma, como afirma Kuhn (2003), apresenta-se como um sistema estruturado de regras, normas, pressupostos, métodos e princípios, aceitos e reproduzidos por um determinado tempo pela prática da comunidade científica. Os paradigmas determinam as concepções de conhecimento e a atuação profissional aplicadas ao campo educacional. Essa luta paradigmática influencia o processo de formação de professores. Kuhn (2003) denomina essa dinâmica de “revolução científica” e sugeriu que todo progresso no conhecimento tende a tropeçar de uma revolução dessas para outra.

De forma geral, há em torno da discussão da formação de professores a influência de dois paradigmas da ciência, conforme Behrens e Pereira (2011, p.123), o paradigma da racionalidade técnica e o paradigma da complexidade. Cada paradigma remete os professores a uma percepção de mundo, de sociedade, de ser humano e da profissão.

O paradigma da racionalidade técnica assume as tipologias de treino ou capacitação, ainda muito presente nas escolas, conduz a uma concepção baseada numa racionalidade newtoniano-cartesiana (BEHRENS, 2007).

Esse paradigma da racionalidade técnica, que influencia sobremaneira a prática educativa e os programas de formação de professores, é um fator favorecedor da configuração de um modelo de racionalidade que defende um lugar especial ao saber docente produzido no exercício da profissão. Pode-se notar que não só com os professores, mas também as demais especializações e profissões demandam por essa formação técnica, com o intuito de treinar e repetir procedimentos para promover uma destreza nos profissionais.

Consequentemente, as políticas e programas de formação se voltam para treino de determinadas competências que asseguram ao professor o desenvolvimento de um ensino mais produtivo e eficiente, em consonância com as exigências do sistema produtivo.

Mas, qual a influência desse paradigma sobre a formação de professores? Essa

formação enciclopédica, centrada num posicionamento racionalista, possui uma tradição sobre a formação docente. A formação sob essa tendência tecnicista focaliza uma separação entre a teoria e a prática pedagógica.

Trata-se de uma formação de professores como algo utilitário. Assim, é designada como treinamento ou capacitação, atualização, preparação modulada e sistematizada para o desempenho profissional. A concepção remete a um professor habilitado, apto à realização de atividades que lhe são atribuídas na sala de aula. Muitas vezes, essa perspectiva materializa-se por meio de cursos e seminários.

Segundo Behrens e Pereira (2011, p. 132), essa capacitação, a rigor, precisa ser feita por convencimento, doutrinação ou persuasão, assegurando um treinamento, excluindo a possibilidade de crítica, contestação ou reflexão. Marin (1995, p. 17), nesse sentido, afirma que o docente “não pode e não deve ser persuadido ou convencido de ideias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las”, atuando como multiplicador ou repetidor.

Portanto, essas propostas, partindo de pacotes pontuais e rápidos, conduzem os professores a refazerem o ciclo, de um dos pontos consensuais na formação de professores, em que a formação continuada existe para complementar as imperfeições da formação inicial, um retorno para refazer ou complementar a sua formação.

Conforme análise de Mizukami (2002, p. 14), a racionalidade técnica “falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos”, de levar em conta o contexto mais amplo em que as práticas educativas inserem-se, levar em consideração a racionalidade prática.

Nessa mesma direção, Feldmann (2009, p. 75) revela que, em recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores, “evidencia-se a inadequação do modelo racionalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas”.

O segundo paradigma está alinhado com o paradigma da complexidade ou emergente que, segundo Behrens e Pereira (2011), Santos (1989) e Morin (2002), está alicerçado na visão de uma educação reflexiva, interventiva e transformadora.

Nele localizam-se as abordagens que guardam coerência com os pressupostos que propõem uma reflexão sobre a prática para além das questões técnico-pedagógicas, considerando as inter-relações com a prática social. Torna-se presente na educação a possibilidade de reinvenção da escola e o resgate do professor como profissional crítico, comprometido com o processo de reconstrução social.

Teóricos como Gauthier (1998) e Alarcão (1998) defendem esse paradigma, que leva em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a comunidade, ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que permita aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e que cada um possa tornar-se um pesquisador, exercitando a reflexão como contraponto.

Essa concepção fundamentada na contribuição desses teóricos sustenta a necessidade de se formar um professor que seja capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser um agente de mudança para enfrentar as situações dilemáticas, que se apresentam em sua prática docente, se considerarmos que vivemos numa sociedade em constante transformação.

Com relação a esse debate epistemológico da formação de professores, é importante destacar que o processo de ressignificação dos modelos teóricos sustentou-se no consenso a respeito da importância dos professores na consecução das mudanças pretendidas na prática educativa. Assim, reitera-se uma perspectiva de formação que concebe o professor como “um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influencia sua atividade profissional” (GARCÍA, 1999, p. 11).

Fica, então, evidente, a necessidade de se reconhecer o professor como um sujeito que aprende, que produz saberes no exercício da profissão e que toma decisões, considerando os problemas da sua prática profissional. Daí o consenso em torno dos modelos de formação que valorizam a preparação de professores reflexivos e de defesa do protagonismo docente na implementação das políticas educacionais.

As questões relacionadas à formação continuada dos professores se inscrevem nesse contexto, pois a ela se tem atribuído um papel importante no processo de mudança educacional. Nesse processo, tem sido disseminada a ideia de que a formação continuada compreende um fazer progressivo, articulado com as práticas profissionais e com os saberes advindos dela.

Nessa forma de pensar, a formação continuada é vista como parte constitutiva da mudança educativa requerida na atualidade. Ou seja, ela é parte inerente às necessidades do trabalho docente, frente aos desafios sociais, educacionais, profissionais e pessoais do professor.

As discussões das últimas décadas em alguns teóricos nacionais e estrangeiros em torno da formação continuada no contexto das políticas educacionais constitui o propósito da pesquisa a seguir.

1.4 A formação continuada: contexto histórico e tendências.

Nos últimos anos, as iniciativas voltadas para o desenvolvimento de programas de formação continuada dos profissionais da educação têm crescido de forma considerável. De modo geral, a importância que vem sendo dada à formação continuada está relacionada às mudanças e exigências da sociedade atual, as quais favoreceram a criação de um discurso da necessidade de atualização e renovação dos profissionais. Tal discurso tornou-se acentuado em diferentes setores profissionais e universitários, principalmente em países desenvolvidos, ressaltando a importância da formação continuada como condição essencial para o trabalho, em decorrência de mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

Refletir sobre as políticas educacionais para a formação continuada é refletir em sua contextualização e entender que são estruturadas em um novo modelo econômico que influencia o projeto de sociedade ao qual elas se alinham.

Situa-se a discussão atual sobre formação continuada de professores, percebendo que essa formação esteve vinculada aos diferentes momentos históricos do país, nos quais distintas concepções de ensino mostraram-se hegemônicas, apresentando diferentes enfoques sobre a função da escola e o papel do professor. Observa-se que, historicamente, diferentes concepções foram utilizadas para designar a formação continuada e que as mesmas carregam consigo diferentes concepções de formação, de professor e de ensino.

A concepção de formação continuada é hoje entendida de uma forma mais ampla, considerando também a valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas. A recente abertura de espaços para ações de formação continuada nas escolas, mobilizando os profissionais para a reflexão sobre os problemas da prática cotidiana, vem se configurando como uma nova forma de desenvolvimento dessa modalidade de formação.

No momento atual, observa-se expansão nos programas de formação continuada, que contam com investimento financeiro por parte de diferentes instituições, como, por exemplo, os órgãos dos sistemas públicos e privados de ensino, os sindicatos, as organizações de docentes e até as editoras de livros didáticos. Podemos verificar que houve um aumento nos investimentos, mas estes ainda são reduzidos em relação à necessidade apresentada neste campo.

Ao analisar as políticas educacionais implementadas na década de 1990, percebe-se que nos últimos anos a formação continuada teve seu raio de alcance no contexto educacional

ampliado, superando experiências isoladas e assumindo caráter de política pública, sobretudo, com seu reconhecimento pela LDB 9394/96, na qual é tomada como componente da valorização do magistério e direito do profissional da educação.

A formação continuada passa a ser caracterizada como a formação que ocorre durante a carreira do professor, no inciso III, do art. 63 da LDB 9394/96, onde fica definido que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Também o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), estabelece objetivos e metas para a formação continuada de professores, priorizando a criação de programas articulados entre as instituições e as secretarias de educação, com o objetivo de melhorar o ensino. O processo de formação continuada presente mais largamente nas Metas 15 e 16 encontra-se organizado em 13 estratégias, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

E, na Meta 16 em seis estratégias voltadas para:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

De maneira geral, a formação continuada constitui parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional (MAUÉS, 2003).

Some-se a isso a importância que a formação continuada assumiu no discurso sobre a melhoria da qualidade do ensino. A articulação desses fatores passou a exigir dos sistemas de ensino a efetivação de políticas que concorressem para a implementação e o desenvolvimento de ações ou programas de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental.

As políticas de formação continuada implementadas no Brasil, a partir de 1990, inscrevem-se num contexto em que a escola pública é bastante questionada quanto à sua qualidade, hajam vista os baixos resultados escolares obtidos por meio de testes padronizados

e de testes nacionais e internacionais. Dessa forma, fica claro que, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso à escola pública, não estão garantidas as condições necessárias para uma educação de qualidade que assegure a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

Com isso, surge o argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade na escola.

Nesse sentido, surge o argumento da incompetência, que põe como principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional e para o insucesso dos alunos essa incompetência dos professores, decorrente de vários fatores, como dificuldades dos professores em lidar com a nova diversidade de alunos das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional seria fortalecer a competência dos professores, pelos estudos, pela pesquisa, pela exigência de formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o nível superior, ideia que vem ganhando força na tentativa de provocar um processo de elevação da titulação do magistério.

Segundo Maués (2003), esse movimento traz em seu bojo a expectativa de promover a profissionalização e a valorização social dos professores, partindo do pressuposto de que a racionalização das práticas profissionais produz maior eficácia no ensino, sobretudo se estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos.

O movimento de universitarização da formação de professores tem favorecido uma aproximação entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadores acadêmicos que se ocupam de temas relativos à educação e à docência, ao ensino e à aprendizagem. Tais aproximações ocorrem por meio dos cursos de formação continuada oferecidos pela universidade, seminários, eventos científicos e similares.

A universitarização caracteriza-se, assim, por uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representa um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função docente.

A compreensão que emerge é que a formação continuada é um fenômeno que ganha centralidade a partir das reformas educacionais implementadas nos últimos 30 anos em nosso país, evidenciando visível melhoria desse processo formativo. E também se observa melhora nos indicadores da formação continuada. Vê-se, concretamente, um significativo crescimento do percentual de docentes que afirmam ter passado por programas de formação continuada nos últimos anos (VIEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Imbernón (2010) ratifica essa centralidade. Reconhece o que é produtivo e funcional,

ou que funciona, ou que avançou bastante no conhecimento teórico e na prática da formação continuada, mas deixa evidente que desde o início do séc. XXI deu-se um retrocesso, de modo que muitas das teorias e práticas anteriores mantiveram-se, embora se reconheça que houve avanços e que os contextos sociais que envolvem a formação continuada mudaram muito.

Assim, a proposta delineada por Imbernón (2010) situa a preocupação com a formação continuada como algo recente. O início de sua análise teórica clássica dá-se em torno dos anos 1970, quando não havia formação de professores, período em que realizou uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Predominava o modelo individual de formação, com concepções vistas pelo modelo de racionalidade técnica, reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los. É na verdade como nos diz este autor:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologistas da educação, que se configuram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação (2009, p. 73).

Nos anos 1970, ainda não havia se efetivado a expansão das redes de ensino no Brasil. As discussões dos educadores eram relativas ao analfabetismo, ao acesso à escola das camadas populares e os incentivos iniciais para a expansão do ensino fundamental (GATTI; NUNES, 2010, p. 95).

De acordo com Barbosa (2003, p. 175), no final da década de 1970, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil que partiu das discussões sobre o curso de Pedagogia, e ampliou-se para a discussão mais geral sobre a formação de todos os professores. A partir dos anos 1980, o tema da formação assume relevância. Torna-se pauta em vários congressos, seminários relacionados à área educacional. O tema passa a ocupar espaço nas políticas públicas de educação. O que surge de novo?

A esse respeito, Feldmann (2009, p. 74), informa que surge um novo cenário no mundo, com os novos padrões de reestruturação econômica do capitalismo, uma reconfiguração do Estado, transformações na gestão escolar dos sistemas escolares, na escola e tudo isso acarretou mudanças no processo de formação de professores.

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação ou do conhecimento, tem como uma das suas grandes características a acelerada transformação provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na construção de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente a escola pública.

Ainda dialogando com a perspectiva de Feldmann (2009, p. 75), nos anos 1980, dá-se o que denomina de “paradoxo da formação”, com o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica dos professores. Dá-se uma separação clara entre formação inicial, realizada na universidade e os programas de formação continuada de professores, embora fosse uma formação somente de caráter técnico, sem uma prática reflexiva. Caracterizava-se uma nova época, com novas temáticas invadindo a educação.

A figura do educador dos anos 1980 surge em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem ou ao técnico da educação tão amplamente divulgado nos anos 1970. Nesse sentido, pretendia-se que os educadores percebessem cada vez mais seu papel como agentes sociopolíticos. À época (anos 1980), foram criticadas as fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, destacando-se o problema da dicotomia teoria e prática e a separação entre ensino e pesquisa. Outro aspecto bastante discutido foi o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (SCHEIBE, 2003).

A década de 1990 lança novas luzes sobre a educação brasileira, que passa por grandes transformações, seja pela redistribuição de responsabilidades e funções entre os diversos níveis de governo, seja pela incorporação de novos segmentos da população, visando à melhoria de alguns indicadores educacionais, a exemplo do expressivo número de professores que não tinham a formação nos cursos de magistério de nível médio, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde, até o ano de 1995, existiam 263 mil funções docentes ocupadas por professores não habilitados formalmente (ALVES, 2007).

Ainda nos anos 1990, constitui-se uma mudança, mesmo tímida, conforme vaticina Imbernón (2010, p. 19), nesse período, a formação continuada dá-se com a intenção de adequar os professores aos tempos das reformas educativas, ocorrendo a institucionalização da formação continuada, vista, ainda, de forma reducionista, como modelo de treinamento mediante cursos padronizados, por meio da instrução individual ou grupal, como construção de habilidades, no intuito de produzir mudanças nas atitudes em sala de aula.

Nesse modelo, o professor realiza o esforço de contextualizar o que recebeu. Surge ainda, nessa época, maior preocupação com estudos teóricos, revelando uma consciência maior dos professores, mais comprometimento, surgem ainda modelos de formação alternativos, com um novo conceito de currículo e da noção de reflexão na formação, atuando sobre um continuum que é a formação continuada ao longo da vida do professor.

Nos anos 2000, apesar de as concepções técnicas ainda estarem presentes nos textos legais, termos como “qualificação”, “aprofundamento”, que se traduzem na ideia de melhorar

as capacidades existentes, passam a ganhar espaço, demonstrando uma nova representação sobre o professor, agora não mais considerado como sem capacidade, mas ainda tecnicamente visto como alguém que necessita lapidar suas habilidades.

Ainda conforme o estudo de Imbernón (2010), dos anos 2000 à atualidade, dá-se a busca de novas alternativas para a formação continuada. Surgiu uma nova economia, com a tecnologia tendo grande força na cultura e o seu contexto de mundialização e com isso, a educação vem se pautando cada vez mais em testes, provas e avaliações.

Nesse contexto, surge a crise institucional da formação, considerando as demandas da educação ainda ligadas ao século passado e a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores, diante da reflexão que anuncia uma nova sociedade baseada no conhecimento ou na informação. Imbernón (2010) busca examinar o que funciona ou não no novo contexto social sobre a formação continuada. O autor constata, com muita propriedade em sua reflexão, que ainda há muita formação e pouca mudança.

Assim, reafirma que concebe a formação continuada como algo fundamental, mas que predomina uma formação continuada conteudista, descontextualizada. Recomenda, por conseguinte, uma reestruturação da formação continuada, na qual os professores sejam protagonistas ativos de sua formação, com uma maior autonomia pessoal, profissional e institucional, com uma formação mais ligada à prática, uma formação mais ligada aos processos de inovação e sobre situações problemáticas dos professores.

Segundo Estrela (2006), os projetos de formação centrados nos problemas decorrentes das situações de trabalho são os que mais resultados deram. É preciso partir da cultura da escola e dos professores para conseguir melhorar a realidade, trata-se de dar voz aos professores dentro da formação continuada. Para tanto, uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar devem ser construídas a partir do real e da análise crítica das teorias.

Nesse sentido, a formação continuada deve corresponder às necessidades do professor e que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo de desenvolvimento e que contribua para mudar a qualidade de sua prática docente. A atividade docente realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente, os quais são adquiridos, na formação que acontece durante toda a vida profissional.

Esta pesquisa acredita que a formação continuada realizada mediante as necessidades do professor é um dos caminhos para que a educação atinja maior nível de qualidade, o que não significa acreditar que ela por si só seja capaz de resolver todos os problemas encontrados na educação brasileira.

Aliar a formação continuada com as necessidades significa mudar o paradigma atual de formação continuada, partir das necessidades de formação de cada grupo de profissionais e realizar não um “cursinho”, ou alguma atividade pontual, mas propiciar a reflexão de certos pontos importantes dentro da própria escola

Contudo, ao analisar experiências de formação continuada de professores, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização desses programas, os quais ainda são considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas.

Muitas vezes a negociação entre o que o professor espera de uma formação continuada e o que a instituição (no nosso caso, a Secretaria Municipal) deseja são diferentes, e a instituição tende a impor sua concepção de formação. A intenção desta pesquisa é partilhar o posicionamento dos gestores para que suas necessidades sirvam de orientação para as próximas iniciativas de formação continuada.

Dessa forma, é possível avaliar a importância da formação continuada do ponto de vista dos gestores, pois eles igualmente aos professores vivenciam os problemas do ensino e trabalham diretamente com as demandas sociais que se impõem ao processo de escolarização.

No intuito de compreender melhor a formação continuada, que tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos, procedeu-se a um levantamento bibliográfico da produção acumulada na área, de modo a apresentar e problematizar algumas abordagens disponíveis no estudo da formação continuada de professores.

1.5 Abordagens da formação continuada: contribuições teóricas e práticas.

Nesta subseção, registram-se, num primeiro momento da discussão em torno das abordagens da formação continuada, as contribuições clássicas de Zeichner (1993), Demailly (1992) e Nóvoa (1992, 2002). Esses autores, ao discutirem a estruturação do currículo e os processos formativos desencadeados no âmbito da formação continuada, demonstram os limites e as contradições dos modelos formativos. Levantam, a esse respeito, algumas possibilidades para a conformação de uma nova perspectiva teórica para a formação continuada, ancorada nos pressupostos dos modelos construtivistas, modelos que, ao valorizarem o sujeito e seus saberes nos processos de aprendizagem, podem contribuir para

uma redefinição do trabalho docente.

Zeichner (1993), por exemplo, ao proceder à análise de diversas orientações curriculares subjacentes às concepções e práticas de formação continuada, identifica quatro paradigmas de formação: tradicional ou acadêmico, comportamentalista, personalista e investigativo.

De acordo com ele, o paradigma tradicional toma como questão básica da formação docente os conhecimentos que subsidiam o que constitui uma boa prática. Nessa perspectiva de formação, celebra-se a prática em detrimento da teoria. Conforme o paradigma comportamentalista, o foco central deve ser o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho da função docente. No paradigma personalista, o objetivo central da formação docente é promover a maturidade psicológica dos futuros professores, enfatizando as mudanças do sujeito individual.

De maneira geral, para esses três primeiros paradigmas, a prática está relacionada com os meios e não com os fins da educação. E, por fim, no paradigma investigativo, prioriza-se a formação assentada num processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto em que ela se dá, junto à ideia de educação como possibilidade de emancipação humana.

Demilly (1992) classifica os paradigmas de formação continuada em quatro vertentes denominadas: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativo-reflexiva. Essa autora dá relevo aos seguintes aspectos envolvidos nos modelos formativos: as relações simbólicas na relação formador e formando, as relações construídas na difusão do conhecimento, as negociações de caráter econômico e pedagógico e ainda a capacidade dos profissionais quanto à mobilização de conhecimentos e habilidades na produção de saberes.

Observa que, na forma universitária, a finalidade da formação reside na transmissão do saber e da teoria, numa relação pedagógica liberal. No modelo escolar, o ensino é organizado por um poder legítimo, exterior aos professores, onde o plano de formação está previamente determinado. As negociações acontecem à margem dos professores.

Já a forma contratual caracteriza-se por uma negociação entre diferentes parceiros, ligados por uma relação contratual, estabelecida entre formador e formando. No formato interativo-reflexivo, a formação abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais e à situação de trabalho. Com isso, buscam-se mecanismos para a elaboração coletiva dos saberes profissionais. A autora afirma que o modelo escolar tem se destacado na formação continuada.

Nóvoa (1992, 2002), apoiando-se em Zeichner e Demilly, destaca a existência de dois modelos de formação continuada que têm predominado no contexto educacional: o

modelo estruturante e o modelo construtivista. O modelo estruturante, composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, torna possível o desenvolvimento de práticas organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica. A ênfase está na reciclagem de professores, com o predomínio de práticas uniformizadas, desconhecendo a trajetória profissional dos professores. A universidade é o local da formação no sentido de seu papel tradicional na construção do conhecimento científico, sendo os professores das escolas meros consumidores do conhecimento erudito.

O modelo construtivista compreende os paradigmas personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo. Nessa percepção, as práticas formativas são organizadas a partir de uma reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, de modo que a formação continuada é entendida como processo permanente de construção e reconstrução da docência. A ênfase recai no professor enquanto indivíduo, que desenvolve uma atividade de caráter social, e o local de formação é a escola.

Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como sujeitos em constante desenvolvimento. O processo formativo não é estático, não se dá num *continuum*. A análise teórica de Nóvoa (1992, 2002) fortalece as concepções e práticas de formação continuada que valorizam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, fundamental para repensar o trabalho docente.

Dessa forma, Nóvoa (2002) destaca que é fundamental abordar os seguintes eixos temáticos na formação continuada do professor: a) desenvolvimento pessoal, que implica a valorização da pessoa do professor e de suas experiências; b) desenvolvimento profissional, que olha o professor e seus saberes profissionais; e c) desenvolvimento organizacional, que investe na escola e nos seus projetos.

Esses três autores, clássicos no conhecimento teórico da formação continuada do professor, demonstram claramente avanços nesse conhecimento e contribuem significativamente para a compreensão de mudanças nas práticas formativas. Explicitam as mudanças que se vêm processando no campo teórico-prático da formação continuada, nos modelos propostos: o construtivista (Nóvoa), o interativo-reflexivo (Demailly) e o investigativo (Zeichner), buscando a superação da crise do modelo tradicional de formação ancorado nos pressupostos da racionalidade técnica.

No entorno desta discussão que ora se empreende, registra-se um segundo momento discursivo, que focaliza formação continuada, tomando-se em consideração reflexões sobre as tendências teóricas que orientam a formação docente, com as tendências teóricas que orientam as práticas de formação continuada no Brasil. A esse respeito, o estudo bibliográfico

possibilitou reuni-los em dois grandes grupos, conforme pesquisas de Davis et al (2011, p. 83-95). O primeiro grupo de abordagens centra os estudos no sujeito professor, e o segundo grupo centra os estudos nas equipes pedagógicas (direção, coordenação e corpo docente). Na sua configuração, aparecem como estudos distintos, mas na sua apreensão e utilização são considerados complementares.

O primeiro grupo de abordagens foca a figura do professor e está subdividida em três perspectivas. A primeira perspectiva concentra-se nas características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; a segunda perspectiva vê a formação continuada como meio de suprir as deficiências da formação inicial; e a terceira vê a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, o percurso do docente.

Concentra-se, também, em observar o desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional. Esses estudos consideram que a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal. Nessa vertente, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, de construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

A segunda perspectiva vê a formação continuada como meio de suprir os *déficits* da formação inicial dos professores, é a abordagem mais conhecida, que entende ser a formação continuada de professores imprescindível para contornar as deficiências deixadas pela formação inicial, nesse sentido, refere-se à conhecida “abordagem do *déficit*”, que parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente e se acredita que as competências e habilidades não foram trabalhadas, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. Aqui tudo o que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias ou por níveis hierárquicos superiores.

Por fim, a terceira perspectiva centra-se na figura do professor, da formação continuada pautada no ciclo de vida profissional. Essa perspectiva compreende a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional docente. Assim, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de adquirir novos conhecimentos, de superar desafios. Essa perspectiva aposta na ideia de que conhecer estágios da carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. A questão é, na verdade, planejar formas de apoio aos docentes para enfrentarem melhor as etapas da vida profissional.

Considerando conjuntamente esses grupos e suas abordagens sobre a formação continuada, temos as abordagens que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e

das escolas. Também aqui há duas perspectivas: a primeira, que vê o coordenador como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas, e a segunda concebe a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua para todos nela presentes.

A primeira perspectiva, presente na teorização de Christov (2007) e em Placco e Almeida (2003), entende que o foco da formação continuada deve recair no coletivo de professores e atribui ao coordenador o papel de articulador das ações formativas na escola, promovendo o desenvolvimento da equipe pedagógica, ou seja, de todos envolvidos nos momentos de aprendizagem. Aqui a formação continuada segue a tendência individualizada.

A segunda perspectiva observa outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, o apoio e a presença de recursos necessários. Considera também a participação dos professores em todo o processo formativo até a avaliação dos resultados. Assim, implica considerar as opiniões dos professores, seus problemas e as práticas inovadoras. Aqui a formação continuada segue a tendência coletiva, onde o corpo docente deve definir o tipo de formação que deseja, sua finalidade. Dessa forma, a formação deve se dar, prioritariamente, nas escolas. O foco é fazer da escola uma comunidade de aprendizagem, capaz de desencadear mudanças necessárias além do caráter meramente técnico da formação continuada.

Para Nunes (2000, p. 30), há três lógicas no discurso teórico sobre a formação continuada: a lógica acadêmica, a lógica do mundo do trabalho e a lógica economicista. Na lógica acadêmica, o foco é o conhecimento pedagógico produzido nas universidades e nas escolas. Na lógica do mundo do trabalho, o foco é que a formação continuada vise a uma adaptação às inovações tecnológicas. E na lógica economicista, o foco é o custo benefício, o que está dando resultado ou não.

Do contexto de análise dos pesquisadores Gatti e Barreto (2009) e Destro (1995), decorrem dois enfoques sobre a formação continuada mais atuais: o enfoque voltado para as lacunas deixadas pela formação inicial e o enfoque segundo o qual o ser humano é algo inacabado e está sempre em construção.

Em seus estudos teóricos, Santos (2014) identifica quatro premissas que servem de sustentação para as políticas e práticas de formação continuada. A primeira premissa corresponde aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos que acentuaram a ênfase no desenvolvimento de políticas de formação continuada. A segunda premissa tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-

se às transformações científicas e tecnológicas exigidas pela sociedade do conhecimento. Na terceira premissa, há um encaminhamento à dimensão epistemológica, que define uma proposta de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática docente. E a quarta premissa articula a formação continuada a um forte discurso de valorização do magistério.

Ainda de acordo com a análise teórica de Santos (2014), com relação às duas primeiras premissas, verifica-se na literatura que as políticas educacionais construídas na década de 1990 desencadearam um amplo movimento de expansão de ações e programas de formação continuada, com o objetivo de qualificar o professor para lidar com as novas demandas da sociedade contemporânea, assim como alterar qualitativamente o quadro do ensino oferecido no Ensino Fundamental.

Finaliza-se esta seção, registrando-se que as políticas de formação docente têm ocupado um espaço significativo nos debates governamentais, bem como nas associações científicas, acadêmicas, sobretudo a partir dos anos 1990. Registra-se a seguir a discussão em torno das políticas educacionais relativas à formação continuada de professores, o cenário da educação pública, a legislação do ensino fundamental, bem como a relação entre as políticas educacionais e o processo de formação de professores.

1.6 Políticas educacionais relativas à formação continuada de professores.

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 estabelece, em seu artigo 32, a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender à formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). No início, era 7 aos 17 anos, e, só depois, a Emenda Constitucional N° 59 determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos.

Com isso, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (redação dada pela Emenda Constitucional n° 59, de 2009). Essa Lei amplia a escolaridade obrigatória para nove anos, permitindo o ingresso da criança aos seis anos, no 1º. ano do Ensino Fundamental. Com isso, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório dos 6 aos 14 anos de idade.

O Ensino Fundamental de nove anos tornou-se meta da educação nacional, devendo os municípios adequar seus sistemas de ensino a essa nova organização. No mês de maio de 2005, com a Lei n° 11.114, torna-se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no

Ensino Fundamental. Posteriormente, a Lei nº 11.274, de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo o prazo para implementação pelas instituições educativas até 2010 e definindo como objetivo principal do Ensino Fundamental de nove anos “assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade”.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos por meio da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, faz parte de mais uma medida promovida pelas políticas públicas, em decorrência dos próprios questionamentos sobre a qualidade de ensino.

A lei que instaura o ensino fundamental de 9 anos, Lei 11.274, de 2006, altera Art. 29/30/36 e 87. Segundo a referida lei: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (Art.32)”.

Em um de seus artigos, Saveli (2008, p. 67) discute tal ampliação no sentido de vê-la “como uma política de inclusão social em que o Estado assume a garantia do acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de 6 anos”. Nesse sentido, afirma que as crianças oriundas das classes populares são as maiores beneficiadas com tal medida legal e que os educadores precisam levar em conta as escolas públicas nesse contexto.

Assim, vale destacar que a formação continuada de professores teve suas ações incrementadas com o advento da LDB 9.394/96, que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. A lei reflete, também, um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada.

Especialmente a partir da LDB/96, no Brasil, o cenário das políticas educacionais e seus desdobramentos para a área de formação de professores descortinam um novo protagonismo para os estudos em torno da formação continuada, aspecto que se vê na discussão a seguir.

1.7 Políticas educacionais e formação continuada: o contexto brasileiro atual.

Como se viu anteriormente, os desafios gerados pelas mudanças políticas na sociedade brasileira e pela existência de uma agenda de reformas na educação, com o intuito de solucionar os problemas da ineficiência do ensino, são fatores que enfatizam a formação continuada nas políticas educacionais a partir de 1990.

Conforme Maués (2014), as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a

formação de outro indivíduo, mais flexível, eficiente e polivalente.

Na esteira desse processo, Santos (2014) coloca em realce que a formação continuada assumiu um tom propositivo, ao se colocar como caminho para a efetivação da reforma educativa. Pesquisas produzidas sobre as políticas de formação continuada evidenciaram que tais políticas estiveram assentadas em duas questões centrais.

Para a autora, a primeira questão sustenta-se na ideia de que professor precisa de qualificação adequada aos novos tempos, para poder acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da atualidade. Esta se insere nas exigências do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento. Neste caso, a formação continuada é vista como forma de adquirir um conjunto de competências necessárias ao exercício de papéis diferenciados no trabalho. Trata-se de uma perspectiva de formação que postula a ideia de que o profissional dispõe de um conjunto de conhecimentos que, com o tempo, tornam-se obsoletos, precisando, ser constantemente renovados para que possa acompanhar as mudanças do mundo produtivo.

A segunda questão enfatiza que a melhoria da educação básica implica um processo de qualificação docente. Refere-se aqui à qualidade da educação básica, e a formação continuada surgiria como o caminho mais fácil para se efetivar os processos de inovação, sobretudo no âmbito da prática docente.

Nessa direção, o MEC se incumbiu da elaboração e implementação de um conjunto de mecanismos legais e regulatórios, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada.

Ainda dialogando com Santos (2014), a existência de escolas com estruturas físicas precárias e desprovidas de equipamentos e materiais pedagógicos é um fator que dificulta o desenvolvimento de práticas formativas no âmbito da escola. Outro fator que interfere nesse processo são as condições de tempo de que o professor dispõe para realizar sua formação que, não raramente, são precárias, haja vista a sobrecarga de trabalho a que o professor é submetido.

Em meio a essas condições, a formação, que deveria ser vista como atividade prazerosa e de crescimento pessoal e profissional, tende a ser encarada como uma sobrecarga de trabalho. Dessa maneira, pode-se dizer que a tensão presente na formação docente é inseparável do quadro de contradições que envolvem a escola pública.

Nessa vertente compreensiva, a escola pública passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas assentadas no paradigma informacional (MAUÉS, 2014).

No Brasil, intensificaram-se as ações políticas e as reformas educacionais com adoção de políticas de descentralização para a gestão educacional. O projeto de mudança da educação, desenhado nos anos 1980, consubstancia-se no final da década de 1990. Assim posto, essa reforma contempla os aspectos curriculares, a avaliação, a formação de professores, o financiamento e a gestão educacional, uma vez que se trata de uma reforma da organização do sistema educacional brasileiro (LIMA, 2009).

Os processos de descentralização da Gestão Escolar vivenciados a partir da década de 1990 no Brasil terão, em sua estrutura, uma lógica de modernização que acompanhará a reforma educacional preconizada nesse período, a da eficiência, eficácia e produtividade técnica.

