

Rosemeire de Souza

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.





Rosemeire de Souza

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.



 editora.faculdadefmb.edu.br

Todos os direitos desta edição
reservados para: Editora FMB Ltda.

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores.

O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores.

Editora
Editora FMB

Direção Editorial
Edilson Castro

Coordenação Editorial
Julyanne Castro

Autora
Rosimeire de Souza

Projeto Gráfico e Diagramação
André Macário

ISBN: 978-65-999269-0-7



 editora.faculdedefmb.edu.br



Todos os direitos desta edição reservados para: Editora FMB Ltda.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

S719f

Souza, Rosemeire de

Formação continuada: qualificação, inovação e fortalecimento emocional dos professores, proporcionado pela equipe gestora [livro eletrônico] / Rosemeire de Souza. -- Baturité, CE: Grupo Educacional Korban, 2023.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-999269-3-8

1. Formação de professores 2. Gestão educacional 3. Qualificação profissional 4. Equipe 5. Instituição

I. Título.

CDD-371.207

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores 371.207
Camila Alves Cavalcante - Bibliotecária - CRB-3/1620

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

SUMÁRIO

Página 13

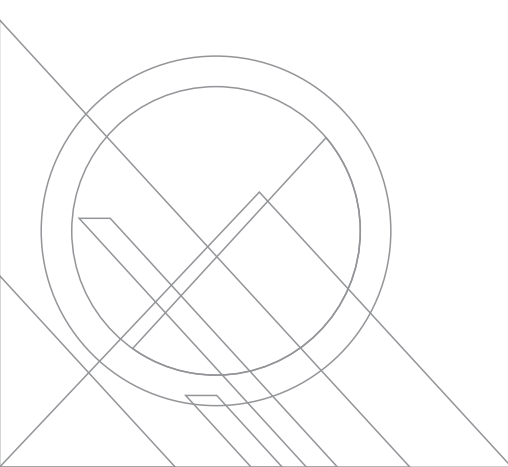
1 Marco Teórico

Página 34

2 Metodologia

Página 40

3 Resultados e Discussão

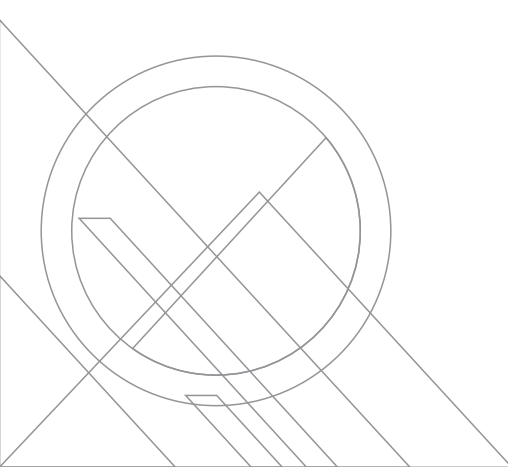


FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, pelo carinho, compreensão e companheirismo. A todos que me ajudaram na alegria e na tristeza.



FORMAÇÃO CONTINUADA:

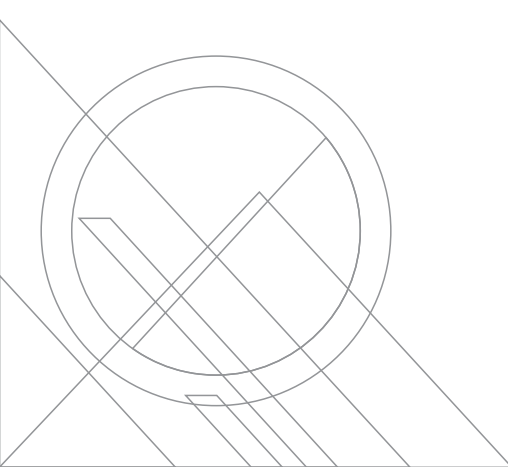
qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado vida.
Agradeço ao apoio da minha família.

Agradeço aos professores, pela contribuição
dada para a conclusão deste mestrado.

Agradeço aos colegas pelo apoio moral, pelas
alegrias e tristezas vividas



FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

RESUMO

Esta dissertação trata da importância da formação continuada do professor oferecida e construída pela própria equipe gestora da instituição a qual está vinculado. O ambiente educacional constantemente promoverá o crescimento consciente e intencional do professor, investindo na formação humana e pedagógica visando prevenir desgastes emocionais, gerando novas alternativas para o enfrentamento dos desafios e superação das dificuldades; criando uma cultura proativa entre os professores. Objetivo geral deste estudo é identificar como o processo de formação continuada pelo Programa de Ensino Integral (PEI) contribui para que os professores transformem suas práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão para o avanço dos alunos, considerando os resultados das avaliações institucionais dos últimos anos, e o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporcionando uma visão real dentro do ideal. Será adotado como procedimentos deste trabalho a constante revisão de literatura; a pesquisa de campo, através de aplicação de questionários; e a análise de dados dos resultados das avaliações institucionais sob o ponto de vista de qualitativo. Cuidar e aprimorar habilidades e competências dos professores é priorizar também a qualificação do ensino favorecendo e emergindo a oportunidade para que os alunos aprendam de fato através de uma aprendizagem eficaz. Qualificar e proporcionar as reuniões, e encontros no ambiente escolar é uma tarefa árdua, mas necessária atribuída à equipe gestora, que deve contar com todos os membros do grupo que são coletivamente responsáveis por seu funcionamento. A troca de experiências e a difusão de novos conhecimentos instigam o profissional a rever práticas, lidar com frustrações, erros analisando posturas e buscando novas estratégias de atuação, permitindo-se perceber com novos motivos que o levarão a excelência. São inúmeras as evidências que comprovam que a qualidade da aprendizagem depende intimamente da qualidade do trabalho do professor, que deve ser acompanhado pela equipe gestora. A equipe gestora na busca de bons resultados aprimora o trabalho, oferece oportunidade de formação contínua, de prevenção ao desgaste da equipe, através de aprimoramentos dos professores em encontros e reuniões pedagógicas.

Palavras-chave: Formação contínua. Gestão. Equipe. Instituição.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

ABSTRACT

This dissertation deals with the importance of the continuing education of the teacher offered and built by the management team of the institution to which it is linked. The educational environment will constantly promote the conscious and intentional growth of the teacher, investing in human and pedagogical training in order to prevent emotional exhaustion, generating new alternatives to face challenges and overcome difficulties; creating a proactive culture among teachers. The general objective of this study is to identify how the process of continuing education by the Comprehensive Education Program (EIP) contributes for teachers to transform their practices, in order to value their own knowledge and the possibilities of reflection for the progress of the students, considering the results of the institutional evaluations of recent years, and the socio-historical-cultural environment in which they work providing them with a real vision within the ideal. The constant literature review will be adopted as procedures of this study; field research, through the application of questionnaires; and the analysis of data from the results of institutional evaluations from a qualitative point of view. Caring for and improving teachers' skills and competencies is also prioritizing the qualification of teaching, favoring and emerging the opportunity for students to actually learn through effective learning. Qualifying and providing meetings, and meetings in the school environment is an arduous but necessary task assigned to the management team, which must count on all members of the group who are collectively responsible for its operation. The exchange of experiences and the dissemination of new knowledge encourage the professional to review practices, deal with frustrations, errors analyzing postures and seeking new strategies of action, allowing him to perceive with new reasons that will lead him to excellence. There is a great deal of evidence to prove that the quality of learning depends intimately on the quality of the teacher's work, which must be accompanied by the management team. The management team in the search for good results improves the work, offers an opportunity for continuous training, prevention of team wear, through improvements of teachers in meetings and pedagogical meetings.

Keywords: Continuing training. Management. Team. Institution.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os atores sociais têm ido além do confronto entre qualificação e competição: hoje todas as organizações sindicais, no plano confederativo, admitem que é necessário negociar a questão da competição, associando-a à questão da qualificação. Eles veem a competição como uma mediação entre qualificação e desempenho efetivo.

Nos negócios e na educação, as noções de qualificação e competência têm sido amplamente utilizadas nos discursos sobre o mundo do trabalho. Apesar da dificuldade de conceituação, alguns concordam que a noção de qualificação está ligada ao trabalho, enquanto a noção de concorrência aparece ligado para o indivíduo.

Entender como a formação continuada do professor pelo PEI, pode contribuir para a redução do percentual de alunos com níveis abaixo do esperado, tomando por base o resultado das avaliações institucionais e a análise do resultado por desempenho, demonstrando assim, que a união desses dois pontos, ou seja, formação continuada, resultado de avaliações externas, quando trabalhadas com foco, clareza e objetividade têm por finalidade embasar e redirecionar o trabalho pedagógico para o sucesso da práxis docente e da aprendizagem discente. O coordenador pedagógico se afirma progressivamente como formador, orientando o trabalho coletivo no ambiente escolar, e atua como conexão entre os indivíduos, o projeto da escola e os conteúdos educativos.

Objetivo geral deste estudo é identificar como o processo de formação continuada pelo Programa de Ensino Integral (PEI) contribui para que os professores transformem suas práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão para o avanço dos alunos, considerando os resultados das avaliações institucionais dos últimos anos, e o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporcionando uma visão real dentro do ideal.

Será adotado como procedimentos deste trabalho a constante revisão de literatura; a pesquisa de campo, através de entrevistas; e a análise de dados dos resultados das avaliações institucionais sob o ponto de vista de qualitativo.

Fala se muito na grande necessidade de se investir na educação, nas melhorias cruciais para o desenvolvimento dos alunos, priorizando seus direitos em aprender. Mas é preciso destacar um importante agente de transformação neste processo: o professor.

Como este profissional reconhece sua própria identidade, quais são seus anseios dentro da empresa escolar, como está o nível de sua qualidade de vida?

Por que a cada dia cresce ainda mais o número de enfermidades físicas e emocionais emergindo síndromes e patologias associadas ao alto nível de stress? Como o tempo das reuniões pedagógicas tem sido utilizado? Será que os profissionais estão tendo suportes para atuar com liderança e pro atividade? Como a equipe gestora pode almejar qualificação de seus docentes diante dos inúmeros desafios existentes no ambiente escolar.

Todos os profissionais são admiráveis para a efetivação dos desígnios sugeridos pelo ambiente escolar. Os docentes são responsáveis pela didática, ou seja, materializar o processo de ensino-aprendizagem. Cada um dos demais profissionais tem um desempenho essencial no processo educativo, cujo efeito não depende exclusivamente da sala de aula, mas igualmente da experiência e da observação de maneiras corretas e respeitadas no cotidiano da escola.

A função formativa desempenhada pelo coordenador pedagógico está inteiramente pautada à formação continuada dos professores para o desempenho em suas ações de docência

Tamanho encargo demanda adequadas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Consequentemente, é respeitável que se proporcione uma formação continuada aos profissionais, permeando sua atuação em sala, estruturando com novas habilidades e conhecimentos a fim de que a sua atuação seja de fato intencional e eficiente, para a consolidação dos processos de aprendizagem.

Desta forma destaca-se o papel da equipe gestora, responsável pela motivação direcionamento e estruturação de uma equipe sólida e competente para atuar no ambiente profissional e escolar.

Segundo Cortella (2016, p. 145) “Do ponto de vista da retenção, um profissional terá muito mais interesse em permanecer numa empresa que ofereça oportunidades de aprimorar suas competências”.

Vale lembrar que profissionais com formação adequada, com gestão e direcionamento eficaz tendo a sensação de que se estão crescendo profissionalmente, promovem bons resultados dentro do estabelecimento de ensino e consequentemente qualidade no atendimento aos pais e alunos.

A equipe gestora tem a importante missão de estimular a cooperação profissional a partir de formações e debates voltados para o desenvolvimento de um projeto em comum entre os profissionais da escola, envolvendo e contando com a parceria e empenho de todos da equipe escolar.

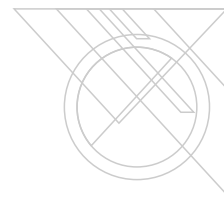
A pesquisa contribuiu para a concepção de um novo meio para ajudar a criar estratégias para ensino de período integral. Podendo-se conseguir melhorias na forma de experimentar a troca de experiências e a difusão de novos conhecimentos instigam o profissional a rever práticas, lidar com frustrações, erros analisando posturas e buscando novas estratégias de atuação, permitindo-se perceber com novos motivos que o levarão a excelência.

Quando a equipe gestora conhece e percebe claramente as suas próprias necessidades, consegue elaborar estratégias eficientes na condução de seus professores, contribui para desenvolvimento individual e coletivo, previne desgastes físicos e emocionais nas relações dentro do ambiente escolar, inspira seus professores a

conquistarem cada vez mais novos conhecimentos identificando seu propósito em sua profissão e conseqüentemente satisfação profissional.

O conceito de formação continuada de professores é legitimado através da própria convivência estabelecida no âmbito do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, as experiências, representam um dos pilares da formação, subsidiando, portanto, a construção de conhecimentos gerais e específicos, garantindo, dessa forma um melhor encaminhamento da prática docente.

No capítulo 1 destaca-se os marcos teóricos; formação de professores, formação continuada, criação de um espaço participativo e apoio da equipe gestora, no capítulo 2 ênfase a metodologia, tipo de estudo e descrição do contexto e dos participantes, no capítulo 3 descreve-se o trabalho empírico e proposta de trabalho.