Nos anos 1990, houve a “redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos” e o protagonismo de acordos internacionais materializados na consecução da agenda internacional para a educação, por meio da realização de diversos eventos, quais sejam: a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); a Conferência de Kingston, Jamaica (1996), dentre outros. Dessa maneira, intensificou-se a interferência direta dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, no campo das políticas educacionais, uma vez que é a partir da “Conferência de Jontien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento, com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo”. (VIEIRA, 2001, p. 61-63)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, no ano 1990, decidiu pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos apresentado na Conferência de Nova Delhi, Índia, no ano de 1993. O documento foi elaborado por organismos internacionais que visavam sedimentar a qualidade da educação, configurada na lógica neoliberal, em países que apresentavam diferentes estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, foi necessária a redefinição do papel do Estado com base na implantação de um Estado mínimo e descentralizado, considerando a diminuição deste na participação da economia, abrindo espaço para os investimentos capitalistas. Consequentemente, com base nessas exigências, o Brasil poderia cumprir os acordos estabelecidos com os organismos internacionais, uma vez que aprovou a privatização dos serviços e a redução de verbas para as políticas sociais (CRISÓSTOMO, 2007).

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos internacionais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do

mercado. De maneira geral, a pressão por educação no Brasil tem crescido muito, o que pode ser reflexo de um processo de conscientização da população no avanço das políticas sociais, embora ainda seja muito recente, uma vez que a universalização do Ensino Fundamental tem pouco mais de uma década.

Nacionalmente, considerando as medidas de ampliação do tempo de escolarização obrigatória no Ensino Fundamental são anunciadas com a publicação da LDB/96. A LDB começa com a obrigatoriedade de 8 anos e depois com uma EC no. 59/09 avançou para 9 anos e mais recentemente ampliou-se a obrigatoriedade de matricular todas as crianças a partir dos 4 anos.

Em 2005, a Lei Federal n. 11.114 determinou a matrícula aos 6 anos de idade, legalizando um procedimento administrativo já antecipado pela LDB/96, uma vez que alguns municípios se adiantavam na implantação de um ensino de nove anos visando receber, naquele momento, maiores verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), conforme Alves (2007).

De início, é preciso entender que as reformas educacionais, que tomaram forma no Brasil, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, produziram uma ressignificação do Ensino Fundamental pelas demandas políticas, econômicas, sociais e educacionais. A partir da LDB/96, cresce a preocupação do Governo Federal visando à universalização da Educação Básica, concentrando a importância dos estudos acadêmicos e políticas sociais.

A implantação das medidas de ampliação do tempo de escolarização colabora para que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos produzisse consequências diretas na questão da formação de professores da Educação Básica, visto que formar “professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre” (KRAMER, 2006, p. 804).

Nas políticas das reformas educacionais, o professor passou a ser diretamente responsabilizado pelo sucesso e pelo fracasso da educação escolar, o que lhe conferiu o papel de protagonista das mudanças orquestradas pela reforma educacional.

Assim, a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental. Afinal, para fazer frente a esse contingente de alunos, é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal projeto. A formação de professores seria a segunda etapa das reformas educacionais. As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional necessita desempenhar no mundo de hoje.

Nesse quadro de ações políticas, a formação continuada foi também vista como uma forma de enfrentamento dos problemas concretos dos anos iniciais, como a alfabetização e redução dos índices de reprovação (RIGOLON, 2007).

É nesse cenário de mudanças na sociedade e na educação, com reflexos diretos na escola, que as políticas de formação passam a ser pensadas e implementadas. Nos anos 2000:

é possível falar em universalização, com um aumento de estudantes e das responsabilidades do Estado brasileiro. Políticas que colocam no professor, mais responsabilidade e responsabilidade por esse projeto de incremento, de sucesso e de qualidade na educação pública (MAUÉS; OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Outro problema começou a pedir atenção dos formuladores de políticas públicas, com a participação do Brasil em testes avaliativos internacionais como o PISA (Program for International Student Assessment) realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico), órgão que congrega os 35 países com a economia mais desenvolvida no mundo. O programa é coordenado pela OCDE e em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Os estudantes brasileiros passaram a participar de exames internacionais, cujo objetivo é verificar o nível de aprendizagem desses estudantes em linguagem, matemática e ciências com 15 anos. No que tange a essa questão, Maués e Oliveira (2012, p. 69) registram a seguinte consideração:

Os resultados desses exames, sobretudo externos, ensejaram os governos a voltarem sua atenção para a qualidade no ensino, colocando o docente como o elemento chave desse processo e definindo ações que pudessem contribuir para uma melhor atuação desses profissionais, o que incluindo mudanças na formação inicial e continuada, no ingresso da profissão e na carreira.

A institucionalização da avaliação como política de Estado resultou de um longo processo de estudos e de experiências no Brasil e em outros países. Na análise de Horta Neto (2015), esse processo institucional buscava respostas sobre o desempenho de alunos em um sistema educacional que se massificava. Assim, a avaliação vai se aprimorando, aos poucos, e acaba sendo incorporada e difundida por organismos multilaterais, entre eles a UNESCO (órgão da ONU – Nações Unidas) ligado à políticas de desenvolvimento da educação e cultura.

Nossa inserção no sistema de avaliação internacional, como o PISA, forçou a criação de sistemas próprios de avaliação da formação de professores. Acontece agora que, mesmo com as necessidades históricas da educação nacional, buscamos acelerar o cumprimento de metas firmadas com organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, sobre o Brasil.

Em 2012, o Brasil ocupou o 58º lugar no *ranking* dos conhecimentos em matemática e a 55ª posição em leitura. A avaliação aplicada pela OCDE aos alunos com faixa etária dos 15 anos foi realizada em apenas 65 países, o que demonstra que o Brasil ficou entre os últimos colocados.

A aprovação da LDB, em 1996, passou a exigir que os professores sejam formados em cursos de licenciatura plena, de nível superior, para o exercício da docência na Educação Básica (incluindo o Ensino Fundamental). A Década da Educação, estabelecida pela LDB, encerrou em 2007 sem que essa exigência de nível superior fosse atingida.

A respeito da exigência de o professor possuir uma formação superior, em estudo recente, Vasconcelos (2012) analisa o panorama da formação diante da nova exigência e, dessa forma, nomeia três desses aspectos que considera pontuais nesse entorno: a competência técnica, a competência pedagógica e a competência científica.

O primeiro aspecto é o da competência técnica, a exigência de ter um conhecimento em profundidade na área específica com o qual se vai trabalhar. Um segundo aspecto é o da competência pedagógica, do desempenho da função docente e do domínio das técnicas que facilitam o processo de aprendizagem, o que necessita de acompanhamento e formação. O terceiro aspecto, ainda conforme a análise de Vasconcelos (2012), é o da competência científica, a capacidade de gerar produção científica.

De forma específica, o parágrafo único do artigo 61 da LDB estabelece:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No que se refere à formação continuada, a LDB define no art. 63, inciso III, que as instituições formativas devem manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. Além disso, essa mesma lei estabelece (Art. 67, inciso II) que os sistemas de ensino promovam aperfeiçoamento profissional continuado a seus professores, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Esse entendimento é corroborado por Araújo (2012, p. 332), ao afirmar que “na formação continuada dos profissionais da educação é preciso um maior comprometimento dos estados e

municípios com a aplicação dessas ações”.

Na sequência dessas ações, em abril de 2007, o Governo Federal baixou o Decreto no. 6.094, cujo objetivo é de implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. No artigo 2º, desse Decreto, nos incisos de XII a XVIII, estão postas as diretrizes que o governo federal, em regime de colaboração com os estados, municípios e o distrito federal, traçou no tocante aos docentes.

Essas diretrizes envolvem a realização de programas de formação inicial e continuada; a implantação do plano de cargo, carreira e salários, nos quais o mérito, a formação e a avaliação de desempenho devem ser privilegiados; a valorização do profissional da educação através do mérito que inclui o desempenho, a dedicação, a assiduidade e a pontualidade, responsabilidade, curso de atualização e desenvolvimento profissional; envolvimento do professor na discussão e elaboração do projeto político pedagógico.

No Brasil, a maior parte da responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil é atribuída aos municípios. As novas definições legais, introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, determinaram também a transição do atendimento em creches, que anteriormente estava geralmente sob a responsabilidade da área de assistência social, para o setor da Educação. Paralelo ao processo de universalização do Ensino Fundamental, ocorreu o processo de municipalização da Educação Infantil.

Talvez um dos fenômenos de maior impacto no que se refere à responsabilidade pela oferta educacional no país se trate do processo de municipalização, que se acentuou a partir de 1998, com a entrada em vigor do Fundef em todo o país. Essa municipalização no contexto brasileiro e na cidade de Teresina, com a criação de fundos para financiar a municipalização, leva os municípios a se responsabilizarem cada vez mais pelo Ensino Fundamental.

Diante dessa realidade, o Fundef induziu a criação de redes municipais para o atendimento do Ensino Fundamental, implicando novas relações institucionais entre estado, seus municípios e a União. Legislações tiveram de ser criadas ou adequadas para atender ao processo descentralizador das responsabilidades educacionais e promoveram o crescimento das matrículas nas redes municipais de ensino.

Com esse processo, um conjunto de ações no campo das políticas de formação e profissionalização docente evidencia a atuação do poder público, dentre as quais se situam: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede); a lei do Piso Salarial Profissional Nacional, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; os projetos Educação em Direitos Humanos e Escola que Protege os programas Proinfantil,

Prolicenciatura e Prouni; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2010, p. 600-601).

A formação de professores a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi um sistema criado pelo decreto n. 5800 de 08 de junho de 2006 e se configurou como uma política de “treinamento em serviço” que reduziu significativamente o número de funções docentes ocupadas por leigos, conforme dados oficiais – comparação realizada entre os anos de 1995 e 2002 – divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRZEZINSKI, 2008, p. 170-172).

Quanto à formação de professores no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, fica definido que:

Art 2º. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

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

XIII – implantar planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola.

Tanto o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) quanto o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação reafirmam o comprometimento da União, Estados e Municípios com a valorização e formação dos professores do sistema público de ensino.

De acordo com Freitas (2002, p. 161), em ambas as propostas “vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação de sua centralidade”. O estabelecimento dessas diretrizes para a formação docente tem como objetivo a melhoria dos indicadores educacionais por meio da competência e titulação docente, mas sem a melhoria da qualidade da formação.

A política de aligeiramento da formação docente, através das modalidades de EADs, produz uma formação em serviço, mas não produz uma formação mais global e de fundamentação científica. No fundo, o que acontece é que o Estado se volta apenas para o seu

perfil de avaliador, flexibilizando os currículos de formação para uma matriz de competências e habilidades suficientes para o exercício da docência.

Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), organizada em Brasília, deliberou pelo estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados.

Por meio do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que também disciplina a atuação do MEC no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Após ter sido decretada a Política Nacional de Formação, o MEC baixou a Portaria no. 09/2009, que “Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”. O Plano passou a ser conhecido como Parfor e tem como finalidade principal atender à demanda de formação inicial e continuada. A política de formação, que vem sendo implementada pelo Parfor, tem atingido um número significativo de professores sem a formação exigida pela LDB, resgatando a possibilidade de esses profissionais terem acesso à formação superior, por meio de instituições públicas.

Conforme estudos de Maués e Oliveira (2012, p. 68), “a formação continuada tem sido considerada, nos últimos tempos, como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional do docente”. Além disso, a própria dinâmica social tem exigido do corpo docente uma ampliação das atividades que este precisa desenvolver para se manter atualizado.

Segundo Vidal e Vieira (2013, p. 120), nessa dinâmica social,

em um mundo globalizado, o reconhecimento do caráter estratégico da Educação tem sido uma tendência comum a todos os contextos. Tanto nos países ricos quanto nos países pobres, o investimento público em Educação tem aumentado e buscam-se soluções para as agendas educacionais, como a formação de professores.

Dialogando com esses teóricos mencionados, os governos, em geral, têm investido recursos na direção de capacitar os professores que estão na ativa. Há também todo um interesse de capacitar esses profissionais na medida em que a eles é imputada a responsabilidade pelo “sucesso” da educação e pelos resultados da escola.

Conforme Militão, Perboni e Militão (2013, p. 92),

de modo geral, programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais sobre as necessidades formativas dos professores, desconsiderando a percepção dos próprios professores.

Nesse sentido, faz-se necessário descolar as políticas de formação continuada do olhar

externo para direcioná-las para os sujeitos que se encontram na escola, o que vem ao encontro do apontado pela literatura acumulada sobre o tema.

Portanto, trata-se de articular, por meio da formação continuada, os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as experiências vivenciadas na prática docente, de modo que tais conhecimentos superem o senso comum e configurem uma prática pedagógica refletida.

As ações atuais têm privilegiado a oferta de cursos de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento das necessidades que surgem nas escolas públicas e de seu projeto pedagógico. Esse projeto acaba por enfatizar a responsabilização da escola e dos professores, responsabilizando-os nos índices de avaliação nacional da educação básica, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado em 2005), o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007) ou a Prova Brasil (prova utilizada como subsídio para o cálculo do Ideb, também criado em 2005).

Assim, a política educacional, ao comungar com a ideologia de descentralização, respaldava a figura do Estado regulador e avaliador. Para manter a regulação descentralizada, a avaliação sistêmica elaborada fora da escola cumpria bem esse papel. Dessa forma, na educação, a política de descentralização era estabelecida a partir da adoção da “institucionalização do sistema de avaliação em larga escala”. (FERREIRA, 2007, p. 257).

De acordo com Gatti (2009), o Saeb compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); e o segundo eixo, relativo à qualidade.

Portanto, o Saeb consiste em uma avaliação de desempenho acadêmico e de fatores associados ao rendimento escolar, realizada a cada dois anos, em larga escala, aplicada em amostras de escolas e alunos de 5º. e 9º anos do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio, representativas de todas as Unidades da Federação, das redes de ensino, das regiões e do país.

É, também, um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por ele, o MEC e as secretarias municipais e estaduais de Educação devem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais.

Com o desenvolvimento e a evolução do Saeb no decorrer da década de 1990, ainda conforme a análise de Gatti (2009), no ano de 2005, o MEC instituiu a Prova Brasil como

avaliação em larga escala nacional integrada ao Saeb, buscando avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, por meio dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (5º. ano) e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (9º. ano) e terceiro ano do ensino médio.

A Prova Brasil, criada em 2005, tem por objetivo oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seu desempenho, em complemento à avaliação já feita pelo Saeb. De caráter censitário, avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 5º. e 9º. anos do Ensino Fundamental, com foco em língua portuguesa e matemática.

Seus resultados são divulgados amplamente a todos os estados e municípios, com boletins divulgados a cada uma das escolas participantes. A metodologia é a mesma do Saeb e passou a ser operacionalizada em conjunto desde 2007.

A urgência na criação de políticas públicas, visando ao desenvolvimento econômico e social do país, desencadeou diversas ações do governo Lula. A principal delas foi o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 28 de janeiro de 2007, que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico no Brasil (PAZ, 2013).

Em abril de 2007, o Inep lançou um indicador sintético que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico no país, fornecendo informações sobre o desempenho de cada uma das escolas brasileiras de educação básica. O Ideb reúne num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade na educação: fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações.

Convém ressaltar que a combinação de indicadores de fluxo e de proficiência dos alunos, que resultam no Ideb, é calculada em valores de 0 a 10. A meta do MEC é que o Brasil atinja, até 2021, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

É relevante evidenciar que o ponto de partida para a criação das metas foi a definição do Ideb 2005 (inicial), resultante dos dados de desempenho apresentados na Prova Brasil e dos Censos Escolares de 2005. No ano de 2005, primeiro ano aferido pelo Ideb, o Brasil alcançou apenas 3,8 pontos na escala para os anos iniciais do Ensino Fundamental, supondo-se, de acordo com as metas estabelecidas, a existência de uma precária situação educacional (PAZ, 2013).

Muito embora o Ideb que corresponde ao ano de 2007 e 2009 aponte que o Brasil subiu para a média de 4,2 e 4,6 pontos, respectivamente, pontuações acima das metas previstas, esses índices ainda estão muito distantes dos 6 pontos, que é a média que os países

da Organização para a OCDE têm nessa escala.

Conforme Castro (2010), essas iniciativas sinalizam para a institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento das políticas educacionais e da qualidade da educação brasileira, devendo nortear a melhoria de ações sobre o ensino e a aprendizagem.

Esse processo efetivado com a institucionalização da política de avaliação consolida sua legitimação, com a divulgação ampla e transparente dos resultados das diferentes avaliações existentes junto à opinião pública. E é efetivado, ainda, quando as provas e os testes avaliativos são relacionados a outros dados, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (MINHOTO, 2013).

Independentemente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação, parece haver concordância quanto ao seu papel como instrumento de melhoria da qualidade. Ainda que, com suas limitações, as avaliações nacionais permitem a realização de um panorama mais apurado dos resultados dos processos educativos em larga escala.

No Brasil, segundo análise de Werle (2010), as avaliações em larga escala com foco na educação básica se caracterizam por serem planejadas, implementadas e terem seus dados interpretados e divulgados. Para os governantes que promovem tais avaliações, analisa ela, os dados produzidos servem para o aperfeiçoamento de projetos, a autoavaliação de escolas e sistemas públicos, o diagnóstico de situações escolares e para a prestação de contas à sociedade do trabalho realizado.

Para Werle (2010), os resultados das avaliações podem subsidiar reflexões acerca do funcionamento dos sistemas de ensino, evidenciando deficiências e avanços de acordo com os dados obtidos.

Em suma, um sistema de avaliação pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais do país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo.

Por outro lado, Souza e Oliveira (2003) afirmam que a busca por esses resultados vem instaurando nas escolas públicas mecanismos mercadológicos, na medida em que essas avaliações não priorizam os processos, mas os resultados.

Na análise de Jesus e Manfio (2013, p. 176-7),

Essas divergências nos possibilitam inferir que há um paradoxo entre o movimento de descentralização e a implementação da política de avaliação de larga escala, pois

o movimento de descentralização apresenta-se como mola propulsora da tomada de decisões e, conseqüentemente, da possibilidade de cada sistema de educação, cada escola, utilizar sua autonomia na definição de projetos próprios de ensino. Já a política de avaliação em larga escala acaba por anular os objetivos da descentralização, na medida em que centraliza no Governo os instrumentos de avaliação e coloca os sistemas de educação em um impasse: mesmo garantida a autonomia pedagógica a instituições escolares, poderiam elas optar por seguir ou não as diretrizes da política de avaliação?

Até recentemente, na análise de Castro (2010, p.149): “media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência nas escolas, tais como matrícula, cobertura, repetência e evasão”. O contexto anterior ao das avaliações educacionais era o de um acesso à educação formal muito limitado, onde a população, com menos recursos, estava praticamente excluída do sistema ou com alguns anos na escola. Assim, considerava-se o acesso e a permanência no sistema como sinônimo de aquisição de conhecimento e das competências básicas.

A progressiva universalização do acesso e da ampliação do número de anos de estudo modificou essa situação rumo à perspectiva das políticas avaliativas. Os novos alunos, geralmente procedentes de famílias com menos recursos, chegam ao sistema educacional em desvantagem em termos de acesso aos bens culturais e domínio da linguagem e da escrita.

Completada, ainda na década de 1990, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, constata-se que esta não foi suficiente para diminuir as desigualdades educacionais existentes, que apenas mudaram de lugar. Se antes a exclusão se dava por falta de escola e pelas múltiplas reprovações, ocasionando abandono e evasão, hoje a exclusão se dá pela falta de aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente. Isso significa que houve a democratização do acesso, mas não do conhecimento (PORTELA, 2007).

Para dar conta de tal processo de democratização, deu-se uma massificação do acesso à profissão docente, a qual muitas vezes não foi acompanhada de mecanismos para garantir a adequação dos professores à nova realidade e qualidade da formação inicial oferecidas pelas instituições de ensino superior.

Somente em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) procurou discutir, nacionalmente, diretrizes e estratégias que possam apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo PNE (BRASIL/MEC, 2010).

As conferências, como a CONAE, são processos de formulação de políticas públicas e de acompanhamento de sua implementação, inseridas, assim, em processos participativos mais amplos, a exemplo do papel que ocupou no movimento de redemocratização da sociedade brasileira a partir dos anos 1980.

A CONAE/2010 foi um importante acontecimento na vida democrática do país. Passou por ela um espaço de mediação e negociação entre sociedade civil e governo para a construção da política nacional de educação.

Segundo Queiroz (2013, p. 47),

Um plano de educação pode ser entendido como um conjunto de intenções, norteadoras da atuação do Poder Público, diante de demandas educacionais da sociedade, previamente diagnosticadas e específicas, com estratégias coerentes e metas definidas democraticamente, suportadas por recursos que garantam a consecução de seus objetivos. Precede, porém, ao conceito de plano, enquanto um documento norteador de uma determinada intervenção que projeta a antecipação de futuro, a noção de planejamento.

Entende-se por sistema nacional de educação uma forma particular de organização do Estado que assegure as condições objetivas de cumprir, efetivamente, seu dever de garantir o direito à educação para todos. Enquanto concepção abrangente, a noção de sistema nacional de educação absorve, pelo menos, as dimensões de planejamento e de financiamento da educação (QUEIROZ, 2013, p. 49).

Nesse sentido, a partir das determinações constantes do documento final da CONAE/2010 em relação ao delineamento de um sistema público de formação de profissionais da educação, encontra-se a preocupação em estabelecer um conjunto de medidas que visam fomentar a questão da formação e valorização profissional.

De acordo com o documento final da CONAE/2010, a formação dos profissionais da educação deve ser entendida como um direito dos profissionais e dever do Estado, ou seja, como política pública. A conferência propõe também a criação de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, destacando a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre formação inicial e continuada.

Em relação à qualidade do ensino, o documento da CONAE/2010 registra que ela é definida tendo como referência as experiências internacionais, de modo que o desafio expresso no PNE é “oferecer uma educação compatível na extensão e na qualidade a dos países desenvolvidos”.

Na última década, coincidindo ou não com as diretrizes e metas do PNE 2001-2010 (Lei n. 10.172/2001), o governo federal desenvolveu um conjunto de ações objetivando a melhoria da formação e valorização dos profissionais da educação, em particular dos professores da educação básica. Movia tal iniciativa a crença atribuída ao papel desse profissional como principal protagonista no esforço para alcançar “a equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (BRASIL/MEC/Inep,

2010).

O aspecto mais importante da CONAE foi ter reiterado posição expressa em inúmeras ocasiões pelas entidades do campo educacional que a formação dos profissionais da educação deve ser tratada como um direito desses profissionais e como dever do Estado, bem como uma política pública, com oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em universidades públicas (CONAE, 2010).

De maneira geral, a formação continuada constitui parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional.

Considerando-se os aspectos já abordados ao longo desta subseção – as reformas na educação como meio de regulação social, o poder de organismos internacionais junto a governos na determinação de políticas, o papel da educação como motor do crescimento econômico – pode-se observar que esse cenário tem indicado alguns elementos básicos que devem compor a formação de professores.

Como aponta Imbernón (2000), para a implementação da formação continuada na escola, é preciso a percepção do gestor escolar sobre a importância da formação, a partir da escola como alternativa de formação permanente do professor.

Anteriormente, não existia uma grande preocupação com a realização do trabalho do diretor, as discussões teóricas estavam mais pautadas nos referenciais de construção de uma teoria própria da administração escolar brasileira.

Contudo, nessa abordagem até aqui conduzida nesta subseção, voltou-se demasiadamente o foco para as políticas de avaliação, mas faltava explorar alguns programas de formação continuada fundamentais para a melhoria dos indicadores educacionais. Assim, estaria nesse foco a análise do Proformação, o Pró-Letramento, o Parfor e o Proinfantil.

Toma-se como exemplo inicial um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação –, que visou prover, em regiões pouco desenvolvidas do país, a formação de docentes em exercício, os quais lecionam nas escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) das redes públicas sem nenhum preparo específico para o magistério. O programa referido é um curso, em nível médio, que funciona na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais coletivos quinzenais e blocos de aulas, também presenciais, de 15 dias a cada semestre. Tem duração de dois anos, com um currículo inovador e utilização de materiais auto-instrucionais,

com apoio em textos, livros, vídeos, e conta com um sistema de tutoria que provê o acompanhamento pedagógico sistemático e direto das atividades dos professores-cursistas (GATTI, 2002 e PLACCO; ANDRÉ; GATTI 2002).

O Proformação promoveu um curso de formação em serviço que se realiza na modalidade a distância, desenvolvendo-se em quatro módulos semestrais, sendo oferecido nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país, onde se concentra alta proporção de professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental sem formação suficiente.

Um outro programa de formação de professores para os anos iniciais é o Pró-Letramento, que incorpora a modalidade de educação a distância na formação de professores como parte de um projeto amplo de reformas iniciadas nos anos 1990, com as recomendações de organismos multilaterais que passaram a orientar as políticas dos governos, principalmente da América Latina.

Esse programa destina-se à formação continuada de professores do ensino fundamental nas áreas de Alfabetização, Linguagem e Matemática e foi implantado pelo governo federal a partir de 2005. Ao focalizar essa temática, buscou-se compreender os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa; às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e foram considerados, pelo Ministério da Educação, adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores.

Pode-se afirmar que é, principalmente, por meio de iniciativas do Governo Federal que nas últimas décadas se estruturam estratégias mais consistentes e abrangentes de formação continuada, destinadas à elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do nosso país. Silva e Cafieiro (2010) consideram que o Pró-Letramento – uma das ações desenvolvidas sob a coordenação da Rede Nacional de Formação Continuada – nos pode oferecer elementos que propiciem uma análise sobre as possibilidades e desafios da modalidade de formação continuada semipresencial e sobre os limites e dificuldades que precisam se constituir como temas de investigação nas pesquisas da área da formação docente e também na própria condução das respectivas políticas públicas destinadas aos professores.

Assim, conforme Silva e Cafieiro (2010), o programa Pró-Letramento foi criado pelo MEC com a finalidade de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática por meio da oferta de uma modalidade de formação continuada à distância que servisse de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com as autoras citadas, desde o início da implementação do Pró-Letramento, a demanda pelo Programa aumentou de maneira expressiva. Assim, já em 2009,

uma parte significativa das escolas de todo o Norte e o Nordeste do Brasil (onde o Programa foi implantado prioritariamente) havia sido atendida e desde 2010 o Pró-Letramento passou a ser oferecido em todo o país.

O trabalho de Alferes (2009) evidencia que o Programa tem proporcionado aos professores uma melhor compreensão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Outro aspecto apontado pela autora é a contribuição do programa para a melhoria da prática pedagógica nas turmas de alfabetização e para a implementação de estratégias de formação continuada nas escolas, por meio de grupos de estudos. Alferes (2009) afirma que o programa possui estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas e constitui-se como uma intervenção de formação necessária. Segundo ela, os professores e tutores do Programa o consideram bastante válido por apresentar uma instrumentalização teórico-prática consistente.

Já o Parfor (Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica) foi criado com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada de professores. Esse programa é destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais sem a formação acadêmica exigida pela LDB, com cursos ofertados na modalidade presencial e a distância.

O Parfor configura-se como uma das políticas de formação apresentado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE. Dessa forma, o Parfor foi instituído e previsto dentre as ações do PDE como uma das políticas que visam melhorar a qualidade da educação brasileira. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) busca por em prática o regime de colaboração firmado entre a União com os Estados e Municípios, ao mesmo tempo em que atribui aos entes federados autonomia e responsabilidade dos mesmos no processo de formação de professor.

O Parfor foi criado com o estrito objetivo de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtivessem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, mas também foi destinado para resolver os problemas de insuficiência de professores e dotar os que já atuam com uma formação adequada.

Com o objetivo de atender a legislação vigente, o MEC também criou, em 2005, o Proinfantil, Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil. As ações do ProInfantil foram, desde o início, em parceria com estados e municípios envolvidos. As universidades responsabilizaram-se pelo planejamento e execução de atividades para a formação da equipe de gerenciamento do ProInfantil de cada estado.

O Ministério da Educação, no âmbito da CAPES, vem fomentando diversos

programas em parcerias com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior. Ao interferir nas estruturas das instituições superiores que formam professores, as ações do Ministério da Educação, desde os anos 2000, indicam a execução de programas que pretendem fortalecer a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, no próximo capítulo, dá-se a discussão em torno da figura do diretor escolar e toda a problemática envolvida na gestão escolar.

CAPÍTULO 2 - O DIRETOR ESCOLAR E A GESTÃO ESCOLAR.

2.1 Introdução

Neste capítulo tratam-se os assuntos relacionados com a natureza e o papel do diretor escolar. Antes de tudo, há que se evidenciar que, nos marcos desta tese, a direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola pública, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar.

Nesta pesquisa, a gestão escolar é concebida como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico. A partir de 1990, intensifica-se a discussão sobre a gestão escolar, onde a escola pública ganhou mais importância, pois ela passou a ser vista como um espaço legítimo das ações educativas e como responsável por prestar serviços educacionais de qualidade.

Para Vieira (2001), uma vez que a escola passa a ser o centro das discussões sobre a educação, a concepção de gestão escolar também sofre modificações, passa-se de uma visão de administração do cotidiano escolar para uma mais ampla que engloba não apenas a comunidade interna (alunos, professores e funcionários), mas também a família, a comunidade e as políticas externas.

2.2 A literatura em torno da função do diretor escolar.

A ênfase na face política da função do diretor escolar é crescente, e isso decorre do reconhecimento da necessidade de se “assumir o caráter político da gestão da escola como não contraditório ao exercício da direção da mesma” (CAMARGO; ADRIÃO, 2003, p. 32). Essa função tem uma natureza política porque seu objeto é a gestão escolar, cujo conceito é um processo político. O que significa que o que o diretor da escola faz é desenvolver ações que se classificam essencialmente como políticas, pois no seu epicentro estão processos de disputa de poder: “A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição” (DOURADO, 2000, p. 82).

A esse respeito, Paro (1996) observa o uso político da função de diretor pelo sistema de ensino, quando transfere a ele a função de gerente, de controlador do trabalho escolar. Esse teórico aponta a contradição no centro da função social do diretor, entre ser porta-voz das pessoas da comunidade escolar, de um lado, e representante do Estado, de outro. Essa contradição encerra a compreensão da natureza política da função para o autor, pois a presença do diretor no centro da escola permite que ele seja considerado como alguém que está constantemente lidando com as relações de poder, portanto, como um sujeito político.

Conforme Paro (1996), um diretor é, antes de tudo, um educador que se preocupa com o bem-estar dos alunos, e não apenas um administrador em busca de eficiência. Seu trabalho no cotidiano escolar precisa ser eficaz e focado na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos pela escola que dirige.

Fazer a escola funcionar, essa é a tarefa primeira do diretor. Isso decorre tanto da sua compreensão sobre sua própria função, como das exigências advindas do entendimento das demais pessoas que atuam na/sobre a escola.

A expectativa desses diretores não é esta quando iniciam no desempenho da função. Há mesmo uma concordância quanto ao fato de que ser diretor de escola representa, de um lado uma ascensão profissional na carreira de professor e de outro lado e por conta do primeiro ponto, a possibilidade de se ter uma vida profissional mais tranquila (PARO, 1996, p. 120). À função de diretor corresponde um determinado conjunto de recompensas, que se traduz ou no reconhecimento da sua autoridade, prestígio político, ou na forma de melhorias salariais, ou ainda melhores condições de trabalho.

Dentro dessa realidade de gestão escolar, o diretor passa a ser designado como gestor, tal mudança não é uma simples troca de nomes, a escola agora é vista como uma instituição caracterizada por uma cultura própria e complexa repleta de relações de consenso e conflito, na qual se valoriza a transmissão de valores coletivos ao mesmo tempo que é um espaço de democratização e de educação individual.

Conforme Soares (2002), a gestão, responsabilidade da direção da escola, tem como função administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar. Esse modelo admite implicitamente que a escola já tenha uma rotina, o que nem sempre ocorre em nossa realidade, onde são comuns as interrupções de funcionamento por motivos variados.

A direção escolar é uma função típica do profissional que responde por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. Dirigir é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo da equipe para os objetivos e metas estabelecidos. Tanto

os pedagogos especialistas quanto os professores precisam estar aptos para dirigir.

Um primeiro aspecto dessa discussão enfoca as mudanças sucessivas de terminologia que se refere aos diretores escolares. As utilizações dos termos educacionais são imbricadas de valores e significados aproximados ao contexto sociocultural e econômico de cada época.

Assim, as aproximações entre os termos da Administração de Empresas e o trabalho dos dirigentes de escolas tiveram um movimento contínuo de influências no perfil desse profissional.

As mudanças das expressões Administração Escolar e Gestão Escolar, para designar os diretores escolares, não são neutras e evidenciaram que esse processo estava imbuído de sentidos e significados.

O levantamento histórico sobre essa temática mostra que Ribeiro (1952), Teixeira (1961) e Alonso (1976) foram pioneiros nessa questão. O primeiro autor produziu o texto Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar, evidenciando a necessidade de uma teoria própria da administração escolar, diferenciando-a da administração geral. A perspectiva apresentada por Ribeiro (1952) emoldurava o perfil do dirigente escolar e direcionava suas ações no cotidiano de seu trabalho. Assim, demandava as singularidades da organização escolar em detrimento da organização empresarial.