Marco Teórico

CAPÍTULO 01

1.1. Formação de Professores

Os estudos pertinentes à formação de professores não são recentes, pois no contexto das reformas educacionais, neste país e em outros, sempre essa questão vem à tona. Entretanto, para a compreensão sobre a citada formação, é preciso situá-la no quadro das transformações sociais e, mais precisamente, aquelas inerentes ao sistema de ensino, considerando que as mudanças sociais, ocorridas no âmbito social, continuam repercutindo, na dinâmica de outros setores. A educação, por fazer parte de uma estrutura maior tem sofrido os reflexos provenientes dessas mudanças, que caracterizam cada momento da evolução científico-tecnológica que a humanidade vem presenciando.

No Brasil, por exemplo, as alterações nos setores da economia na contemporaneidade, têm redefinido o mercado de trabalho e de emprego, havendo uma reivindicação, junto aos trabalhadores em geral, no que se refere aos conhecimentos imprescindíveis ao atendimento das necessidades do processo produtivo. Nessa perspectiva, a formação profissional representa um indicativo para a busca de novas alternativas, através na tentativa de recomposição da própria identidade, considerando o trabalho e a reconstrução da solidariedade entre trabalhadores, diante da desagregação e da automatização provocadas pelos processos gerais de reestruturação do capitalismo, na sociedade atual.

Ressalte-se que a formação profissional se constitui, na visão dos estudiosos, numa área privilegiada pois a partir dos aspectos a ela inerentes, surge a conveniência do repensar e planejar ações voltadas para o âmbito dos direitos sociais, isto é, do emprego, do trabalho e da educação. Mesmo não contendo uma fórmula mágica no sentido do confronto inevitável com as condições do sistema econômico dos dias atuais, a formação profissional é uma prioridade, defendida pelos trabalhadores vinculados aos diversos segmentos sociais. Daí a causa principal do surgimento de planos relativos à formação, objetivando a concreticidade de maiores condições, individuais e coletivas, para o enfrentamento das dificuldades e contradições presentes na sociedade.

Os profissionais do magistério são considerados como trabalhadores da educação, fazendo parte, portanto de um projeto de formação bem amplo, com suas especificidades. Portanto, os professores, principalmente, encontram-se no contexto das observações antes apresentadas.

A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). E, conforme preconizado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de constituição inicial para os trabalhadores do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015b).

Neste país, muito se tem qualificado professores de tal forma suficiente para que se pudesse contar com um sistema educacional satisfatório no sentido de um ensino de qualidade, nos seus diferentes níveis. As pesquisas têm apontado relevante número de professores qualificados. Todavia, ao se comparar esses dados com os índices educacionais denunciados, verifica-se uma distância que deve ser analisada.

É preciso que as políticas de formação de professores considerem o momento histórico em que a sociedade se encontra, na medida em que, o mundo das conquistas evolui junto à construção científica em todos os países, incluindo o Brasil. Nesse sentido, nos diversos pilares educacionais é necessário que haja uma política de formação de professores, na perspectiva de fortalecer a educação básica, destacando-se, para isso, a formação inicial.

O entendimento a respeito da formação inicial de professores exige que, se faça um resgate dos aspectos históricos mais contundentes sem descurar o espírito legal de cada época.

No Brasil, desde a época imperial, a função de professor esteve sempre associada à perspectiva de preparar as novas gerações, mesmo que essa profissão não fosse vista, em geral, como prioritária às políticas governamentais. A primeira lei da educação brasileira é de 15 de outubro de 1827, período imperial, que em consonância ao espírito da Constituição daquela época, recomendava a gratuidade do ensino primário para os cidadãos, e a formação dos professores como responsabilidade do poder público. A partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 é que se concretizou, pelas províncias, a formação de docentes que deveriam atuar no “ensino primário” responsabilidade do poder público. A partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 é que se concretizou, pelas províncias, a formação de docentes que deveriam atuar no “ensino primário”.

A partir do referido Ato, a província do Rio de Janeiro criou em 1835 a primeira escola normal a qual se responsabilizou pela formação de professor “das primeiras letras, desde o início do século 19 até os anos 30”. A história registra que, na então denominada Velha República, os estudos e debates se realizavam em torno da responsabilidade da União a respeito dos diferentes segmentos sociais e, dentre estes, o educacional cujo destaque era o ensino primário e a formação dos seus professores. Foi idealizada pelos parlamentares, durante a Revisão Constitucional de 1925 - 26, a criação de uma Escola Normal Superior que, à semelhança de outras iniciativas, não se concretizou.

A Escola Normal estadual, instituída na Velha República, embora apresentasse uma série de impossibilidades apresentava, conforme o autor, uma dimensão pedagógica que articulava duas categorias, isto é, o que e como ensinar. Entretanto, diante da autonomia atribuída aos Estados estes realizavam, no esquema curricular de formação de professores, as alterações que se constituíram em obstáculos “para o reconhecimento dos diplomas apresentados fora do Estado de origem” (CURY, 2003, p.128).

Como se pode observar a questão educacional sempre esteve historicamente, atrelada aos

ditames daqueles que se encontram no poder cujas medidas, em sua maioria, deixam o peso da insatisfação às classes menos favorecidas.

A peculiaridade do magistério ganha expressão no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 o qual trouxe à tona as questões relacionadas à classe. Um dos realces do citado Manifesto é quanto à preparação dos professores, em geral, a qual deveria se realizar, inicialmente, nas instituições de ensino secundário e, depois, a formação pedagógica que deveria ser em Universidades, Faculdades ou escolas normais de nível superior vinculada à instância de ensino universitário.

O perfil profissional dos professores formado por essas instituições envolveria conhecimentos gerais, vistos como uma base comum. Porém, a Constituição de 1934, embora não alterasse em sua totalidade, a proposta referente à responsabilidade dos

Estados com as Escolas Normais de nível secundário, essa legislação fez com que algumas mudanças fossem realizadas, incluindo a pretensão do Manifesto dos Pioneiros da Educação – 1932 que não foi assegurada.

Face à Constituição de 1934, o Estatuto das Universidades Brasileiras e os projetos da Universidade de São Paulo e os da Universidade do Distrito Federal declararam que “os cursos de formação, pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto do caráter exclusivamente científico ou profissionalizante dos demais cursos” (CURY, 2003, p.129). Nessa perspectiva, a Universidade do Distrito Federal estruturou o Instituto de Educação com a intenção de tornar-se o primeiro a formar professores do ensino primário cujos estudos deveriam ser do nível superior.

Com a estruturação e funcionamento do Instituto, antes mencionado, a Universidade do Distrito Federal passou a formar, através daquele órgão, uma significativa demanda de professores para todos os níveis de ensino. Os professores que deveriam participar dos cursos de formação, com duração de dois anos, teriam que apresentar o comprovante de haver concluído o curso secundário. Na ótica de Cury, a criação do Instituto, conhecido como Escola Anízio Teixeira, embora não permanecendo por muito tempo, além de formar professores, exerceu influência para que outras iniciativas similares fossem instituídas. Por exemplo, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que, a partir de estudos e análises, transformou-se em seção de Educação da Faculdade de Filosofia e, mais tarde, em seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

No Estado Novo, por força da Lei nº 452 de 05.07.1937, organizou-se a Universidade do Brasil e, no âmbito dessa a Faculdade Nacional de Educação a qual deveria oferecer o Curso de Educação. Conforme o Decreto nº 1.190, de 4.4.1939, as finalidades educacionais da Faculdade, antes referida, destinavam-se à preparação da classe trabalhadora, investir em pesquisas e capacitar os pretendentes ao magistério que deveriam lecionar no ensino secundário e no curso normal.

No setor de Educação, funcionaria o Curso de Pedagogia com duração de três anos, sendo que aos concluintes desse curso seria atribuído o título de Bacharel em Pedagogia. Ainda nessa Faculdade, num espaço especial, deveria funcionar o curso de Didática de um ano. Os bacharéis que concluíam esses estudos deveriam receber a titulação de licenciado. Esse processo é o conhecido 3+1.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, homologada pelo Decreto- Lei nº 8.530, de 2.1.46, definia que a formação de docentes para o ensino primário seria dois ciclos: um de quatro anos para regentes, sob a responsabilidade da Escola Normal Regional, e outro, de três anos para formar professores primários, também a cargo da Escola Normal onde deveria existir um grupo escolar. No Instituto de Educação ficariam a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares, ambas deveriam atender ao curso primário. As atividades, desenvolvidas pelos administradores – alunos exigiam, além da existência de um grupo escolar, também um jardim de infância, no âmbito dos Institutos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, talvez por não atender as necessidades educacionais da época, visto o tempo de estruturação do projeto que só foi aprovado após treze anos, não apresentou mudanças no que havia preconizado a Lei Orgânica de 1946 no que se refere à formação de professores para o ensino primário.

Em 1962, o Parecer nº 251, de Valmir Chagas, aprovado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro fez alterações no currículo do Curso de Pedagogia. O relator do Parecer nº 251/62 aponta a conveniência do professor primário vir a ser formado em curso superior, Pedagogia, a partir de um currículo com duração mínima, contendo uma base comum e, a seguir, uma estrutura que viesse atender a formação pedagógica. Todo professor poderia pleitear ser Especialista em Educação, desde que possuísse prática pedagógica em qualquer área de conhecimento.

Nesse percurso, dois Pareceres do Conselho Federal de Educação dispõem sobre a formação de professores, ou seja, o de nº 283/62, o qual aponta para a importância da polivalência, o outro de nº 292/62 que disciplina os cursos de licenciaturas com o objetivo de defini-las, eliminando o esquema 3+1.

Em 1966, criou-se a Faculdade de Educação cujo objetivo específico foi o de formar professores para o então ensino secundário, além dos especialistas em educação. Com a reforma universitária através da Lei 5.540/68, foi definido o papel dos especialistas, nas áreas da Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia, conforme a legislação em vigor, na época, e o Parecer nº 252/69, também de Valmir Chagas, revestiu-se de uma polivalência, possuindo uma parte comum, para atender a todos os profissionais da área, e outra específica destinada às habilitações.

O segundo Parecer (252/69) elaborado durante o governo militar, em consequência da Lei n. 5.540/68, instituiu mudanças estruturais no Curso de Pedagogia, com as quais o legislador estava convicto de que se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso. Entretanto, as mudanças aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade do curso (BRZEZINSKI,1996, p. 218).

Como se pode observar, o Curso de Pedagogia na década de 60, e, também até os dias atuais tem sido tema para as discussões a respeito da sua identidade. Conforme o espírito do referido parecer, para que o pedagogo pudesse cursar as habilitações deveria possuir experiências de magistério e, aquelas pessoas advindas de outros cursos de licenciaturas poderiam obter habilitação pedagógica somente através de estudos complementares.

Diante das controvérsias sobre o Curso de Pedagogia, no que diz respeito à estrutura, organização e finalidades, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 632/69, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira, cujo teor abrange os princípios referentes a uma Faculdade de Educação e como deveria ser o processo de formação de professores.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, outras determinações relativas à formação para o magistério foram apresentadas. Por exemplo, a formação docente, que antes era no nível de 2º grau, passou para o ensino superior. O Parecer nº 349/72, da Conselheira Terezinha Saraiva, embora considerasse que o Magistério de 1º grau poderia ser exercido por docentes com o curso específico de 2º grau, a relatoria passou a admitir que a habilitação para o magistério devesse ser em curso superior. O Conselho Federal de Educação, através da indicação nº 22/73, recomendou um reestudo sobre a formação docente, envolvendo a totalidade de professores, alcançando, inclusive, os pedagogos.

As discussões, os estudos e críticas sobre a formação docente, realizados durante os anos 70, continuaram na década de 80 quando se efetivaram vários encontros, congressos e outros eventos.

Porém, somente nos anos 80 foi incluída nos debates a ampliação do acesso à escola. Ressaltam-se as críticas a respeito da ambiguidade existente entre a função do docente e do especialista o qual exercia uma atividade de controle sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes.

Outra crítica refere-se às denominadas licenciaturas curtas, ou seja, “cursos superiores com a duração mínima de 1.200 horas habilitando para o exercício do ensino de 1º grau. Com os estudos adicionais, o estudante poderia lecionar até a 2ª série do então ensino de 2º grau” (CURY, 2003 p.132).

O Governo federal criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em nível de 2º grau. Os referidos centros surgiram face às críticas feitas aos cursos de habilitações para o magistério na vigência da Lei nº 5.692/71, e a queda da procura a esses cursos.

A década de 80 caracterizou-se pelo surgimento de várias iniciativas. Salientam-se, portanto, a criação do Comitê Pró - Formação do Educador em 1983 e a criação do Conselho dos Secretários de Educação (CONSED) em 1986. Este, em conjunto com outros organismos, impulsionou a criação de institutos superiores apropriados à formação de docentes que deveriam atender, pedagogicamente, alunos nos primeiros anos escolares.

O CONSED [...] nasceu da necessidade quanto à busca de uma articulação organizada entre titulares dos órgãos executivos estaduais de educação, a fim de proceder ações conjuntas de interesse comum, de discutir propostas e planos relativos à política educacional e de estabelecer um intercâmbio de experiências” (Ibid). Destaca-se, ainda, a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990.

A partir dos movimentos de educadores, junto aos órgãos antes ressaltados é que surge a denominação “base comum” para a formação de todo e qualquer profissional da educação escolar. Nessa perspectiva, a maioria das universidades públicas empenharam-se no sentido da redefinição dos currículos dos cursos de formação docente, priorizando a articulação ensino e realidade social, atividade teórica e atividade prática numa perspectiva de transformar as dimensões curriculares estruturadas nos anos 70.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 traz, no seu título VI, a designação Profissionais da Educação e realça, no Art. 61 que a formação destes profissionais deve aprovar “as finalidades dos distintos níveis e modalidades de ensino e às particularidades de cada etapa do desenvolvimento do estudante” apresenta os devidos fundamentos no que concerne à denominação Profissionais da Educação. Inicialmente, vem o questionamento: quem são esses profissionais? Os professores estão incluídos?

O Art. 62 disciplina a questão da formação docente em universidades ou em institutos superiores de educação onde deverão ser formados os educadores para a Educação Infantil e para básico do Ensino Fundamental.

O Art. 63 retoma a questão dos institutos superiores e salienta que estes sustentarão: os “fluxos formadores de profissionais para a educação básica, até mesmo o curso normal superior, proposto à concepção de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (LDB, 1996).

Como se pode identificar os profissionais da educação, denominação apresentada na LDB, não inclui os professores ou docentes. Conforme o Art. 64, os profissionais da educação, segundo entendimento pessoal, os planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais, portanto, são os especialistas. A Resolução nº 1/99-CNE dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados nos artigos 62 e 63 da Lei nº 9394/96.

A evidência mais clara dos novos desafios e demandas da contemporaneidade para a formação inicial de professores no Brasil refere-se à homologação, pelo Ministério da Educação, em 2015, das novas DCN para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, por meio da Resolução nº 2/CNE/2015, que, dentre outros aspectos, explicita no primeiro parágrafo do Art. 2º a compreensão que se tem a respeito da docência:

Como ato educativo e como metodologia pedagógica propositada e ordenada, abrangendo informações específicas, interdisciplinares e pedagógicas, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/ aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Esses conceitos devem fazer parte da base profissional do docente. dentre outros, considera como princípio da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica um:

Pacto com projeto social, político e ético que coopere para a solidificação de uma pátria imperante, democrática, equitativa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b).

São plenamente justificáveis e compreensíveis, diante dos desafios e dilemas colocados para a formação inicial de professores na contemporaneidade, as mudanças propostas pelas DCN de 2015 para a constituição inicial em nível superior e para o desenvolvimento continuado, com as consequentes ações demandadas às instituições formadoras, destacando-se entre elas, como as mais visíveis: a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, passando-se ao mínimo de 3.200 horas, diante das 2.800 horas anteriores, com duração mínima de 4 anos, e o prazo, até junho de 2017 (posteriormente prorrogado para julho de 2018), para que os projetos dos cursos de licenciatura estivessem devidamente adequados a essas novas DCN.

1.2. Formação Continuada

Para que o professor tenha uma prática pedagógica que seja, de fato, qualitativa para o aluno, ele precisa sair de si e ir ao encontro daquilo que seja eficaz para o discente. Isso requer mudança de atitudes, de planejamento e de perspectiva. Silva (2016) afirma que a autoscopia é como uma janela, visto que “possibilita o professor a sair de si e a olhar as coisas exteriores que estão ao seu redor, de modo que ele não seja mais o único ser do universo”.

Tabela 1.1

Definição de alguns termos utilizados em formação continuada.

TERMOS	SIGNIFICADOS
Aperfeiçoamento	Modalidade de ensino para que docentes que tenham habilidades específicas possam ter outras habilidades
Capacitação	É a preparação do docente através de uma formação profissional para que ele possa aprimorar suas habilidades para executar funções específicas
Treinamento	Atividades repetitivas para a capacitação como provimento de conhecimentos teóricos e práticos
Reciclagem	Estimular o aprendizado de novas abordagens e formas de atuação
Aprimoramento	Aperfeiçoar, a qualidade de seus conhecimentos.
Aprofundamento	Ir mais a fundo em seus conhecimentos
Especialização	Processo ou efeito de especializar em um curso superior com tema específico
Profissionalização	Formação contínua, essencial à profissão docente.
Formação Continuada	Metodologia constante e fiel de aprimoramento dos saberes indispensáveis à prestação dos professores

Nosso diagnóstico está aportado no desígnio de que a formação continuada constitua aos docentes como modernização/complemento ao longo de sua trilha, constituindo-se em parte da coordenação do preceito de educação nacional sem, no entanto, abstrair de que a formação inicial adjudique aos vindouros professores “[...] a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade [...]”. (LEHER, 2014)

No Brasil, os elementos da formação continuada, em especial através do processo de descentralização da educação desencadeado no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, estiveram quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos municípios.

Para Bauer (2018):

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que buscavam apartar desenvolvimento e prática cotidiana. Na realidade brasileira, conquanto embora de tal maneira “tímida”, é a partir da década de 1990 que se procuram novos aspectos e protótipos para envolver a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesta ocasião, dar-se ao início do desenvolvimento de pesquisas que, ponderando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procura resgatar a função do docente, sobressaindo a seriedade de se refletir a formação num enfoque que vá mais a frente da acadêmica, abrangendo o desenvolver-se pessoal, profissional e organizacional da profissão educador.

Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2015 fornecido pelo Inep (2016), cerca de 39% dos professores que operam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio não têm formação adequada para uma ou mais disciplinas em que lecionam. Em alguns casos, como em Física, esse número sobe para alarmantes 68,7%. Essa situação calamitosa é uma combinação de pouca atratividade e pouca retenção.

O professor deverá ser capaz de: Organizar e dirigir situações de aprendizagem, que significa trabalhar a partir das representações dos alunos, envolvê-los em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. É necessário conhecer determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem e trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.

Administrar a progressão da aprendizagem é notar e ponderar os educandos em circunstâncias de aprendizagem conforme uma abordagem formativa. Idealizar e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino e fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Kenski (2015) acredita que é necessário mudanças na formação dos docentes, principalmente na ação do professor universitário que atua na docência do ensino superior, pois estes devem ser formados para assumir novas práticas e estratégias que busquem a diferença para formação de novos docentes, concordando com Moreira e Carvalho (2014) que acreditam que para atender a complexidade atual do país, no que tange ao social, cultural e étnico, é necessário a construção de um novo currículo, tanto na escola, quanto para a formação de professores.

Há, portanto, nessa conjuntura, uma exigência individual e coletiva quanto à preparação constante do ser humano, em diferentes áreas do conhecimento. Nessa mesma expectativa encontram-se os profissionais da educação que, diante das mudanças estruturais da sociedade, vêm sendo convocados a participarem de situações referentes a processos de formação.

As referências não são exclusivas, podendo servir para o dimensionamento da formação continuada em outras realidades. Em Portugal, antes mesmo da publicação do Decreto-Lei nº 249/92, que legitimou a formação continuada de professores, já se discutia quanto à responsabilidade de quem deveria assumir essa modalidade de formação, sendo atribuída essa formação às universidades e escolas superiores de educação como instituições formadoras de professores, podendo ainda a mencionada formação ser realizada por iniciativas das escolas e dos próprios professores.

A formação continuada, não pode ser vista como simples remediação de falta de conhecimentos, por parte dos professores, mas uma formação onde haja a preponderância da pesquisa desenvolvida pelos docentes. É preciso que os docentes nas suas escolas contribuam e participem na formação de grupos, na perspectiva da elaboração de projetos que venham dinamizar o processo educativo e aqueles relativos à investigação, com vistas à solução das reais situações-problema da instituição escolar na qual trabalha.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE, em 1986, ficou definido o direito e o dever dos professores à formação continuada. O Decreto-Lei 249/92, dois anos depois foi substituído pelo Decreto-Lei 274/94 que estabeleceu os princípios fundamentais da formação antes aludida, além de identificar as agências formadoras, esquematizar os procedimentos administrativos da formação, definindo os direitos e deveres dos participantes. Com o advento dos documentos legais, a formação continuada, em Portugal, apresentou outro perfil, na medida em que foi consagrada a liberdade de iniciativa das instituições formadoras, aliada à autonomia científica pedagógica em consonância com os objetivos de formação.

Os estudos e discussões, realizados neste país desde a década de 80, têm impulsionado o processo investigativo a respeito da formação de professores, incluindo nessa dinâmica, além da formação inicial e suas implicações teórico-práticas, a imprescindibilidade de uma sequência de construção e socialização de saberes necessários ao encaminhamento das atividades curriculares em sala de aula e fora dela. No Magistério, a expressão competência envolve ações e estratégias relativas ao conjunto de conhecimentos já acumulados pelo professor a partir de situações educacionais por ele vivenciadas, desde os seus primeiros anos escolares.

Nessa dimensão, considera-se que o fator competência se encontra aliada à cidadania uma vez que, na docência, os processos pedagógicos precisam ter por fundamentos uma realidade concreta, além disso, os métodos, e estratégias de formação fortalecidos por saberes científicos já construídos o que facilita a compreensão quanto aos aspectos que constituem as particularidades da ação educativa. Assim, torna-se urgente que sejam recusados os modelos que não priorizam as reais necessidades do contexto cultural onde se desenvolvem as ações relacionadas à formação profissional.

Acrescente-se que, atualmente, não há como se pensar no profissional docente apenas como transmissor de conhecimentos, na medida em que o professor, em termos do seu desenvolvimento intelectual, assume uma série de atributos que ultrapassam as condições pedagógicas, a compreensão de si mesmo, pois, ao invés de considerar esses aspectos isoladamente é oportuno compreendê-los em sua unidade, isto é, todos são incrementados ao mesmo tempo e, nesse contínuo uma carreira docente vai sendo posta num processo interminável de apropriação de

saberes, habilidades, hábitos e atitudes. Por isso, é que a prática pedagógica reflexiva e crítica, são resultantes de uma formação docente em que foram priorizadas as capacidades de aprendizagem sobre o convívio sociocultural.

Nos últimos anos, há uma persistência nos discursos referentes à formação continuada de professores vista como uma das formas para a consecução dos objetivos educacionais incluindo, nessa perspectiva, a qualidade do ensino. A predominância da formação continuada inclui também a possibilidade, segundo as opiniões de autores, no sentido de permitir aos professores uma maior autonomia para lidar com as transformações que ocorrem no mundo social e, conseqüentemente, na educação. “Nesse sentido, a formação continuada de professores refere-se ao processo permanente de aperfeiçoamento teórico-prático do fazer pedagógico dos docentes” (RIBEIRO, 2005, p. 68).

A preocupação com a formação continuada de professores sempre esteve presente nas discussões das políticas públicas deste país. Em nível das legislações do ensino, tem-se o Art.38 da Lei 5692/71 que, embora não usando a expressão formação continuada, disciplina a respeito da responsabilidade dos sistemas educacionais em promover o aperfeiçoamento consecutivo dos profissionais da educação, incluindo os professores.

Nos anos 80, criaram-se os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, na perspectiva de proporcionar uma formação continuada para os professores. O Ministério de Educação - MEC, com outros segmentos educacionais, elaborou em 1994, um programa contendo as diretrizes gerais para a profissionalização docente, incluindo a formação de professores considerada de maior importância.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394/96, no seu Art.63 inciso III ressalta, quanto à responsabilidade dos institutos superiores de educação manter, dentre outras prerrogativas, planejamento de educação continuada para os profissionais de educação dos distintos coeficientes (Art.63,III).

Na sequência a mesma LDB no seu Art.67 inciso II ressalta: aprimoramento profissional ininterrupto, até mesmo com licenciamento cíclico pago para esse fim. Observa-se que a tendência da legislação atual, quanto à profissionalização de docentes, é suscitar aos poderes constituídos, a elaboração de políticas que atendam ao espírito legal, no tocante aos professores e sua formação. Nessa configuração, é que o MEC, diante da necessidade de oferecer aos professores uma formação com vistas ao atendimento às observâncias legais, no que concerne ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental criou, em 2000, o Programa de Formação Continuada- Parâmetros em Ação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, no título IV- Magistério da Educação Básica, faz referência à formação continuada de professores:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos, e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais. (PNE, 2001, p.142).

O mencionado PNE reforça um pouco mais a significância da formação continuada vista como uma das alternativas para a melhoria qualitativa da educação na medida em que representa, através de suas ações um dos horizontes ao exercício do magistério.

A mencionada formação poderá ser viabilizada a distância, incluindo uma parte presencial e a outra através de “encontros coletivos organizados a partir das necessidades expressas pelos professores” (PNE, p.144). A formação continuada tem como principais objetivos proporcionar aos professores momentos de reflexão a respeito de sua prática pedagógica e, nesse processo a consolidação de um aperfeiçoamento nas dimensões técnica, ética e política.

Para isso, torna-se imprescindível que os poderes públicos, conforme recomendação do PNE assumam literalmente, a formação continuada, através das secretarias estaduais e municipais de educação, incluindo, nessa responsabilidade, a coordenação, o financiamento, além de manterem os programas permanentes, podendo viabilizar convênios com as instituições de ensino superior.

Ainda na perspectiva da formação continuada destacam-se os Referenciais para a Formação dos professores da Educação Infantil bem como os que, deverão atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Dentre os destaques pertinentes à formação, contidos nos Referenciais salienta-se:

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente, ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mesma. (pp. 70:71).

Os Referenciais, a partir das suas observações sobre a formação continuada de professores, serviram de eixo norteadores às discussões em torno dessa modalidade de formação o que contribuiu para a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, através da Portaria Ministerial de nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores de Educação Básica que compreende:

I O Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação.