A teoria da administração escolar que o autor constrói se sustenta na busca por fundamentos nas atividades próprias da escola (RIBEIRO, 1952), o que contraria em parte a teoria da administração científica na qual Ribeiro se sustenta, ou seja, para ele a escola apresenta aspectos que são únicos e que não podem ser desconsiderados nos processos administrativos, todavia o autor reconhece que os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis na escola, pois ela também possui aspectos muito comuns a todas as organizações.

A origem dos estudos sobre a administração pública é a responsável pelos estudos sobre a administração escolar, na opinião do autor. Aquela tem sua gênese na significativa alteração na ordem pública trazida pela prática de eleições para dirigentes públicos, o que teria provocado a necessidade de o poder público ser mais eficiente:

Agora, pois, o Estado não podia contentar-se apenas com a legitimidade do poder, precisava obter mais eficiência dos serviços. O Estado assume, então, além de suas características seculares tradicionais, mais o aspecto de uma verdadeira empresa pública de enormes proporções (RIBEIRO, 1952, p. 35).

De forma equivalente ao Estado, a escola também passa por processo de alteração sentida na sua função social, acumulando mais importância no espectro das instituições sociais (RIBEIRO, 1952) e, correlatamente, ampliando-se a necessidade da oferta estatal dos

serviços educacionais à crescente demanda da população ou das estratégias de desenvolvimento nacional, ou nas palavras do autor:

As características do Estado Moderno (especialmente as influências das massas que lhe penetraram por todos os poros, massas de que depende porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia de urna) fazem da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: a “escola para todos” conduz à “escola em toda parte” e, conseqüentemente, à “escola de todos os tipos” (RIBEIRO, 1952, p. 39).

Ribeiro (1952) conclui a primeira parte de sua tese, colocando o problema da administração escolar, identificando a origem estadunidense daquilo que ele denomina de ramo da Pedagogia no início do século XX para atender os problemas próprios do sistema de ensino daquele país, bastante relacionados ao espírito local e autônomo que se configura em suas escolas.

Na segunda parte de sua tese, Ribeiro trata de apresentar um conjunto de classificações acerca da administração escolar no que tange aos seus aspectos, tipos, processos, meios e objetivos. E quanto a esses elementos, o autor vê que a “Administração Escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (RIBEIRO, 1952, p. 113).

Mas, ainda assim, a administração escolar possui características específicas. De qualquer jeito, o autor reconhece a escola como um espaço específico, ou com funções e natureza específicas. Neste sentido, e por entender a administração escolar como possuindo predominantemente uma face técnica, a compreensão e o domínio do conhecimento sobre aquela especificidade escolar, com o suporte técnico da administração geral e escolar, permitiria inevitavelmente a solução dos problemas escolares.

E, por fim, o autor trata dos objetivos da administração escolar, que são basicamente dois: a unidade e a economia do processo de escolarização. A respeito do primeiro objetivo, Ribeiro (1952) destaca que a escola se tornou bastante complexa e especializada e, como tal, colocou em risco o princípio da unidade da instituição. Assim, a administração escolar teria a tarefa de concentrar esforços para garantir a unidade de trabalho coletivo desenvolvido na escola. Em relação ao segundo objetivo, a economia, o autor afirma que a administração escolar teria a tarefa de garantir os melhores rendimentos escolares a partir do mínimo dispêndio possível dos recursos.

Outro autor que se destaca na área neste período é Anísio Teixeira que, nos anos 60, proferiu uma conferência na abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, na condição de Diretor do INEP, denominada “Que é Administração Escolar?”. Essa conferência

foi depois publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1961). O pensamento de Teixeira (1961) pretendia repensar a escola de forma diferente, com adjetivos que referendavam a democratização, o respeito às diferenças e principalmente, voltava o foco para o humano e suas especificidades.

O pensamento desse autor é muito importante no esforço desse seu texto em apresentar e mapear os principais pensamentos sobre a área da Gestão Escolar durante o século passado, porque Teixeira foi, sabidamente, um dos maiores autores a tratar sobre a educação no Brasil em toda a sua história, logo, quando pensador desta envergadura escreve sobre a Gestão Escolar, carece de se observar suas ideias.

Teixeira considera que não há administração sem poder e que a pessoa que administra é aquela que dispõe desse poder e dos demais meios e recursos para alcançar os resultados desejados (TEIXEIRA, 1961). Todavia, a despeito desse conceito, para o autor não há apenas um tipo de administração. De um lado está a administração da fábrica, na qual a função de administrar é máxima e a de execução é mínima, e de outro lado está a administração escolar, “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (TEIXEIRA, 1961, p. 85).

Aqui parece ter-se uma mudança de pensamento em relação à perspectiva de Ribeiro (1952), pois, para Teixeira, a razão do trabalho do Administrador Escolar é, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo. Essas ideias demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição.

Dessa forma, Teixeira (1961) apresenta uma visão mais próxima da atual realidade escolar, preocupado com o planejamento e a execução, com o diretor no papel de articulador dos professores, com todas as exigências estabelecidas legal e socialmente para a escola.

Um outro texto importante a ser mencionado é o de Myrtes Alonso, intitulado “O papel do diretor na administração escolar”, datado de 1976 e que é a publicação, em versão adaptada, da sua tese de doutorado, defendida em 1974, intitulada “Reconceptualização do papel do diretor: um esquema teórico de análise”. Trata-se de um estudo importante, considerando-se a sua abrangência teórica e o período em que foi escrito. Contudo, caminha numa espécie de contramão dos trabalhos de crítica que começavam a surgir e que colocavam sérias restrições à concepção de administração escolar até então defendida.

Alonso (1976) defende que o estudo da teoria da Administração implica, necessariamente, o conhecimento das organizações, as quais são vistas como consequência do

desenvolvimento dos estudos das Ciências Sociais e suas aplicações à Teoria da Administração.

Considerando, então, a importância do estudo das organizações, a autora aborda três posições teóricas – o behaviorismo (comportamentalismo), o estruturalismo e o enfoque sistêmico – destacando suas principais características, reconhecendo uma comum entre elas: a valorização dos aspectos psicossociais do comportamento humano na organização.

Para abordar o enfoque behaviorista da organização, Alonso (1976) analisa as principais ideias de dois autores: Chester Barnard e Herbert A. Simon. Barnard (1971) considera a organização formal como um sistema de forças ou atividades conscientemente coordenadas entre duas ou mais pessoas, tendo como fatores essenciais a cooperação, a comunicação e a existência e aceitação de propósitos gerais comuns. De acordo com esse autor, a função do administrador consiste, basicamente, na tomada de decisões capazes de incentivar a coordenação da atividade organizada, criando e mantendo um sistema de esforços cooperativos.

Simon (1971) defende que a tomada de decisões constitui o centro da função administrativa. Analisa a racionalidade da decisão afirmando que esta jamais será completa, por não ser possível conhecer todas as consequências de cada ação. Considera o planejamento como o recurso mais adequado para se manter um alto grau de racionalidade, por colocar as pessoas em suas respectivas posições para as quais são esperados determinados comportamentos.

Os estruturalistas consideram a organização como uma unidade grande e complexa, na qual interagem muitos grupos sociais. Eles discordam da escola de Relações Humanas quanto a qualquer forma de repressão artificial do conflito. Um dos fatores considerado importante na organização é a relação entre os objetivos que definem a natureza da organização e a sua estrutura. Os objetivos da organização são determinados, também, pelos valores sociais que correspondem às necessidades do ambiente em que ela se insere, em um dado momento (ALONSO, 1976).

Alonso (1976) considera o enfoque sistêmico como uma concepção interdisciplinar, por reunir diferentes contribuições das posições teóricas anteriores, permitindo uma explicação mais satisfatória do processo administrativo. Sendo assim, não considera a concepção sistêmica como uma nova teoria, mas uma nova forma de abordagem dos problemas organizacionais.

O enfoque sistêmico é considerado pela autora como o mais adequado à análise das organizações, particularmente da escola, por oferecer uma visão dinâmica da organização,

decorrente do intercâmbio constante que se estabelece entre a organização e os fatores do meio externo no qual ela se insere.

Partindo da ideia de que o diretor é o responsável pelas tarefas administrativas de integração e renovação da atividade escolar organizada, Alonso (1976) desenvolve seu trabalho, elaborando um esquema teórico de referências bastante amplo para, a partir da análise da função administrativa em geral, compreender a Administração Escolar e, em particular, a direção de escolas.

O campo do trabalho de Alonso é a administração na educação, e tem como objeto o papel do diretor de escola do então primeiro grau, considerando os limites e objetivos propostos nos sistemas de ensino no Brasil (ALONSO, 1976). Para tanto, de pronto a autora deixa bastante clara sua concepção de que a administração escolar é uma especialização da ampla área da administração e o estudo desta especialidade perfaz o foco do seu trabalho, ao ponto de ela localizar as teorias da administração como o marco teórico a partir do qual o trabalho progride. Essa ideia de especialização da administração geral explica por que o diretor da escola é, para ela, a figura que expressa por excelência as funções administrativas naquela instituição (ALONSO, 1976).

Há, nesse aspecto, uma questão que irá percorrer todo o livro da autora que diz respeito à diferenciação entre “funções administrativas” e “funções técnicas”. Deste binômio parte a tese da obra: o papel do diretor na escola não é de desenvolver um trabalho técnico pedagógico, mas é sim uma tarefa administrativa. Por trabalho técnico-pedagógico, a autora compreende aquele desempenhado pelos professores e, em particular, pelos especialistas da educação (pedagogos), sendo que a esses cumpre a tarefa de coordenação e gestão pedagógica e àqueles resta a tarefa de execução pedagógica. Por trabalho administrativo, Alonso compreende as tarefas de tomada de decisões, organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar (ALONSO, 1976).

Este papel do diretor está ancorado nos pressupostos da teoria da administração dos quais o trabalho da autora parte. O primeiro pressuposto é o de que aquela função administrativa está presente sempre em qualquer organização social na qual exista a divisão do trabalho. Mas, como essa função administrativa tem apoio em outras ciências, as quais mudam, podendo levar a administração a alterar suas concepções e isso gera mudanças no papel a ser desempenhado pelos sujeitos do processo administrativo. Essas mudanças podem demandar novos perfis de administrador, exigindo assim transformações na formação básica desse sujeito.

E quanto à escola? A autora parte da ideia de que ela é uma organização que possui, na

sua função administrativa, características que são comuns a todas as outras organizações sociais. Por fim, o último pressuposto para Alonso é o de que equívocos cometidos no encaminhamento administrativo escolar podem ser decorrentes de uma má conceitualização da função administrativa, uma vez que os diretores refletem em seus comportamentos conceitos tradicionais de um papel administrativo, os quais nem sempre expressam adequadamente esta dimensão escolar.

Há, segundo a autora, no que concerne à importância de uma teoria da administração para o campo escolar, um conjunto de problemas que vão desde a dificuldade do administrador em compreender a importância de contribuições que não provenham do seu próprio campo teórico; passando pela confusão entre análise e prescrição, ou o que autora chama de “o que é” e “o que deve ser” (ALONSO, 1976, p. 24); chegando até a dificuldade que versa sobre as especificidades dos diferentes campos de atuação da administração.

Esse conjunto de problemas provoca confusão na construção de uma base teórica mais específica sobre a administração escolar, uma vez que, considerando esses itens, o administrador não parece flexível a considerar aspectos que poderiam modificar sua concepção de função administrativa, a normatização muito presente na administração escolar atrapalha uma leitura mais atualizada da realidade e, por fim, há ainda o fato de que as particularidades dos campos de atuação da administração podem dificultar a compreensão dos elementos que são comuns em toda função administrativa. Esses elementos todos não podem atrapalhar, segundo Alonso (1976), a administração escolar a enxergar que o seu foco deve estar centrado na consecução de objetivos comuns à instituição escolar de forma eficiente através da coordenação dos esforços coletivos (ALONSO, 1976).

A superação daqueles problemas só é possível, segundo a autora, com uma boa base da teoria da administração, a qual, por seu turno, deve se aprofundar no conhecimento acerca dos estudos das organizações modernas, pois o cerne das dificuldades encontradas pela administração escolar, em especial no Brasil de então, tinha relação com o fato de ela ser muito tendente teoricamente à especificidade, procurando suas soluções internamente, ao invés de procurar dialogar para fora do seu próprio campo (ALONSO, 1976).

Esse último problema pode ter decorrido do fato de que, no Brasil, historicamente, a função de diretor de escola tem sido uma extensão da função docente, ou seja, o diretor é um professor que assumiu tarefas administrativas, o que pode levá-lo a ter mais dificuldades em observar o que se passa, teoricamente, em outros campos para além do pedagógico. Esta parece ser, de resto, a questão de fundo da autora no que tange ao problema de se melhor definir o papel do diretor escolar.

Ao final de sua obra, Alonso discute uma proposta para análise da função administrativa na escola e define que o administrador escolar é o responsável pela implementação dos objetivos educacionais, procurando garantir nesta instituição dinâmica que é a escola tanto o equilíbrio interno como externo (ALONSO, 1976). Este trabalho do administrador escolar se desdobra nas funções de “organização e direção do trabalho escolar, desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social” (ALONSO, 1976, p. 142).

Segundo Alonso (1976), o papel do diretor é fundamental para assegurar a unidade de propósitos e a integração de todas as funções existentes na escola, bem como a implementação de todo o programa institucional.

Como líder do corpo docente, deve estabelecer a tônica predominante no processo educacional global, transmitindo o seu entusiasmo e o interesse pelo progresso do ensino, estimulando o trabalho de equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais (ALONSO, 1976).

Esses três autores nomeados estão presos à tradição dos princípios da teoria clássica da administração. Os trabalhos que surgiram no final dos anos 70 e início dos 80 inauguraram uma perspectiva crítica na análise da gestão escolar, ou melhor, na análise dos trabalhos sobre a gestão escolar em períodos anteriores e que eram, em grande parte, na visão desses críticos, responsáveis pelas concepções praticadas nas escolas públicas país afora. A partir dos estudos realizados por Paro (1993), verifica-se a possibilidade de efetivação de uma teoria da administração escolar, que consegue sistematizar as discussões já realizadas por outros autores e apresenta um quadro geral sobre a administração escolar.

A obra de Paro é a mais conhecida produção dos anos 80 na área da administração escolar brasileira, trata-se da tese de doutoramento de Vitor Paro, publicada em 1986, cuja edição aqui comentada é a de 1993, denominada “Administração Escolar: introdução crítica”. Afirmando logo de início que o seu trabalho almeja fundamentalmente “examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social” (PARO, 1993, p. 13), o autor procura demonstrar como as duas tendências então dominantes no pensamento da administração educacional brasileira de então estavam equivocadas.

De uma parte, a concepção que advogava que a escola poderia ser administrada pelos mesmos procedimentos da empresa capitalista, e de outra, a concepção que avaliava ser desnecessário qualquer tipo de organização administrativa na escola; ambas incorriam, no

mesmo engano de não levarem em conta que a administração escolar recebia decisivas influências e impactos dos determinantes sociais e econômicos, pois para o autor:

a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 1993, p. 13).

O seu trabalho procura apresentar um panorama sobre a organização social e econômica da sociedade capitalista, focalizando os processos produtivos e as suas relações com a administração, de forma a encontrar semelhanças entre aquelas formas de administração geral e as que ocorrem no espaço escolar, partindo do pressuposto de que estas são análogas e/ou coincidentes àquelas.

O autor avalia que a escola é, na visão da administração geral, mais uma instituição social que necessita ser coordenada por um dirigente que utilizará racionalmente os recursos disponíveis para assegurar-se da conquista dos objetivos almejados, como toda outra organização humana.

À visão capitalista da administração que pensa no trabalho humano como recurso, o autor contrapõe-se, afirmando que o homem não pode ser recurso, pois é sempre, no limite, o próprio homem o fim de toda e qualquer atividade humana. Logo, a partir do entendimento dos recursos materiais e conceituais e das relações do trabalho coletivo humano, o autor afirma que a administração lida com dois campos que possuem interfaces entre si: a racionalização do trabalho e as atividades de coordenação do trabalho coletivo (PARO, 1993).

O autor confirma sua avaliação de que a produção teórica sobre administração escolar no Brasil era basicamente sustentada nas equivocadas ideias de que a administração escolar era derivada da administração geral, pois era uma de suas aplicações e que os problemas educacionais eram originários da falta de tratamento administrativo adequado. Apesar dessa relação entre administração escolar e administração geral, o autor identifica que mesmo nesses trabalhos, nos quais se coloca aquela em relação de dependência desta, há percepção de que a educação escolar é um fenômeno muito particular, demandando tratamento específico, mesmo que em parte apenas, no que tange aos aspectos administrativos.

Sobre os estudos anteriores produzidos e alguns já relacionados anteriormente nesta tese, recai severa crítica de Paro, ao evidenciar que os autores defendem a produtividade e eficiência da empresa como paradigma, como referência para o trabalho da escola, e, ao fazê-lo, esses autores tornam a sua percepção sobre a administração escolar como apenas um fenômeno técnico, cujo controle poderia garantir os avanços necessários à educação. Essa

visão é, segundo Paro, de flagrante conservadorismo em favor da manutenção das estruturas capitalistas na sociedade.

O autor identifica que há outras faces da administração escolar, as quais poderiam ser responsáveis por um processo de burocratização, como é o caso da face política. O raciocínio do autor quanto a esse respeito é o seguinte: a escola adota modelos de administração da empresa capitalista que visa ao incremento da produtividade e da eficiência, o que poderia levar à solução dos seus problemas pedagógicos, todavia esses modelos não concorrem para esse fim, pois, pelos equívocos de origem, o objetivo é menos atingir resultados pedagógicos e muito mais controlar o trabalho dos educadores através do gerenciamento dos recursos, do tempo, do espaço, etc., utilizando-se, para tanto, da divisão pormenorizada do trabalho e da hierarquia na linha de comando e de produção.

No centro dessa contradição acima nomeada está a figura, para a administração capitalista na escola, do gerente, o diretor escolar, que tem a tarefa de zelar pelo equipamento público e de controlar as ações dos trabalhadores e, de outro lado, tem, como educador que é, a responsabilidade de melhorar a qualidade da educação. Essa contradição para o diretor escolar também se apresenta de outra forma, com a pressão exercida pelas demais pessoas que trabalham ou estudam na escola, de uma parte, e com a pressão exercida pelo poder público centralizado, que cobra resultados e eficiência da gestão.

E com o entendimento dessa contradição, o diretor é percebido pela comunidade como alguém que detém grande poder na escola, por vezes até maior do que ele realmente possui. E decorrente do papel de autoridade que possui o diretor escolar, boa parte dos problemas na condução dessa escola não é passível de ser solucionada pelo dirigente escolar. É por conta dessa percepção, conservadora na análise deste autor, que afirma que o diretor da escola é o equivalente a um apenas gerente de uma instituição pública, um representante do Estado (PARO, 1993).

Além da análise dos pioneiros da temática ligados à tradição da teoria clássica da administração, já nomeados em sua contribuição para o debate, como Ribeiro (1952), Teixeira (1961) e Alonso (1976) e da análise ligada a uma teoria da administração escolar como em Paro (1993), ainda se podem destacar outras análises mais recentes em torno do diretor escolar.

No estudo realizado por Fiorini Filho (1996), a década de 1990 marca um momento importante no cenário educacional, porque dela emerge um novo padrão de gestão, que destaca a figura do diretor de escola e sua importância como o articulador das relações e interações com a comunidade.

Dessa maneira, assume que o diretor de escola pública tem uma responsabilidade social. No entanto, ao retomar a análise das novas concepções sobre gerenciamento, ressalta:

Nas formas atuais de gerenciamento, o diretor da escola não é mais um elemento isolado no topo do poder, mas parte de um todo coletivo, de um sistema interativo que considera a existência do “outro” e a autonomia conquistada está sujeita a um conjunto de regras, normas e leis que orientam o trabalho escolar internamente e em relação aos órgãos do sistema educacional e instituições sociais (FIORINI FILHO, 1996, p. 43-44).

Em todas as pesquisas, verifica-se que a década de 1990 é um marco com relação às mudanças sugeridas e cobradas da escola pelas políticas educacionais e, conseqüentemente, do incremento da importância da gestão e do diretor escolar. Dessa forma, dá-se a formação de um novo perfil de gestão escolar, fruto das reformas, das políticas educacionais e das mudanças organizacionais, que implicaram mudanças no trabalho do diretor.

Ainda segundo Fiorini Filho (1996), a função de diretor se complexificou com essas mudanças, pois sabemos que existem outras pessoas envolvidas no fazer da escola, bem como outros elementos que influenciarão sua trajetória.

Assim como Paro (1993), Russo (2005) propõe a construção de uma teoria da Administração Escolar que, tendo como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, produza conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização.

Defende a elaboração de uma teoria que reconheça a realidade particular de cada organização e o processo de transformação dinâmica dessa realidade. “Assim, uma teoria que considere tais características terá um núcleo de ideias que agregue os elementos próprios e comuns da escola como instituição social e uma parte que se ajusta à singularidade de cada escola como organização” (RUSSO, 2005, p. 30).

Segundo Russo (2005), o fundamento das críticas feitas com relação à aplicação dos princípios da Administração de Empresas na Administração Escolar centra-se no caráter ideológico da teoria organizacional produzida como universal e neutra, sob os determinantes de uma sociedade capitalista. Ainda de acordo com o autor:

As restrições à adoção da TGA como paradigma da teoria da administração escolar não significa deixar de reconhecer que aquela teoria avançou tecnicamente e desenvolveu formas de operacionalizar seus propósitos que podem, quando despidos do seu caráter ideológico, contribuir para a gestão escolar, levando a escola à realização dos fins da educação transformadora (RUSSO, 2005, p. 32).

Sendo assim, as críticas feitas não se referem exclusivamente ao uso dos princípios da Teoria Geral da Administração (TGA) pela Administração Escolar, mas ao fato de se omitir que esses princípios foram desenvolvidos para serem aplicados em empresas capitalistas.

Ao defender a construção de uma teoria da Administração Escolar que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola e que reconheça a realidade particular de cada organização, Russo (2005) critica os estudos que partem das abordagens teóricas para explicar o processo administrativo na escola. De acordo com o autor, não pode haver uma subordinação da prática à teoria, como se a segunda fosse a detentora da verdade à qual deve ajustar-se a primeira, mas, sim, uma relação dialética de interferência mútua entre as duas, ou seja:

[...] a teoria, ao mesmo tempo que reflete a realidade, da qual se nutre para isso, tem de servir de guia orientador das ações que se realizam na prática com vistas ao seu aperfeiçoamento, segundo uma opção axiologicamente determinada. Essas transformações que, orientadas pela teoria, introduzirão mudanças na realidade, precisam ser reincorporadas por ela para que possa continuar refletindo a nova realidade daí resultante. Por sua vez, a teoria modificada orientará novas etapas sucessivas, de idas e vindas entre teoria e prática que, combinado com o movimento permanente da transformação qualitativa de ambos, resultará num movimento espiral (RUSSO, 2005, p. 34).

Russo (2005, p. 34) ressalta a importância dos estudos microsociológicos com foco na esfera cotidiana da escola em detrimento das teorias clássicas macrosociológicas: “[...] cujas categorias teóricas não conseguem dar conta das especificidades da escola e dos seus condicionantes imediatos”. Dentre os estudos voltados ao conhecimento da prática concreta, realizados principalmente a partir do início da década de 1990, o autor destaca alguns temas que compõem o campo da organização do trabalho na escola, tais como mecanismos de gestão colegiada (Conselho de Escola, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres), autonomia da escola, projeto político-pedagógico, democratização da gestão escolar.

De acordo com Silva Júnior e Ferreti (2004), duas questões concentram o movimento da Administração Educacional no Brasil hoje: o predomínio da noção de gestão sobre a de administração; e a obrigatoriedade prática do processo de municipalização e sua repercussão nas questões da autonomia da escola, do projeto político-pedagógico e do trabalho coletivo.

Com relação ao predomínio da noção de gestão sobre a de administração, o autor afirma que este induz ao significado de gestão como gestão empresarial, assentada na lógica do mercado:

Identificando gestão com gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação. Prevalendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação (SILVA JR; FERRETI, 2004, p. 199).

Ao tratar sobre o cenário educacional atual, Russo (2005) destaca o surgimento de um

panorama mundial de hegemonia capitalista, respaldada na doutrina neoliberal e na globalização dos mercados, ao qual o Brasil precisou se adequar através de reformas do Estado, realizadas pelos últimos governos, o que exigiu a consequente reforma da educação para ajustá-la ao novo momento. Segundo o autor: “é uma política educacional que visa subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial do governo” (RUSSO, 2005, p. 38).

Para Russo (2005), o empreendimento privado passou de um período em que se constituía predominantemente em empresa do tipo familiar para um momento em que se transformou em empreendimento de atração de capitais. Segundo o autor, o capital “[...] migrou para a educação porque percebeu que poderia, com a introdução de formas de organização do trabalho e de gerência empresarial, aumentar ainda mais a lucratividade do setor” (RUSSO, 2005, p. 38).

2.3 Um novo perfil de gestão escolar na construção de uma escola pública de qualidade.

Nesse processo de complexificação da gestão escolar, há, indiscutivelmente, um cenário em torno das reformas educacionais que desembocam nas atuais políticas educacionais, que pressionam a gestão escolar visando à qualidade na escola pública a partir da década de 1990, marcada pela implementação das reformas neoliberais.

Dessa forma, no primeiro momento lança-se um olhar sobre o modelo de gestão gerencial, com o intuito de situar a redefinição do Estado brasileiro assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização; bem como sobre as reformas educacionais empreendidas na década 1990, no contexto da reestruturação do sistema capitalista em sintonia com os organismos multilaterais, visando modernizar o país e a administração pública e, conseqüentemente, a gestão educacional.

Os processos da gestão escolar ganham centralidade no cenário educacional a partir das demandas sociais que se impõem a este cenário. Assiste-se, nas décadas de 1970 e 1980, a um movimento de democratização do direito à educação pública e gratuita. Em fins da década de 80, as demandas educacionais crescem no país, e o papel do Estado frente a tais demandas em fins da década de 1980 precisa se adequar a esse contexto.

Tais demandas impõem um processo de mudança no papel do Estado que se vê enredado de uma burocracia e uma lentidão no atendimento dos serviços à população. E a gestão escolar assume nesse cenário um viés moderno com o objetivo de atender às demandas educacionais que estão sendo propostas.

A administração pública, situada no contexto da reestruturação do sistema capitalista, buscou no campo empresarial uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos, dadas a eficiência e a produtividade. Sendo assim, a iniciativa privada serviu como base para a formulação do modelo de gestão educacional, conforme as diretrizes políticas da educação para os países da América Latina, uma vez que “o modelo weberiano, centralizado, não estava à altura das exigências da globalização e do desenvolvimento; pelo contrário, era responsabilizado pelos fracassos existentes no campo da administração educacional” (CASTRO, 2008, p. 393).

Esse cenário de reformas passa a ser gestado no Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1994, que é o precursor da reforma gerencial, através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o qual estaria encarregado da reformulação do Estado brasileiro. Essa reforma transformava a administração pública brasileira de burocrática para gerencial.

Assim, a política educacional, ao comungar com a ideologia de descentralização, respaldava a figura do Estado regulador e avaliador. Para manter a regulação descentralizada, a avaliação sistêmica elaborada fora da escola cumpria bem esse papel. Dessa forma, na educação, a política de descentralização era estabelecida a partir da adoção da institucionalização do sistema de avaliação em larga escala.

Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento do MARE, a

[...] reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12)

O objetivo da reforma do Estado, para o citado documento do MARE, é reforçar a capacidade de governabilidade do Estado por meio da

[...] transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível, eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. (BRASIL, 1995, p. 12)

A administração pública gerencial surgiu na metade do século XX, com uma proposta de buscar meios capazes de enfrentar a crise fiscal do Estado, tendo como justificativa, reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente a administração dos serviços do Estado. Aplicadas inicialmente em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, onde vigoravam as

versões do Estado de bem-estar social do pós-guerra, determinou, no Brasil, entre outras coisas, a diminuição de seu papel de articulador e financiador de políticas públicas na área da educação, decorrentes da reforma do Estado em curso.

Assim, o parâmetro que passa a guiar a atividade educacional torna-se eminentemente quantitativo, no sentido de que o Estado se volta principalmente para a obtenção de números artificiais, sem atentar para a qualidade do ensino e para a erradicação das mazelas sociais, ainda que os números apenas encubram o movimento do real (SIQUEIRA, 2014).

Esse enfoque da administração pública de molde gerencial procedia dos Estados Unidos com Reagan e da Inglaterra com Thatcher, voltado para resultados e para a diminuição dos custos dos serviços ofertados pelo Estado. O modelo gerencial trouxe definitivamente para a administração pública brasileira o molde privado e competitivo, típico do planejamento político neoliberal. A grande lógica que passa a orientar a administração pública, conforme Peroni (2008), é a de que o mercado é mais produtivo e eficiente que o Estado.

Com isso, o modelo de gestão gerencial aplicado ao setor público trouxe uma noção de modernidade com vistas a superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, por não estarem mais adequados às novas configurações do mundo do trabalho. Suas diretrizes têm como base a ideologia da transferência da autonomia e de responsabilidade para os administradores, considerando a construção de uma administração pública voltada para o cidadão-cliente, mediada pela redução do tamanho e do custo do setor público e da busca do gerenciamento financeiro do Estado.

As mudanças ocorridas na gestão educacional, no já referenciado contexto de reestruturação do Estado e situada no cenário da nova gestão pública (gerencialismo), desencadearam transformações na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar. Isto é, ao gestor foram atribuídas novas funções no sentido de gerenciar os serviços escolares, como também na captação de recursos e no estabelecimento de parcerias, sendo inclusive responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso da escola. Percebe-se a contradição no fato de que se descentralizam algumas ações referentes à sua execução e recentralizam-se outras relacionadas com o processo de tomada de decisão, ou seja, almeja-se não a gestão democrática, mas a efetivação de uma racionalidade calcada no gerenciamento dos recursos, visando à produtividade do sistema relacionado ao campo empresarial (CABRAL NETO ; CASTRO, 2011):

No campo educacional, são perceptíveis as mudanças que ocorreram na gestão educacional, a partir do novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos. A própria legislação educacional se encarregou de normatizar as ações da gestão educacional, para possibilitar uma gestão mais descentralizada, mais ágil e mais

participativa. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Entre eles podem-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estratégico das Secretarias (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Este último é claramente indicado, pela equipe gestora das escolas participantes da pesquisa, como sendo o principal programa que hoje orienta as ações das escolas (CABRAL NETO ; CASTRO, 2011, p. 753).

Nessa perspectiva desse enfoque gerencial, o diretor escolar aproxima-se da administração de empresas, com o interesse de aumentar a produtividade. O modelo da ciência da Administração estava impregnado no ambiente escolar e atuava como referencial de organização. Esse enfoque revela a tendência de individualização dos problemas sociais, responsabilizando a escola e seus processos de gestão. Com isso, tem lugar de destaque a ação do diretor.

A partir da década de 1990, a função do diretor escolar delinea-se como uma das principais âncoras das políticas educacionais que se instalam na organização dos ambientes de aprendizagem escolar. O vínculo educação e desenvolvimento econômico permanece representando a síntese impulsionadora dos processos de gestão.

Para compreender o trabalho do diretor de escola na atualidade, Lopes trilha o caminho das leis que subsidiam a construção da sua função e refaz o percurso histórico de tal função a partir do início do século XX, sobretudo no que diz respeito às especificações da função de diretor, por considerar que permanecem “como um eco histórico na forma atual de entender e delimitar o trabalho do diretor” (LOPES, 2002, p. 14).

Em seus estudos, a autora verificou que, a partir da década de 1940, a função do diretor foi tratada no âmbito das necessidades de um gerenciador de ações propostas pelo sistema para a escola e que, a partir da década de 1950, a função “delineada ao dirigente da escola ou de estruturas que não as do ministério requer profissionais competentes somente na arte de cumprir e fazer cumprir as normatizações produzidas e determinadas verticalmente” (LOPES, 2002, p. 25).

Em seguida, com a LDB de 1961, a preocupação com a função do diretor no exercício da administração da escola fica diluída entre a necessidade de formação dos educadores e a função de assistência da escola. “Assim sendo, compete ao diretor garantir que a escola se torne palco para a realização de políticas sociais assistencialistas” (LOPES, 2002, p. 29).

Dando um salto, verifica-se que a década de 1990 é um marco com relação às mudanças sugeridas e cobradas da escola e, conseqüentemente, do diretor. As políticas educacionais que se delinearão nessa década influenciaram e continuam influenciando a

resposta à questão sobre quem é o diretor da escola.

O diretor hoje precisa gerir problemas que envolvem questões burocráticas referentes ao atendimento das solicitações de órgãos centrais, como o cumprimento de prazos, o acatamento de determinações legais que regem o sistema educativo e, para além delas, a responsabilidade de administrar, gerenciar, coordenar os interesses do setor público e do setor privado, colocados não só pelo Estado, pela legislação, mas também pela sociedade e pela comunidade do entorno da escola.