No Artigo 2º, da mesma portaria, a ênfase é quanto à avaliação dos professores, ou seja:

Art.2º. O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

A Portaria nº 1.403/03, assinada pelo então Ministro de Estado da Educação, Cristovan Buarque, sofreu muitas críticas, mormente no que concerne à avaliação dos professores e sobre uma bolsa destinada aos aprovados.

O assunto transformou-se em temas de debates, seminários, fóruns, realizados por iniciativa de representações educativas distribuídas por vários Estados brasileiros. Salienta-se, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - - CNTE as quais levantaram em suas observações uma série de questões sobre o que preconizava a citada Portaria.

Por exemplo: por não haver, a priori, nenhum investimento nessa formação por que avaliar os professores nela incluídos? O Exame, em si, não representa uma medida de controle da formação e do próprio trabalho docente? Os professores que não fossem aprovados no poderiam receber a bolsa, afim de investirem em sua capacitação?

As discussões e análises provocaram a revogação da Portaria MEC nº1.403/03 a qual, após um ano em vigor, foi substituída por outra, isto é, a de nº 1.179 de 6 de maio de 2004, assinada pelo Ministro de Estado da Educação Tarso Genro. Os dispositivos desse documento enfatizam:

Art.1º fica instituído o Sistema Nacional de formação Continuada de professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes:

I os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

II a rede nacional de centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art.2º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios, instalados em instituições universitárias brasileiras, abrangendo uma ou mais das seguintes áreas de especialidade:

I Educação Infantil;

II Ensino Fundamental: anos iniciais;

III Língua Portuguesa;

IV Matemática;

V Ciências Humanas e Sociais;

VI Ciências da natureza.

VII Línguas Estrangeira;

VIII Educação Física

IX Artes; e

X Gestão

O que se pode abstrair do que dispõe a Portaria nº 1.179/2004, é quanto à viabilidade da pesquisa através da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e, nesse quadro, a tecnologia educacional, na medida em que a investigação científica pode ser vista como essencial à produção do conhecimento.

Na área da educação, em geral, a realização de estudos referentes aos fenômenos a ela relacionados oferece uma sustentação aos programas e projetos a serem implementados. No tocante à formação continuada de professores os processos investigativos em torno das teorias de aprendizagem do currículo, métodos didáticos, estratégia e recursos instrucionais são apropriados à construção do saber docente.

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente de sua pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo o conhecimento e intervindo na realidade (FALSARELLA, 2004, p.50).

Enquanto proposta intencional, conforme citação anterior, pressupõe-se que a formação continuada de professores remete à observância quanto à formulação de objetivos que credenciem a mencionada proposta no que se refere ao conhecimento profissional, interagindo com uma multiplicidade de categorias, relacionadas com a profissionalização, produzidas através dos esquemas de planejamento adotados para esse fim.

Têm-se, nesse sentido, alguns desafios a serem enfrentados quer no nível teórico ou no prático. No primeiro, é quanto a própria clareza da expressão formação continuada. Falsarella, apoiada em outros autores, salienta que, a maioria dos estudiosos rejeitam o conceito de formação continuada como treinamento, considerando-a um processo reflexivo, articulado com segmentos sociopolíticos mais abrangentes.

A autora acrescenta que, de início, a referida formação envolvia a execução de projetos referentes aos treinamentos, reciclagens, aperfeiçoamentos patrocinados pelos organismos da área da educação e, nesses processos, muitos convênios foram e continuam sendo celebrados inclusive com as universidades, a fim de que o professor passe a frequentar aulas, cumprindo determinada carga-horária, caracterizando assim, de acordo com a autora, a aplicação de um modelo clássico.

Relativos à concepção clássica os estudos têm construído e apresentado outras tendências sobre formação continuada e, nos dias atuais, embora haja uma certa compreensão vinculada aos momentos rígidos de reciclagens, cursos e outras modalidades, um novo entendimento sobre formação continuada faz-se presente, garantindo outra performance no que diz respeito ao contexto de formação de professores.

Dentre outros aspectos fundamentais o que se relaciona ao espaço onde deve ser realizada a citada formação. A esse respeito as pesquisas têm demonstrado a significância do contexto escolar favorecer ao professor uma oportunidade para que ele aprenda e desaprenda, reestruture suas ideias e continue descobrindo fazeres e, ao mesmo tempo, aprimorando sua formação.

Dentre outros aspectos fundamentais o que se relaciona ao espaço onde deve ser realizada a citada formação. A esse respeito as pesquisas têm demonstrado a significância do contexto escolar favorecer ao professor uma oportunidade para que ele do contexto escolar favorecer ao professor uma oportunidade para que ele aprenda e tempo, aprimorando sua formação.

desaprenda, reestruture suas ideias e continue descobrindo fazeres e, ao mesmo tempo, aprimorando sua formação.

A preferência sobre a instituição de ensino como ambiente de formação, conforme Candau é uma nova tendência, na medida em que representa de certa forma, uma superação do sistema clássico de formação continuada de professores. Nesse sentido, é bem provável que o cotidiano escolar seja propício à construção permanente de conhecimentos teórico-metodológicos a partir do próprio fazer educativo, quando as ações desenvolvidas, com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo, passam a ser observadas e, nessa dinâmica, poderá haver possibilidades do surgimento de novas concepções relativas ao trabalho pedagógico e quais as alterações didáticas poderiam impulsionar a prática docente na perspectiva da melhoria evolutiva do processo ensino-aprendizagem. (CANDAU, 1998, p. 57).

Entretanto, não se pode esquecer-se de algumas implicações que poderão existir no processo de formação continuada realizada na própria escola. Antes de tudo, é preciso que a instituição educativa saiba promover uma ambiência cujas condições possam viabilizar, no dia-a-dia, esse estágio de concepção.

Para isso, mais adiante de outras categorias, torna-se indispensável que os docentes estejam mobilizados, a partir de um acordo coletivo quanto às atuações gerais e particulares da escola, isto é, os seus objetivos educacionais bem como a identificação de situações-problema, a fim de que possam buscar meios adequados para solucioná-las.

Nessa direção, compreende-se que a formação continuada, no recinto escolar, exige o envolvimento de todos, com o objetivo de ressignificar suas práticas, na medida em que, através das discussões e da socialização dos saberes, haverá condições para que os professores possam rever todo o processo de planejamento das atividades e, nesse continuum, criar novos procedimentos de aprendizagem.

Segundo Imbernón (2006), a formação de professores, tendo como lócus a escola, surgiu no Reino Unido na década de 70, no contexto das discussões a respeito dos recursos destinados à formação permanente dos professores.

para ele, a formação no âmbito escolar concretiza-se, na medida do envolvimento de formadores e professores na organização e execução de programas de formação compatíveis às necessidades concretas da escola e do ensino por ela oferecido.

A formação não se resume num conjunto de técnicas e procedimentos, mas é dotada de ideologia, e esquemas de valores que são próprios da convivência. Portanto, a advertência feita pelo autor é que se conceba a referida formação como um espaço para se definir enfoques teóricos, estratégias bem como os objetivos da própria formação.

A respeito da ação-reflexão-ação, parece que há uma insistência quanto à importância da escola no sentido da busca, em conjunto, de novos paradigmas norteadores da ação educativa de um modo geral, ou seja, a escola e seus diferentes segmentos, provocando as mudanças, a partir de indicativos observacionais, que se fizerem necessários.

É, portanto, um repensar, por parte de todos os membros da instituição, quanto ao que fazer, atendendo assim aos interesses dos educandos, na medida em que, a partir da formação continuada de professores, há de se presumir que eles terão melhores oportunidades para construir, com maior significância, os conhecimentos a partir da articulação reflexiva sobre todo o processo educativo. É incontestável que, em qualquer alternativa de formação de professores, a educação precisa ser compreendida como instância de produção de capacidade de trabalho.

Em se tratando do processo formativo continuado à proporção que o professor reflete sobre suas ações, a tendência é buscar os possíveis obstáculos e quais os aspectos que fortaleceram determinados resultados vistos como satisfatórios. É preciso que o vigor do conhecer na ação, ofereça subsídios às reflexões continuadas referentes à docência no seu todo.

Contudo, é preciso que se saiba, diante de toda uma proposta de formação continuada referendada em estudos profundos, como se encontra realmente a escola, nesse labirinto de ações voltadas para a qualidade do ensino a partir da capacitação dos professores? Os professores participam desse processo por vontade própria ou são obrigados? Existe um apoio necessário ao desenvolvimento das atividades de formação, por parte da comunidade escolar e pelo próprio sistema ao qual se encontram vinculada.

Na realidade, assiste-se sempre, pelos canais e comunicação, que o ensino não está apresentando resultados satisfatórios. Nesse sentido, o que escola e os professores têm feito na direção da qualidade do ensino? Torna-se necessária, a realização de estudos a respeito desses indicadores educacionais, divulgados, a fim de que sejam identificados os desafios-obstáculo presentes no cotidiano educativo e, buscar outras formas que, pelo menos, minimizem a frequência alarmante desses índices educacio.

1.3. Criação de um ambiente participativo

Até a metade dos anos 70 do século XX, o modelo tecnicista era privilegiado na Educação (CANDAU, 2000). O professor acreditava que para desempenhar um trabalho pedagógico competente, o segredo estava no domínio de novas técnicas e novas teorias, com uma concepção reformista do processo educacional.

Esse modelo de formação docente, que se baseava na individualização, acabava levando o professor a ser um mero executor de métodos e a reproduzir modelos.

Como consequência dessa concepção, hoje entendida como equivocada, a educação era tratada, muitas vezes, de forma superficial, sem muitos questionamentos e sem levar em conta o contexto socioeconômico e cultural tanto do professor como do aluno.

Cabe ao gestor promover mudanças significativas na organização e orientação das escolas aproveitando as oportunidades oferecidas em reuniões e encontros pedagógicos.

Dentre elas destacam a criação de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; associação e integração de esforços, quebra de arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento da demanda de trabalho centrado nas ideias e não nos indivíduos; o desenvolvimento da prática da assunção de responsabilidades em conjunto. (LUCK, 2013, p.90).

Torna-se imprescindível o despertar da consciência do professor de que suas atitudes se relacionam e influenciam o ambiente; dando ênfase então na importância de se proporcionar uma visão crítica, qualificando sua participação gerando intencionalidade na busca pela qualidade em seu desempenho.

Além disso, Freire (1997) chama a atenção para o compromisso, a responsabilidade e o cuidado que o professor necessita ter ao longo de sua jornada. Isso significa saber respeitar as diferenças individuais com que se depara nas salas de aula e no convívio escolar. É preciso que os educadores saibam lidar com essa problemática, considerando os saberes trazidos pelos alunos, a bagagem cultural vinda de fora para dentro da escola.

Destaca-se então a necessidade de formação continuada e atualização dos docentes, visando novos rumos e cooperação mútua entre os membros da escola, investindo na qualificação humana e manutenção do bem-estar da equipe escolar, gerando novas alternativas para o enfrentamento dos desafios e superação das dificuldades; criando uma cultura proativa entre a equipe.

A Universidade é o primeiro estágio formal de formação de um professor, preparando-os para a docência. Por outro lado, não se pode admitir que a busca por novos saberes se encerre nesta etapa, é preciso almejar novos conhecimentos.

A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil, destaca o ministro da Educação, Mendonça Filho. “Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”, completou. (MEC, 2018)

Sabe-se que o trabalho do professor é muito mais do que planejar, ministrar aulas, elaborar e corrigir trabalhos e provas, em sua grande maioria lida com um grande número de salas, com muitos alunos. Geralmente, usa seu horário de intervalo na escola para atender alunos e pais, além de usar suas poucas horas de folga em casa com as obrigações docentes acima mencionadas, sem receber nada a mais por isso. Em meio a todas essas obrigações, é importante dividir bem o tempo de modo a dispor de tempo para práticas de lazer, leituras e estudos que saiam um pouco do campo da docência.

De acordo com Mendes (2014), o ambiente de trabalho deve oferecer condições para que o trabalhador evolua em três aspectos: inteligência prática, comunicação e, cooperação, proporcionando um ambiente de trabalho prazeroso. Tal interferência ficará a cargo da equipe gestora tendo como um dos objetivos a prevenção de doenças psicológicas e emocionais, a fim de fortalecer o indivíduo dentro da empresa impulsionando-o a conviver com a diversidade percebendo que ações coletivas tem o poder de transformação.

Esta atuação na gestão de saberes visando a qualidade no atendimento aos alunos e pais deve ser ministrado pelos coordenadores e gestores, abordando temas relevantes e apropriados para os encontros com a equipe docente, que também precisa enxergar-se na constante busca de aperfeiçoamento de novos saberes.

De acordo com Cortella (2014) precisa-se ter humildade para admitir que estamos em condição de seres em qualificação o tempo todo, as dúvidas irão fazer parte de nosso cotidiano, pois lidamos com a vida que está em constante processo de mudança.

O conhecimento é algo que me reinventa, recria, renova. (...) Por isso é preciso ter humildade para que possamos aprender a fazer melhor aquilo que fazemos. Para que aquilo que realizamos sirva para a vida em abundância. (...) (CORTELLA, 2014).

A equipe gestora deve acompanhar o processo de ensino e aprendizado dos alunos, por intermédio dos professores. Uma das ferramentas para colocar em prática em seu trabalho é o estímulo do trabalho em equipe. O corpo docente deve ser orientado de forma a trabalhar em conjunto com os outros colegas.

1.4. Receber o apoio da equipe gestora

A peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o professor, é como se esse profissional fosse a alma da escola, mesmo que esta tenha toda uma estrutura física, se o professor não for bem preparado, o processo de ensino aprendizagem não será efetivado.

Para Nunes (2001, p. 02):

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que buscavam afastar formação e prática diária. No Brasil, conquanto ainda de um modo ainda muito “inerte”, é em meados da década de 90 que se procura por novos aspectos e protótipos para incluir a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Neste momento, dar início ao desenvolvimento de pesquisas que, atendendo a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuram buscar o real sentido da ação do educador, lançando à seriedade de se pensar a formação num enfoque que esteja a frente da acadêmica, submergindo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

De acordo com Nóvoa (1995), esta forma de abordar a formação profissional surgiu da aversão aos estudos antecedentes que acabavam por restringir a profissão docente a uma mistura de aptidões e metodologias, induzindo a uma crise de identidade dos professores frente a um apartamento entre o eu profissional e o eu individual.

Segundo Perrenoud (2001), a cautela quanto ao uso do termo na educação, também, devido à falta de distinção entre o conceito de competências que a escola quer desenvolver e o uso desse conceito pelas empresas. Segundo Perrenoud (2001), a noção de “competência” no mercado de trabalho tomou o lugar de “qualificação”, individualizando, portanto, o tratamento das pessoas, criando a desigualdade, a precariedade e a flexibilidade em prejuízo do trabalhador. Entretanto, para o autor, deve-se reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa. Quanto à presença das competências nas escolas, este sociólogo e educador francês destaca como crucial que as competências desenvolvidas na escola sejam de alto nível, conforme suas ponderações:

Não concebo competência como habilidade específica, mas a capacidade de realizar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, quais estratégias adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, pois, pensar, mas em situações complexas. (PERRENOUD, 2001, p. 45).

Além de suas próprias atribuições e conhecimentos, o professor precisa receber apoio constante da equipe gestora através de elogios, feedbacks diante dos resultados positivos ou negativos, percebendo importância de seu trabalho diante do todo. É primordial que se invista no profissional preparando-o para as diversas possibilidades dentro ou fora da empresa.

De acordo com Perrenoud (2001) os professores podem criar e sugerir um projeto de formação contínua de acordo com as habilidades da própria equipe escolar, as reflexões, trocas de experiências valorizando a bagagem profissional de cada membro contribuirá para o fortalecimento da equipe, contando com iniciativas de políticas públicas.

Tendo como objetivo a ampliação da qualidade de ensino, em 18 outubro de 2017, o MC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como proposta desde a criação de uma Base Nacional Docente, ampliação de qualidade e do acesso a formação continuada e inicial dos professores da educação básica.

A necessidade de formar os professores sabendo o como e o para que ensinar ainda é muito benéfico no Brasil. Para tanto, Oliveira (2014) faz menção a educação emancipatória, que acredita que precisa haver mudanças na formação inicial docente, pois afirma a necessidade de (re)pensar o papel de ensinar desempenhado no ambiente escolar, que se torna um recorte micro da sociedade macro...

[pois] vivemos em uma sociedade composta de indivíduos heterogêneos, contraditórios, híbridos, imersos nas condições capitalistas neoliberais balizadas pela globalização e era tecnológica.

Os diretores necessitam ver os coordenadores pedagógicos como um extraordinário ponto de base na gestão da instituição de ensino. Unidos, eles têm a função de ampliar o projeto pedagógico escolar e de amparar os professores na aplicação dos parâmetros acordados para sala de aula.

Diante desses novos e incertos modos de vida, a formação de professores para a contemporaneidade necessita exceder fundamentos da racionalidade técnica e a doutrina exclusiva dos métodos. Isso não significa retirar a reflexão sobre os métodos

da proposta de formação, mas, sobretudo, propor-lhes a crítica ao serem suplementados por outros processos (Oliveira, 2014:33-34).

No artigo 16 do capítulo VI intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério” descreve que:

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e abrange grupos de estudos, atividades de extensão, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal desígnio a cogitação sobre a prática educacional e a procura de aprimoramento técnico, pedagógico, ético e político do

No parágrafo único do Art. 16 das DCN (2015) afirma-se que a formação continuada deriva de um entendimento de desenvolvimento dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (DCN, 2015:14).

Logo em seguida em seu artigo 17 transcorre que a formação continuada deve ser pautada na oferta de atividades que buscam a formação e cursos de “atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (p. 14).

Segundo Almeida (2019) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consiste um exemplo da preocupação em relação ao assunto porque o documento é estruturado a partir das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também é um exemplo da relevância de se pensar em um processo pedagógico baseado em competências e habilidades. Isso porque o Exame tem como orientadora uma Matriz de Referência com descritores das competências e habilidades.

O Dicionário Aurélio apresenta três definições para Competência:

1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.

2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

3. Oposição, conflito, luta.

Vamos nos ater à segunda, que é pertinente à educação. Note que Competência é uma qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo a sua capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade. Indivíduos competentes, dentro das mais variadas atividades profissionais, tendem a ser bem-sucedidos.

Na sociedade atual, as competências são essenciais para que o indivíduo tenha sucesso em sua vida social e na carreira. A BNCC complementa a reforma do ensino médio, feita por meio de uma medida provisória (MP 746/16) e já sancionada em 2017 (Lei nº 13415).

A reforma é considerada a maior mudança na legislação brasileira no que se refere à educação, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Trata-se de um conjunto de diretrizes que muda a estrutura do sistema atual do ensino médio. Ela prioriza a flexibilização da grade curricular e a articulação com a educação profissional e a educação integral.

Na prática, no entanto, para que entre de fato em vigor, a reforma do ensino médio precisa dos apontamentos da BNCC para essa etapa de ensino - somente então estados, municípios e a rede privada poderão reelaborar os seus currículos. Hoje, o ensino médio ainda é composto por uma grade com 13 disciplinas obrigatórias em sua maioria. Com a reforma, já no início do curso os alunos escolherão a área na qual poderão se aprofundar: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e formação técnica e profissional. Do total da carga horária nos três anos de ensino médio, 1.800 horas deverão ser guiadas pela BNCC. As demais

1.200 horas passarão a pertencer a essas áreas de formação, chamadas de "itinerários formativos". Tais mudanças são a grande aposta do governo para estancar a evasão e a queda nos índices de aprendizagem nessa etapa do ensino, além de aumentar a conexão com os jovens.

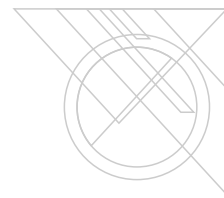
Os artigos, em sua maioria, propõem a dimensão étnico-racial como conhecimento, de forma reflexiva, para todas as áreas de ensino, pois considera, além da obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/2003, as histórias escolares e os sujeitos. Os autores compreendem por meio da escola a responsabilidade de construir um pensamento amplo que considere os contextos locais e globais das contribuições dos povos negros em diferentes áreas no país.

Afinal, como aponta a autora Rosário, “A base para a construção dessa identidade política, imprescindível no avanço do empoderamento e da tomada de espaço social, em qualquer grupo que dentro da lógica global atual chamamos de “minorias”, é a educacional” (ROSÁRIO, 2015, p. 193).

A maioria da sociedade não considera que a linguagem expressa uma dominação racial e cultural e representa os interesses políticos e econômicos de uma hegemonia branca, ainda mais ao se considerar livros infantis, infanto-juvenis e didáticos.

Um fator que torna essa questão ainda mais desafiadora é que cada um espera algo diferente da escola e muitas vezes a ansiedade e as cobranças acabam sendo direcionadas ao coordenador. Sendo assim, é necessário manter um canal aberto e próximo a cada um desses públicos sem se afastar da identidade da escola, a fim de se manter um relacionamento saudável com todos.

A formação continuada precisa ser pensada de um modo global onde se pense no professor e no aluno, o ensino aprendizagem precisar seguir paralelamente, diante de tecnologias, diversidade cultural e espaço para sua prática.



Metodologia

CAPÍTULO 02

1.2. Contexto e Justificação do Problema

Atualmente, os atores sociais têm ido além do confronto entre qualificação e competição: hoje todas as organizações sindicais, no plano confederativo, admitem que é necessário negociar a questão da competição, associando-a à questão da qualificação. Eles veem a competição como uma mediação entre qualificação e desempenho efetivo.

Nos negócios e na educação, as noções de qualificação e competência têm sido amplamente utilizadas nos discursos sobre o mundo do trabalho. Apesar da dificuldade de conceituação, alguns concordam que a noção de qualificação está ligada ao trabalho, enquanto a noção de concorrência aparece ligada para o indivíduo.

Entender como a formação continuada do professor pelo PEI, pode contribuir para a redução do percentual de alunos com níveis abaixo do esperado, tomando por base o resultado das avaliações institucionais e a análise do resultado por desempenho, demonstrando assim, que a união desses dois pontos, ou seja, formação continuada, resultado de avaliações externas, quando trabalhadas com foco, clareza e objetividade têm por finalidade embasar e redirecionar o trabalho pedagógico para o sucesso da práxis docente e da aprendizagem discente.

2.2. Problema

O Problema proposto é entender como a formação continuada do professor pelo PEI, pode contribuir para a redução do percentual de alunos dos níveis “abaixo do básico” e “básico”, tomando por base o resultado das avaliações institucionais e a análise do resultado por desempenho, demonstrando assim, que a união desses dois pontos, ou seja, formação continuada, resultado de avaliações externas, quando trabalhadas com foco, clareza e objetividade têm por finalidade embasar e redirecionar o trabalho pedagógico para o sucesso da práxis docente e da aprendizagem discente.

2.3. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é identificar como o processo de formação continuada pelo Programa de Ensino Integral (PEI) contribui para que os professores transformem suas práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão para o avanço dos alunos, considerando os resultados das avaliações institucionais dos últimos anos, e o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporcionando uma visão real dentro do ideal.

Objetivos específicos:

- Analisar as bases normativas e teóricas que fundamentam o trabalho do docente dentro do PEI;
- Identificar a forma como os professores analisam o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada do PEI sobre a sua prática;
- Descrever as dinâmicas que ocorrem dentro do Programa de Ensino Integral;
- Sistematizar a ação dos docentes diante dos resultados das avaliações externas elucidando como estes elencam as ações futuras para evolução dos resultados dos discentes.

2.4. Categorias analíticas

Se a equipe gestora proporcionar a formação continuada contribuindo na qualificação, inovação e fortalecimento emocional dos professores os discentes serão agraciado em sua evolução, então, melhor rendimento no ensino aprendizagem.

A tese apresenta sugestões de prática para ser realizada na formação continuada do professor pelo PEI e pode contribuir para a redução do percentual de alunos abaixo do básico, tomando por base o resultado das avaliações institucionais e a análise do resultado por desempenho, demonstrando assim, que a formação continuada, resultado de avaliações externas, quando trabalhadas com foco, clareza e objetividade embasam e redirecionam o trabalho pedagógico para o sucesso da práxis docente e da aprendizagem discente.

Ao contemplar a formação continuada de professores como uma das prerrogativas para a melhoria da qualidade da educação, a legislação faz com que ela assuma grande importância no sentido de criar um maior envolvimento dos professores com a gestão da escola, possibilitando avanços em seus aspectos administrativo- pedagógicos.

2.5. População e amostra

Na presente investigação, define-se como população o universo de professores de uma escola de período integral.

Mais especificamente, os professores de disciplinas específicas que exercem a sua atividade profissional na escola A. G. da S., localizada na Cidade de Itapetininga. São Paulo, zona periférica da cidade.

A escola oferta ensino fundamental II no período integral. A escola possui biblioteca, possui 1 laboratório de informática, 1 quadra de esportes, 1 sala para a diretoria e outra para os professores, A escola não possui sala de atendimento especial. Conta com 30 funcionários em geral.

A escolha desta escola prendeu-se com a facilidade de acesso da autora aos professores deste estabelecimento e à disponibilidade da Direção da mesma, no sentido de facultar toda a logística necessária à recolha de dados.

Nossa amostra será de 15 profissionais da escola; professores, gestores e coordenação.

2.6. Enfoque metodológico

A adoção do método qualitativo se justifica por reunir características como a centralidade do papel do investigador, a valorização dos processos em detrimento dos produtos/resultados e a análise das descrições por meio da indução. Em virtude disto, as ações podem ser melhores compreendidas, pois este método permite uma interação social entre sujeitos e pesquisador. Deve-se salientar que a entrevista e a visitação à escola selecionada para esta pesquisa serão utilizadas como técnicas para coleta de dados.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa cogita com o mundo de significados, ensejos, ambições, religiões, estimas e modos, o que retribui a um ambiente mais intenso das relações, dos processos e dos elementos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também dão espaço para que os sujeitos investigados tenham liberdade de participar e enriquecer a investigação. Após a coleta dos dados, os participantes serão classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação possibilita maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a dissertação.

Diniz (2008) exhibe que a técnica indutiva, é na qual o pesquisador, avaliando um episódio palpável, concretizará um procedimento de indução até acerrar-se de uma premissa máxima. O treinamento sistemático do reconhecer afiança uma maneira indutiva do submisso em afinidade ao objeto, na qual a averiguação científica é uma demanda de generalização presumível, a partir dos resultados impetrados por meio das observações e das experiências.