A gestão de uma escola é exercida, na maioria das instituições, pela figura do diretor. O diretor possui a capacidade de comandar a construção e a execução do projeto pedagógico da escola, de organizar o funcionamento da escola e dos recursos destinados ao desenvolvimento do ensino e de interagir com os vários sujeitos da escola (SOARES, 2002).

A pesquisa de Soares (2002) sobre eficácia escolar destaca o papel da gestão em relação, tanto às questões administrativas quanto às questões pedagógicas e relacionais da escola pública. Em relação às questões administrativas, sinaliza para a importância da administração dos recursos financeiros a fim de garantir o bom funcionamento da escola, uma vez que a correta utilização dos recursos é um elemento que pode diferenciar significativamente uma escola da outra.

Os termos administração e gestão têm sido utilizados na literatura de modo indistinto, como sinônimos, ou de modo a sugerir significados distintos entre eles. Há diferença entre Administração escolar e gestão escolar? Para dar conta de responder a essa distinção, faz-se um breve histórico da administração ao longo do tempo e do desenvolvimento dos conceitos de administração e gestão escolar.

No intuito de dar conta dessa distinção, é importante esclarecer alguns conceitos da administração geral e da administração escolar. De início, recorre-se ao teórico Chiavenato (1979), que a define em sua complexidade, afirmando que ela é, ao mesmo tempo, ciência, tecnologia e arte. Dialogando com o autor, administração é ciência porque está alicerçada em fundamento científico, em metodologia e em teorias sobre fatos e evidências empíricas da prática profissional. É tecnologia porque utiliza técnicas, modelos e ferramentas conceituais que visam facilitar o cotidiano do administrador, tornando o seu trabalho mais eficaz e com resultados. Também é arte porque exige do administrador, em cada situação, uma abordagem criativa e inovadora.

Outro fator importante para delinear a distinção é que a administração geral, ao longo dos anos, passou por diversas mudanças, onde a teoria sofreu várias influências políticas, sociais e culturais, desde a fundação de seus conceitos por Frederick Taylor até os dias atuais.

Considera-se nessa tese a impossibilidade em adaptar o modelo administrativo empresarial na escola. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de considerar a administração escolar a partir de suas necessidades, ou seja, do que existe na escola.

O termo gestão, que aparece em substituição ao termo administração, busca superar a ênfase na racionalização dos meios e pôr a centralidade na tomada de decisão sociopolítica, nas relações de poder, na defesa de formas mais coletivas que garantam a democratização e participação na tomada de decisões sobre o planejamento e a execução das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2002).

Assim, compreende-se gestão como a “coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e política como orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuadas” (ANPAE, 1997, p. 9).

Uma questão central no debate sobre a gestão da educação pública tem sido superar formas mais centralizadoras, clientelísticas, em direção a processos mais democráticos, o que inclui o aumento de mecanismos de participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão, gestão de ensino e gestão da política educacional.

Paro (1993), ao revelar a impropriedade do uso da TGA, produzida tendo como referência as empresas organizadas segundo o modo de produção capitalista, como paradigma para a Administração Escolar, sugere a necessidade da construção de uma teoria que tenha o processo de produção pedagógico escolar como fundamento.

Ele sugere a necessidade de construção de uma teoria da administração escolar a partir da prática da escola, de sua autonomia, da participação da comunidade na gestão da escola e o projeto político-pedagógico.

A gestão pedagógica diz respeito a um conjunto de atividades que contribuem para a consolidação de um trabalho coletivo voltado para a melhoria dos processos relativos ao ensino e à aprendizagem.

Vários autores como Russo (2005) e Félix (1984) vislumbram a necessidade de uma teoria específica para a gestão escolar, independente da compatibilidade que se faz do uso de teorias da Administração Geral, que, por seu fundamento empresarial, reduz as potencialidades dessa temática no campo da educação.

As críticas que esses autores trazem caminham no sentido de superação do paradigma da administração clássica, rumo ao que Russo (2005, p. 14) denomina de paradigma da especificidade da escola. Segundo esse autor, o novo paradigma “teria por hipótese a natureza específica do processo pedagógico produzido no âmbito da escola e o principal fundamento no processo de construção de uma teoria da administração escolar”.

Nesse mesmo sentido, outro autor, Silva Jr.; Ferreti (2004), defende a construção de uma nova teoria científica da administração escolar com base na observação e registro sistemático da realidade escolar. Trata-se de uma análise que direciona o olhar para a escola, entendida como uma organização específica, movida por relações sociais de interesse, coletivos e pessoais, que influenciam o processo de decisão e, conseqüentemente, a administração escolar. Esses teóricos admitem a impossibilidade de transferência dos pressupostos clássicos da Teoria Geral da Administração para a administração escolar.

Na década de 1970, predominava a recusa parcial, na qual havia uma preocupação em dar à educação um caráter técnico-administrativo como um dos enfoques da concepção tecnicista, na qual prevalece a visão de adequação dos fins educacionais às necessidades do desenvolvimento econômico, colocando-se a transferência da TGA, para o campo educacional.

Na década de 1980, na crítica à concepção tecnicista, um novo enfoque enfatiza a especificidade do trabalho pedagógico, retomando-se a recusa ao uso da TGA. A crítica à concepção tecnicista sustenta-se na falácia ao igualar o trabalho educativo ao trabalho material, que visa à eficiência, desconsiderando-se os aspectos próprios da educação.

Na década de 1990, há uma incorporação do termo gestão, retomado no seu viés técnico e gerencial no contexto de chegada ao país das políticas neoliberais. O campo da gestão da educação foi invadido por novas temáticas, como a motivação, a eficácia dos grupos humanos e a produtividade. Um exemplo seria a proposta de Gestão de Qualidade Total.

O grande objetivo das políticas educacionais, nos diferentes momentos históricos, era consolidar o acesso à escolarização básica e modernizar os sistemas de ensino.

Na tradição dos estudos em administração escolar no Brasil, diagnóstico feito por Maia (2004), há posicionamentos distintos e diferentes sobre o papel do diretor de escola. Há os que compreendem que os diretores desenvolvem uma atividade de natureza semelhante à adotada nas empresas de moldes tayloristas e a tradição mais recente, a partir de Anísio Teixeira, que concebem a atividade do diretor escolar como uma atividade de mediação, que se ocuparia da função de servir os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O que reforçou a segunda perspectiva, a tradição de pensar o diretor como mediador, consolida-se na Constituição Federal de 1988 como princípio norteador de gestão escolar. Conforme Oliveira (2002, p.18):

Em vários estados brasileiros adotou-se a eleição como forma de provimento do cargo de diretor de escola e, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, enfatizou-se a instituição de conselhos escolares ou equivalentes, visando à participação de todos os segmentos da escola – alunos, pais, funcionários, professores e gestores – nos processos de tomada de decisão.

A gestão democrática é discutida por autores como Veiga (2002) e Souza (2005) que analisam a importância desse processo democrático para a qualidade da educação. A compreensão do conceito de gestão democrática é importante, pois o mesmo compreende um processo político de envolvimento da comunidade escolar na prática cotidiana da escola. Souza et al (2005) compreende a gestão democrática “como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola” (SOUZA, 2005, p.1). Esse mesmo autor chama a atenção para os riscos de padronizar os processos da gestão, considerando sempre a lógica da maioria, pois nesse processo democrático a figura do gestor escolar ganha centralidade na condução desses processos (SOUZA, 2009).

A gestão escolar descentralizada e com a intenção de realizar processos democráticos se vê inserida num complexo desafio: o de gerir os processos pedagógicos, financeiros, administrativos numa gestão democrática sem riscos de padronizar esses processos. Assiste-se então a uma mudança na estrutura e no modo da gestão escolar: de uma gestão centralizadora para uma gestão descentralizadora; de uma gestão centrada na equipe diretiva para uma gestão compartilhada. A LDB 9394/96 em seu Art.15º. trata da questão da descentralização, confirmando a autonomia que os sistemas escolares terão nesta estrutura, assim

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Essa autonomia nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos, com maior participação da comunidade escolar nos processos da gestão constituirão os novos elementos que definirão o perfil da gestão escolar da Educação Básica.

Ao lado da descentralização, a gestão democrática é outra marca trazida a partir da constituição de 1988, o que nos faz pensar a concepção de gestão pública expressa neste cenário. Alguns autores que escrevem sobre políticas e gestão da educação pública trabalham conceitos que ganham força nas políticas e programas desta área.

A gestão democrática citada por Lück (2005) privilegia o trabalho coletivo, a construção de formas consensuais de tomada de decisões, é importante criar espaços de discussão desses novos modelos, mudar a concepção de escola, de um modelo estático para um dinâmico e descentralizado, autônomo e democrático de gestão escolar.

- Nessa perspectiva, o diretor escolar, em sua tarefa específica, é capaz de transformar suas formas de pensar, agir e organizar-se, constituindo ações necessárias para colaborar com a formação docente. Isso significa que o diretor escolar está a par de tudo o que acontece na escola e além das questões administrativas aplicáveis aos problemas, não pode perder de vista sua finalidade principal, que é a educação dos alunos.
- Mesmo assim, não podemos promover a interpretação de que a responsabilidade pela qualidade na educação e o sucesso escolar estejam somente na gestão escolar, de que o sucesso da escola esteja localizado sobre o diretor exclusivamente e que, portanto, a ele individualmente compete a responsabilidade pela gestão de qualidade (LUCK, 2011).

Ainda segundo a mesma autora:

Emerge como necessária, para nortear a gestão escolar, com a crescente complexidade de seu trabalho, a definição de parâmetros de desempenho para a atuação do diretor escolar, sem os quais não é considerado possível garantir a qualidade da seleção e capacitação de diretores e o monitoramento e avaliação de seu trabalho (LUCK, 2011, p. 174).

Com as políticas educacionais que conduziram a gestão da escola pública brasileira, a partir do início da década de 1990, surgem novos interesses no âmbito da educação e na forma de administrá-la. Um elemento fundamental desse interesse em torno do papel do diretor escolar é que devemos assegurar aos diretores recursos e conhecimentos necessários para melhorar o desempenho dos alunos das escolas públicas.

Esse papel do diretor que unifica a divisão rígida no interior da escola só pode ser atingido com as condições para agir sobre os problemas da educação. O conjunto de suas ações deve objetivar a articulação das atividades pedagógicas, como coordenador das atividades docentes, superando a atuação voltada para uma perspectiva burocrática.

Assim, tomando a burocracia como referência para a organização, tem-se que entender que a gestão escolar se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio de saberes e técnicas que lhe seriam próprios.

Nesse sentido, ao diretor escolar cabe coordenar esse exército de especialistas, que colaboram dentro da escola, e conforme Santos (2005, p. 51):

Não se pode mais pensar a escola com funções divididas, mas como uma organização, em uma visão sistêmica. O curso de Pedagogia precisa garantir uma base de conhecimentos teóricos e práticos para que o futuro gestor se torne o

articulador e o coordenador das atividades-fim da escola, integrando a teoria e a prática, conhecendo a realidade e buscando alternativas para enfrentá-la.

Como toda organização, também na escola, dá-se uma busca pela qualidade dos serviços e constitui um desafio para o gestor, voltando-se para a excelência do seu desempenho, necessário à qualidade na educação. No ensino fundamental, o gestor principal é o diretor escolar. Sob a tutela de um diretor presente e comprometido, a equipe técnico-administrativa garante, ao final, as condições necessárias ao desenvolvimento da educação formal (VASCONCELOS, 2010).

Com isso, Abrucio (2010) afirma que com a complexidade da organização escolar e a preocupação com a qualidade, o seu principal gestor, o diretor da escola, ganha centralidade neste processo. Ele tem de aliar quatro tipos de competências: conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão.

As mudanças no paradigma administrativo da gestão escolar trazem para dentro da escola as demandas dessa esfera e mudanças no perfil do gestor escolar. Sarubi (2006), ao analisar em sua dissertação de mestrado as questões do perfil do gestor escolar, nesse novo cenário, faz alguns questionamentos interessantes. Dentre estes questionamentos, a pesquisadora aponta em sua fala as capacidades/habilidades que esse profissional precisará ter para ocupar esta função:

Frente às mudanças que vêm ocorrendo na gestão das escolas públicas brasileiras, qual deve ser o perfil do diretor escolar? Que capacidades/habilidades mínimas devem ser exigidas para o preenchimento do cargo? ” (SARUBI, 2006, p. 5).

Enfim, uma questão de relevo do sistema de ensino público hoje no Brasil é a gestão. Existem escolas onde diretores mudam a cada ano letivo. Assim, torna-se importante dificultar ao extremo a rotatividade dos diretores, exigindo que se fixem por mais tempo na escola pública e, com isso, aprendam a conhecer seus alunos, acompanhem sua aprendizagem e seu rendimento, realizando uma boa gestão pedagógica, entendida como aquela que prioriza a realização de atividades com foco no ensino e na aprendizagem, visando melhorar o desempenho dos alunos.

Outra questão de relevo é o debate em torno da qualidade na educação pública, onde se inicia e como se desenvolve o debate em torno do conceito de qualidade, também a relação entre qualidade e gestão, qualidade de uma educação pública e ainda as peculiaridades do ensino fundamental, a qual será discutido a seguir.

2.4 A qualidade na educação pública e a gestão escolar

O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. Uma educação de qualidade seria uma educação que cumpre os seus objetivos. Para compreender seu significado, implica atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também a objetivos educacionais.

A qualidade educacional que se esperava para a escola passou a se fundamentar na conotação assertiva do papel dos diretores na condução da unidade de ensino, de forma que “o perfil do gestor não seria empreendido somente pelo diretor, mas também pelos professores”, os quais, segundo Sales (2009, p. 155) são peças importantes na elevação da qualidade de uma escola.

O discurso de qualidade nas escolas passou a ser proferido nos mais diversos espaços da sociedade. Essa meta de qualidade está posta como um desafio para os gestores escolares, que passaram a ser cobrados pelo desempenho dos alunos. A qualidade escolar como meta do trabalho gestor não é apenas uma especificidade brasileira, referendada pelos textos legais, mas constitui um desafio constante para todos na atualidade, independente do país.

Silva (2008), ao proceder a uma análise sobre o conceito de qualidade, aponta um consenso em torno do qual giram vários diagnósticos na temática da qualidade, a de que estamos imersos numa crise educacional. Na análise desse autor, a temática termina por balizar indícios de escolas que produzem uma boa qualidade e aquelas que apresentam critérios objetivos de sua falta, como a falta de disciplina, os baixos salários, as condições de trabalho insatisfatórias ou a violência. Esse efeito comparativo termina por estabelecer um parâmetro para o estudo do estado crítico da realidade educacional, apontar meios e como superá-los.

Em seu uso mais comum, o termo qualidade caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo. Ao afirmar que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, atribuímos-lhe uma condição almejada.

A temática da qualidade aflora no debate sobre as reformas educacionais do ensino fundamental, junto à reformulação dos sistemas educacionais, onde as reformas começam com o diagnóstico do fraco rendimento. Em decorrência disso, tornou-se preponderante o desenvolvimento de iniciativas que possam interferir diretamente nos quadros de baixa qualidade educacional, dimensionada por fracos resultados escolares, aferidos pelos sistemas nacionais de avaliação.

A baixa qualidade da educação fundamental é uma questão que tem sido motivo de

preocupação de técnicos e da classe política. Todas as reformas no ensino fundamental tenderão à melhoria da qualidade na educação oferecida através das suas instituições públicas. Para logr -lo, se estabelecem rigorosos mecanismos de avalia o em larga escala.

Como a palavra qualidade tem subjacentes a ela, v rios valores foram necess rios mapear a que tipo de qualidade se relacionava. Assim, nos moldes da gest o, a qualidade passava a ser pautada pelas avalia es que configuravam o controle, a mensura o e as proje es para a efic cia.

Com isso, o panorama educacional brasileiro passou por diversas mudan as a partir da d cada de 1990 do s culo passado. Desde ent o, a qualidade escolar tem sido questionada e avaliada de m ltiplas formas. Cada vez mais, o discurso de compara es e de *ranking* entre as escolas se efetiva de forma contundente.

Visando aprofundar a rela o entre qualidade e transforma es no ensino fundamental, busca-se um conceito para qualidade na educa o. A reflex o n o pode deixar de lado a contribui o da forma o de professores. O que   qualidade na educa o? O que   uma escola de qualidade? Ainda que todos tenham uma no o e, de algum modo, saibam a que se referem,   algo que poucos perguntam. O que   qualidade?

Definir a express o educa o de qualidade n o   uma tarefa f cil, uma vez que sua caracteriza o est  relacionada aos paradigmas,   concep o de mundo, ao posicionamento pol tico, enfim, aos interesses da pessoa ou do grupo que a estabelece. Ademais, a complexidade inerente  s possibilidades de representa es que uma educa o considerada de qualidade pode adquirir   diversa.

Qualidade na educa o apresenta-se como um conceito poliss mico e controverso, embora, na maioria das vezes,   assumida como um indicativo de caracter sticas positivas na educa o. O principal fator para que o tema qualidade da educa o tenha assumido uma centralidade nas proposi es em educa o, conforme Casassus (2007), tornando-se um dos pilares da pol tica educacional nos pa ses da Am rica Latina, est  relacionado justamente ao car ter amb guo do termo.   na ambiguidade que reside a for a da no o de qualidade.

N o se pode negar que qualidade na educa o pode significar muitas coisas, e tampouco ignorar que em alguns desses significados h  adequa o em fun o de interesses mais ou menos expl citos. Uma determinada concep o de realidade poder  ser posta como superior  s outras, dependendo da ades o aos seus pressupostos e interesses da educa o subjacentes. Nesse momento, deve-se estar atento aos interesses particulares, orientados por interesses alheios   esfera p blica.

Nesse sentido, os diferentes significados a ela atribu dos decorrem de interesses,

concepções e crenças dos indivíduos e grupos acerca dos ideais de sociedade do presente e do futuro. Assim,

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (MOROSINI, 2008, p. 278).

Dessa formulação, pode-se atribuir, três grandes acepções sobre o fenômeno: qualidade voltada para a transmissão do conteúdo humanístico e da cultura geral (voltada para a transmissão de conteúdos e aprendizagem reprodutivista); a qualidade focada na relação custo-benefício (voltada para a ação instrumental, para a produtividade) e qualidade centrada na transformação dos processos educativos (voltada para a transformação dos sujeitos, mediante o desenvolvimento de capacidades cognitivas e atitudinais).

Uma outra tipologia, que contribui nesse debate, Demo (1996) coloca a questão da qualidade associada à equidade e que essa associação torna necessária a abordagem de duas dimensões da qualidade, quais sejam: a formal e a política. Para o autor, qualidade é sinônimo de construção e participação coletiva, pautadas na competência humana através da consciência crítica e da capacidade de ação.

Há, ainda, uma terceira tipologia que também contribui para distinguir nesse debate sobre a noção de qualidade, em que Gusmão (2010), em sua dissertação, distingue duas noções, em linhas gerais assim definidas: a primeira, qualidade da educação representada pela capacidade cognitiva dos alunos, expressa pelos resultados dos testes padronizados. Todos os demais aspectos educativos são analisados em termos de fatores associados a esses resultados, de forma que o que não se relaciona diretamente à sua melhoria perde importância.

Nessa primeira tipologia, prevalece uma lógica advinda do campo da economia, com grande destaque às técnicas de gestão, ênfase em produtos e resultados, juntamente com a crença no papel primordial da educação para a competitividade no mercado de trabalho e inserção competitiva da nação no mercado internacional.

A segunda tipologia, qualidade da educação concebida na perspectiva dos direitos. A qualidade seria compreendida como uma importante dimensão do direito público à educação, ligada à noção de democracia e à redução ou eliminação das desigualdades e exclusões que vigoram no sistema educacional. Mais do que melhorar a qualidade da educação, a prioridade incidiria na construção de uma nova qualidade, subjacente aos desafios colocados pela educação contemporânea, derivados da expansão da escolarização básica.

Essas seriam as duas perspectivas dominantes entre as noções de qualidade da educação, com maior força e amplitude de circulação nas pesquisas. Contudo, significados são atribuídos por atores ou grupos. No campo da educação, são outorgados por atores sociais ou políticos. Atores que, certamente, agem com interesses ou orientações distintas.

A temática da qualidade é recente. Grande parte do pensamento atual sobre o conceito de qualidade originou-se na indústria, a partir das dificuldades causadas pela produção em grande escala, a partir da abordagem clássica da administração, segundo a qual o capital controla o tempo de trabalho. A qualidade é uma filosofia de gestão empresarial ou um modelo de gestão administrativa, que visa atingir permanentemente a melhoria de seus produtos ou serviços oferecidos, por meio da mudança dos processos produtivos (SHIGUROV NETO, 2006).

O discurso sobre a qualidade no universo das empresas tem sido transposto para a gestão da educação. Os aspectos obscuros nessa transposição são numerosos, começando pela indispensável distinção entre os significados dos projetos empresariais e educacionais, tarefa que pressupõe o reconhecimento tácito da maior complexidade dos projetos educacionais, em razão, sobretudo, da abrangência e da amplitude dos valores envolvidos.

Visando construir a qualidade na educação no Brasil, diferentes concepções e práticas sobre esse aspecto se confrontam (ARROYO, 1996). Assim, a qualidade é disputada entre os que desejam o avanço dos direitos sociais versus aqueles que a tomam como parâmetro de eficiência empresarial. O discurso sobre a qualidade tem sido inspirado pelas profundas transformações da base técnica e científica neste estágio do capitalismo. O conhecimento, ligado ao trabalho, sendo o principal fator de produção, precipita a formação de um novo perfil de trabalhador (MACHADO, 1997).

Por que refletir acerca da qualidade na educação? Porque essa temática está posta nos projetos pedagógicos de vários governos e já estava posta no ideário liberal dos escolanovistas nos anos 1930 (GHIRALDELLI JR., 2003). Sobretudo porque está na agenda há mais de 30 anos pelo movimento de renovação pedagógica, iniciado no Brasil, no final dos anos 1970.

Beisiegel (2005), numa grande análise do processo de qualidade do ensino na escola pública, alerta para a necessidade de colocar em discussão as questões da qualidade vinculadas ao processo de expansão das oportunidades educacionais às classes populares.

O processo de democratização pela educação pública e de qualidade inserem-se nas reivindicações de movimentos sociais e na luta da sociedade brasileira por melhores condições de escolaridade. Essa expansão teria profundas consequências em todos os aspectos

da organização e do funcionamento dos sistemas escolares. A exigência por qualidade cresceu a partir da universalização das oportunidades.

Nesse sentido, observou-se na literatura que a perda de competitividade da economia brasileira está associada ao suposto baixo nível de desempenho das suas escolas públicas e, por isso, a urgência das reformas educativas.

Feitas essas considerações, úteis para a compreensão do fenômeno da qualidade, mostra-se, em seguida, um breve histórico da construção da temática da qualidade na literatura no Brasil e que ajuda a compreender a crescente incidência da temática nas discussões e políticas educacionais.

2.5 Histórico da discussão em torno da qualidade da educação.

O debate em torno do conceito de qualidade só começa a tomar forma no final da década de 1960. Nesse momento, qualidade era associada à expansão das vagas na escola pública. Até então, o antigo ginásio, que compreendia os atuais 6º. a 9º. Anos, selecionava os alunos por meio do chamado exame de admissão, em que passava apenas uma elite de candidatos egressos da escola primária (AZANHA, 1995).

Com o ensino primário universalizado, o ginásio funcionava como peneira, restringindo a maioria dos alunos à continuidade dos estudos e ao direito à educação pública. Nessa tradição, a concepção de escola pública de qualidade era com esse modelo de antigamente, anterior à expansão que se dará a partir da redemocratização. Esse modelo de uma escola pública seletiva ratifica que já houve qualidade e que essa qualidade se deteriorou. Só que essa escola pública já não existe mais.

Como atesta Beisiegel (2005, p.143):

[...] já não existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes – alunos, professores e famílias – e sua circunstância, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento.

A crise do funcionamento da escola pública na atualidade, os graves problemas de rendimento do sistema de ensino, da escola, de seus educadores e de seus alunos, não surgem como produtos da degeneração de uma excelente escola que teria existido no passado. São problemas que se definem e devem ser equacionados no âmbito de uma realidade escolar nova que ainda não conseguiu se construir.

No Brasil, até os anos 1980, a temática da qualidade da educação ainda não era prioridade, a grande temática concentrava-se em torno da ampliação do acesso à educação, da democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos. A temática

da qualidade, segundo Gusmão (2010), entendida em sua perspectiva pedagógica, próxima do rendimento dos alunos, nesse período, era deixada de lado em detrimento da universalização do ensino, com o intuito de proporcionar o acesso à escolarização pelos segmentos historicamente excluídos da escola pública.

A ampliação das matrículas escolares era uma medida política, mas, segundo Azanha (2004), logo se notou que, alcançado a democratização e a quantidade pelas políticas educacionais, era preciso uma outra medida de cunho político, que precisava ser efetivada por políticas públicas, que é a qualidade da educação.

A taxa de atendimento escolar comprovada pelos dados do IBGE/Pnad, em 2005, na faixa de 7 a 14 anos que corresponde à faixa etária do ensino fundamental, era de 97,3% da população. Beisiegel (2005), afirma que junto à expansão da escolarização, promoveu-se uma tensão entre quantidade e qualidade ou entre ampliação de acesso às escolas e manutenção de uma qualidade pedagógica. Diz Beisiegel (2005, p.13):

Não obstante a democratização das oportunidades escolares já tenha sido incorporada como um valor, as consequências dessa democratização ainda não foram claramente compreendidas e assimiladas por boa parte dos educadores e por significativa parcela da coletividade. Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas consequências.

Esse autor contempla em sua análise que, apesar do processo de ampliação maciça da escolarização básica, ainda assim, a escola pública não aprendeu a trabalhar com as crianças menos favorecidas socialmente. Afirma ainda que é preciso reconhecer que foi forjada uma nova realidade escolar, constituindo-se num desafio para os educadores. Sobre a ampliação da escolarização e esta nova realidade, Oliveira e Araújo (2005, p.8) assim se manifestam:

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade.

Para esses autores, no processo de ampliação, passou-se de uma exclusão da escola para uma exclusão no interior da escola, com as múltiplas reprovações do aluno no seu processo de formação, tendo a reprovação como uma cultura arraigada na cultura educacional brasileira.

Com a década de 1980 e o processo de redemocratização, deu-se o início de pesquisas que buscavam analisar os efeitos da cultura da repetência e os problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública. Esses estudos vão influenciar as políticas públicas

a partir desse período, refletindo sobre a repetência e a distorção idade-série.

Ainda segundo esses autores, com isso, uma saída foi diminuir a tensão entre quantidade e qualidade, rumando na defesa de uma proposta de educação de qualidade numa perspectiva democrática, na qual o sistema se responsabiliza pelo sucesso ou pelo fracasso. O desafio para os educadores seria a construção de um padrão de qualidade, suficiente para perseguir uma elevação de padrão nas escolas avaliadas como de má qualidade.

Mesmo já tendo uma substancial produção na literatura no tocante a estudos de qualidade, desde então persegue-se um consenso em torno de um padrão de qualidade para as escolas públicas. Segundo Oliveira e Araújo (2005), o padrão de qualidade dominante passa a ser aquele que afere o desempenho dos resultados dos alunos nos testes avaliativos. Dessa forma, este sentido atribuído à qualidade substituía historicamente o sentido de qualidade medido pela retórica da democratização da escolarização e, assim, passou-se a ter um novo parâmetro de comparação entre as escolas para medir sua qualidade, surgindo a atual demanda por medição dos resultados.

De acordo com Afonso (1999), a discussão recente sobre avaliação estaria centrada na redefinição do papel do Estado com vistas à revalorização da ideologia de mercado por meio de uma avaliação estandardizada com publicização dos resultados, em contraposição a uma perspectiva menos reguladora e mais emancipatória, através da avaliação formativa. Ainda na análise desse autor, o surgimento desse modelo avaliador surge desde o momento em que os governos assumiram a tarefa de financiar a educação, bem como definir as normas legais e administrativas dentro das quais se desenvolvem as instituições escolares.

No atual cenário do país, as avaliações em larga escala são consideradas geradoras de índices que estão entre os principais indicadores de qualidade da educação básica. Tais indicadores, no entanto, estão centrados no rendimento dos alunos, sem considerar outros aspectos que afetam a qualidade da educação, como o prédio da escola, a biblioteca, o bom professor, o bom ensino, a disciplina. Assim, a formulação das políticas educacionais para o ensino fundamental caracteriza-se pela ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho dos sistemas de ensino a partir da definição, intensificação e consolidação dos processos de avaliação em larga escala, promovendo transformações no contexto da escola pública que visam à promoção de melhor aprendizagem para a melhoria da qualidade na educação. A seguir, têm-se a teorização em torno das representações sociais, base teórica da tese.

CAPÍTULO 3 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

3.1 Introdução.

Discute-se neste capítulo a abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa, fazendo uma incursão na vertente clássica da Grande Teoria elaborada por Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Compreende-se que o aporte das representações sociais se constitui como promissor para os estudos que buscam apreender as ações que se realizam no espaço educacional, uma vez que nos ajuda a identificar os sistemas de interpretação que regem as relações e práticas sociais, orientando e organizando as condutas e comunicações orais.

Na sua relação com o mundo, os indivíduos são chamados a fazer interpretações e a tomar decisões sobre os fatos sociais que a sua vivência vai relacionando. Estas interpretações são o resultado de um saber comum, construído e acumulado historicamente nos sucessivos processos de tomada de decisão das quais os indivíduos são solicitados a participar.

Esse processo é caracterizado por uma dialética, ou seja, os indivíduos pensam e produzem representações sobre o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que partilham das representações construídas por outros indivíduos dos grupos aos quais pertencem, reelaborando-as e partilhando-as novamente num movimento infinito de recebimento, processamento, construção/reconstrução de significados sobre a realidade social partilhada (GOMES, 2007). Essa dialética assegura ao indivíduo a construção de sentimentos de pertença social e a possibilidade de que estabeleça, com seus pares, relações de comunicação e representação, o que caracteriza essa representação como social.

3.2 Representações Sociais: origem e conceito.

Representação Social é o meio pelo qual os indivíduos representam objetos de seu mundo. A representação é um processo psíquico, o conceito refere-se à análise dos processos mentais que tratam da percepção e da representação mental de objetos materiais e sociais.

A Teoria das Representações Sociais surge em um contexto histórico de dificuldades entre os pesquisadores das ciências humanas e sociais quanto a “saber como o homem compreende e se relaciona com a realidade (física e social), e como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive” (SANTOS, 2005, p. 17). Esta dificuldade apresentava-se pela

dialética entre a Psicologia Social e a Psicossociologia, que se diferenciavam quanto ao foco de seus objetos de pesquisa, voltados ora sob a égide do indivíduo enquanto animal racional que se constrói através da relação com o outro (sendo a consciência o centro dos debates psicológicos), ora a atenção se voltava para as relações entre os grupos e suas influências no comportamento do indivíduo, ou seja, o homem era visto como tendo uma natureza biológica e cognitiva que só se ativa através da interação com a sociedade.

A primeira questão a ser esclarecida é que a expressão “representações sociais” refere-se, frequentemente, ao mesmo tempo, à teoria e ao objeto por ela estudado. Falar em representação é voltar-se ao conhecimento produzido no senso comum. Por sua vez, falar na teoria das representações sociais é referir-se a um campo de estudo, um conhecimento científico.

Representação social corresponde a um conceito que permite apreender o simbólico partilhado de um dado contexto cultural. A noção de “representação social” encontra-se numa ponte entre a Sociologia e a Psicologia Social, numa posição complementar entre as duas correntes científicas.

A noção de “representação social” foi elaborada pelo francês Serge Moscovici, em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Essa teoria foi proposta como um novo paradigma no interior da Psicologia Social, com o objetivo de restituir à Psicologia Social sua dimensão social.

O campo de estudos sobre representações sociais busca compreender o fenômeno de apropriação dos conhecimentos através do senso comum, tendo sido apresentado à sociedade através da publicação de sua obra intitulada *“La psychanalyse: son image et son public”*. A obra apresenta os resultados da pesquisa que tinha como objeto compreender como a psicanálise, ciência até então utilizada por especialistas, transformava-se em saber comum da sociedade parisiense, que adaptava esse saber as suas necessidades e contextos específicos.

De acordo com Sá (1996), o termo representações sociais refere-se à teoria, ao conceito e, também, aos fenômenos que acontecem no conjunto da sociedade, quer dizer, toda vez que um saber é gerado e comunicado e se torna parte da vida coletiva de um determinado grupo social, ou para resolver algum dos seus problemas ou ainda para explicar algum evento, diz respeito ao estudo das representações sociais (RS). Associadas a uma sociedade em constante processo de transformação, segundo Moscovici (1978), as RS são guias que permitem ao sujeito dar sentido à sua conduta, compreender a realidade a partir de seu próprio sistema de referências, adaptar-se e definir seu lugar no grupo social.