A pesquisa bibliográfica é feita mediante o levantamento de citações teóricas já consideradas, e proclamadas por ambientes escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Têm, entretanto pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, esquadrinhando referências teóricas divulgadas com a finalidade de angariar

elementos ou informações prévias sobre o enigma a respeito do qual se investiga a solução (FONSECA, 2002, p.32).

Acrescente-se que a revisão bibliográfica também será utilizada como procedimento. Esta se estenderá durante todo o processo da pesquisa como ampliação dos referenciais a respeito das questões referentes à formação continuada, levantando dados das principais discussões que perpassam esse campo de conhecimento. Assim, pretende-se não imprimir uma visão equivocada do que seja fazer pesquisa, em que se parte de uma ideia pré-concebida a fim de apenas confirmá-la.

Ao contrário disto, intenta-se pôr esta temática em movimento por intermédio da revisão bibliográfica e do diálogo com os sujeitos de pesquisa. Assim, será possível contemplar os objetivos gerais e específicos traçados para o desenvolvimento deste estudo.

Para este fim, será dado destaque às contribuições teóricas de autores como Bauer (2018), Kenski (2015), DCN (2015), Leher (2015), Relatórios dos Boletins Saresp e Ideb dos últimos anos, publicados em sites, livros, teses, plataforma scielo entre outros.

2.7. Enfoque metodológico

Será adotada como procedimentos de trabalho a constante revisão de literatura; a pesquisa de campo, através de entrevistas; e a análise de dados dos resultados das avaliações institucionais sob o ponto de vista de qualitativo.

A pesquisa foi realizada na escola A. G. da S., localizada na Cidade de Itapetininga. São Paulo, zona periférica da cidade.

A escola oferta ensino fundamental II no período integral. A escola possui biblioteca, possui 1 laboratório de informática, 1 quadra de esportes, 1 sala para a diretoria e sala para os professores, A escola não possui sala de atendimento especial. Conta com 30 funcionários em geral.

Em janeiro de 2019, a pesquisadora juntamente com a Diretora da Escola realizou um estudo dos resultados dos indicadores de qualidade da Unidade Escola entre 2012 e 2019, observando uma variante nos índices. Perante de tais implicações, entendeu a indigência de desvelar os fatores que ocasionavam conflito no aprendizado dos educandos. E com isto percebeu-se a necessidade de melhorar a formação continuada dos professores por meio de qualificação, inovação e fortalecimento emocional dos professores, proporcionado pela equipe gestora.

O estudo direcionado na escola teve início em fevereiro de 2019, num agrupamento de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) demonstrou aos educadores a viabilidade dos estudos, como modo de progresso da propriedade de ensino.

Após entrevistas, foram concretizadas determinadas agrupamentos com os educadores, com o conhecimento da Equipe Gestora, no desígnio de discutir sobre a seriedade de qualificação, inovação e fortalecimento emocional dos professores em reuniões na própria escola proporcionado pela equipe gestora.

Com base nos dados adquiridos nas entrevistas a idealização dos atos pedagógicos é realizada de forma sistemática, contínua e coletiva levando em consideração as atuações concretizadas nos anos anteriores, sempre levantam dados do Ideb para se organizarem no ano letivo. Declaram que a proposta pedagógica é periodicamente revisada em reuniões com todas as partes da sociedade escolar.

A maioria destaca que os instrumentos empregados para avaliar a fundamentação da proposta pedagógica e do plano gestão na PEI podem ser melhoradas juntamente com novas práticas docentes

Os resultados de avaliações internas e externas são satisfatoriamente considerados e discutidos pela comunidade escolar, com desígnio de delinear os melhoramentos possíveis na metodologia de ensino aprendizagem. Os recursos pedagógicos e tecnológicos não são efetivamente suficientes para serem utilizados de modo a contribuir para um bom processo de ensino e aprendizagem. A ação de avaliar é um ato inerente às atividades humanas e tem por desígnio identificar, aferir, investigar e analisar um determinado fato, situação ou processo.

A ATPC as vezes propicia uma formação continuada para o progresso do exercício do educador. Na escola há canais de comunicação satisfatórios para beneficiar a permuta de opiniões e de informações, entre os membros da escola, de modo rápido e eficaz, mas precisam ser realmente utilizados. Boa parte dos professores da unidade escolar busca debater propostas e efetivar atuações adjacentes com outras instituições (universitários, ONGs, empresas, postos de saúde, rede de proteção escolar, fundações, etc) Os desígnios governamentais para a formação de professores baseiam, muitas vezes, em considerações que ficam apenas limitados à retórica e não requerem uma expressiva alteração da realidade.

A equipe afirma que a Coordenação Pedagógica tem qualidades imprescindíveis para exercer com categoria as pertinências pedagógicas decorrentes deste posto. O conjunto gestor tem um organograma dos encontros formados e agrupam-se com a legitimidade indispensável para ajuizar e conduzir deliberações sobre as demandas do diário escolar. Os Educadores que ministram aulas nesta ambiente Escolar são empenhados com seu perpetrar pedagógico com a aprendizagem essencial dos educandos.

O coordenador pedagógico se assegura progressivamente como formador, norteando os afazeres coletivos no ambiente escolar, e agem como vinculação entre os indivíduos, o projeto da escola e os conteúdos educativos.

Este contexto de estudo é o ambiente de trabalho, vivências do dia a dia, o contato inicial foi com colegas professores a direção escolar e demais funcionários. Desde 2018 iniciou-se a análise dos fatores e no primeiro trimestre de 2019, estes dados foram apresentados para professores e funcionários da escola.

A partir daí obtivemos dados concretos da realidade da escola em relação a qualidade do ensino aprendizagem, partimos então para o levantamento de algumas questões: O que os dados nos revelam? Como articular os dados com o dia a dia da escola? Quais serão as ações emergenciais da escola (por área) para melhorar os resultados? Essas decisões foram tomadas por todo o conjunto escolar com indicações de sugestões de melhoria em curto médio e longo prazo.

Sistematizar e analisar os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala ou institucional (Saesp).

Formar ações para o alcance das metas considerando a avaliação institucional, em articulação com a formação dos professores em ATPCG.

Análise dos resultados das avaliações e elaboração do plano para o nivelamento com a contribuição de toda equipe.

A partir dos resultados dos indicadores promovemos junto a professores, funcionários e alunos debates sobre os pontos mais negativos, criando ações de formação de docente, destacamos onde se encontra o maior déficit da escola e definimos alguns itens a se modificar na rotina escolar de forma que possa refletir na aprendizagem dos alunos.

Num primeiro momento foi realizada uma reunião com os grupos de trabalho formado por membros dos diferentes segmentos de forma a coletar os dados da escola para obter uma visão global a respeito dos desafios a serem superados e das ações que deverão ser propostas a partir desses resultados.

No segundo momento exploramos a importância da formação continuada como um processo contínuo que se torna uma prática que permite um processo reflexivo a respeito do trabalho realizado nas três dimensões, bem como sobre o impacto constitutivo na aprendizagem dos alunos.

Na reunião com os membros dos diferentes grupos, buscamos realizar um momento de diálogo e trocas de experiências a fim de que todos pudessem compreender que, embora o termo gestão pareça considerar os aspectos burocráticos da administração do trabalho, quando se trata de escola, a gestão passa a ter um sentido que contempla aspectos educativos, ou seja, a pedagogia torna-se o eixo central de todo o processo. Dessa forma, salientamos que a análise dos dados apresentados é um importante instrumento para a elaboração e revisão das diretrizes que definem a “atividade-fim” da escola – a aprendizagem de todos.

Realizamos uma pesquisa com as médias do SARESP no IDESP, um dos fundamentais apontadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista, tabulando de tal modo os efeitos dos indicadores de qualidade para retificar atos da organização pedagógica da escola.

Em mãos os resultados dos indicadores solicitam- se junto aos professores, funcionários e alunos debates sobre os pontos mais negativos, criando ações de formação contínua para docentes, destacamos onde se encontra o maior déficit da escola e definimos alguns itens a se modificar na rotina escolar de modo que possa pensar na aprendizagem dos educandos;

Requerer o ingresso e continuação dos alunos, averiguando o efeito das obras concretizadas para aperfeiçoar: os enigmas de aprendizagem, sobretudo dos educandos com necessidades especiais, condenar o abuso de faltas e os apontadores de evasão. Destacar a importância da formação continuada no ambiente escolar.

Deu-se ciência a todos da investigação realizada na escola. Serão utilizadas siglas para a identificação do participante, assim mantendo e preservando o anonimato. Os dados recolhidos serão preservados em drivers ou nuvem, além de pen drive.

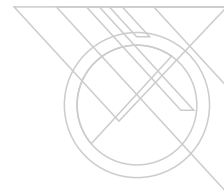
No caso de publicar fotografias, será obtida a autorização das pessoas que nelas aparecem solicitando que assinem um termo de uso de imagem.

Nas considerações éticas foram destacados as precipitações e melhoramentos deste esboço aos pesquisadores e a instituição e a segurança da privacidade dos participantes da entrevista.

Os objetivos do estudo a ser efetivado foram exibidos fundamentalmente aos elementos da gestão da escola A. G., corroborando a relevância do argumento a ser abordado e após exibido aos educadores em reuniões em ATPCs (Atividades de Trabalho Coletivo), que posteriormente perceberem a seriedade do tema, aderiram a proposta em cooperar com tal análise.

As entrevistas foram realizadas com educadores, e não foi requerido assinatura de identificação nas mesmas.

As informações oriundas desta pesquisa deverão ser anexados ao arquivo escolar por cinco anos, de acordo com a Lei Federal nº 12.527/2011, a posteriori laboração de uma síntese para o avanço escolar.



Resultados e Discussão

CAPÍTULO 03

3.1. Análise do estudo empírico

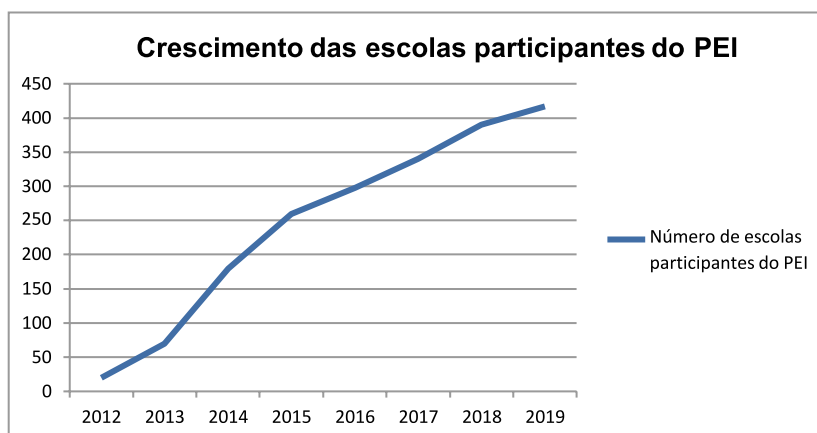
O Programa de Ensino Integral Paulista (PEI) foi lançado em 2012 com um discurso de valorização da profissão docente e da promoção de uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista.

As escolas do PEI têm alterado o cenário educacional paulista, não somente por apresentarem uma estrutura curricular diferenciada, mas também pelas modificações na regulamentação e no exercício da profissão docente.

Nessa conjuntura, o PEI surgiu como uma forma de “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério.” (SÃO PAULO, 2016, p. 5). A adesão ao programa tem aumentado em todo o Estado de São Paulo (Figura 01) e este modelo tem gradativamente substituído as Escolas de Tempo Integral (ETI).

Tabela 3.1

Expansão das escolas participantes do PEI.



Atualmente em 2019 já temos 417 unidades que proporcionam o novo molde de ensino em tempo integral, que recebem mais de 141 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As integrações proporcionam estrutural com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média.

As atribuições docentes, nas escolas que aderiram ao PEI, incluem:

[...] além das atividades tradicionais do magistério, tem também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora de sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida. (São Paulo, 2014, p.11).

O trabalho nas escolas do PEI tem princípio com uma atividade chamada de acolhimento. Nela são expostos o modelo e a estrutura da escola aos educandos ingressantes, sendo que esta atividade é concretizada pelos alunos de outras unidades ou da própria unidade que já tiveram contato com o programa. Em seguida, os educandos passam por uma etapa de avaliação, na qual são avaliados os seus conhecimentos e habilidades de leitura, língua portuguesa e matemática. Conforme o desempenho dos alunos, eles são agrupados e conduzidos para uma fase de Nivelamento (recuperação). Ao longo do ano, os alunos são submetidos às reavaliações e seus processos de aprendizagem são acompanhados individualmente através dos Programas de Ação (SÃO PAULO, 2014).

O currículo desenvolvido nas escolas do PEI inclui, além das disciplinas da base comum curricular, as atividades de: projeto de vida; tutoria; clubes juvenis; protagonismo juvenil; disciplinas eletivas; práticas experimentais; orientação de estudos, turmas de nivelamento e língua estrangeira moderna (MOURA, 2015).

Tabela 3.2

Matriz curricular do ensino fundamental integral- anos finais

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
	Ensino Religioso*	0	0	0	1	40	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	320
		Disciplinas eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida	2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240

Nota: tabela retirada de Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014).

Além das disciplinas da Base Nacional Comum, os estudantes contam com aulas eletivas, aulas experimentais, projeto de vida, clube juvenil, orientação de estudo e tutoria. O PEI também colabora com atividades que instigam o mundo do trabalho e a preparação acadêmica.