No Brasil, a pesquisa realizada por Moscovici foi publicada em 1978. A relevância do

seu estudo, como marco na Teoria das Representações Sociais, deve-se ao fato de que o autor estudou como a Psicanálise – enquanto teoria científica complexa – é difundida numa determinada cultura. Nesse estudo, considerado clássico no campo da psicologia social, destacava a importância de se estudar a construção seletiva do senso comum, tendo como referência um conhecimento científico. Enfim, sua análise pioneira demonstra como se dá o processo de apropriação de um saber novo, no caso elaborado no universo reificado, pelo grande público. Nessa apropriação, dá-se o nascimento de nova representação.

O caráter inédito do conceito de Representações Sociais, segundo o autor, foi descobrir, no senso comum, o pensamento representativo como mediador de novos conhecimentos e possível instrumento gerador de ações nas relações sociais.

Ao procurar entender como é assimilada a psicanálise pelo indivíduo comum, enquanto discurso científico, Moscovici (1978) não tinha como objetivo discutir a teoria psicanalítica, mas tentar compreender como o saber científico enraizava-se na consciência dos indivíduos e dos grupos. Ao estudar como o indivíduo comum se apropria de um saber científico, ajustando-o a representações anteriores e construindo assim uma representação social da psicanálise, Moscovici estudava cientificamente o senso comum.

Segundo a concepção clássica de Jodelet (2001), é uma forma de conhecimento que pode ser considerado de senso comum e que tem uma primeira especificidade: ser socialmente construída e partilhada. Uma segunda especificidade: seria ter um objetivo prático, pois tem apoio na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática. Uma terceira especificidade é que a representação social produz através da comunicação, uma visão comum a um grupo social ou grupo profissional.

Segundo Moscovici (1978, p. 181), representações sociais

[...] são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Moscovici, para chegar a esse conceito, trilhou o caminho das representações coletivas de Émile Durkheim propostas na sua obra *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, segundo a qual as representações sobre os fatos sociais são sempre representações coletivas, exteriores às consciências individuais que derivam dos indivíduos em cooperação e definem a moralidade da sociedade.

Em Durkheim, esse conceito é estático e homogêneo, independente dos indivíduos e

suas relações. Moscovici questiona de que forma as representações coletivas, que tinham origem na sociedade, tornam-se independentes dela. A releitura de Durkheim permitiu que a vida cotidiana e suas múltiplas complexidades estabelecessem um novo paradigma para a psicologia social. O cotidiano apreendido por Moscovici é dinâmico e se move entre as duas categorias fundamentais de tempo e espaço.

Na análise de Chamon (2009, p. 3):

[...] o conceito de representação social que Moscovici propõe insiste em seu duplo caráter – social e construtivo. Social, pois a representação não é a soma de consciências individuais, nem a média das opiniões dos indivíduos. Construtivo, pois a representação não é o simples reflexo de uma realidade exterior, nem a imposição de uma dada ideologia.

Assim, as representações sociais acontecem em grupos sociais, de forma coletiva, e favorecem a constituição de comportamentos específicos do grupo, interferindo em seus processos de comunicação e entendimento.

Segundo Farr (2009, p. 35), “Durkheim (1898) distinguiu entre o estudo das representações individuais (o domínio da psicologia) e o estudo das representações sociais (domínio da sociologia)”. Isso ocorre porque, para Durkheim, as representações sociais não podem ser reduzidas a representações individuais, assim como um fato social só pode ser explicado através de outro fato social.

Ainda com base na análise de Farr (2009), ele distingue duas espécies de psicologia social – uma psicologia social psicológica, na qual o indivíduo é o centro da análise, e o social é tomado apenas como um contexto; e uma psicologia social sociológica, na qual o foco de estudo são as redes e relações sociais. Moscovici, então, se situa nesta segunda perspectiva.

Para Moscovici (2009, p. 181-182):

[...] Durkheim traçou os contornos de um programa de pesquisa ao definir uma posição de princípio e o fundamento coletivo de nossa vida mental. Ele formulou a ideia de representações coletivas como a matriz subjacente, poderíamos mesmo dizer inconsciente, de nossas crenças, de nosso conhecimento e de nossa linguagem.

Assim, podemos afirmar que a teoria das representações sociais só existe graças às articulações clássicas de Durkheim sobre as representações coletivas. A partir dessa premissa, a teoria clássica de Moscovici é classificada como uma forma sociológica de psicologia social.

Para Farr (2009, p. 51), “tendo Durkheim como um ancestral, a Teoria das Representações Sociais, de maneira mais adequada, cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade”. Implica dizer, nesse sentido, que, para Moscovici (2009), uma

representação social é sempre uma representação de alguém, de uma coletividade que, desse modo, cria um mundo para si mesma. Pode-se inferir que a sociologia de Durkheim percebe a representação social como fenômeno estático, que se refere às crenças, mitos, religião, entre outros fenômenos semelhantes que constituíam representações coletivas partilhadas por um grupo e transmitidas através das gerações.

A esse respeito, Farr (2009, p. 36) afirma que “para Durkheim os índices de suicídio são fatos sociais que não podem ser explicados em termos de decisões de indivíduos de pôr um fim às suas vidas”. Esse exemplo ilustra bem a compreensão durkheiminiana de representação coletiva como explicação essencialmente social e não individual.

A perspectiva moscoviciana, fundamentada na psicologia social, compreende as representações como um conceito dinâmico, em um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem.

Outro aspecto de destaque na dualidade entre as duas perspectivas é que a representação coletiva estava presente nas sociedades primitivas, consideradas sociedades simples pela antropologia, porém nas sociedades modernas, consideradas complexas pela antropologia, os consensos não são tão comuns, pois a sociedade está em constante transformação e assim, também as representações sociais de determinados fenômenos se transformam junto com ela.

As representações sociais são parte da realidade (vista como grupal), ou seja, funcionam coletivamente (por meio de interações e comportamentos). Nesse movimento, novas e velhas representações surgem mediadas pelo que Moscovici chama de “flutuação de sistemas unificadores” que são as ciências, as religiões e as ideologias sociais. Em outras palavras, “existe uma necessidade contínua de re-constituir o senso comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2009, p. 48).

Tal coletividade acaba enxergando suas ideias e relações por meio de seus próprios comportamentos coletivos. É o que o autor chama de sociedade pensante, são fenômenos que precisam ser descritos e explicados porque têm um modo próprio de compreender e de comunicar a realidade.

As trocas intersubjetivas que aí se originam, ligadas à realidade de cada grupo, possibilitam uma construção cognitiva, coletiva e compartilhada socialmente por experiências sociais e de organização de modos de ver e de agir; ação esta consentânea com a representação do objeto social que deu origem à forma de conhecimento construída pelo grupo, que, segundo Jodelet (2001, p. 28), são sintetizadas nas seguintes questões: “Quem

sabe e de onde sabe?”, “O que e como sabe?”, “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p. 28).

Para Moscovici (2009, p. 216),

representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.

Dessa forma, compreende-se que as representações são construídas socialmente, na interação entre os grupos e num determinado tempo e espaço. Elas emergem do senso comum, da vida cotidiana dos indivíduos refletindo o modo de compreender o mundo e de relacionar-se com ele. Nesse sentido, acrescenta:

As representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (MOSCOVICI, 2009, p. 211).

O que confere especificidade às representações sociais de sujeitos ou grupos que a compartilhem é a função que desempenham, ou melhor, que as representações sociais “contribuem exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 75). Vê-se, nessa perspectiva, a defesa de um papel ativo do sujeito individual e rejeita a primazia do social sobre o individual e que os sujeitos constroem as representações num processo ativo e dinâmico.

Considerando que a representação social é uma representação para ação que orienta o comportamento do sujeito e o situa no universo das relações sociais, então, representações sociais são:

[...] as elaborações mentais construídas socialmente, considerando a dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. O objeto pensado e falado é, portanto fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 5).

Uma pesquisa que elege o referencial teórico das Representações Sociais supõe o reconhecimento da existência de uma forma específica de saber – senso comum -, caminho pelo qual se tem acesso a um recorte psicossocial de uma dada situação: formação de professores para diretores escolares, no caso desta pesquisa.

Moscovici (2009), interessado no lugar que as representações ocupam no universo pensante, articulou a distinção entre “universos consensuais e reificados”. No universo

consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres em que cada um pode falar em nome do grupo, obedecendo às convenções linguísticas do grupo. Nesse universo consensual, o pensar é feito em voz alta, considerando que:

Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudar a pensar, nós também falamos para oferecer uma realidade sonora a pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros (MOSCOVICI, 2009, p. 51).

No universo reificado, a sociedade é vista como um grupo formado por pessoas desiguais, com diferentes papéis e classes cuja competência determina o grau de participação. Esse universo reificado é compreendido pelas ciências, enquanto as representações compreendem o universo consensual.

Nesse processo, as representações, para Moscovici (2009, p. 52), “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidam com nossos interesses imediatos”.

Dentre as inúmeras proposições de sua Grande Teoria, as representações sociais são geradas através de dois processos cognitivos interligados e complementares: a objetivação e a ancoragem, referindo-se a dois processos fundamentais na formação de uma representação social.

Ao mostrar que a gênese de uma representação implica uma atividade de transformação do não-familiar em familiar, de um saber (no caso, um saber científico – a psicanálise), em outro saber (no caso, um saber de senso comum útil ao grande público), Moscovici (1978) elaborou esses dois conceitos para explicar como se processa essa atividade.

A objetivação, o processo produtor das representações sociais, torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia.

Trata-se de um processo de apropriação e significação de um conceito ou fenômeno através de sua materialização, tornando o abstrato em algo concreto e acessível ao senso comum, enfim, de transformar o que é novo em imagem concreta e significativa. A objetivação tem por funções: organizar o conhecimento e dar forma a esse conhecimento. Esse processo facilita a materialização ou visualização de um conceito.

O indivíduo passa por um processo de aproximação do objeto à sua imagem e a partir disso existe uma tentativa de naturalização da realidade. Nesse processo, organiza os elementos que constituem a representação social, assim como o percurso seguido para a materialização desses elementos, atribuindo-se corpo material às ideias e às coisas,

reconstruindo o objeto e inserindo-o em categorias pré-existentes para o poder controlar (SÁ; GODOY, 2007).

A esse processo de dar materialidade a um conceito abstrato, naturaliza-o pela passagem do abstrato para o concreto, denominamos como processo de objetivação, que Moscovici (1978, p.111) define como sendo o de uma “reabsorção do excesso de significação materializando-as e transplantando-as para o nível de observações o que era apenas inferência ou símbolo”.

Na ancoragem, o sujeito tenta ancorar as ideias estranhas, colocando-as em um contexto familiar, portanto, segundo Moscovici (2009, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”.

Ao rotular o não conhecido, classifica-se o que estava inclassificável e ao classificar tal coisa passa a pertencer a uma classe, tornando possível imaginá-la e representá-la, tornando-a familiar, classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social.

Classificar e dar nomes são aspectos da ancoragem das representações, com objetivo de, segundo Moscovici (2009, p. 70), “facilitar a interpretação das características, a compreensão das intenções e os motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões”.

Em um grupo social, o não-familiar pode ser ancorado nas práticas culturais, normativas e outros saberes que foram construídos pelo grupo, ou seja, é no contexto imediato que os saberes particulares do grupo circulam e servem de âncora.

Vala (2004) menciona que estudar o processo de ancoragem significa inventariar as âncoras que sustentam uma representação e por isso modelam seu conteúdo semântico. Uma das maneiras de se analisar a âncora que sustenta uma representação social de um determinado grupo é observar a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações sociais semelhantes que se materializam nas práticas de gestão. O sistema de ancoragem, neste caso, são algumas ideias compartilhadas objetivamente em um sistema de normas que influencia as condutas dos sujeitos.

Jodelet (2001) contribui nessa compreensão, afirmando que “a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. Compreende-se, assim, que esse processo desempenha

um papel decisivo na integração cognitiva do objeto aos esquemas já existentes, como também na criação de novos esquemas.

Poucos estudos verificam ou discutem as ancoragens das representações em funções ou papéis sociais dos grupos. Por exemplo, Madeira e Madeira (2001) identificam representações sobre diretor de escola em professores e em diretores e buscam analisar como essas representações se ancoram nas funções e papéis básicos a elas atribuídos e que resultam em relações de poder e de oposição, mais do que pedagógicas (PARDAL et al, 2007).

Para efeito desta pesquisa, optamos por trabalhar utilizando a concepção original da teoria, a partir de Moscovici e Jodelet que assentam a teoria sobre os pressupostos da indissociabilidade sujeito/objeto e valorização do senso comum. A indissociabilidade sujeito/objeto é fundamento de base para a construção das representações sociais. As interações do sujeito com os objetos e com outros sujeitos na realidade determinam a construção/elaboração dos conceitos. A comunicação social medeia e favorece suas elaborações. A comunicação, segundo Jodelet (2001), ganha um lugar de destaque na teoria, ferramenta que permite a construção de um universo consensual e de pertença ao sujeito. Sobre o valor da comunicação para as representações sociais, Jodelet (2001 p. 29) afirma:

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas. [...] Assim, a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais.

A valorização do senso comum, que originalmente era um conhecimento desvalorizado, ganha destaque no trabalho de Moscovici (1978). Ele mostra como os sujeitos tomam para si os conhecimentos científicos num processo de recriação e articulação que gera ações, comportamentos que vão conduzindo as relações entre as pessoas de um grupo. Para Jodelet (2001), as representações sociais são criadas a partir da necessidade humana de buscar diferentes formas para explicar a realidade. Esses símbolos recriam a partir da sua própria relação com o mundo. Jovchelovitch (1995, p. 81) completa: “uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”.

Vale salientar, entretanto, que nem todo conhecimento do senso comum pode ser denominado de representação social, uma vez que o objeto de representação social, segundo Santos (2005 p. 22), “deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo”.

A seguir, vê-se a teorização que destaca a aplicação da teoria das representações

sociais para explicar fatos educacionais, como o comportamento de determinado grupo social diante da escola, para se observar como as representações sociais se constroem.

3.3 A articulação entre educação e representações sociais.

O campo da educação tem se mostrado um dos quais o uso do modelo das representações sociais e sua metodologia é mais utilizado. Há várias razões que justificam as ligações entre os dois campos. Conforme Pardal et al (2007, p. 13), um desses vínculos é o histórico

que se origina do fato que a obra de Piaget, diretamente relevante para a Educação, inspira a própria concepção da teoria das representações sociais quanto aos processos de desenvolvimento e da elaboração de conhecimentos.

O diálogo com Piaget permitiu que o conceito em Moscovici assumisse uma perspectiva construtivista, pela determinação que conferiu ao compartilhamento como processo.

Outro vínculo, apontado pelo referido estudo de Pardal et al (2007), é o vínculo lógico, pois a teoria das representações sociais teve uma influência decisiva sobre as pesquisas, no caso da difusão e penetração da ciência na esfera social na formação e na transformação do senso comum, que enfocam o papel das representações sociais partilhadas nos processos de compreensão e assimilação dos saberes científicos.

Um terceiro vínculo, presente na análise desses teóricos, também de sentido lógico entre os dois campos, refere-se ao fato de que toda educação vai mais além que a socialização ou que o ato de ensino/aprendizagem não se reduz a uma técnica pedagógica. Defende que:

A educação é fundada em valores e ideais que definem esquemas dominantes em momentos diferentes da evolução da escola, e que correspondem também a opções dos atores segundo sua experiência vivida dentro do sistema, sob a pressão das ideologias e das coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar (PARDAL et al, 2007, p. 14).

Em sua demonstração sobre a Teoria das Representações Sociais, Gilly (2001, p. 321) centra seus estudos na atenção aos significados da situação e dos interlocutores no ensino e fornece explicações para suas condutas. Distingue três tipos de estudos em representação social que mais contribuem nessa articulação: os centrados em estudos das instituições, da escola e de seus agentes; os centrados nas representações recíprocas entre professor e aluno e os centrados na avaliação do impacto dos fenômenos de representação sobre os mecanismos e os resultados da ação educativa.

Na tentativa de apreender as representações sociais de diretores escolares, centro da discussão que se faz sobre a formação de professores e a formação continuada, realizamos a leitura de vários autores, procurando percorrer a gênese do conceito de representação social e sua evolução no campo da educação.

Os diretores, sendo parte integrante do mundo social, estão inseridos no movimento de circulação das representações. Por um lado, diferentes setores da escola mantêm diferentes representações do que seja a formação continuada, por outro lado o próprio ambiente escolar e os atores envolvidos na escola estabelecem as próprias concepções acerca da formação continuada. Sendo assim, interessa-nos o embasamento da Teorias das Representações Sociais, como exposto por Moscovici, a fim de compreender as representações que os diretores escolares dos anos iniciais do ensino fundamental mantêm acerca da formação de professores.

Mais ainda, tal perspectiva tem aproximado os pesquisadores da educação do referencial das representações sociais proposto por Moscovici (1978) que, quando utilizado pela educação, permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de diretores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim o peso do contexto seja na formação quanto no desempenho da gestão.

No Brasil, outros estudiosos merecem destaque com suas publicações ao utilizarem o aporte teórico das representações sociais no contexto educacional. Dentre eles, destacamos três: Menin et al. (2009); Madeira (2002) e Alves-Mazzotti (1994 e 2006).

Menin et al (2009) realizaram um levantamento da produção do conhecimento de teses e dissertações de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que trabalham com a teoria das representações sociais de ou sobre o profissional professor. A pesquisa analisou os objetos estudados pelos autores, contextualização e justificação, assim como aspectos metodológicos relacionados ao uso da Teoria das Representações Sociais. O estudo de Menin e seus colaboradores revela que a teoria, embora traga uma contribuição para desvelar as representações dos professores em relação às várias facetas de sua vida profissional, tem seus conceitos pouco discutidos e problematizados nessa produção.

Madeira (2002) analisou, entre os professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, os sentidos atribuídos à própria profissão. O estudo se deteve a compreender como o conjunto de informações, conhecimentos e habilidades trabalhados na formação de professores são efetivamente modelados e postos na prática cotidiana desses profissionais, ou seja, quais os sentidos da aprendizagem na graduação dos professores do ensino fundamental. A autora

constatou que os professores vivenciam uma angústia pela desvalorização social do seu trabalho, sendo esse sentimento compartilhado em suas falas e discursos e no desejo explícito e organizado de abandonar o magistério.

Alves-Mazzotti (1994) apresenta reflexões acerca da pertinência da Teoria das Representações Sociais, enquanto instrumental teórico-metodológico para os estudos da atuação do social sobre o pensamento e condutas das pessoas ou grupos. Este é um dos primeiros trabalhos de Mazzotti sobre representações sociais. Nele a autora explora o valor heurístico da teoria para compreender a problemática da educação, estimulando, naquele período, a se buscar, por exemplo, um valor para compreender obstáculos educacionais comuns como o fracasso escolar em seus aspectos processuais e subjetivos.

Os aspectos subjetivos, sobretudo o econômico, torna-se evidente na pesquisa realizada por Alves-Mazzotti (2006) ao focar representações de aluno de escola pública, construídas por professores. O estudo revelou a ligação do núcleo central da representação desses professores à ideia de que o aluno pobre tem que aprender a “se virar sozinho”, porque a pobreza traz a luta pela sobrevivência e um desafio para os professores, que se sentem incapazes de superá-lo. Segundo a autora, esse resultado pode explicar ainda altos índices de fracasso escolar, resultantes da situação. Para compreender melhor a impressão do social na subjetividade do professor, Alves-Mazzotti (2007) lança um olhar sobre as representações sociais da identidade docente como algo que contribui para a formulação de políticas públicas do ensino fundamental. Constatou que há dois pensamentos distintos sobre a identidade docente: para os professores de 1º a 4º série, a identidade está associada à função docente de dedicação, enquanto que para os professores de 5ª a 8ª série, a docência associa-se à luta cotidiana contra as dificuldades aluno-professor.

Essas são algumas pesquisas realizadas no âmbito nacional, que ratificam a fertilidade da teoria no campo educacional, que analisa seus fenômenos através dos processos simbólicos construídos em sociedade e na relação entre os grupos. Desvelar esse processo tem, portanto, possibilitado construir possibilidades de atuar na formação continuada de professores de forma a conscientizá-los e, sobretudo, transformar sua formação e posterior atuação.

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Apresentando os instrumentos

Neste capítulo, enfoca-se o aporte metodológico que foi utilizado na pesquisa, quais os métodos, técnicas e procedimentos que dão suporte à investigação.

Trata-se, essencialmente, de um estudo de natureza qualitativa, abordagem que enfatiza a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos participantes (diretores escolares). Segundo Chizotti (2001, p. 79),

um estudo de natureza qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o trabalho de campo assume grande importância. Para Minayo (1994), esse tipo de pesquisa não poderia ser pensado sem a realização do trabalho de campo. O campo corresponde ao recorte espacial que contém, em termos empíricos, a abrangência do recorte teórico que corresponde ao objeto da investigação. Durante o trabalho de campo, a interação do pesquisador com os sujeitos da investigação é essencial. Nessa fase se estabelecem relações de intersubjetividade, das quais resulta o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

A abordagem qualitativa é viável para os estudos em representações sociais, por valorizar esse processo interativo entre sujeito e objeto. Depreende-se dessa afirmação que as representações construídas pelos diretores não são apenas discursos, mas posições, formas coerentes de explicação da realidade. Essas representações manifestam suas maneiras de agir, pensar e sentir, construídas coletivamente através do processo de comunicação social. A pesquisa de campo possui percurso no qual estão encadeadas as etapas que a conduziram, conforme discutidas a seguir.

Etapa 1 – Contatos iniciais

Nessa etapa, foi mantido contato com a direção ou o vice-diretor de cada escola pública municipal, apresentando-lhes o projeto de pesquisa, os objetivos e solicitando um tempo na escola para entrevistá-lo. Demonstraram ser receptivos e deram apoio à tarefa. Em cada encontro inicial, aproveitou-se para acertar um horário que não iria atrapalhar o andamento da gestão escolar.

Etapa 2 – Pesquisa bibliográfica

Nesta pesquisa, articula-se a pesquisa bibliográfica como fonte recorrente para elucidar dúvidas e transformar o conhecimento em aporte teórico-conceitual. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi o suporte desde o início do processo de investigação, do qual se garimpavam artigos científicos, dissertações, teses e livros com fundamentação para o problema de pesquisa.

Nesta fase, procede-se à revisão teórica de estudos e pesquisas que discutem a temática em questão. Seleccionadas as pesquisas e referenciais teóricos, realizou-se a leitura do material e procedeu-se à formulação e reformulação do problema e dos objetivos iniciais. Essa revisão permitiu conhecer as discussões sobre a formação inicial de professores e a formação continuada, além das políticas educacionais e das reformas educativas, conhecendo e analisando diferentes perspectivas de estudo que o fenômeno comporta.

A revisão bibliográfica tem apontado que a função do diretor na escola faz diferença no contexto escolar. Como perfil mais adequado aparece aquele que consegue articular as relações entre os atores da escola (professores, funcionários, pais e alunos) e toma iniciativa em relação às práticas que a escola deve seguir. Esses podem ser indícios de que realmente o perfil do diretor faz diferença. Apesar de não termos disponível uma definição do papel do diretor dentro da escola, as pesquisas têm se voltado para essa questão e apontam a importância das práticas cotidianas dos diretores. A relevância dada às práticas cotidianas desse profissional e a disciplina cursada reforçam a necessidade e o valor de se pesquisar o cotidiano, o que estimulou o desenvolvimento do projeto proposto, buscando entender suas representações sobre a formação de professores.

Para a compreensão dessas funções exercidas pelo diretor, não basta apenas investigar o que a legislação traz no seu texto. É preciso, como já salientado, ouvir quem desempenha essas funções. O contato direto com o sujeito da pesquisa, com diretores ativos – apontados pela revisão bibliográfica como elementos diferenciais na escola –, pode revelar, através de suas narrativas sobre o seu papel, suas funções e suas ações, pistas sobre as características que contribuem para uma escola de qualidade.

Etapa 3 – Instrumentos de coleta de dados

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (HAGUETTE, 1995).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, num primeiro momento, foi utilizada, como instrumento para a coleta de dados, a entrevista e nesta a modalidade semiestruturada. Segundo Triviños (1992), esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa ao mesmo tempo em que oferece amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante.

Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Sendo as representações sociais processos mentais de difícil apreensão, optou-se em utilizar a entrevista semiestruturada por ser esse um dos instrumentos de coleta usados quando buscamos captar as crenças, os valores, as opiniões e os desejos, pois esta forma de interagir com os participantes não só facilita a espontaneidade das respostas, como também o desvelamento do que está oculto e dissimulado nos seus discursos.

Na análise de Sá (1996, p. 86), há uma defesa dirigida a pesquisadores e que justifica o recurso metodológico utilizado nesta pesquisa, pois afirma que

[...] a prática articulada mais comum de pesquisa – quase o “romeu e julieta” das representações sociais – combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como “análise de conteúdo”.

O segundo momento foi a da transcrição das entrevistas, que foram feitas à medida que os dados iam sendo organizados. Essa medida partiu da nossa preocupação em não deixar esse minucioso trabalho se acumular, uma vez que o ato de transcrever é muito demorado, pois exige de quem o faz muita atenção para que o pesquisador seja o mais fiel possível ao que foi dito pelo sujeito e assim nenhum detalhe possa ser perdido ou esquecido. Esse trabalho exigiu muitas idas e vindas, muita repetição do áudio para que o texto traduza fielmente a fala do entrevistado. As transcrições foram feitas usando como instrumento o computador, visto que é um equipamento que agrega as ferramentas tanto de áudio quanto da escrita.

Assim, por meio das entrevistas, procurou-se apreender as imagens, crenças, valores que estão subjacentes na construção do conceito de formação de professores no imaginário desses diretores escolares, subjetivamente presentes nas representações sociais de diretores que atuam em escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, a compreensão dos aspectos comunicacionais do grupo de diretores, em seus contextos de gestão da escola, dará sustentação para a construção das representações

sociais, em seus discursos. Na relação com o objeto (a formação de professores), o diretor estabelece um conjunto de ideias e concepções a respeito de um assunto. Os significados que os diretores dão a essas ideias e que refletem suas peculiaridades auxiliam no estabelecimento da compreensão da realidade.

4.2 *Locus da Pesquisa*

A pesquisa foi desenvolvida em 30 escolas públicas municipais responsáveis por atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas ficam situadas em bairros totalmente distintos. A escolha das escolas partiu do interesse de seleção de escolas que tivessem diretores atuando há, pelo menos, dois anos nos anos iniciais e que tivessem vínculo empregatício com a rede pública municipal de ensino. Esse critério foi também adotado, pois entende-se ser este um tempo razoável para consolidação de sua experiência com a gestão no ensino fundamental e para fazer suas apreensões. Assim, de posse de uma lista aleatória das escolas disponibilizada pela Semec, procedeu-se a uma reordenação aleatória das escolas e, obedecendo como sequência, foram mantidos contatos pelo telefone com os diretores. Caso não fosse possível a realização da entrevista, telefonava-se para a escola seguinte da lista.

4.3 *Participantes da Pesquisa*

A pesquisa foi realizada com diretores escolares de escolas municipais, da qual participaram 30 diretores de 30 escolas da rede municipal de Teresina. Dentre os entrevistados, 25 são mulheres e 5 são homens, possuem formação em diversas licenciaturas e também curso de especialização em gestão da educação. A idade dos participantes varia (entre 28 e 62 anos), e o tempo na atividade de gestão varia (entre 2 a 25 anos). A seguir é apresentada uma lista caracterizando seu perfil: sexo, idade, titulação e área de graduação.

Participante	Sexo	Idade	Titulação	Área de Graduação
Diretor 1	M	38	Especialista	Matemática
Diretor 2	F	39	Especialista	Pedagogia
Diretor 3	F	32	Especialista	Letras
Diretor 4	F	44	Especialista	Pedagogia
Diretor 5	F	29	Especialista	Inglês
Diretor 6	F	42	Especialista	Geografia
Diretor 7	M	34	Especialista	História
Diretor 8	F	30	Especialista	Gestão Escolar
Diretor 9	F	62	Especialista	Química
Diretor 10	F	34	Especialista	Informática
Diretor 11	F	48	Especialista	Geografia

Diretor 12	F	36	Especialista	História
Diretor 13	M	39	Especialista	Letras
Diretor 14	F	31	Especialista	Matemática
Diretor 15	M	38	Especialista	Letras
Diretor 16	F	34	Especialista	Ciências
Diretor 17	F	39	Especialista	Pedagogia
Diretor 18	F	32	Especialista	Física
Diretor 19	F	47	Especialista	Artes
Diretor 20	F	43	Especialista	Matemática
Diretor 21	F	34	Especialista	História
Diretor 22	F	36	Especialista	Geografia
Diretor 23	M	32	Especialista	Pedagogia
Diretor 24	F	48	Especialista	Pedagogia
Diretor 25	F	42	Especialista	Libras
Diretor 26	F	30	Especialista	Matemática
Diretor 27	F	28	Especialista	Português
Diretor 28	F	42	Especialista	Pedagogia
Diretor 29	F	32	Especialista	Matemática
Diretor 30	F	48	Especialista	História

Entende-se ser essa amostra suficiente para validar os achados da pesquisa, posto que não há pretensão de se fazer generalizações para o universo de diretores que atuam nesta área, na rede municipal de ensino. Utilizou-se o critério de saturação dos dados, conforme propõe Bogdan e Biklen (1994). Nessa perspectiva, as informações obtidas estão contempladas em suas semelhanças e diferenças e, em razão da repetição do conteúdo, passam a não trazer novas compreensões para a investigação.

Nesse sentido, Turato (2003) corrobora ao dizer que amostragens mais expressivas tendem a atingir a saturação, pois o pesquisador encerra a entrada dos participantes no grupo a partir do momento em que as novas informações passam a ser repetitivas, não acrescentando novos dados de conteúdo. Nesta pesquisa, esse ponto de saturação aconteceu a partir da décima terceira entrevista.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2014 prosseguindo até março de 2015 e duraram, em média, 50 minutos. As mesmas eram orientadas por um roteiro prévio, constituído de sete perguntas, que serviu de guia para o ajustamento das interações entre pesquisador e pesquisado e foram gravadas em equipamento digital com o consentimento dos sujeitos.

Os diretores participantes da pesquisa foram voluntários, participando a partir do próprio desejo, após explanação do entrevistador sobre o objeto a ser pesquisado. O procedimento utilizado consistia em dirigir-se às salas do diretor da escola e apresentar-se e expor brevemente a intenção da pesquisa. Feitas as devidas apresentações, procedia-se à aplicação da entrevista. Para realizar a entrevista, procurou-se deixá-lo muito à vontade para expor suas ideias, seu pensamento sem deixá-lo constrangido ou intimidado pela presença do pesquisador ou pelo uso de instrumento de gravação, no caso um gravador digital.

4.4 Representações do diretor escolar sobre a formação de professores.

A pesquisa norteou-se numa abordagem qualitativa, e a coleta de dados apoiou-se em uma entrevista, privilegiando-se a entrevista semiestruturada. A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009, p.17), trabalha dados essencialmente significativos da comunicação humana. Nos dados desta pesquisa, tem-se a comunicação auditiva advinda da entrevista semiestruturada realizada com os 30 diretores participantes. Nesta pesquisa, o tipo mais comum de dado qualitativo é o texto, constituindo-se em uma transcrição de entrevistas. Os dados em áudio foram transformados em texto e analisados posteriormente.

A técnica destacada para desvelar as representações se refere à entrevista

A entrevista é considerada um instrumento de excelência na investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. (MICHEL, 2005, p. 42).

A partir da leitura dos depoimentos dos entrevistados, buscou-se, segundo Jodelet (2007, p. 15), esclarecer que a representação social abre possibilidades de análise a muitos dos aspectos do sistema educativo, pois “são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”. Por esse processo, percebeu-se certa coerência em alguns pontos, aproximando-se de um posicionamento idêntico entre os participantes entrevistados, o que pressupõe a existência de uma representação que permeia o grupo entrevistado.

Para dar prosseguimento à análise de dados, teve-se a “necessidade cognitiva”, como aponta Jodelet (2005, p. 122-123), “de organização, de interpretação e de controle” do material coletado durante as entrevistas, em busca da pertinência das categorias de classificação em torno das representações dos diretores sobre “formação”. Por isso, recorreu-se ao encaminhamento metodológico proposto pela presente investigação diante do objeto de estudo em questão e, para isso, partiu-se da proposta de Bardin (1977), que desenvolveu-se o processo de análise de conteúdo, na vertente da análise categorial.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo propicia uma articulação entre os dados empíricos com os fundamentos teóricos, com o objetivo de compreender o conteúdo que emerge os dados. Mais que descrever os dados, esse tipo de análise permite interpretar o conteúdo de um discurso, extraindo de forma objetiva e sistemática as características da mensagem e os significados que revelam sutilezas contidas no texto e desvelam o contexto e as circunstâncias de sua produção.

Contudo, infere-se que o trabalho de análise não pode ser resumido à interpretação dos dados coletados no campo de pesquisa, mas comporta uma dinâmica própria da pesquisa, que

ocorre por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e do problema formulados na pesquisa.

Após transcrever as gravações, produziu-se uma cópia digitada das entrevistas. Esse procedimento demandou muito esforço e reflexão. A transcrição, especialmente das entrevistas, é uma mudança de mídia, e isso introduz questões de precisão e fidelidade com o processamento da transcrição.

A exploração do conteúdo das entrevistas permitiu tratar e interpretar os dados, tornando-os significativos e válidos, através da organização, codificação e categorização das unidades em torno de temas e características que emergiram do conteúdo. Esse tratamento dos dados ajudou a identificar os elementos que expressavam as representações sociais acerca da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, construídas por diretores escolares e inferindo sobre o conteúdo manifesto da fala.

Encerra-se este capítulo registrando que a análise dos dados proporcionou a retomada da revisão da literatura e das abordagens contempladas ao longo desta pesquisa, favorecendo a coerência textual. O estudo sobre a formação de professores nas representações sociais de diretores escolares indica a pertinência de estabelecer o diálogo entre o que tem sido teorizado pela literatura sobre a formação e o que é construído pelos participantes da pesquisa. Registra-se, também, que no capítulo que segue, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa, que desvela as representações sociais de diretores sobre a formação de professores.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Introdução

Apresenta-se neste capítulo a estrutura do caminho investigativo que guiou esta pesquisa; passa-se, então, à análise e interpretação dos resultados à luz dos pressupostos teóricos que a fundamentam. Essa análise e interpretação dos resultados teve como ponto de partida os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas coletadas junto aos diretores que participaram desta pesquisa.

O objetivo deste capítulo é analisar os achados revelados a partir dos dados coletados no campo empírico, a fim de apreender as representações sociais acerca da formação de professores elaboradas por diretores escolares, partilhadas com 30 diretores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. A partir do material coletado, procedeu-se a uma análise de conteúdo conforme Bardin (1977), por meio da técnica de análise categorial, o que possibilitou uma análise das comunicações das falas dos diretores que colaboraram com esta pesquisa.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente testado. O material discursivo produzido nas entrevistas possibilitou o acesso ao conteúdo das representações sociais partilhadas pelo conjunto social que participou da pesquisa. As falas revelaram as expectativas, críticas, opiniões e as impressões de diretores escolares acerca da formação de professores, bem como a maneira de condução de suas práticas no espaço escolar, as quais, conforme Moscovici (1978), são orientadas por suas representações sociais.

A partir das respostas dadas pelos diretores às perguntas contidas no Roteiro de Entrevista, procedeu-se a diversas leituras do corpus das entrevistas até que aflorassem as categorias analíticas em cada questão respondida pelos diretores. A seguir, apresenta-se a análise realizada.

5.2 Descrição e análise das entrevistas.

A interpretação dos dados, neste item, é apresentada com o apoio do referencial teórico proposto e/ou teorizações consultadas durante o processo de pesquisa. A questão: 1 [Fale de sua formação, ela contribuiu na sua gestão como diretor(a) escolar?] teve como objetivo verificar se os diretores valorizam a própria formação para o exercício do mandato de diretor escolar.

Em sua totalidade, os diretores possuem licenciatura em diversas áreas e num segundo momento da vida profissional, contam com formação continuada, realizada por intermédio de curso de especialização, momento de aproximação com os conhecimentos e com os desafios do campo da gestão de escolas. Essa questão foi empregada, também, para descrever o perfil ou biografia do entrevistado, não tendo, portanto, como categorizar as respostas dos entrevistados.

A maioria dos diretores afirma que assumiu a função de direção mediante eleição direta, com votos da comunidade escolar, e que gostam do desafio de ser gestor de escola.

A questão 2 do roteiro de entrevista [Como você vê a Formação Continuada?] teve como objetivo identificar a importância que os diretores escolares dão à formação continuada de professores. A Tabela 1 apresenta as categorias de respostas e seus respectivos percentuais.

Tabela 1 – Como você vê a Formação Continuada?

Categorias	%
<i>Momento de Atualização</i>	60,0
<i>Domínio de Sala de Aula</i>	10,0
<i>Aquisição de Conteúdos</i>	10,0
<i>Troca de Experiências</i>	5,0
<i>Voltada para a Inclusão</i>	5,0
<i>Impacto na Aprendizagem</i>	5,0
<i>Espaço de Planejamento</i>	5,0

Fonte: Pesquisa de Campo, dez/2014

Os diretores, quando sugeridos a falar sobre a Formação Continuada, mostraram-se favoráveis ao processo de Formação Continuada. 60% das falas dos diretores entrevistados foram agrupadas na categoria *Momento de Atualização*.

Em seguida, emergiram duas categorias de respostas com 10% de frequência: *Domínio de Sala de Aula* e *Aquisição de Conteúdos*. A primeira está relacionada às respostas que fazem referência à maneira como o professor realiza a gestão da sala de aula, destacando como a formação continuada contribui para o domínio de conteúdo, de como aplicar os conteúdos em sala, de como alinhar o professor com a sua disciplina, com as mudanças nos conteúdos de sua disciplina.

A segunda categoria, com 10% (*Aquisição de Conteúdos*), relaciona a formação como um momento de aquisição de conteúdo. As quatro categorias seguintes apresentam uma

frequência de resposta de 5%, associando a formação com as seguintes categorias: *Troca de Experiências*; *Voltada para a Inclusão Social, Impacto na Aprendizagem* (melhoria no resultado/rendimento dos alunos) e *Espaço de Planejamento*.

Dentre as sete categorias que emergiram das falas dos diretores escolares, a categoria que apresentou o maior percentual foi *Momento de Atualização*, revelando que a formação continuada, para os diretores, tem a função de atualizar os professores frente às mudanças no trabalho docente e diante de um mundo em mudanças na forma de criar e produzir. As seguintes falas remetem a essa interpretação:

Eu acho imprescindível, principalmente, porque o professor tem que estar continuamente se aperfeiçoando, cursos para o professor frequentar. Deve estar sempre se atualizado em atualidades, com livros relacionados à sua prática, senão ele pára de crescer (Diretor 2).

Eu acho a formação continuada necessária, infelizmente nem todos os docentes têm essa visão, mas é claro que é necessário estar constantemente se atualizando, buscando novos meios, novas metodologias, tentando acompanhar a evolução do mundo; que os professores se conscientizem da necessidade da formação continuada (Diretor 6).

Eu vejo, assim, a formação continuada é importante, porque a gente passa esses quatro ou cinco anos na graduação, mas só que a cada dia as coisas vão se renovando, vão mudando, surgem novas teorias que abordam as novas situações da escola e é importante que os professores estejam sempre se atualizando e o professor formado há dez anos atrás pode ficar um pouco desatualizado. O professor deve fazer para estar se atualizando e para se especializar na sua área, principalmente, na educação infantil, no que há de novo na área e essa é a tarefa da formação continuada (Diretor 8).

Esse grupo de diretores concorda que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, uma vez que muitas são as inovações didáticas e tecnológicas que nos ajudam a lidar com os desafios de alunos e grupos de professores, com o objetivo de implementar ações concretas de aprendizagem.

O posicionamento dos diretores confirma o vaticínio apontado por Marin (1995), de que a formação continuada, enquanto momento de atualização e capacitação, pode ser expressa por um patamar mais elevado de profissionalidade. Aliás, as ações de formação continuada apontam claramente para uma necessidade de sociedades emergentes, que promoveram um avanço na oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, visando ao atendimento de um número cada vez maior de crianças. A formação tornou-se uma necessidade advinda das políticas nacionais da educação, conforme Gatti (2008) realça em seus estudos.

Quanto ao conceito de formação continuada, ora se aproxima do conceito mais tradicional, formal; ora as compreensões dos diretores estão voltadas para uma formação

construída na prática pedagógica, face aos desafios cotidianos da vida na escola, aspectos que podem ser verificados nas afirmações que se seguem:

Eu entendo formação continuada como sendo todos aqueles subsídios que são necessários para o professor na sua formação para o seu trabalho no dia a dia: leitura de livros, palestras é... Estudos de materiais de reportagens, entrevistas com educadores, com professores (Diretor 15).

É a decisão mesmo do professor de se atualizar, saber e acompanhar a evolução do conhecimento. É muito importante, porque há sempre algo novo que não sabemos e que devemos aprender para incorporar à nossa prática (Diretora 19).

Esses dois novos depoimentos nos remetem a uma concepção de formação continuada que pressupõe a atualização de conhecimentos teóricos, visando à aplicação na prática. Percebe-se, pelas respostas, que o conceito de formação continuada da maioria refere-se mais ao formato tradicional de formação, como cursos, seminários, congressos, palestras, simpósios.

Nesta sequência, destacam-se as categorias *Domínio de Sala de Aula* e *Aquisição de Conteúdos*, ambas com 10%. Essas categorias estão relacionadas a uma representação de Formação Continuada, que tem como referência a racionalidade das políticas educacionais.

Como se pode perceber, os diretores valorizam professores que possuem domínio de sala de aula. Trata-se de uma habilidade importante para um professor, uma vez que não possuir tal habilidade, praticamente, inviabiliza a gestão de sala de aula e o ofício de ser professor.

Os trechos de entrevistas a seguir, abaixo, ilustram a categoria *Domínio de Sala de Aula*, muito importante na construção de uma prática docente voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notadamente na promoção da Educação Infantil:

Vejo de forma muito positiva, pois atualiza os professores daqui em novos conhecimentos e deixa-os treinados em manejo de sala de aula e controle e ajuda a fazer o seu planejamento de aulas e, para o professor hoje, o mais importante é ter um bom controle de sala de aula (Diretor 22).

Ah, é muito importante, pela oportunidade para professor aperfeiçoar técnicas de domínio de sala de aula. Então, é muito importante para compor a carreira do professor e de seu aperfeiçoamento em sala de aula. (Diretor 27).

Poxa, é muito importante, como diretora de escola, procuro encaminhar o grupo de professores para a formação, procuro dizer para eles da importância para os resultados da escola e para melhorar a prática e o domínio em sala de aula (Diretor 29).

Alguns trechos de entrevista, a seguir, ilustram a categoria *Aquisição de Conteúdos*, presente também em 10% das falas na questão em análise. As seguintes falas remetem a essa interpretação:

É algo extremamente necessário, pois num mundo em constante transformação, é uma necessidade estar se aperfeiçoando em novos conhecimentos (Diretor 18).

Hoje em dia, já que existe, é fundamental! Como não tirar proveito de uma coisa que existe. Então, vamos utilizar, agora o importante é que essa formação seja para fazer o conhecimento do professor melhorar! Formação é para melhorar as coisas! Formação é para melhorar a formação dos conhecimentos desse professor e assim elevar o rendimento de nosso aluno nas avaliações da escola! (Diretor 20).

Meu Deus, é muito importante para que o professor possa se atualizar em novos conhecimentos e novas metodologias de ensino. Dessa forma, o professor se mantém atualizado num mundo em constante mudança e que dê conta das grandes mudanças atualmente no ensino e na forma de lecionar (Diretor 25).

No cumprimento desse ritual analítico, vê-se que as últimas quatro categorias: *Troca de Experiências, Voltada para a Inclusão, Impacto na Aprendizagem e Espaço de Planejamento*, apresentam as menores frequências (todas com 5%) e constituem-se nos fatores residuais atribuídos pelos diretores escolares quando sugeridos a falar sobre o apoio à Formação Continuada.

No caso da categoria *Troca de Experiências*, segundo os diretores, os momentos de Formação Continuada são momentos de convivência entre professores e de intercâmbio de suas práticas, de suas histórias de vida, que se dão, via de regra, no espaço dos locais de formação, seja na escola, seja no centro de formação da SEMEC de Teresina.

Dessa forma, é fundamental a ação coletiva no interior da escola que pode ter a sua primeira materialização por meio de trocas de experiências como espaço de formação. Ainda que associada a processos que envolvem apenas o fazer pedagógico enquanto prática de ensinar, a troca de experiências elaboradas pelos professores, que, por sua vez, consolidam a escola como espaço de formação, como espaço de reflexão, interação, troca, construção e reconstrução do conhecimento. A seguinte fala remete a essa interpretação:

Acho essencial a gente não pode fechar a formação, dizendo eu não vou mais me atualizar, pois essa tem sido o modelo de formação continuada que temos; agora mesmo nas férias um grupo de professor vai fazer formação continuada, é uma forma de estar qualificando e tendo uma troca de experiências com outros professores, buscando um intercâmbio com outras experiências (Diretora 16).

Os diretores, durante o relato sobre suas estratégias de ação, afirmam que esses espaços para troca de experiências, estudo de textos e discussão sobre o trabalho pedagógico acontecem nos tempos de estudo, prioritariamente. No entanto, percebe-se que alguns não têm, diante do grupo, uma atitude propositiva, no sentido de assumir as discussões e articular propostas coletivas de formação. Antes, procuram apenas suprir as demandas. Esse aspecto ficou sinalizado na seguinte colocação:

[...] Geralmente a gente procura trazer um texto, a gente lê ali na hora e vai conversando sobre o texto, e aí as pessoas vão trocando idéias: “ah eu faço assim na minha sala, eu faço de outro jeito”. Há troca de experiência. Esse ano conseguimos fazer isso uma vez só com um grupo. O motivo acho que foi a correria mesmo do dia a dia, e acho por não ter esse tempo determinado ou um combinado do grupo de isso acontecer uma vez por semana ou uma vez por mês, eu acho que as outras coisas da escola estão tomando esse tempo de formação (Diretora 22).

Outra diretora afirma que usa uma certa estratégia, mas o que se percebe é que tudo depende muito da vontade individual do professor em estar ou não se envolvendo, conforme ela descreve:

Olha, a gente às vezes coloca textos para a reflexão do professor para que eles leiam; formamos pastinhas com os textos e às vezes sentamos com o próprio professor para dar um suporte. E na realidade, nem sempre os textos... o professor tem essa vontade de tá lendo nesse momento de estudo. A gente percebe porque a maior vontade que eles têm nesse momento é de desenvolver alguma coisa para estar aplicando (Diretora 26).

A abordagem da escola como *locus* de formação é tida como recente, na literatura especializada, quando comparada à discussão da formação de professores em outras modalidades, como nos estudos de Amiguiño e Canário (1994), na qual defendem a ideia de que é possível desenvolver na instituição escolar uma cultura de formação de professores que favoreça a reflexão sistemática sobre as práticas e sobre o estabelecimento de ensino, em interação com o trabalho.

Segundo Nóvoa (1999, p.1), a escola, como objeto de estudo, é uma abordagem ainda está em fase de estruturação e corresponde a uma pedagogia centrada nela mesma:

Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Ainda de acordo com Nóvoa (1999), o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. Este autor propõe entender que a organização escolar pode vir a se constituir como espaço de aprendizagem profissional, se os professores participarem ativamente da organização do trabalho escolar.

Em relação à categoria *Voltada à Inclusão* (5%), os diretores destacam a grande importância da Formação Continuada para qualificar e formar professores para o desafio da Inclusão Escolar. O relato, a seguir, apresenta o que o diretor 3 destaca sobre a categoria:

Necessária, para alinhar a prática do professor com as novas exigências da educação, como a questão da educação especial, do desafio da educação inclusiva, então a formação continuada deve estar voltada para os novos desafios da educação, como o de mudar as práticas tradicionais (Diretor 3).

A categoria *Impacto na Aprendizagem*, também com 5% de frequência, revela que, para os diretores, a formação continuada é igualmente importante, uma vez que é consensual, atualmente, que um bom ensino proporciona uma melhoria no rendimento e no resultado nos testes avaliativos nacionais e internacionais dos alunos.

Assim, todas as ações promovidas no intuito de melhorar a prática docente, como a formação de professores através da Formação Continuada, geram impacto na aprendizagem dos alunos e promovem avanços nos índices educativos. No exemplo de entrevista, o diretor 22 em seu discurso mostra um comentário relacionado ao *Impacto na Aprendizagem*:

Hoje em dia, já que existe, é fundamental! Como não tirar proveito de uma coisa que existe, então, vamos utilizar; agora o importante é que essa formação seja para fazer a prática do professor e do aluno melhorar! Formação é para melhorar as coisas! Formação é para melhorar o trabalho desse professor e assim elevar o rendimento de nosso aluno nas avaliações da escola! (Diretor 22).

Com esses olhares interpretativos, nesse último grupo de categorias em torno da questão 2, passa-se a sua descrição e apreciação, constituindo 5% das falas, tem-se a categoria *Espaço de Planejamento*, que compreende a Formação Continuada como um momento de planejamento das atividades futuras na escola. Essa categoria aponta, dessa forma, para a importância dada ao planejamento como um ajuste entre todos os professores e a direção da escola, sob a racionalidade maior das metas a serem atingidas, como se vê na fala do diretor 2:

A nossa formação continuada com os professores é o momento em que estou fazendo o planejamento com o professor na escola e fora da escola. Na secretaria de educação, tem um dia que é só para a formação de professores para cada área, dentro da disciplina em que ele ministra. A formação como um trabalho de planejamento, planejamento sobre o domínio de conteúdo, a didática, como ministrar a minha aula e como eu aplico essa formação na minha disciplina. Vão ensinar a gente as várias maneiras de eu aplicar o conteúdo em sala de aula (Diretor 2).

A questão 3 [Que saberes ou competências são necessárias para a Formação Continuada de Professores?] tem como objetivo saber que saberes, competências ou conteúdos são representativos na Formação Continuada e as possíveis razões para suas justificativas.

Tabela 2 – Que saberes ou competências são necessárias para a Formação Continuada de Professores?

Categorias	%
<i>Abertura para a Inclusão do Aluno</i>	30,0
<i>Uso de Práticas Afetuosas</i>	25,0
<i>Domínio de Sala de Aula</i>	15,0
<i>Lidar com o Aluno Carente</i>	15,0
<i>Abertura para a Cidadania</i>	15,0

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014

Analisando os dados das entrevistas, verifica-se que 30% dos diretores manifestaram-se a favor de uma *Abertura para a Inclusão do Aluno* (o paradigma da inclusão e seus desafios); 25% das falas dos diretores estão relacionadas à categoria o *Uso de Práticas Afetivas* (o professor manifesta uma afetividade na relação de ensino-aprendizagem).

E, ainda, três categorias apresentaram um percentual de 15% das falas dos diretores, sendo respectivamente: *Domínio de Sala de Aula* (como manejo de sala de aula), *Lidar com o Aluno Carente*, *Abertura para a Cidadania* (como a questão da retomada de conteúdos em torno dos valores e ética, a partir do processo recente de redemocratização brasileira).

Como o foco da pesquisa centra-se, de forma geral, nas representações sociais dos diretores de escola pública e em seu contexto, a análise categorial dessa pergunta remete firmemente a uma representação relacionada à *Abertura para a Inclusão do Aluno*, dentro desse desafio posto à função docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é a inclusão e o acesso universal à escolarização, previsto legalmente e pressionando os diretores para cumpri-la.

Os diretores demonstram claramente uma apreensão sobre o acolhimento de alunos portadores de necessidades especiais, numa situação que, a rigor, a formação continuada não contempla, constituindo-se em desafio para essa formação e para a prática real dos professores da educação infantil, além dos desafios da alfabetização e do letramento.

Ao refletir sobre essa categoria de análise, é oportuno lembrar Castro (2009, p. 137), quando observa que “busca-se a integração como inclusão, a partir do reconhecimento da exclusão e da desigualdade”. Por isso, é necessário compreender a formação estigmatizante de preconceitos, para fortalecer o valor do acolhimento à diversidade.

Preconceito, estigma e exclusão são processos que geram violência nas ações e relações humanas e sociais. Esses processos são reconhecidos nos ambientes sociais e nos

ambientes da escola. As preocupações com exclusão promoveram decisões, pedagógicas e legais, em favor da educação inclusiva.

A educação inclusiva tem recebido uma especial ênfase nos discursos políticos e acadêmicos, embora, na prática, se reconheça a sua complexidade, em parte explicada pela abrangência de seus temas e solicitações sociopedagógicas e políticas.

A par dessa ênfase, a discussão acadêmica sobre inclusão focaliza a diversidade e o propósito de que as diferenças, em suas diversas formas e expressões, não se transformem em desigualdade e exclusão. Entre os focos dessa discussão, encontra-se o da violência, no seu sentido humano, existencial e social, gerada por processos excludentes associados a preconceitos e estigmas, cuja formação encontra explicações relevantes na teoria das representações sociais, na perspectiva psicossocial moscoviciana.

A questão 3, como se vê na Tabela 2, revela a incidência de representações elaboradas e partilhadas pelos diretores acerca dos saberes que deveriam ser fundamentais na formação continuada do professor. Os diretores elaboram prioritariamente representações sobre a Inclusão, direcionando o debate para um grande paradigma da Educação brasileira atual, o paradigma da inclusão.

Analisando a Tabela 2, verifica-se que as categorias *Abertura para a Inclusão do Aluno* (30%) e *Uso de Práticas Afetivas* (25%) apresentam as maiores frequências e são consideradas os principais saberes, os quais devem ser trabalhados na Formação Continuada de professores.

Em concordância com os interlocutores, a categoria *Abertura para a Inclusão do Aluno* (30%) realça a importância do paradigma da Inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental e constitui-se como o principal saber que os diretores declaram ser fundamental na Formação Continuada. As falas seguintes reiteram essa inferência:

A graduação é algo muito incompleto mesmo, forma muito pouco e a formação continuada faz essa continuação. Agora precisaria trabalhar mais essa questão da afetividade na relação de ensino e aprendizagem, pois às vezes há professores que chegam até a chorar por não conseguirem realizar a aprendizagem. A culpa termina sendo toda do professor. Trabalhar também para ter preparo para receber os alunos no processo de inclusão, ter competência para receber alunos com outras dificuldades e transtornos. Ter conhecimentos da psicopedagogia (Diretor 16).

Os grandes problemas hoje estão ainda no que ainda não se investiu de forma efetiva, como: saber lidar com os alunos especiais, a tal da inclusão, os conhecimentos da psicologia, voltados para entender a aprendizagem, controle da disciplina, é isso o necessário! (Diretor 19).

Acho que a formação deveria preparar para a questão da inclusão, pois recebemos alunos e a dificuldade é enorme, pois os professores, no fundo, não sabem lidar com esses alunos! (Diretor 21).

A categoria *Uso de Práticas Afetuosas*, com 25%, realça a importância da relação de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata de aluno da educação infantil e sobretudo quando se trata de escolas públicas, as quais lidam com uma clientela carente de recursos e que precisa estabelecer uma relação de confiança com os professores. Os diretores reiteram que, sem a afetividade, a relação de ensino-aprendizagem não se completa e, portanto, fracassa. A representação é, antes de tudo, o estabelecimento de uma relação ética com o aluno, de respeito ao seu aluno, envolvendo todas as dificuldades do processo de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Os relatos, a seguir, apresentam o que os sujeitos destacam sobre o *Uso de Práticas Afetuosas*:

Formação não é treino, o professor tem que ser comprometido, ser um planejador, e que não esqueça a dimensão humana, do desenvolvimento de uma afetividade entre professor e aluno. Ele sabe que habilidades e competências e onde ele quer chegar. Essa percepção é do professor, de um professor comprometido, professor planejador. O professor planejador, comprometido, é aquilo que se chama professor reflexivo, mas em ação (Diretor 17).

Também a questão da afetividade, pois noto que há professores que lidam com os alunos de maneira muito... de qualquer jeito e as crianças são carentes e precisam antes de tudo de estabelecer com o professor uma relação afetiva na aprendizagem, uma relação de confiança! (Diretor 23).

O mais importante, nos anos iniciais, é desenvolver a afetividade na relação de ensino-aprendizagem. Então, a formação deve prover treinamentos de como desenvolver a afetividade nos professores. A questão é que uma relação com crianças sem a presença da afetividade está fadada ao fracasso. Elas precisam disso e é preciso estar treinado para recebê-las com carinho, com afeição, mostrando a elas a sua importância no mundo e na comunidade (Diretor 26).

O diretor 28 acredita na impossibilidade de se completar uma boa relação de ensino aprendizagem, que promova o avanço do Ensino Fundamental, se não houver uma combinação dos saberes da afetividade e da retomada dos valores na Formação Continuada nas escolas públicas, constituindo um saber que torna o ensino público mais eficaz no enfrentamento e de obtenção de êxito escolar e em sua própria prática docente. Assim se manifestou o referido diretor:

Acredito que o maior desafio aqui numa escola de bairro pobre é a questão da afetividade e dos valores. Afetividade, pois uma relação de ensino e aprendizagem que não envolva a aprendizagem, não vai dar os resultados que queremos aqui na educação infantil, já que a família está muito ausente ou alunos têm pais que não trabalham os valores e aí sobra para a escola trabalhar uma retomada dos valores, principalmente, para fazer o enfrentamento da violência na escola e na comunidade. (Diretor 28).

As demais categorias: *Domínio de Sala de Aula*, *Lidar com o Aluno Carente* e *Abertura para a Cidadania* apresentam as menores frequências (todas com 15%) de respostas

dos diretores na Questão 3. Diversas questões instigam o trabalho do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, seja o uso de práticas afetuosas ou o domínio de sala de aula, serão meios para o professor articular conhecimentos disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos.

No caso da categoria *Domínio de Sala de Aula*, segundo os diretores, essa habilidade presente na Formação Continuada é um saber muito ligado ao próprio planejamento de ação docente do professor dos Anos Iniciais, também nomeado como manejo de sala de aula, um desafio constante no sentido de controle da turma. Alguns relatos referendam esse entendimento:

É como se faz o controle de sala, o manejo com os alunos em sala nos anos iniciais, ter um bom conteúdo, a capacidade de fazer um planejamento, aprender aspectos ligados ao manejo, porque o aluno quando ele se sente bem acolhido, ele rende melhor! (Diretor 3).

Competências voltadas para a área onde cada um atua, além do conhecimento pedagógico, formação feita para as necessidades de controle de sala de aula. Sabe, essa formação deveria focar nos aspectos da psicologia da aprendizagem, para colocar esse domínio em prática, de experimentar mudanças na relação de aprendizagem, vendo o que não deu certo, para aperfeiçoar suas práticas, para alcançar o sucesso (Diretor 5).

Deveria formar assim mesmo é a questão da rotina de sala de aula; no meu caso, é a educação infantil; como se dá a rotina de uma criança; como a educação infantil é percebida pelos referenciais curriculares, coisa que o professor passa desatento na formação inicial lá na universidade e, quando chega aqui, a formação deve insistir mesmo é no planejamento, como age uma criança de 3 ou 4 ou 5 anos, as noções da psicologia, como ela ajuda nessas idades, pois o professor só sente essa necessidade quando chega na sala de aula, aí é que o professor vai entender o que a criança precisa, quais são os recursos necessário para se dirigir ou controlar uma criança (Diretor 8).

Ainda em relação à categoria *Domínio de Sala de Aula*, um dos diretores emitiu uma fala dissonante, alertando para a formação continuada voltar-se para novas formas de domínio de sala de aula, novas formas de controle em sala, alertando para a reprodução das práticas tradicionais, tendo assim se manifestado:

Deveria realçar o entendimento dessa nova geração, entender quem é esse novo aluno, conseguir fazer o professor deixar as práticas tradicionais, confundindo disciplina com silêncio, com uma clientela diferente de hoje em dia, quem é o jovem hoje, para mudar as práticas, que ainda são as mesmas (Diretor 17).

Nesse grupo das categorias que apresentam um percentual de 15% desta questão 3, tem-se a categoria *Lidar com o Aluno Carente*, no sentido em que os diretores estabeleceram a especificidade de trabalhar com alunos da periferia onde atuam algumas escolas públicas

municipais. Os trechos de entrevistas, a seguir, exemplificam como os diretores se manifestam sobre esta categoria:

Conteúdo é uma coisa indispensável, você tem que ter, o conhecimento, mas a partir do conhecimento, você tem que saber lidar com sua clientela, saber fazer planejamento, saber trabalhar com a clientela da escola pública; geralmente os pais são analfabetos, então tem que saber trabalhar com este tipo de escola, diferente das escolas particulares, que os pais têm conhecimento para orientar os conteúdos (Diretor 1).

Acredito que o fundamental é a formação para entender os novos desafios como a universalização do acesso ao ensino, para entender o aluno da periferia que chega com muita carência, daí o professor deve aprender os conhecimentos da psicologia para dar conta de atender corretamente os alunos de famílias carentes e ter uma boa socialização a partir da escola (Diretor 25).

Com relação à categoria *Abertura para a Cidadania*, também com 15% de frequência, aglutina falas que destacam a importância da cidadania na educação. Os saberes em torno da cidadania tornaram-se importantes desde o processo de redemocratização alcançado recentemente. Os trechos de entrevistas, a seguir, mostram como os sujeitos se manifestaram:

Principalmente a área da formação cidadã, que a gente tem muitos casos e é um desafio hoje, pois temos muitos alunos e o aluno é colocado na escola sem nenhum suporte para aquele professor, para poder trabalhar com aquele aluno. O mais importante é a educação para a cidadania. Mas eu vejo que nenhuma formação constrói a didática do professor, é ele mesmo que constrói sua técnica, seu padrão (Diretor 11).

Bem, o mais importante atualmente é entender das novas temáticas que invadiram a escola como: a cidadania, trabalhar a convivência plural dos alunos, retomar o estudo dos valores, visando uma formação ética e cidadã (Diretor 24).

Com o objetivo de medir o índice de adesão dos diretores aos programas de formação continuada, foi elaborado a questão 4: [Você apoia a Formação Continuada de Professores?], tem como objetivo aprofundar as ideias partilhadas pelos entrevistados acerca de suas representações em relação à Formação Continuada. Conforme as entrevistas, 90% dos sujeitos confirmam que apoiam a formação continuada de seus professores na escola pública municipal e só 10% não apoiam, e justificam que, muitas vezes, é pela forma como é conduzida essa formação.

Tabela 3 - Você apoia a Formação Continuada de Professores?

SIM	NÃO
90%	10%

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014

Observa-se, nessa Tabela 3, que os diretores concentram maciçamente seu apoio à formação de professores, na adesão da vertente formação continuada, e que colaboram com a sua promoção. A Tabela 4, a seguir, apresenta as categorias de respostas dos diretores que integram o grupo dos 90% que apoiam a formação dos professores.

Tabela 4 – Os 90% de diretores que apoiam a formação continuada relacionam esse tipo de formação a aspectos diversificados, como:

Categorias	%
<i>Momento de Atualização</i>	45,0
<i>Formação como Capacitação</i>	30,0
<i>Uso de Práticas Afetuosas</i>	20,0
<i>Busca de parcerias com outras instituições</i>	5,0

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014

A partir da Tabela 4, observa-se que há uma tendência para que essas categorias se agrupem em um eixo representacional, como foi citado na análise da questão 2. Isso significa que, em torno da categoria *Momento de Atualização*, circulam as demais representações, que, nesse momento, apresenta o maior percentual, com 45%, revelando a razão do propósito dos diretores para apoiarem o processo de Formação Continuada de seus professores. Analisando a Tabela 4, portanto, verifica-se que as demais categorias nessa questão 4 são, respectivamente, *Formação como Capacitação* com 30%, *Uso de Práticas Afetivas* com 20% e *Busca de Parcerias com outras Instituições* com 5%.

A categoria com maior frequência para justificar o apoio por parte dos diretores à Formação Continuada é a categoria *Momento de Atualização* com 45%. As respostas que agregam a essa categoria denotam a intencionalidade que direciona o foco do diretor escolar no sentido de alinhamento à racionalidade dos projetos educacionais conduzidos na escola pública municipal. Os trechos de entrevistas, a seguir, ilustram essa intencionalidade e a lógica do apoio:

Mais é claro, no fundo, é na formação continuada que a gente se torna professor, no sentido de uma prática mais firme diante das dificuldades e de uma atualização constante em um mundo que exige uma atualização constante do professor! (Diretor 10).

A escola e a própria Semec têm essa preocupação, sempre está colocando esse professor o acesso à informações necessárias para seu ofício; a formação deve atualizar os professores formados há muitos anos, para não se defasarem e quem se atualiza faz a diferença na sua prática (Diretor 13).

Apoia sim, os professores vão ao centro de formação semanalmente, com um dia da semana já dirigido à formação. A formação vai proporcionar ao professor uma atualização na sua disciplina e ele precisa estar atualizado num mundo em constante mudança! A nossa escola produz uma escala de idas ao Centro de Formação e busca encaminhar os professores (Diretor 15).

Sim, ela anda de mão dada com o aperfeiçoamento da prática do professor, para que melhore o professor que já é e queira crescer mais ainda, atualizando-se em novos conhecimentos (Diretor 22).

Evidencia-se, em todos os depoimentos, o expressivo apoio manifesto na fala dos diretores quanto à Formação Continuada com o propósito de ser um momento de promover sua atualização. Essa constatação, apontada na fala de alguns diretores, já tinha sido antecipada nos estudos de Di George et al (2010), que vê a formação continuada como um processo que amplia e qualifica os saberes e fazeres do professor, visando à sua atualização e crescimento pessoal e profissional.

Fusari (2001) apontou, no seu estudo, algo que endossa as evidências apontadas nessa categoria, pois afirma que a efetivação do processo de formação continuada levará ao bom desempenho dos profissionais que atuam na educação pública brasileira, sem perder de vista as especificidades da formação para dar conta dos anos iniciais do ensino fundamental, apontadas pelos documentos do MEC (2007, p.10), realçando a importância da alfabetização, da leitura e da inovação pedagógica.