Os docentes que operam dentro dessas unidades, por sua vez, passam por um processo de credenciamento. Com a adaptação do perfil do profissional, as escolas contam com docentes efetivos e educação com dedicação exclusiva. Tudo isso potencializa o alargamento dos projetos, a formação continuada, o engajamento e abrangência das metas.

Tabela 3.3

Matriz curricular do ensino médio integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula				
			1ª	2ª	3ª	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280	
		Física	3	2	2	280	
		Biologia	2	2	3	280	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	2	2	2	240	
		Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31	3.560
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240		
Prática de Ciências		4	4	0	320		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320		
	Projeto de Vida	2	2	0	160		
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240		
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160	

Nota: tabela retirada de Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014).

Todos os seres humanos precisam de projetos que viabilizem a materialização dos seus sonhos para que sua vida tenha sentido e significado. A escola é uma instituição muito poderosa e pode atuar para reverter essa situação.

Para que isso ocorra, são necessários espaços de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos participativos, com o direito de vislumbrar uma vida digna e prazerosa e de desenvolvimento de um nível de consciência que os tornem capazes de se libertar dos estereótipos sociais veiculados pela mídia. A construção do Projeto de Vida leva o jovem “a refletir sobre quem ele é quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser” (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 22, 23)

Além de ser o “espírito da escola”, o Projeto de Vida é também um componente curricular. Os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio têm duas aulas semanais dessa disciplina, com os seguintes objetivos, conforme descrito no Caderno de Projeto de Vida (2014, p. 3):

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;

- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;

- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;

- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;

- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;

- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;

- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;

- Construir o seu Projeto de Vida.

O PEI tem a função de fomentar atividades para que todos os objetivos propostos sejam alcançados da melhor maneira possível, pois os professores devem ter dedicação total ao ensino.

Figura 3.1

Objetivo da escola de ensino integral



Essa é a proposta esperada para que realmente aconteça mudança no ensino de forma global, e o aluno seja o principal neste sistema.

Tabela 3.4

Base do Programa

Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Os quatro pilares da educação • Pedagogia da presença • Educação interdimensional • P. juvenil
Premissas	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada • Corresponsabilidade • Protagonismo • Excelência em Gestão • Replicabilidade
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da educação pela oferta de um ensino público de qualidade • Valorização dos educadores • Gestão escolar democrática e responsável • Espírito de equipe e cooperação • Mobilizar, engajar e responsabilizar a rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino.

Para identificar a forma como os professores analisam o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada do PEI sobre a sua prática iremos analisar alguns itens a seguir.

Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira.

A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, será de 8 (horas) diárias e 40 horas semanais.

A carga horária do docente compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares.

Na definição do horário das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do programa, o Diretor de Escola deverá observar os seguintes critérios:

-

I todas as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;

Programa Ensino Integral

-

II as atividades pedagógicas de ensino deverão se desenvolver em, no mínimo, 2 aulas consecutivas, com horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme as necessidades da Escola;

-

III a totalidade das horas de trabalho pedagógico, integrantes da jornada de trabalho ou da carga horária total do professor, deverá ser cumprida, integralmente, no âmbito da Escola.

O exercício da docência em disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada e/ou das atividades complementares deve respeitar o limite máximo de 28 horas-aula para docente e 16 horas-aula para docente que exerce coordenação de área na atribuição regular das aulas na unidade do programa. Dessa forma, garante-se o mínimo de 4 horas aula sem atribuição, até o limite de 32 horas-aula, em que fica à disposição da escola para substituição e outras atividades pertinentes.

Ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério:

As ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão realizadas por meio de Orientações Técnicas, com convocação pelos órgãos centrais e regionais, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6 (seis) e, no máximo 8 (oito) horas de atividades diárias.

Todas as orientações acima estão de acordo com as disposições constantes na legislação que disciplina o Programa Ensino Integral.

As principais dinâmicas que ocorrem dentro do Programa de Ensino Integral são; O modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão operados por meio do modelo pedagógico e de gestão com suas diferentes metodologias conforme detalhamento à seguir.

As bases para a formulação desse modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal Brasileira.

Nessa escola, o docente não se restringe a preencher o aluno de saberes, mas é o companheiro de fazeres culturais, aquele que solicita de muitas formas o anseio de aprender, principalmente com o modelo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

Para que o profissional amplie suas imputações são indispensável que conste no Programa de Ação as seguintes categorias conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral de São Paulo:

·Domínio requerido – conhecer o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da Escola.

·Foco – orientar suas ações a partir para os pontos que fazem a diferença nos resultados educacionais. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho.

·Postura – ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.

·Alinhamento – atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.

·Diretrizes – identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral.

Sistematizar a ação dos docentes diante dos resultados das avaliações externas elucidando como estes elencam as ações futuras para evolução dos resultados dos discentes.

Os professores devem se debruçar em estudos, índices, plano de ação, programa de ação, guia de aprendizagem, plano de disciplina.

Algo muito importante e vale ressaltar, os dois passos iniciais, saber exatamente em que ponto está isso quer dizer: os índices da escola do ano anterior;

Para tanto se podem buscar os dados fornecidos através do IDESP anual, que é uma avaliação externa da escola. O Idesp- Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo é ainda hoje um dos fundamentais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece alvos que as instituições necessitam obter ano a ano.

Os desígnios de cada unidade escolar são delineados considerando a performance dos educandos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o andamento escolar de cada período. Por esse motivo, a instituição terá um alvo distinto para cada período que ofertar.

A tabela demonstra como a escola não tem conseguido atingir as metas consecutivamente, não se manteve com o mesmo padrão. Esses são indicadores de alerta para ir a busca de diagnósticos para solucionar os problemas.

 **Tabela 3.5**

IDESP de 2012 a 2019 - Escola A. G. S.

ANO	META IDESP	RESULT. ALCANÇADO
2015	2,54	3,25
2016	3,42	3,35
2017	3,54	3,88
2018	4,05	3,85
2019	4,04	4,24
2020	4,42	Meta projetada

Nota: IDESP (2019)

Tabela 3.6

IDESP 2018- Distribuição por níveis de desempenho

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
9º ANO EF	LÍNGUA PORTUGUESA	12,5	62,5	21,8	3,2
	MATEMÁTICA	15,2	57,5	24,3	3,0

Nota: IDESP (2018)

É possível observar que mais de 62% dos alunos se enquadram na aprendizagem básica de língua portuguesa, e 57% apresentam os conhecimentos básicos em matemática, este desempenho é muito baixo para se cumprir as metas propostas, pois o desejável é sempre superar a meta do ano anterior.

A partir destes demonstrativos pode-se verificar a necessidade de um trabalho efetivo para melhorias nesta escola, na sequência, necessitará de um Plano de Ação, a nossa bússola, tendo como base as cinco Premissas do PEI.

1. Protagonismo

2. Formação Continuada

3. Excelência em Gestão

4. Corresponsabilidade

5. Replicabilidade

É necessário ter e desenvolver competências agregadas às cinco premissas e demonstrá-las a partir do comportamento no cotidiano escolar.

Para a Premissa Protagonismo a competência associada é Protagonismo;

Para a Premissa Formação Continuada são duas competências associadas: Domínio do Conhecimento e contextualização e disposição para o auto desenvolvimento.

Para a Premissa Excelência em Gestão a competência associada é comprometimento com o processo e resultado.

Para a Premissa Corresponsabilidade as competências associadas são relacionamento e corresponsabilidade.

Para a Premissa Replicabilidade as competências associadas são: solução e criatividade e difusão e multiplicação.

Isso ainda não acabou, depois das Premissas, das competências, vem os macro indicadores e os micro indicadores. Recomenda-se a leitura atenta, pois irá precisar de todas as informações no Plano de Ação da Escola e no Programa de Ação da Equipe.

Esse conhecimento deve resultar em comportamento, o comportamento esperado para se atuar no Programa. Pelo seu comportamento, pela sua fala, pessoas mais experientes saberão se os conceitos foram assimilados ou não por você.

Os colaboradores desta escola são formidáveis para a efetivação dos desígnios sugeridos. Os educadores são responsáveis pela didática, ou seja, materializar a metodologia de ensino-aprendizagem. Todos tem um papel essencial no processo educativo, cujo saldo não está amarrado somente na sala de aula, mas ainda na vivência e observação de costumes apropriados e respeitosos no habitual recinto da escola.

Essa grande responsabilidade demanda apropriadas condições de trabalho, organização e sensatez. Consequentemente, é formidável que se proporcione uma formação continuada aos profissionais, permeando sua atuação em sala, estruturando

com novas habilidades e conhecimentos a fim de que a sua atuação seja de fato intencional e eficiente, para a consolidação dos processos de aprendizagem.

Ao analisar as bases normativas e teóricas que fundamentam o trabalho do docente dentro do PEI; foi possível destacar que alguns professores ainda não tinham todo o conhecimento necessário para o bom desenvolvimento do projeto.

A maior parte dos professores analisam que o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada do PEI sobre a sua prática influenciam muito pouco pois são raros os encontros agendados.

Ao analisar as bases normativas e teóricas que fundamentam o trabalho do docente dentro do PEI; foi possível destacar que alguns professores ainda não tinham todo o conhecimento necessário para o bom desenvolvimento do projeto.

A maior parte dos professores analisam que o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada do PEI sobre a sua prática influenciam muito pouco pois são raros os encontros agendados.

As dinâmicas que ocorrem dentro do Programa de Ensino Integral podem ser melhoradas, nem todos os professores estão prontos para trabalhar com este sistema de ensino, é necessário mais capacitação e adequação das disciplinas

Então sistematizar essa ação para os docentes diante dos resultados das entrevistas e diálogos elucidando como estes elencam as ações futuras para evolução dos resultados dos discentes fez se necessário.

Vale lembrar que profissionais com formação adequada, com gestão e direcionamento eficaz tendo a sensação de que se estão crescendo profissionalmente, promovem bons resultados dentro do estabelecimento de ensino e conseqüentemente qualidade no atendimento aos pais e alunos.

A equipe gestora tem a importante missão de estimular a cooperação profissional a partir de formações e debates voltados para o desenvolvimento de um projeto em comum entre os profissionais da escola, envolvendo e contando com a parceria e empenho de todos da equipe escolar. Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis por formação.

A formação continuada dos profissionais da educação que participam do Programa de Ensino Integral é o mecanismo primordial através do qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa.

Através dela, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas ainda ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo.

Assim, pesquisar sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre os impactos dos conhecimentos experienciados pelos docentes através dos diversos cursos de formação dentro do PEI e como eles têm interferido na constituição da prática dos educadores tendo por base desta formação a reflexão dos resultados das avaliações institucionais, sendo estas: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e o Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) - Avaliação identifica o nível de aprendizagem dos alunos e ampara no desenvolvimento de ações. Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o designio da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é composto por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como apoio o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Os indicadores extraídos são aproveitados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que operem nas dificuldades dos estudantes. Nas escolas, os professores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém propostas de trabalho para cada etapa da escolaridade.

Desde sua criação, em 1996 foi aberto à participação dos municípios com rede própria e escolas privadas que quisessem aderir. É uma ferramenta para avaliação da qualidade de ensino do estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A ponderação em demanda convém como parâmetro para o Cálculo do IDESP – Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo, instituído em 2007, servindo como comeditamento do avanço no atributo educação. Para incluir corretamente este diagnóstico é cogente distinguirmos a prova SARESP e seus distintos níveis de classificação dos alunos.

Este sistema de avaliação é direcionado para identificar os déficits no sistema de ensino, e as diretorias de ensino em conjunto com a coordenação escolar direcionariam recursos financeiros materiais didáticos pedagógicos e definiriam melhorias e metas. As diretorias regionais estão mais próximas das escolas e seus gestores, por isso a necessidade de apoiar-las e trabalharem conjuntamente.

Bitar, Conholato, Cunha, & Ferreira, (1.996, p.11) destaca:

A SARESP se esforça para fornecer a cada escola, em particular, informações específicas sobre o próprio desempenho dos alunos, indicando seus lucros e dificuldades, bem como aspectos do programa que requerem mais atenção. Essa característica se deve a uma tentativa de garantir que cada escola possa ser identificada nos resultados das avaliações do Saresp e, assim, melhorar o aproveitamento.

Dentre as principais mudanças, houve um implemento da teoria de resposta ao item (TRI), que possibilitou avaliar a habilidade de cada indivíduo segundo Fernandes (2012). Essa modificação e um rigor metodológico e à possibilidade de comparação entre os diferentes, consentindo um melhor acompanhamento dos resultados da avaliação.

Spessato & Kinas (2009, p. 83) diz que:

Este novo método de avaliação, uma vez bem entendida e aplicada, vem para auxiliar os professores na elaboração de instrumentos mais efetivos para avaliar habilidades de seus alunos, buscando métodos e estratégias adequadas para o suprir dificuldades apresentadas com alunos com diferentes habilidades.

Em 2007, ocorreu a grande mudança estrutural, no SARESP, desde então conserva seu modelo de avaliação. Em alguns anos, além das disciplinas de língua portuguesa e matemática, geografia, história e ciências igualmente foram avaliadas no ensino fundamental e história, geografia, física, química e biologia para o ensino médio em anos alternados, mas em suas últimas edições de 2015 a 2019, apenas a língua portuguesa e matemática foram reavaliadas.

Para interpretar a proficiência dos alunos foram selecionados, na escala do SARESP (2015), pontos escolhidos a partir do ponto de nível de proficiência igual a 250, média do 9º ano do Ensino Fundamental no SAEB 1997, em intervalos de 25 pontos (meio desvio-padrão).