Contudo, há algumas falas que apontam para duas tipologias de críticas que bloqueiam um maior apoio por parte dos diretores aos projetos de formação como uma atualização dos professores: a resistência dos professores por não aderirem ao projeto ou por desejarem fazer algo da vida pessoal nesse tempo dedicado à formação, principalmente devido à exiguidade de “tempo livre” para resolverem assuntos privados e, também, a resistência por parte de alguns diretores por não concordarem com a forma como são promovidos os projetos de Formação Continuada conduzidos pela Prefeitura de Teresina. A seguir, há depoimentos que apontam a resistência nos dois sentidos:

Nós lutamos diariamente para os professores participarem, mas há resistência por parte dos professores, pois no dia de formação eles querem ter tempo livre para fazer outras atividades pessoais, como preparar as atividades de casa (Diretor 12).

O educador não deve esperar que o sistema lhe ofereça uma formação continuada, deve ser uma opção do professor numa sociedade competitiva, que busca cada vez mais um professor preparado na sua atividade. Apoio que essa formação seja feita dentro da própria escola, para integrar essa formação à vida escolar e não seja algo separado em pacotes prontos trazidos pela prefeitura. A formação dentro da escola vai trabalhar sobre as dificuldades postas na aprendizagem dos alunos (Diretor 14).

É claro que sim, mas efetivamente a formação proporcionada pela SEMEC é muito voltada para um esquema de treinamento didático para o professor melhorar a sua

aula e somente isso não melhora as coisas por aqui na escola, a formação deve ser algo que parta das dificuldades apontadas pelos professores e isso não acontece (Diretor 21).

Um aspecto que se encontra nas falas dos diretores 14 e 21 e que pode ser encontrado na literatura sobre a formação continuada é o entendimento de que essa modalidade formativa deve partir das dificuldades encontradas dentro da escola e da sala de aula e apontada pelos professores em reuniões com o coletivo na escola. São resistências que constituem obstáculos para um efetivo apoio à Formação Continuada, aspecto que converge para o entendimento

Uma segunda categoria com maior frequência para justificar o apoio por parte dos diretores refere-se à categoria *Formação como Capacitação* (30%). Essa categoria está relacionada com a anterior ou deriva dela, ou seja, decorre da categoria *Momento de Atualização*. Essa segunda categoria seria integradora da primeira categoria.

É, notadamente, mais um aspecto que revela o propósito do apoio de diretores escolares aos projetos de efetivação de uma Formação Continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os diretores evidenciam suas justificativas para essa questão, como se pode ver nas seguintes falas:

Eu acho que na universidade você sai graduado, mas não sai professor, quando você começa a fazer parte da Formação Continuada, aí é que você se torna um professor propriamente dito, com conteúdo e estratégia (Diretor 1).

Sim, da minha parte a função da direção é colaborar para que o professor tem uma prática cada vez mais preparada, para dar conta das exigências avaliativas que estão na moda na educação. Formação continuada deve visar a preparação do conteúdo e do controle de sala de aula (Diretor 3).

É claro, é uma necessidade muito forte diante dos desafios que encontramos na prática após o início da carreira e aquela formaçãozinha teórica lá da universidade não ajuda muito, temos que estar reaprendendo continuamente! (Diretor 29).

O *Uso de Práticas Afetuosas* constitui-se na terceira categoria com maior frequência para justificar o apoio por parte dos diretores à Formação Continuada, com 20%. Essa categoria também emergiu na questão 3. Portanto, a afetividade perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo mencionada reiteradamente pelos entrevistados no sentido de uma atitude de afetuosidade, revelam os depoimentos:

Com certeza, se a gente pudesse, a todo mês, ter aquele dia só para a formação: falar de valores, falar da relação com a família. Estar preparado para vivenciar experiências de afetividade no ensino presenciado dia a dia com os alunos (Diretor 26).

Com certeza, nessa escola, sabemos da importância da formação continuada na formação para agir com afetividade no ensino do professor e que essa formação contribui para o desempenho de nossos alunos (Diretor 29).

O estudo de Tassoni (2010) mostra a grande importância dos processos que envolvem a afetividade. Ela diz que é através da relação entre as pessoas, nesse caso, a relação professor-aluno, que com certeza deve ser efetivada e mantida por parte do professor, que o sujeito aprenderá. Tassoni (2010) fala da afetividade como algo a ser construído pela troca, por processos de interação social. Dessa maneira, se o professor souber manter a relação, tornar-se-á uma relação de afeto e, com isso, o ensino aprendizagem tornar-se-á efetivo.

Leite (2006) explica que a relação da afetividade no processo ensino-aprendizagem vai além do contato físico, abrange a relação entre o sujeito (educando) e o objeto de conhecimento (conteúdo envolvido). É essa relação afetiva que se alinha no presente trabalho. Compreende-se que a afetividade está relacionada ao desejo de saber, compreender, assimilar e organizar ideias.

Pode-se, com isso, dizer curiosidade epistemológica como sugere o grande educador Paulo Freire (1996). É nesse sentido que a afetividade está presente na relação professor-aluno, estabelecendo a intencionalidade do sujeito-objeto. A tarefa do professor é motivar e estimular essa curiosidade, é criar um ambiente afetivo em que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental irá sentir prazer, alegria de conhecer cada vez mais. O professor que fundamenta sua prática pedagógica nesses pressupostos epistemológicos, por certo, será um “bom professor” com implicações afetivas.

E, para finalizar a análise desta questão 4, tem-se a categoria com o menor percentual, que consiste na *Busca de Parcerias com outras instituições*, apontada pelos diretores como uma das estratégias de apoio à Formação Continuada, mas justificando uma forma de efetivar a formação em outros espaços que contribuam com a formação da equipe de professores, como expressa a fala a seguir:

A nossa escola está envolvida num projeto de formação continuada com a Uespi, estamos sendo um colégio de aplicação para os futuros professores e pedagogos da Uespi; nós estamos oferecendo, aos professores dos anos iniciais, toda semana ou quinze em quinze dias, formação com os professores da Uespi. O professor encerra a aula mais cedo e vai ter um contato com o professor formador que veio lá da Uespi, sem nenhum ônus para a escola (Diretor 9).

Nesse momento, com o objetivo de identificar as características de um bom professor, apresenta-se a questão 5 [O que precisa ter um “bom professor”?], com o intuito de saber como os diretores de escola pública representam as características de um “bom professor”. Observe-se a tabela a seguir com as categorias agrupadas nessa questão.

Essas categorias, obtidas a partir das falas dos diretores, são recorrentes em relação às respostas apresentadas nas questões anteriores da análise, como se constata na Tabela 5, a

seguir, que mostra as categorias que apontam as características de um “bom professor”.

Tabela 5 – O que precisa ter um “bom professor”?

Categorias	%
<i>Compromisso</i>	50 %
<i>Ter Afetividade</i>	30 %
<i>Identidade com a Profissão</i>	15 %
<i>Habilidade para Planejar</i>	5 %

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014.

Analisando as falas dos diretores, verifica-se que a maioria (50%) entende que o bom professor tem como característica principal o *Compromisso* (visto como um professor comprometido com a escola). Em seguida, os sujeitos apontam *Ter Afetividade* (com 30%), *Ter Identidade com a Profissão* (com 15%) e *Habilidade para Planejar* com um percentual de 5%, como expressam em seus depoimentos.

A característica principal das falas desses diretores entrevistados está expressa no valor que atribuem ao professor que tem compromisso. Para eles, vale mais um professor compromissado que um professor pós-graduado, na equipe da escola. Do ponto de vista da gestão, ter um professor corresponde a um professor que cumpre o planejamento acordado para sua escola. Assim, é vital para o gestor, na construção do processo de qualidade na educação, proporcionar a melhoria nos indicadores de sucesso de sua escola. As falas, a seguir, ilustram as características alusivas a ter um bom professor, segundo os diretores entrevistados:

São várias qualidades: o comprometimento com a responsabilidade com o que tem que fazer, fazendo com insistência e persistência, ter esse compromisso de ensinar, o resto tudo vem junto! Aí assim, sem esse compromisso, não vai dar certo! (Diretor 5)

Deve ter conhecimento, domínio de sala de aula, no sentido de controle de sala de aula, saber lidar com o aluno das series iniciais. Enquanto gestor eu valorizo o comprometimento e o dinamismo do professor na escola, que os resultados da turma são bons, esse é a característica de um professor que está se atualizando e trazer aulas sobre uma nova realidade (Diretor 6).

É aquele professor comprometido com seus alunos, que tenha domínio de turma, que saiba dar a aula, ter o domínio da disciplina e de conteúdo em sala de aula e que no final, seus alunos tenha um bom rendimento, esse é o bom professor (Diretor 15).

Antes de tudo, domínio da disciplina que trabalha, isso é o básico, também deve ser um professor comprometido com a escola e com os seus alunos. Um professor comprometido com os resultados da escola e com o avanço de sua escola para atingir as metas que queremos atingir! (Diretor 21).

Basicamente, precisa ser comprometido com os resultados que a escola planeja. Que é assíduo e participa das reuniões para dar sugestões de mudança e solução para os problemas, mas o mais importante é agir com um planejamento de suas aulas, que assegure que vai dar um bom resultado e aí o resto vem dos alunos, que vão falar que ele é um bom professor! (Diretor 23).

Há, também, na centralidade da categoria compromisso, nas falas dos diretores, a responsabilidade de formar as novas gerações, de lidar com seres em fase de desenvolvimento e que necessitam de todo apoio. Está enfatizado que os anos iniciais do ensino fundamental são o alicerce da formação dos alunos. Há uma ancoragem na “metáfora da construção”, de trabalhar com a alfabetização, com a educação infantil, de se responsabilizar com a formação realizada.

Espera-se, dos professores, que atuem com responsabilidade e envolvimento, pois são requisitos recorrentes para ser um bom professor. É necessário compreender a responsabilidade de ser um professor para os alunos na transmissão dos conteúdos curriculares e do legado cultural. Também ter consciência da influência da sua postura no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de despertar o desejo de aprender e se interessar pelos conhecimentos.

A segunda categoria de maior percentual (reiterada nas Questões 3 e 4) é a característica de *Ter Afetividade*, no sentido de fazer uso da afetividade em sala de aula, aspecto fundamental para que o ensino nos anos iniciais seja bem-sucedido, conforme é representado pelos diretores de escola pública, muitas vezes, em função das peculiaridades de ser uma escola de periferia, que recebe a criança carente de afetos em suas relações sociais. Nesse caso, cabe ao professor promover essa relação afetuosa para fazer o processo de ensino ter um rendimento melhor, para dar um bom resultado na formação de crianças. Conforme os diretores, a questão da afetividade envolve algo além do conteúdo, é preciso formar o caráter. Assim, alguns diretores manifestam sua representação:

É complicado, pois o professor não é super-herói, às vezes ele vai adoecer, mas, para ser um bom professor, é aquele que procura chegar no horário; a criança quando chega na escola ela procura o professor, pois ela quer afago, ela tem uma relação de afetividade, pois o professor tem que saber das especificidades de criança pequena, a criança requer todos os cuidados. O bom professor, que cuida de criança pequena, deve ter a preocupação com a afetividade, um professor que sabe conversar com os pais, pois os alunos dessa região não têm uma realidade muito fácil, um professor que consegue acalmar e apaziguar a convivência da turma de alunos, aquele professor que se preocupa com as crianças de uma classe menos favorecida. Professor não é só dentro da sala de aula, é aquele que vivencia todos os processos da escola. É cansativo, mas não temos direito de massacrar as crianças, professor deve ter identidade com a profissão! (Diretor 8).

É o professor que se preocupa com o aluno, sai em busca da necessidade do aluno,

que conversa com o aluno, pois, dentro da escola, há problemas sociais, pois é necessária uma relação de afetividade, principalmente na escola pública, o professor tem que desenvolver a afetividade senão ele não supera o cansaço e a desmotivação! Nós temos uma clientela muito carente, não só no aspecto financeiro, carente em todos os sentidos! Quando a criança chega na escola, ela chega em busca de um espaço acolhedor, senão ele vai se evadir da escola! Hoje, o bom educador tem que enxergar isso! Superar essa coisa de ser só professor de conhecimentos! Então o professor deve ter: afetividade e domínio do conhecimento, claro! (Diretor 9).

Na educação infantil, ele deve ter aquela habilidade de cuidar, ele precisa ter na relação com o aluno a questão da afetividade, tem professor que tem muito domínio de conteúdo, mas não desenvolve a afetividade e isso não é bom, pois a criança precisa do cuidado e da afetividade (Diretor 14).

Recorrendo novamente a Leite (2006), a afetividade está intimamente relacionada com o sujeito (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares). Esse autor ajuda a compreender que o professor é um dos principais mediadores na vida de seus alunos, e a “relação que estabelece com os mesmos é marcadamente afetiva, determinando, em grande parte, a qualidade da relação futura que se estabelecerá entre o jovem e os diversos objetos culturais” (p. 19).

A terceira categoria apontada pelos diretores interlocutores nessa questão 5, com percentual de 15%, foi *Identidade com a Profissão*. Essa categoria está ligada a uma questão proeminente no trabalho docente de um professor dos Anos Iniciais, que consiste na tarefa de dar conta do ensino de crianças, num enfrentamento que exige do professor a identidade com a função desempenhada. Essa questão foi trazida à tona algumas vezes nas falas dos sujeitos, como expressam a seguir:

Precisa se identificar com a prática dos anos iniciais, que é uma prática difícil, pois vejo muitos professores estressados para dar conta do aprendizado de uma criança, mas que seja um professor comprometido com os resultados do seu aluno, comprometido com o planejamento traçado nas reuniões com os diretores e seus pares, comprometido em elevar a nota da sua escola nas avaliações que o município realiza (Diretor 10).

Novamente, vou insistir, o professor deve ter identidade com a profissão em suas relações com a criança, também deve ser um professor que se identifique com a Educação Infantil. A Educação Infantil é muito diferente de todos os outros níveis e o professor terá de gostar, senão não fica! Então, deverá se identificar com o papel de professor, para encarar a rotina que é pesada! (Diretor 26).

Um bom professor, ele precisa dominar os conteúdos que vai trabalhar, isso é claro, mas acima de tudo ele tem que olhar os outros como sujeito, um professor que goste da profissão, que se identifique com a profissão, que goste do ofício de professor, independente das adversidades que existem, de ser comprometido com tudo que faz (Diretor 30).

Ao tratar-se desse aspecto, faz-se necessário dar precisão ao que se entende por identidade e sua relação com a formação docente. Então, indaga-se: O que significa

identidade? Pode-se definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém mantém um pertencimento.

Entende-se que a identidade é construída pelos professores em uma perspectiva de interação com outros professores e com a comunidade escolar, assumindo um compromisso com o grupo, definindo sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

A temática da identidade, especialmente da identidade profissional, apresenta significados diferentes para a Psicologia, a Sociologia e para outras ciências. Assim, segundo Guimarães (2004), trata-se de uma temática complexa, tanto na compreensão quanto no processo de constituição. A identidade não se apresenta como algo dado e determinado, relaciona-se ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

A dinâmica de construção da identidade profissional, como processo relacional, é pautada pela interação entre transações relacionais – reconhecimento ou não reconhecimento das suas capacidades, saberes e competências pelos outros (superiores hierárquicos, outros grupos profissionais, pares etc.) – e transações biográficas, consigo próprio. Ou seja, ajustamentos constantes, por vezes rupturas e reformulações do projeto futuro que possibilitem a articulação entre pretensões e oportunidades (DUBAR, 2005).

Dessa forma, compreende-se que a identidade não é algo que se adquire simplesmente; é algo construído dentro de um processo dinâmico no qual estamos nos ressignificando a todo o momento. Assim, a identidade se elabora a partir de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, é mais adequado falar em processo identitário, no qual o profissional se encontra em constante mesclagem de seu perfil, pessoal e profissional.

A compreensão da construção da identidade de um professor mostra-se cada vez mais complexa. A busca por aperfeiçoamento é um movimento que está presente na maioria das profissões e não pode ser diferente entre os educadores. Nessa perspectiva, os professores se veem comprometidos com a busca da formação continuada para enriquecimento de suas práticas, e nesse movimento, o destaque vai para os saberes pedagógicos (TARDIFF, 2007) que podem contribuir para a evolução do docente.

Logo, diz-se que a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula. Mas, também, a partir de toda uma história de vida, que carrega consigo, de toda uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e da própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Além de toda essa construção identitária reafirmada acima na prática, constituem-se ainda inúmeros desafios, como afirma Imbernón (2015):

Ser professor ou professora do Ensino Infantil, Fundamental ou Médio sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil, ainda que muita gente não acredite. De fato, ser um bom professor ou professora e ensinar bem são tarefas difíceis, mesmo que, no imaginário coletivo, haja a ideia de que se trata de um trabalho simples porque é feito com crianças e adolescentes, com muitas festas e férias, e de fácil execução. Porém, a verdade é que a educação das crianças e dos adolescentes sempre foi uma tarefa árdua e, hoje em dia, está mais complexa (p. 75).

Essa dimensão da complexidade apontada por Imbernón (2015) corrobora a perspectiva de García (1999) ao apontar nas concepções sobre a formação de professores, uma formação voltada, em geral, para o preparo para o exercício da atividade docente e que, na justificativa de Gatti (2008), aponta como uma defasagem da formação inicial.

Por fim, nesta Questão 5, em que o objetivo é acessar à justificativa pela qual os diretores representam o “bom professor”, tem-se a categoria com menor percentual (5%), *Habilidade para Planejar*, categoria que emergiu na Questão 2, na qual os diretores justificam as razões de seu apoio à Formação Continuada. Ressaltam que saber planejar é um dos grandes focos da formação de professores conduzidas na Formação das escolas municipais. Na sequência, algumas falas se coadunam para demonstrar a força do planejamento como um dos objetivos da formação continuada:

Tem que ser um professor comprometido com o seu planejamento e com as regras da escola e só assim está apto para ser bom! Tem que saber planejar a aula, pois isso é a base de um bom professor! Na verdade, o fundamental é o planejamento, tem que realizar suas atividades sobre um plano de ação e tudo vai dar certo! (Diretor 23).

Basicamente, precisa ser comprometido com os resultados que a escola planeja. Que é assíduo e participa das reuniões para dar sugestões de mudança e solução para os problemas, mas o mais importante é agir com um planejamento de suas aulas, que assegure que vai dar um bom resultado e aí o resto vem dos alunos, que vão falar que ele é um bom professor! (Diretor 24).

É dessa forma que os diretores representam o “bom professor”. Essas são as características desejáveis para um bom professor. Essas representações procedem a partir do lugar que ocupa a função de diretor escolar, com inúmeras expectativas que se projetam sobre a figura do professor, como os sentidos de compromisso e habilidade de planejar, características desejáveis pela gestão da escola.

A Questão 6 [Existe alguma relação entre Formação de Professores e Qualidade na Educação?] tem como objetivo saber se os sujeitos veem conexão entre a promoção de uma formação de professores através do processo de Formação Continuada e a qualidade na Educação, notadamente de uma educação pública de qualidade.

A esse aspecto, a Tabela 6 apresenta os percentuais dos diretores que pensam consensualmente a existência da conexão entre Formação Continuada e qualidade na educação.

Tabela 6 - Existe alguma relação entre formação de professores e qualidade na educação?

SIM	NÃO
90%	10%

Fonte: Pesquisa de Campo, dez/2014

Constata-se que 90% dos entrevistados responderam sim, e 10% responderam não. Esse percentual absoluto confirma o aspecto que já havia sido visto na Questão 4, em que os diretores justificam as razões do apoio à Formação Continuada.

Esse achado é importante porque se coaduna com as razões dos diretores interlocutores no seu apoio à Formação Continuada, mapeando o pensamento elaborado desses sujeitos em relação ao objeto da representação social. Assim, as Questões 4 e 6 se complementam.

A partir das falas dos diretores interlocutores, foram geradas as categorias, apresentadas na Tabela 7, conforme segue, que mostram as categorias que contribuem para que os diretores percebam a conexão entre o processo de realização de uma Formação Continuada e a promoção da qualidade na Educação.

Tabela 7 – Categorias que emergiram das falas do grupo de diretores (90%) que veem relação entre formação de professores e qualidade na educação.

Categorias	%
<i>Compromisso</i>	50 %
<i>Ter Afetividade</i>	30 %
<i>Identidade com a Profissão</i>	15 %
<i>Habilidade para Planejar</i>	5 %

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014.

Dessa forma, diante das frequências obtidas, verifica-se que a categoria *Compromisso* (com 50%) constitui a principal razão para que os diretores sejam consensuais em torno da relação entre Formação Continuada e qualidade na Educação. Essa categoria foi a mais expressiva para dar conta dessa questão e está relacionada diretamente à representação da

formação continuada pelos diretores, vinculando-os como responsáveis pela efetivação de uma educação de qualidade, com uma gestão que acompanhe o encaminhamento dos professores para a sua formação, conforme revelam as falas a seguir:

Com certeza, contribui, contribui quando o professor tem compromisso com a “formação do aluno”, só faz melhorar a relação de ensino e aprendizagem. O diretor se sente apoiado pelos professores e assim só faz melhorar os estudos dos alunos (Diretor 2).

Produz sim, pois sai daquela mesmice que ele aprendeu lá na formação da universidade, aprende a ter compromisso, e assim o professor vai produzir uma aula de qualidade (Diretor 6).

Ela irá contribuir para que o professor esteja habilitado, pois assim serão repassados os conteúdos e os valores de uma boa educação, aumentando seu compromisso com os resultados e com a melhoria do ensino, aí então vai melhorar a qualidade na educação. A formação continuada faz o professor refletir sobre suas práticas, que prática dão certo! (Diretor 10).

Com a formação continuada, o professor vai estar mais apto a trabalhar com o ensino fundamental e estará comprometido com os resultados e a aprendizagem de seus alunos (Diretor 18)

Nessa perspectiva, o compromisso assume uma dimensão profissional, na qual o docente, na representação de diretores, ciente de sua tarefa educativa, prima pela qualidade de seu trabalho.

A categoria *Ter Afetividade* (30%) constitui a segunda razão para que os diretores sejam consensuais em torno da relação entre Formação Continuada e qualidade na Educação. Essa categoria liga-se fortemente às inferências já realizadas nas questões 3, 4, 5 e 6. Essa categoria, reiterada na análise da questão 5, reafirma a importância da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem.

Mas é claro, veja que se a formação for um processo efetivo e visar a melhoria do trabalho do professor, é claro que os resultados vão aparecer com a melhoria do desempenho dos alunos de nossa escola, teremos professores melhor preparados para a prática da afetividade na sala de aula (Diretor 21).

Sem dúvida, o professor treinado vai melhorar sua prática, vai ter um rendimento melhor! A formação continuada aperfeiçoa a prática do professor em sala de aula, faz com que domine melhor o seu conteúdo e conheça técnicas para transmitir a afetividade com os seus alunos (Diretor 23).

Na sequência, a categoria *Identidade com a Profissão* com 15% e, por fim, a categoria *Saber Planejar* (com 5%) completam o conjunto de categorias associadas pelos diretores em torno da relação entre formação continuada e a promoção da qualidade da educação, tendo

apresentado percentuais menores e já tendo obtido destaque na questão 5. A seguir, vê-se a apreciação dos diretores de como deve ser a formação continuada, a partir da representação vinda do lugar que o diretor ocupa na escola.

A Questão 7 [Como deve ser essa formação continuada de Professores?] tem como objetivo saber como os sujeitos veem a formação de professores através do processo de Formação Continuada. A Tabela 8 apresenta as categorias que emergiram das falas dos diretores entrevistados.

Tabela 8 - Categorias que emergiram da pergunta: como deve ser essa formação continuada de Professores?

Categorias	%
<i>Voltada para a dificuldade dos professores</i>	40 %
<i>Formação para a “gestão de sala de aula”</i>	30 %
<i>Domínio do Conteúdo</i>	15 %
<i>Saber Planejar</i>	5 %

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014.

Nessa questão, a categoria que ocupa a centralidade para os diretores escolares é a promoção de uma formação “Voltada para a dificuldade dos professores” (com 40%), apontada pelos participantes, constituindo-se uma crítica aos modelos de formação continuada padronizados ou em pacotes, não construindo uma melhoria na prática docente. Portanto, nesse conjunto de falas, pode-se observar que o grupo de diretores associam a formação continuada com uma formação voltada para aquilo de que o grupo de professores necessitam. Na categoria de maior frequência, para os diretores essa formação deve ser:

Voltada para as necessidades de sala de aula, como o aperfeiçoamento do seu conhecimento, como aperfeiçoamento da sua prática em sala de aula (Diretor 7).

[...] feita no horizonte das dificuldades apontadas pelo professor nas reuniões com os técnicos da prefeitura, não pode ser algo genérico e que já vem pronto pela Semec, toda formação deve ser feita em cima das dificuldades do professor, dificuldade bem objetivas, que melhore sua prática. O que tenho visto é uma formação continuada que só treina a transmissão de conteúdos, que ensina a transposição didática para o nosso professor e assim contribui pouco! (Diretor 15)

A formação de ser voltada para as dificuldades do professor, quais as suas dificuldades, então, vamos fazer uma formação para melhorar o seu desempenho, sua atualização e melhorar sua ação de professor. Mas o que temos sentido conversando com meus professores, é que eles vão lá só para aprender a repassar conteúdos ou se atualizar numa nova maneira de transmitir um conteúdo que vem padronizado e que não reflete as dificuldades de uma escola de periferia e suas dificuldades! (Diretor 23).

Deve ter um objetivo maior: trabalhar em cima dos problemas de aprendizagem apontados pelo grupo que está com os alunos e dirigir o aperfeiçoamento para uma prática melhor! Se for nesse caminho, vai aperfeiçoar essa prática de sala de aula e melhorar o rendimento da escola e do aluno. Toda formação deve partir de um quadro da situação encontrada na escola, sem apenas enquadrar o professor num processo de repasse de conteúdos (Diretor 28).

Nessa categoria e nas falas dos diretores, vê-se que corroboram a discussão em torno da formação de professores, na qual as abordagens nomeadas propõem uma reflexão, considerando as inter-relações com a prática social, a possibilidade de reinvenção da escola e o resgate do professor como profissional crítico, comprometido com o processo de reconstrução social, como em García (1999) e ainda na discussão sobre a formação continuada, como em Gatti (2008) e Maués (2003) e explicitamente em Imbernón (2010).

A *formação para a gestão de sala de aula* constitui-se a categoria que apresenta o segundo percentual de resposta (30%), trata-se de uma problemática muito associada a professores do ensino fundamental; muitos participantes associam a manejo de pessoal, no sentido de uma clientela diferenciada, que atravessa processos formativos cruciais, como a alfabetização. Sobre essa categoria, os participantes falam:

Deve se concentrar em aperfeiçoar o controle de sala de aula, o domínio do conteúdo com novas técnicas e o aperfeiçoamento de sua prática mais atualizada, voltada para a superação das práticas tradicionais (Diretor 3).

Deve estar voltada para o aperfeiçoamento da sala de aula, da atualização de seu conteúdo e controle da ordem da sala de aula. Deve a formação continuada possibilitar o crescimento na carreira, melhorando sua prática. (Diretor 8).

Só tem sentido se for feita para melhorar sua prática em sala de aula, melhorar o que tem feito, mas toda formação deve ser feita com vistas a superar as suas dificuldades, superar suas deficiências da formação inicial e focar na aprendizagem do aluno. (Diretor 17).

A terceira categoria de destaque nessa questão refere-se ao *Domínio de Conteúdo* (com 20%), uma competência tradicional para a função docente, relacionada com a destreza para exercer a atividade de professor.

Candau (1997) defende o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação do professor:

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações

de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura. (Candau, 1997, p. 46).

A categoria mais associada à questão da competência pelos participantes nessa questão foi *Saber Planejar* (com 10%), sendo essa característica fundamental reiterada na questão 6. Essa categoria é apontada pelos participantes, naquilo que é um dos grandes objetivos do planejamento das escolas municipais, assim associado pelos participantes:

Partindo do princípio que a formação continuada deva ser um desejo do professor e que não seja fazer só por fazer, pois os anos iniciais são o alicerce, e se aqui o processo for malfeito, os resultados serão para sempre, assim não tem como o aluno se perder no percurso da aprendizagem. E precisa acontecer sobre os problemas apresentados pela escola e pelos problemas de aprendizagem surgidos na relação de aprendizagem. A maior competência não é a técnica, daí eu tenho que ser um professor comprometido, que saiba executar um planejamento, a maior competência é ser um professor planejador e assim ele será um bom avaliador da aprendizagem (Diretor 17).

A Questão 8 [Para ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ter doutorado?] tem como objetivo verificar até que ponto os diretores valorizam professores com a titulação elevada.

Tabela 9 – Posicionamento dos diretores sobre a necessidade de o professor dos anos iniciais do ensino fundamental ter doutorado.

SIM	NÃO
0%	100%

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014

Na tabela 9, vê-se um predomínio absoluto da posição dos diretores frente à necessidade de ter uma titulação elevada, onde fica evidente que não valorizam o professor possuidor de titulação. Essa perspectiva dos diretores coaduna-se com o que se preconizou, *a priori*, quando foi definido o problema de pesquisa. A seguir, uma nova tabela apresenta as categorias que os diretores valorizam como um perfil necessário para dar conta dos anos iniciais.

A Tabela 10 descortina os percentuais dos diretores que pensam, consensualmente, o que o professor deveria dominar no ensino fundamental ao não valorizar a titulação.

A Questão 9 [Caso você pudesse escolher os professores aqui para a escola, que nível de formação você escolheria] tem como objetivo verificar o perfil de professor que os diretores gostariam de contar nos seus quadros no ensino fundamental.

Tabela 10 – O que precisa ser o professor dos anos iniciais do Ensino fundamental?

Categorias	%
<i>Um professor comprometido</i>	30,0
<i>Um especialista em educação infantil</i>	30,0
<i>Doutor é um pesquisador</i>	20,0
<i>Um graduado com identidade com a profissão</i>	20,0

Fonte: Pesquisa de Campo, dez/2014

As duas grandes categorias que emergiram das falas dos diretores sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, quando se posicionaram sobre o que precisa ser esse professor, aparecem com 30%.

Um professor comprometido (30%) e *Um especialista em educação infantil* (também com 30%). Percebe-se na fala dos entrevistados um consenso sobre a valorização da categoria *Compromisso/comprometimento*, que sobressai ocupando a centralidade na qual giram as demais representações. Sobre a categoria *Um professor comprometido*, assim os participantes se manifestam:

Precisa não, pois a formação acadêmica é muito teórica, é no convívio de sala de aula que realmente a gente aprende, o doutorado forma para o professor ser um pesquisador e aqui as demandas são de formar o educando em suas bases como ser humano, então precisa é de um professor comprometido com seus alunos e com sua escola! (Diretor 11).

O mais importante é ter a prática de um professor comprometido, aqui nós temos um professor que está fazendo o mestrado, mas às vezes não está capacitado para estar aqui nos anos iniciais, há professores estagiários que dominam muito mais do que o professor experiente da escola (Diretor 23).

Não, ele precisa ter o comprometimento e o domínio de sala de aula. Deve ter é uma maneira diferente de trabalhar com os alunos, para que eles sintam prazer em aprender. O que precisa é que ele conquiste o aluno para assistir a sua aula (Diretor 4).

Não, não precisa, pois a nossa tarefa é mais da prática junto a um grupo de alunos que estão em formação como seres humanos e o que precisa é de um professor comprometido com os objetivos da escola, com um bom planejamento e que tenha uma relação de afetividade com seus alunos! (Diretor 24).

Na fala desse grupo de diretores, em linhas gerais, vê-se a confirmação da centralidade da valorização do comprometimento, principalmente por parte dos diretores 11 e 24, que destacam explicitamente aquilo que está nos achados da questão 5, onde os discursos dos diretores revelam que valorizam o comprometimento, relacionando-o com a afetividade, com a identidade docente e com a habilidade de planejar.

Ressalta-se que essa última categoria revela não apenas o conteúdo geral das representações sociais da formação para diretores escolares, mas também cada categoria relacionada com comprometimento, apresenta-se como essenciais para compreender a representação a partir do lugar que os diretores ocupam na escola

Na sequência, também aparece em primeiro lugar a categoria *Um especialista em educação infantil* (também com 30%), sobre a qual os sujeitos assim se manifestam:

Acho que basta ter a graduação, o desafio aqui é ter uma identidade profissional com o trabalho com criança, com a educação infantil, ser comprometido com a construção de um indivíduo e sua aprendizagem (Diretor 8).

Com uma especialização ele consegue desenvolver um excelente trabalho, com conhecimentos específicos da educação infantil, a prática seria de melhor qualidade (Diretor 12).

O que devemos ter é um professor com especialização nas áreas da educação infantil, com noções de psicologia e psicopedagogia (Diretor 20).

Não, de forma alguma, o doutorado é para fazer pesquisa e planejamento. O professor aqui deve ter uma formação básica em educação infantil (Diretor 24).

Com um percentual menor, também duas categorias aparecem com percentuais de 20%, respectivamente, *Doutor é um pesquisador* e *Um graduado com identidade com a profissão*. Nas falas dos diretores escolares, é reiterada a afirmação da dualidade de que para o ensino fundamental é preciso um professor especialista e comprometido e de forma majoritária, que a função do doutor é a pesquisa e não tem o perfil de atuar nas vicissitudes do ensino fundamental. Sobre a categoria *Doutor é um pesquisador*, os participantes assim se manifestam:

Nos anos iniciais vai valer a experiência, saber lidar com esse aluno e sua formação, pois não adianta ter doutorado se você não sabe lidar com esse aluno, deve saber dar aula para esses alunos, mais concentrado na experiência no conteúdo, manejo da sala de aula, problemas de indisciplina, aprender a fazer uma tarefa diferenciada, pois os alunos têm demandas diferentes. Dar aula nas séries iniciais é muito mais difícil do que ser professor de universidade! (Diretor 2).

Não necessariamente, claro que se tiver doutorado seria muito bom, mas sabemos que aqui nos anos iniciais, vem mais é o professor iniciante, que está em processo de formar-se professor e este sim tem força para dar conta dos desafios apresentados na aprendizagem desse nível de ensino (Diretor 18).

Não, o nosso professor comum, aquele que a prefeitura seleciona, é um professor recém-formado, muitas vezes com uma especialização, jovem e com todo o gás para trabalhar aqui na educação infantil e nos desafios da alfabetização. Estou satisfeita com o professor jovem e que dê conte do serviço! (Diretor 23).

Explicitando melhor essa forma de conhecimento que são as representações sociais, essas representações de diretores apontam uma maneira de organizar o mundo com sentido e significado da gestão e nessa última categoria, os diretores, ao valorizarem os professores que realmente se dedicam, lançam mão de seu saber prático, portanto, lançam mão de suas representações sociais. Eles falam de um lugar diferente do lugar do professor. Agora como diretor, de um agir como diretor, manifesta uma representação diferente, não mais como professor. Assim, pode-se observar que uma representação social é elaborada dentro de um contexto e varia conforme o conhecimento de quem a partilha.

Sobre a categoria *Um graduado com Identidade com a Profissão*, os diretores assim se manifestam:

É preciso gostar com o que está fazendo, é ele se identificar com os anos iniciais, um professor com perfil alfabetizador, mas o doutorado não dá embasamento para trabalhar com crianças (Diretor 19).

O que ele precisa mesmo é ter a identidade com a função de professor dos anos iniciais, o professor que gosta daquilo que faz, então ele precisa ter essa identidade, então não adianta ter tanta formação se não tem identidade com a profissão (Diretor 22).

Não precisa não, pois o doutorado forma o pesquisador e ele vai querer fazer é a pesquisa. Aqui nós precisamos é de um professor, se possível com uma especialização, que seja dedicado e tenha uma identidade com a profissão, que se identifique com o trabalho com crianças e se identifique com os desafios da atividade de ensinar crianças (Diretor 26).

Essas falas nos remetem a uma articulação necessária entre as dimensões pessoal e profissional, pois, além da dedicação, a profissão, em face de fazer aquilo de que gostam. Nesse sentido, é pertinente observar a identidade como algo que caracterize o professor da educação infantil.

A Questão 10 [Caso você pudesse escolher os professores aqui para a escola, que nível de formação escolheria?] tem como objetivo apreender, segundo os diretores, qual nível de titulação que mais valorizam para aquele professor atuar em sua escola. A Tabela 11 apresenta as categorias que emergiram das falas dos diretores entrevistados.

Tabela 11 – O nível de formação dos professores que o diretor escolheria para atuar na escola que dirige

Categorias	%
<i>Um professor especialista em ed. infantil</i>	40 %
<i>Um professor especialista planejador</i>	30 %
<i>Um professor especialista em Afetividade</i>	20 %
<i>Um prof. com identidade com a profissão</i>	10 %

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014.

Após perceber, na questão anterior, a ênfase que os diretores dão ao perfil de um professor comprometido, não significa que os interlocutores não valorizem um perfil de qualificação, só que, em suas falas, definem um perfil necessário à função docente nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma qualificação suficiente para dar conta desse nível de ensino. Dentre as categorias mais nomeadas pelos diretores nas entrevistas, aquela com maior percentual nessa questão é a de *Um professor especialista em educação infantil* (40%). Essa categoria, portanto, remete a um perfil de necessidade de qualificação, na perspectiva do diretor, sendo suficiente para prover um bom ensino junto aos alunos, bem como reúne as necessidades da atuação nos anos iniciais. Assim os participantes se manifestam com relação a essa categoria:

Esse professor especialista em educação infantil, ele terá bom resultado para a escola nos anos iniciais, onde se forma toda a personalidade do indivíduo que está em crescimento (Diretor 8).

Acho que um professor com a graduação e uma especialização em educação infantil dá conta do recado, o desafio é compreender os desafios do ensino infantil (Diretor 9).

Para ser um bom professor alfabetizador, ele deve ter o compromisso com os anos iniciais e dentro desses segmentos o bom seria uma especialização, com algum conhecimento no campo da psicologia e da educação infantil (Diretor 11).

Ter uma especialização e para trabalhar nos anos iniciais, ter uma sólida formação em psicologia, assim ele não terá problemas e assim essa criança que trabalhou com um especialista, irá passar pelos outros níveis de formação com maior facilidade (Diretor 14).

Uma segunda categoria, nessa questão, mais nomeada pelos participantes foi de *Um Professor Especialista Planejador* (com 30%), demonstrando uma segunda representação à qual os diretores nomeiam um perfil de professor para a sua escola. De forma repetida, desponta novamente a questão do planejamento, esse objetivo forte das formações realizadas pela prefeitura de Teresina. Um professor planejador, como aquele professor que tem uma

acuidade com suas responsabilidades e planeja sua ação para atingir os objetivos. Alguns interlocutores assim se manifestam a esse respeito:

Acredito que um professor com a especialização seria a pessoa certa! Com uma especialização focada em ser um bom planejador para uma aula no ensino fundamental (Diretor 1).

O professor que recebemos aqui é o recém-formado que passou no concurso da prefeitura e vem para sua adaptação ao sistema público de ensino e costuma dar conta suficiente das tarefas de professor, portanto não precisa ter doutorado, deve de verdade é ser um professor comprometido com o planejamento da escola e com o rendimento de seus alunos (Diretor 17).

Acho que tenha uma especialização e seja comprometido com um bom planejamento de suas atividades para desenvolver um bom trabalho (Diretor 30).

A terceira categoria mais recorrente nessa questão, nomeada pelos diretores escolares, foi *Um Professor Especialista em Afetividade* (com 20%). A afetividade é uma representação recorrente entre os diretores, ao estabelecerem um perfil para o professor necessário para sua escola. A afetividade foi nomeada nas questões 3, 4, 5 e 6, portanto, foi dada uma importância crucial na relação de ensino-aprendizagem e na ação docente nos anos iniciais. Quanto a essa característica, os diretores assim se manifestam:

Um professor especialista, que entenda de relacionar-se com afetividade com os alunos. O professor tem que ter amor pelos alunos, tem que dominar o saber, precisa ter afetividade com eles. Nos anos iniciais, deve ter uma graduação em pedagogia e especialização em Educação. É melhor ainda com a graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia (Diretor 2).

O bom professor para estar aqui nos anos iniciais é aquele com uma especialização na disciplina que vai ministrar, que busca ser comprometido com os desafios da aprendizagem do seu aluno e assim, com algo voltado para a afetividade e aqui o que precisamos é de um professor que atue na prática com afetividade, para formar o aluno dos anos iniciais e os desafios da educação infantil (Diretor 19).

A última categoria nomeada pelos diretores, relativo ao perfil de professor para atuar nos anos iniciais, denomina-se *Um Professor com Identidade com a Profissão*, numa representação já nomeada na questão 5 e 8, marcadamente a questão de uma identidade com a função docente. É a esse perfil que os diretores remetem sua representação de professor necessário para a sua escola. Os participantes assim se manifestam em suas falas:

Ele deveria ter no mínimo uma especialização, com um bom controle de sala e que este especialista se identifique com a profissão e com os desafios dos anos iniciais (Diretor 9).

Esse professor que chega aqui com a licenciatura, se puder agregar uma especialização naquela matéria de que já é formado e tendo acesso aos conhecimentos da pedagogia, está preparado e aí, é continuar no ofício e ter uma identidade com a profissão, senão larga, pois as dificuldades são muitas! (Diretor 20).

Dessa forma, é pelo seu pertencimento a determinado grupo que o professor adquire uma identidade social, permitindo definir o seu papel perante a sociedade. Sua representação identitária reflete o seu conhecimento e a confiança sobre si mesmo e seus pares no interior do grupo, levando-o à construção de operações e diferentes interpretações das situações educacionais e sociais nas quais se encontra. Na perspectiva de construção da identidade docente, é importante destacar que o professor, apesar de apresentar algumas estruturas padronizadas relacionadas à sua profissão, é possuidor de uma singularidade, uma subjetividade construída a partir de suas relações com “grupos de referência, aos quais são associados modelos ideais e representações que estão na base da construção de sua identidade pessoal” (SANTOS, 2000, p. 153).

É da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade que o fenômeno da identidade se deriva. A identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas como delineamentos provisórios referenciados por um processo de identificações que, de época em época, vem dando corpo e vida a uma dada identidade (BRZEZINSKI, 2011).

A seguir, vê-se a apreciação dos diretores no tocante às características que valorizam nos docentes, como caracterizam as especificidades que o professor deve manifestar para dar conta de atuar nos anos iniciais.

A Questão 11 [Caso você pudesse escolher os professores da sua escola, que características destacaria na seleção?] tem como objetivo saber de que forma os diretores representam as características centrais de um bom professor para atuar nos anos iniciais. A seguir é apresentada a Tabela 12, a qual contém as categorias que emergiram das falas dos diretores entrevistados.

Tabela 12 – Características que o diretor valorizaria em um professor, caso ele pudesse fazer a escolha em uma seleção.

Categorias	%
<i>Comprometido com a Escola</i>	40 %
<i>Domínio de Conteúdo</i>	20 %
<i>Afetividade no Ensino-aprendizagem</i>	20 %
<i>Identidade com a profissão</i>	20 %

Fonte: Pesquisa de campo, dez/2014.

A categoria central desta representação dos diretores escolares sobre as características do bom professor, nessa questão, tem o maior percentual com a categoria *Comprometido com*

a Escola (com 40%), com a valorização de um professor que é responsável pela escola e seu planejamento de gestão. Novamente, ocupa a categoria Professor Comprometido a centralidade nessa representação, apontado na análise de conteúdo apresentado nas questões 5, 8 e 10. Essa categoria apresentará menor percentual, orbitando em torno da categoria de professor comprometido. Três categorias apresentam os mesmos percentuais (20%), respectivamente: *Domínio de Conteúdo*, *Afetividade no ensino-aprendizagem* e *Identidade com a Profissão*. Todas essas três categorias orbitam em torno da categoria *Comprometido com a Escola*. As três já foram nomeadas em outras questões.

Os diretores escolares ancoram fortemente a representação social do bom professor às características do professor mais recorrentes na fala dos diretores entrevistados, como aquele que é comprometido com a escola, possuidor de domínio de conteúdo, constrói uma relação afetiva no ensino e tem identidade com a profissão e com o ofício de ser professor.

CONCLUSÃO

Para iniciar esta seção conclusiva, retoma-se de passagem, algumas compreensões acerca das representações sociais, referenciadas enquanto uma ação orientadora do sujeito, enquanto elaborações mentais construídas socialmente e, sempre, compreendidas como fruto da atividade humana e que se assenta na compreensão da indissociabilidade sujeito/objeto.

Desse modo, a pesquisa apresentada teve como objetivo apreender as representações sociais sobre a formação de professores dos diretores escolares de escolas públicas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse objetivo foi balizado em uma intenção específica, qual seja: verificar a importância da formação para os diretores e investigar as características que os diretores mais valorizam nos professores

Como categorias teóricas, discutiu-se a formação de professores e a formação continuada, dando ênfase ainda aos estudos no campo da gestão escolar, das políticas educacionais e da qualidade na educação. Procurou-se compreender o quanto a formação de professores vem sendo percebida pelos diretores e como representam a formação continuada.

A pesquisa e seu percurso basearam-se na busca de respostas aos seguintes questionamentos: a) Como os diretores representam a formação do professor? b) Na perspectiva do diretor escolar da escola pública dos anos iniciais, é preciso ter formação para ser um bom professor dos anos iniciais do ensino fundamental? c) Quais as características que os diretores valorizam nos professores?

No percurso da pesquisa, buscou-se apreender quais as representações sociais sobre formação de professores são compartilhadas por diretores escolares. As evidências apontadas nos achados permitiram tecer algumas considerações às questões levantadas por esta pesquisa. Assim, a adoção da Teoria das Representações Sociais possibilitou compreender os sentidos e significados atribuídos à formação de professores, pelos diretores entrevistados.

Analisando os resultados das respostas expressas pelos participantes desta pesquisa, percebe-se que o diretor escolar, de forma geral, apoia a formação de professores e a nomeia como formação continuada, isso ficou bem caracterizado na questão 4, em que a relacionam consensualmente a um *Momento de Atualização*.

Os diretores destacam que o conhecimento adquirido com a formação é de suma importância para melhorar os processos formativos desse professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais relevantes para o aluno dos anos iniciais. Os diretores, ao falarem sobre a formação de professores, mostraram-se favoráveis ao processo de formação continuada.

Eles ainda exibem um discurso sobre sua prática na escola, discursos que não diferem dos implementados pelos sistemas de ensino. Portanto, os diretores se apropriam dos conceitos, assimilam os diversos conteúdos repassados pelos sistemas oficiais, que dizem como deve ser a sua prática e fazem com que surjam seus conceitos próprios do grupo, construindo as representações sociais sobre a formação de professores, notadamente na sua modalidade de formação continuada.

É pertinente ainda destacar aspectos relevantes para a efetivação de um processo de formação de professores, como: visam a uma formação que contribua com uma *Abertura para a Inclusão do Aluno* (o paradigma da inclusão e seus desafios) e para o *Uso de Práticas Afetivas* (o professor manifesta afetividade na relação de ensino-aprendizagem).

Os diretores relevam nas entrevistas o quanto é importante a reflexão sobre a afetividade e que sem a afetividade a relação de ensino-aprendizagem não se completa e, portanto, fracassa. Há nessa representação a ancoragem, nos termos de Serge Moscovici (1978), de uma relação ética com o aluno, de respeito ao seu aluno, visando ao enfrentamento das dificuldades apresentadas aos professores e aos alunos dos anos iniciais desde a ampliação da escolarização pública recente.

Assim, respondendo ao objetivo a que se propôs esta pesquisa, pode-se dizer que as representações sociais da formação de diretores, partilhadas por diretores dos anos iniciais, contribuem diretamente no processo de efetivar a qualidade na educação, que deve ser voltada para a dificuldade dos professores e para o crescimento profissional de um professor comprometido com sua função e possuidor de uma titulação não necessariamente superior à de um especialista.

Esse professor especialista, que sabe planejar, forma o perfil que os diretores representam como um professor comprometido. Não veem necessidade de ter professores mestres ou doutores. Entendem que os doutores e mestres voltam-se mais para o mundo da pesquisa. O chão de uma escola que atende os anos iniciais do ensino fundamental não é tão atrativo para profissionais com tais qualificações.

No geral, pode-se dizer que a maior parte das suposições iniciais foi confirmada. Os resultados apontam que as representações sociais da formação de professores dos diretores escolares estão centradas na pequena valorização da titulação dos professores e na maior valorização do compromisso com a escola e com o planejamento das atividades.

O diretor, ao valorizar o compromisso, está mais voltado para o operacional, para a técnica, valoriza mais a presença, o fazer na sala de aula e o ensino eficiente. Conforme os diretores entrevistados, a formação continuada realizada pela prefeitura é operacional, volta-

se para a preparação do plano e a sequência didática em sala de aula. O compromisso que os diretores assumem com a formação como um momento de atualização e aprimoramento constante dos conhecimentos dos professores, leva-os a valorizar a formação de professores com vistas à obtenção de melhores resultados na prática.

Também ganha centralidade nas representações sociais dos diretores a importância dada a Identidade com a Profissão docente, também relacionada ao enfrentamento e superação dos desafios de dar conta de efetivar a aprendizagem, daí requer um professor que tenha essa identidade com a profissão e especialmente com o fazer docente. Essa categoria foi reiterada nas questões 5, 6 e 9 e apresenta uma relação próxima com a categoria afetividade.

Além disso, após a análise dos resultados, pode-se concluir que, para os diretores escolares, a característica principal do bom professor é o *Compromisso* e que o professor deve, na docência dos anos Iniciais do ensino fundamental, ter *Afetividade, Identidade com a Profissão e Habilidade para Planejar*.

Entende-se que esta pesquisa aponta alguns caminhos para a construção de políticas educacionais que conduzam à efetivação de uma educação de qualidade. Assim, pode-se dizer que investir na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental é um dos modos de efetivar essa construção. Concorda-se com as reflexões de Imbernón (2010), que aponta a crise institucional da formação e recomenda uma reestruturação da formação continuada.

Tal reestruturação passa pela própria formação continuada de professores, num início de século XXI repleto de mudanças institucionais, principalmente, na institucionalidade dos sistemas educacionais, com alterações no papel das escolas e das funções docentes. Então, é um bom momento para a reflexividade sobre o caminho da formação docente.

Conclui-se, portanto, nesta pesquisa, que a discussão sobre a formação de professores, sobre a gestão e o papel dos diretores e sobre a qualidade na educação, sob a perspectiva das representações sociais, trouxe reflexões importantes que, de fato, podem contribuir para o alargamento do debate sobre essas temáticas da educação brasileira, que, embora seja cada vez mais central, a ponto de se tornar uma bandeira nos discursos político-educacionais, necessita de um maior aprofundamento para que se busque o ponto de equilíbrio entre os discursos que avaliam a formação pelos resultados de avaliações em larga escala e o discurso que trata a formação como um valor e suas múltiplas interpretações.

Os dados reforçam o entendimento de que o estudo das representações sociais da formação de professores para diretores escolares contribui para se refletir sobre essa formação, sua influência na prática docente dos futuros professores dos anos iniciais do ensino

fundamental na medida em que revela aspectos evidenciados pelos diretores sobre este objeto, que tem sido foco de várias pesquisas na pós-graduação no âmbito educacional.

Esses aspectos evidenciados a partir das representações sociais de diretores escolares sobre a formação de professores estão fortemente ancorados na importância dada ao compromisso do professor e na sua habilidade de planejar. Tais representações foram construídas a partir dos lugares por onde passou e do lugar que atualmente ocupa, na condição diretor de escola. Desse novo lugar que passou a ocupar, o Diretor alargou sua visão sobre o ensino, passou a ser cobrado pelos resultados de sua escola, teve que ampliar sua concepção sobre a educação e passou a ver o professor como um agente importante na mediação do ato ensinar; caso essa mediação não aconteça de forma eficaz, entende que seu trabalho será desvalorizado assim como o prestígio da escola que dirige. É sob a orientação deste novo contexto pessoal e profissional que o diretor representa o ator que, um dia foi, e que talvez ache que nunca mais o será.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. **Gestão escolar e qualidade da Educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – no. 1, maio 2010. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 150-280.

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: **Escola** : Currículo e Avaliação. ESTEBAN, M.T. (Org.). São Paulo: Cortez, 1999.

AGUIAR, M. A. da S. **A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020**: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 32-57.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1998.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa Pró-Letramento. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, M.I. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: ALMEIDA, M.I. (Org.). **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, p.11-17. ago. 2005

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1976. p. 10-160.

ALVES, M. L. **A escola de nove anos**: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental, 2007. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/artigos.php>
Acesso em 3 jul 2014.

ALVES-MAZZOTTI; A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília MEC-INEP, ano 1, nº61, jan/mar.1994.

_____. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, nº 217, set./dez. 2006.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Aval. Pol. Públi. Educ.**. Rio de Janeiro, v. 15, nº 57, out./dez. 2007.

AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. **Escolas e mudança**: papel dos centros de formação. Educa, Lisboa, 1994. p. 99-55. Disponível em: http://www.aph.pt/aph/download/bibliografia_GFC.rtf - acesso em 04/05/2016

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Programa de pesquisa política e gestão de educação no Brasil. Diretrizes metodológicas, Brasília, mar/jun, 1997. p.9-15.

ARAÚJO, H. Organização e luta dos docentes no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 32-70.

ARROYO, M. G. Qualidade na Educação. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 9, p.55-66, 1996.

AZANHA, J. M. P. A estigmatização da escola pública. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 10-25.

_____. Democratização do Ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2, maio./ago. 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. A Gestão e a Qualidade no contexto analítico das políticas educativas. In: MOURÃO, Arminda Raquel Botelho; NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo (Org.). **Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: Edua, 2011 v. 3.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, 2002.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p.150-175.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1977.

BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 138-155.

BEHRENS, M.A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 439-455, set/dez, 2007.

BEHRENS, M. A. e PEREIRA, L. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: BEHRENS, Marilda Teresa e ENS, Romilda Teodora. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 112-135.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos: Porto, 1994. p. 10-76.

BONAMIGO, A.; LIMA, N. da C. M. Aspectos da Gestão Escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, Angela Maria et al. **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 78-109.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Prova Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 jul.2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Lei nº 11.114, de 06 de novembro de 2005**. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005a.

_____. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei n.9.396/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3ª ed. Brasília: Fundescola /Dipro/FNDE/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Avaliação do Plano Nacional de Educação:** 2001/2008. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8º-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidadesfederais-consolidação-e-expansão-2011-2020-subsídios-para-o-planonacional-de-educação&catid=219&Itemid=86>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.**

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, MEC, s.d. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 22 maio 2009b.

_____. **Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. DF, Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. **Resolução n.7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. DF, Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. **Relatório Técnico de Gestão do Parfor 2009 a 2013.** Capes, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pd...>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB dez anos depois:** reinterpretção sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 170-175.

_____. Pedagogo: Delineando Identidades. **Revista UFG**, ano XIII, nº 10, p. 120-132, julho/2011.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12/07/2015.

CAMARGO, R. & ADRIÃO, T. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os conselhos escolares. **Revista Chão de Escola**. n. 2. Curitiba: SISMMAC, 2003. p. 15-32.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Líber Livro Editora, Unesco, 2007.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, G. W. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, I. (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 125-146.

CASTRO, M. H. G. A Institucionalização da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: COLOMBO, S. S. e CARDIM, P. A. G. **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.125-143.

CASTRO, M. H. G. e TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. In: SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.75-98.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 3-18.

CHARTIER, A.M. et al. **Formação de professores na França e a criação dos IUFM**. Ilo. Seminário Internacional Novas políticas educacionais: críticas e perspectiva. São Paulo, Programas de Estudo de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, 1998.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (**CONEB**). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2008.

CONAE - Conferência Nacional de Educação, 2010. p. 72-89.

CRISÓSTOMO, A. L. M. **A materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, nas escolas públicas de Teresina**: aspectos e olhares que se entrecruzam. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 2007.

CRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada**: função essencial do CP. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2007. p. 90-125.

DAVIS ET AL (Orgs). **Formação Continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – no. 2, Novembro de 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 83-95.

DEMAILLY, L. C. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEMO, P. **Formação permanente de professores**: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org). Professores: formação e profissão. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996. p.46-90.

DESTRO, M.R.P. **Educação Continuada**: visão histórica e tentativa de conceituação. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36 1995.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 10-27.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Classe média assalariada e representações sociais da educação: A educação como signo e objeto representacional. In: A. S. P. MOREIRA, JESUÍNO, J. C. (Ed.). **Representações Sociais**. Teoria e Prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p.74-110.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S.C. (org.). **Gestão democrática**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 70-85.

_____. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia/Belo Horizonte: UFG/Autêntica, 2011.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENS, R.T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R.T.; BEHRENS, M. A. **Políticas de formação do professor :** caminhos e percursos. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 37-75.

ESTRELA, M T. A formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 52-80.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARR, R. **Representações Sociais:** a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). Textos em Representações Sociais. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 25-60.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e cotidiano escolar.** In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 65-75.

FÉLIX, M.D.F.C. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista Ibero Americana**, n. 45, Setembro/Dezembro, 2007. Disponível em: <<http://www.rioei.org/ri>>. Acesso em : 20 de outubro de 2015. p. 243-265.

FIORINI FILHO, J. A. **Gestão da escola pública:** o diretor em sua ação cotidiana. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-SP.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.112, mar. 2001. p. 5-18.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI. In: FERREIRA, A. T.B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores:** questão para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 120-157.

FREITAS, L. C. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 145-165.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p.10-45.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v.2). p.09-23.

GATTI, B. A. **Proformação: relatório final dos dados do sistema de monitoramento**. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2002.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan-abr. 2008. p.57-60.

_____. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, maio /ago.2009.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. e NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC, 2010 (Textos FCC, n.29). p. 90-102.

GAUTHIER, C. Problemas Relativos à Determinação de um repertório de Conhecimentos específicos do ensino. In: GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 60-125.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da representação. In: Jodelet, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 312-325.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F. A. e CHAVES, S. M: (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 35-70.

GOMES, A. A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In: PARDAL et al (Org.). **Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias**. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 85-120.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri (SP): Manole, 2003. p. 35-60.

GUSMÃO, J. B. B. de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas em sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Orgs.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 12-65.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 70-76.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010. p.7-27.

_____. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 50-72.

JESUS, G. ; MANFIO, A. . Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino: vivências e concepções dos gestores das escolas estaduais.. In: Maria Eliza Nogueira Oliveira. (Org.). **Gestão Escolar e Políticas Públicas educacionais**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2013, v. 1, p. 7-224.

Jodelet, D. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.122-123.

_____. **As representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44.

_____. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 75-90.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7^a.ed. 1995. p. 70-95.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 27, n. 96, número especial, out. 2006. p. 790-805.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, A. B. de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n.3, p. 473-488, set./dez. 2009.

LINS, C.; SANTIAGO, M.E. Representação Social: educação e escolarização. In: PAREDES, A. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

LOPES, N. F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. Campinas, SP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. p. 10-32.

LUCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. In: ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – no. 2, novembro 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 152-176.

_____. LUCK (et. al), Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

MADEIRA; M. C.; MADEIRA, V. P. Representações sociais do diretor de escola. In: **Revista de Ciências Humanas** – série especial temática 2002. II Jornada Internacional sobre Representação Social. Florianópolis, 2001.

MADEIRA, M. C. A (re) construção da teoria na prática do professor: os sentidos da aprendizagem. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo. 14/15 1º e 2º semestre. 2002.

MAIA, G. Z.A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. Marília, 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 14-31.

MARCHESI A. e MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 18-31.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedex** n. 36. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 10-35.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, mar. 2003.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SARTI, D. T. R.; SARTI, F. M.. **Mercado de Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 25-60.

MAUÉS, O. C.; OLIVEIRA, J. F. A formação docente no Brasil: cenários da mudança, políticas e processos em debate. In: VIEIRA, Lívia Fraga; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 52- 65.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, maio/ago, 2009.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. e MILITÃO, S. C. N.. A Formação de Professores na Agenda dos Movimentos Sociais: da I CONAE ao II PNE. In: LEITE, Y. U. F.; MILITÃO, S. C. N. e LIMA, V. M. M. L. **Políticas Educacionais e Qualidade da Escola Pública**. Curitiba: CRV, 2013. p. 85-102.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINHOTO, M. A. Política de Avaliação da Educação Brasileira: Limites e Perspectivas. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2013. p. 160-175.

MIZUKAMI, M. et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 10-32.

MORENO, G. L. e PASCHOAL, J. D. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental**: considerações iniciais. In: BRANDÃO, C. da F.; PASCHOAL, J. D. São Paulo: Avercamp, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, M. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J.L. **Inovação e Qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 270-285.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 75-192.

_____. Preconceito e representações sociais. In: A. M. O. Almeida e Jodelet, D. **Interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas – Representações Sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 48-240.

NADOLNY, L. de F.; GARANHANI, M. C. Estratégias de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil. In: BEHRENS, M. T. e ENS, R. T. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 190-247.

NASCIMENTO, M. das G. In: CANDAU, V. M.(Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Análise das Instituições escolares**, 1999. Disponível em: www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf . Acesso em 04/05/2016

_____. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, C. **Os sentidos da formação continuada de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000. p. 20-75.

OCDE/Program for International Student Achievement - PISA. **PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World**, 2006.

OLIVEIRA, D. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 10-25.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: um nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores Associados/ANPed, n. 28, jan./abr. 2005. p. 6-15.

PARDAL et al (Org.) **Educação e Trabalho**: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 12-45.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 45-65.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 75-140.

_____. **Administração escolar: Introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.10-145.

PAZ, F. M. da. Contribuições para o debate sobre a Escola Pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013. p. 68-122.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **Público e privado na educação : novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 200-240.

_____. **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D .A.; GATTI, B. A. **Proformação: relatório final geral da avaliação externa do programa**. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2002.

PLACCO, V. M. S. e ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V.M. S, & SOUZA, V. L. T. Saberes e Trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação? In: ENS, Rominda Teodoro; VOSGERAU, Dilmeire Ramos e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro**. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PORTELA, R. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES/Unicamp, v. 28, n.100, p. 661-690. 2007.

QUEIROZ, A.C. Melhoria da escola pública: financiamento e o II PNE. In: Leite, Y.U.F.; Militão, S.C.N.; Lima, V.M.M. (Org.). **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2013. p. 23-54.

RIBEIRO, V.M. **Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: 1952. Tese apresentada para provimento da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. p. 10-130

RIGOLON, W.O. **Formação Continuada de Professores alfabetizadores**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado). PUC/SP.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993. p. 40-67.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Ecos**, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

SÁ, I. R.; GODOY, K. M. A. de. Um estudo sobre as representações sociais da educação física escolar no Brasil. In: PARDAL et al (Org.) **Educação e Trabalho** : representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 135-175.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: Edufpi, 2000.

_____. **Qualidade na Educação**: entre a indefinição e a ação. In: NASCIMENTO, I. V. do; MELO, M. A.; DIAS, A. M. I. (Orgs.). Política de Pós-Graduação: projetos de Pós-Graduação. São Luis: EDUFMA; Teresina: EDUFPI, 2009.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. Representação Social e Identidades. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Cristina de (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 151-159.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. de F. de S. “A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. de F. de S. e ALMEIDA, L. M. de. **Diálogo com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2008. p. 45-62.

SARUBI, R.E. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: **SEMINÁRIO DA REDESTADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE**, 6. 2006, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/gestao_democratica_repercussao.pdf. Acesso em 15 de Jul.2015. pp.5-18.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.3, n.01, p.67-72, jan-jun. 2008.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação de profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **26ª. Reunião da ANPED**, Caxambu, 2003. p. 160-182.

SCHWARTZMAN, S. Educação e desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos? In: CASTRO, A. C.; LICHA, A.; PINTO JR., H. Q. e SABOIA, J. (Orgs.). **Brasil em desenvolvimento: instituições, políticas e sociedade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SHIGUROV NETO, A. **Manual de gestão da qualidade aplicado a cursos de graduação**. São Paulo: Fundo de Cultura, 2006. p. 60-85.

SILVA, Ceris S. R. da; CAFIEIRO, Delaine. Alfabetização e Letramento de crianças de seis anos: as políticas para implantação do ensino fundamental de nove anos. **Intermeio**, Campo Grande, V.16, N. 32, p. 27-48, Jul/Dez. 2010.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SILVA Jr., J. dos R.; FERRETTI, Celso João. **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 180-220.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SIQUEIRA, S. M. M. Apontamentos para o debate sobre os avanços e limites da gestão democrática e participativa na sociabilidade atual. In: ARAGÃO, J. W. M.; RIOS, J. A. R.; VENAS, R. F.; **Desafios da gestão escolar**: contribuições para o debate. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 68-94.

SOARES, J. F. (Org.) **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais, 2002. Disponível em : <http://www.game.fae.ufmg.br/arquivos/publicacoes/3/eficaz.pdf> . Acesso em: 11 set. 2014.

SOUZA, S. M. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de Avaliação da educação e quase mercados no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n.84, set. 2003.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educ. rev.[online]**. 2009, vol.25, n. 3, pp. 123-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 14 de Jul. 2015. p. 100-145.

SOUZA, A. R. de et al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba :Ed. da UFPR. 2005, 68 p. - Gestão e avaliação da escola pública; 1). Disponível em: www.moodle3.gov.br/ufmg. Acesso em: 14 de Jul. de 2015. p. 1-70.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, D.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Disponível em:< <http://168.96200.17/ar/libros/anped/2019T.pdf>> Acessado em 19/03/2016.

TEIXEIRA, A. Que é Administração escolar? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961. p. 75-92.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1992.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**. N. 39, 2003.

VALA, J. **Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano**. In: _____ Psicologia social. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2004. 625 p.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Gestão e Qualidade do Ensino. In: COLOMBO, S. S. e CARDIM, P. A. G. **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.10-120.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Orgs.). **A escola mudou! Que mude a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

VIDAL, E. M. ; VIEIRA, S. L. Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais. In: **ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS** – no. 4, estudos realizados em 2012. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. p.110-135.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 58-70.

ZAINKO, M. A. S. Gestão do Conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. R. e BEHRENS, M. A. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 150-170.

ZEICHNER, K. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

WERLE, F. O. C. **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil**: abordagem por níveis de segmentação. In: _____.(Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.