Foi possível à definição dos níveis de proficiência, que concebem o agrupamento de pontos da escala de proficiência adotados na Prova Brasil e no SAEB apropriados à proposta curricular do estado de São Paulo, com a aplicação do TRI. Deliberaram quatro níveis de proficiência

Desde 2007, consecutivamente tem sido aplicado o Saresp em caráter censitário de língua portuguesa e matemática, tendo que em algumas edições ocorreu também a avaliação de história, geografia e ciência.

Um indicador sintético é o IDESP, que varia de zero a dez, resultante do produto entre a competição média observada em português e a matemática obtida no SARESP e a vazão no ciclo avaliado. O IDESP promove avanços significativos por considerar a distribuição dos alunos nos níveis de competência adotados na SARESP, que oferece maior capacidade de planejamento escolar da rede, pois apresenta claramente o número de alunos que estão nos níveis inferiores aos adequados de competência. Mais do que isso, considere a proporção de alunos distribuídos nos quatro níveis de competência.

Ensinando muito creem que uma escola acaba sendo tão importante com o recebimento do bônus e esquecendo seu comprometimento com os alunos, muitas negligências ou déficits dos alunos e, simplesmente, aprovando para nenhum ter rebaixamento e sim permanecer no fluxo que é a porcentagem de alunos que foram pro-

movidos, também refletindo em um permanecer no IDESP segundo Rocha (2012).

Fernandes & Reynaldo, (2009) declaram que:

Portanto, não pode ser descartada a possibilidades de escolas e/ou redes de ensino tomar medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho em provas padronizadas e vice-versa. Neste caso, se a coleta se limitar a indicadores de fluxo, você pode incentivar professores, diretores e gestores a tomar medidas que envolvam uma redução do desempenho médio dos alunos em testes padronizados, como a redução do padrão de aprovação. Assim, de acordo com a pontuação atingida pelos alunos no SARESP, eles são classificados segundo os níveis de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Saeb – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um método de avaliação em ampla escala realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Saeb proporciona subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências, consentindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país. Através de testes e questionários, o Saeb ajuíza os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados.

Esses níveis de aprendizagem estão descritos e estabelecidos de modo crescente em Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática para cada uma das etapas avaliadas. A interpretação dos resultados do Saeb deve ser realizada com apoio das Escalas de Proficiência. Os resultados de aprendizagem dos estudantes, apurados no Saeb; juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar; compõem o Ideb.

São vários os meios de avaliação que o estado se apropria, porém é necessário investimento para que professores e alunos se tornem preparados para conquistar as melhores médias por meio do ensino aprendizagem.

3.2. Proposta de solução ao problema

Esta proposta partiu depois de trabalhar vários anos na educação e perceber que os professores reclamavam muito da maneira que era realizada e não frequentavam muito, então começamos trocar ideias entre coordenadores e professores o que poderia ser alterado para que fosse mais produtivo e aumentasse a frequência nas formações.

Em reunião com a direção escolar, chegamos ao consenso de realizar uma entrevista com os professores para verificar o que poderia ser melhorado e realizar esta adequação. Após análise dos resultados obtidos nas entrevistas e nas pesquisas realizadas chegamos a proposta almejada naquela escola.

O estudo visa identificar como o processo de formação continuada pelo Programa de Ensino Integral (PEI) contribui para que os professores transformem suas práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão para o avanço dos alunos, considerando os resultados das avaliações institucionais dos últimos anos, e o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporcionando uma visão real dentro do ideal. Baseado na pesquisa de campo, através de entrevistas; e a análise de dados dos resultados das avaliações institucionais sob o ponto de vista de qualitativo.

Foi verificado que é necessário cuidar e aprimorar habilidades e competências dos professores e priorizar também a qualificação do ensino favorecendo e emergindo a oportunidade para que os alunos aprendam de fato através de uma aprendizagem eficaz. Qualificar e proporcionar as formações e encontros no ambiente escolar é o desejo de todos e foi atribuída à equipe gestora, que deve contar com todos os professores da escola que serão coletivamente responsáveis por seu funcionamento.

As escolas com PEI, se dispõem de um conjunto de propostas para atingirem as metas a cada ano, porém vale destacar da necessidade de uma formação contínua para os professores.

Nessa perspectiva, seguimos na formação continuada de professores no contexto das mudanças propostas pela Legislação Educacional no ambiente escolar, o que representa um grande desafio para as instituições educativas, correspondendo ao que preconiza a LDB n. 9.394/96,

Ao apreciar a formação continuada de professores como um dos benefícios para o avanço da qualidade da educação, a legislação faz com que ela contraia grande seriedade no sentido de estabelecer um maior alcance dos docentes com a gestão da escola, consentindo avanços em seus aspectos administrativo-pedagógicos.

Essas atividades se fazem proeminentes para o processo de democratização da gestão e para a construção da autonomia, tendo em vista que é esse o espaço

formativo que a instituição escolar tem para decidir e organizar sua proposta pedagógica, para o que deverá contar com a participação da comunidade escolar, descentralizando as decisões.

Esta formação continuada no ambiente escolar deve ocorrer pelo menos uma vez por mês com apoio da gestão e coordenação escolar, deve ser um momento exclusivo de formação com novas aprendizagens.

Tabela 3.7

IDESP 2018- Distribuição por níveis de desempenho

ENCONTROS	ASSUNTO
FEVEREIRO	REVISÃO DE PPP
MARÇO	PPP- NOVAS PROPOSTAS
ABRIL	O PROFESSOR E SUAS EMOÇÕES
MAIO	PARTE DIVERSIFICADA DO PEI/ DISCIPLINAS ELETIVAS
JUNHO	PEI- PRÁTICAS EXPERIMENTAIS
AGOSTO	PEI- ORIENTAÇÃO DE ESTUDO
SETEMBRO	PEI- PROTAGONISMO JUVENIL
OUTUBRO	PEI- PROJETO DE VIDA
NOVEMBRO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Pensar no papel do professor como intelectual implica colocá-lo como sujeito histórico que age sob a influência da situação e do momento que está vivendo, mas que é capaz de provocar mudanças. Por essa razão, é necessário que haja planejamento, desenvolvimento e sistematização de ações que não só busquem o cumprimento de funções meramente burocráticas, mas também provoquem a superação e a ruptura definitiva com as práticas evidenciadas.

Para se estruturar o PEI é necessário elencar os requisitos básicos e estudá-los de acordo com a sua clientela e em conjunto com a comunidade, o projeto deve ser voltado para que o discente possa realmente aprender de modo que possa levar isto para a vida. A coordenação pedagógica deve trabalhar conjuntamente com a gestão escolar.

Tabela 3.8

Propostas de estudo de acordo com o ambiente escolar

Objetivo	Atividade	Descrição das atividades	Resultados esperados	Indicadores
Conhecer o projeto político pedagógico da escola	Revisão de PPP	Cada docente estuda um tópico e apresenta	Trocar conhecimentos sobre o projeto da escola.	Quantidade de docentes participantes,
Criar novas propostas para melhorar o ensino	PPP- Novas Propostas	Incluir no ppp as novas propostas	Melhorar a qualidade de ensino	Apresentar novas atitudes
Estimular reflexões relativas à importância do preparo emocional do professor.	Palestra o professor e suas emoções	Ouvir e interagir com uma psicóloga	Melhorar a relação com ele próprio e os alunos	Gerenciar suas próprias emoções e a de seu aluno.

Buscar novas propostas de conteúdos para as disciplinas	Parte diversificada do PEI/ disciplinas eletivas	Buscar novas propostas dinâmicas de conteúdos para as disciplinas	Apresentação de novas ideias para dinamizar os conteúdos	Aulas mais dinâmicas
Inovar nas práticas	PEI- Práticas experimentais	Apresentar novas práticas	Novas tecnologias de ensino	Utilização das novas técnicas nas aulas
Auxiliar os alunos com queixa de baixo rendimento.	PEI- Orientação de estudo	Descrever novos métodos para resgatar conteúdos não assimilados por alunos	Mudança de hábito no ensino	Transformar a relação do aluno com dificuldade de aprendizagem
Desenvolver o protagonismo juvenil dentro da escola	PEI- Protagonismo juvenil	Desenvolver novos projetos onde o adolescente se torna o elemento central da prática educativa	Deixar de ser um transmissor de conhecimento para ser um colaborador e um parceiro do adolescente na descoberta de novos conhecimentos e na ação comunitária	Estabelecer um novo tipo de relacionamento entre adolescentes e adultos
Contribuir para a transformação social e à melhoria da	PEI- Projeto de vida	Revisitar a trajetória de construção do seu projeto de vida	Apresentar uma proposta de projeto para a escola	Mapear os interesses de cada aluno, ajudando-o a delinear seus

vida.				principais anseios de vida e a encontrar meios para colocá-los em prática.
Inovar nas práticas de avaliação	Sistema de avaliação	Enumerar as implicações da avaliação no aproveitamento do aluno	Os professores devem apresentar diferentes maneiras de se avaliar o aluno.	Buscar os fatores mais determinantes do sucesso e a partir daí, reformular.
Capacitar os docentes em novas tecnologias	Oficina sobre as TIC	Cada docente apresentará seu conhecimentos sobre aplicação das TIC nas aulas. Fechamento por experto	Trasmitir conhecimentos e experiências; induzir o uso das TIC na sala de aula	Quantidade de docentes participantes Frequencia com que as TIC são introduzidas nas aulas

Iniciou-se a primeira formação com um Coffee Break, para que as pessoas comecem as reuniões bem leves e alimentadas, e um curto papo entre colegas de trabalho para afinar as ideias e propostas. a partir deste encontro se demarcam pelo menos dez ao ano, e se define o que deve ser estudado em cada um.

O PPP da escola atua e convive com relações de conhecimento e poder. As regras definidas fora da escola acabam se tornando as regras da escola, através de ações que alteram sua própria dinâmica, sem que o conjunto de professores tenha a oportunidade de discuti-las, analisá-las, compreendê-las e decidir sobre o fazer da escola, demandado pela exigência de suas próprias ações e também pelas políticas educacionais.

A construção/reconstrução do Projeto Político-Pedagógico é um extraordinário passo a ser dado rumo a formação continuada no ambiente escolar, considerando que ele é um elemento da organização da escola em seus múltiplos aspectos:

formação continuada, avaliação e currículo, projetos integrados à comunidade, medidas de organização escolar no sentido de atender às diferenças de desempenho de alunos,

ocupação dos espaços da escola para atividades pedagógicas e, enfim, avaliação com vistas à função social e política da escola. Este deve ser o início da formação continuada no espaço escolar.

Foi importante ouvir muito os professores neste momento troca de ideias, para que este PPP fosse reconstruído mas embasado na realidade escolar de professores e alunos. Se dando uma pausa entre a revisão e a nova formatação assim teve um intervalo para a busca de novos caminhos e conhecimentos para a estruturação final do PPP.

Ao se estruturar a pauta das emoções do professor o gestor levou neste momento um profissional em psicologia, pois anteriormente foi se projetado as expectativas do ano no PPP, contudo se tem um caminho a trilhar para atingir os objetivos propostos e isto cria alguns anseios. Um grande momento de ouvir orientações expor sentimentos e anseios. Para se manter em equilíbrio durante o ano e conseguir expandir isto para os alunos.

Esse gerenciamento emocional do grupo começou com o gerenciamento das próprias emoções. Os professores não se decompõem em máquinas quando entram na sala de aula, abandonando as suas emoções na porta. Eles lecionam com as suas próprias expectativas, mas também com as suas próprias preocupações.

As emoções materializam as ideologias e as práticas sociais de cada época, relacionando-se diretamente à situação vivenciada pela pessoa (CAMARGO & BULGACOV, 2016).

Não é fácil lidar com alunos que tem problemas em casa, pais que não comparecem as reuniões, bullying, estudantes que não tem motivação para prosseguir. A gestão emocional dos professores lhes dá mais recursos para lidar com determinadas situações de estresse.

Por isso, embora se manifestem a partir de alterações fisiológicas, as emoções não se restringem a aspectos biológicos, mas vinculam-se diretamente à realidade objetiva, social, histórica e culturalmente vivenciada, marcando a constituição da intersubjetividade (CAMARGO & BULGACOV, 2016).

Acreditamos que emoção e razão não se excluem; ao contrário, se complementam de forma interdependente. Concordamos com Vigotski (2004), que defende a valorização das emoções no contexto da escola: “[...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2004, p. 146).

As emoções dos docentes despontam uma realidade que urge por ser escutada, expressa, estudada; cabe a nós ouvirmos ou não. A metodologia de aprendizagem não pode desconsiderar a influência e a força que os aspectos emocionais desempenham sobre os processos de ensinar, aprender e interagir que incidem dentro da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Neste momento houve a apresentação de novas ideias para dinamizar os conteúdos.

Vários professores apresentaram propostas que tem vontade de trabalhar mas acreditavam não ter capacidade para tirar essas propostas do papel, mas ficou claro que a união faz a força e trabalhando interdisciplinarmente conseguem muito mais.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, o aumento e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para procurar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas entram um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, proporcionando um espaço distinto para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Através delas é admissível propiciar o desenvolvimento das distintas linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de adequar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. Destacaram a importância dos alunos saírem das cadeiras e colocar a mão na massa para a efetivação da aprendizagem em outros ambientes.

Deste modo, os estudantes compartilham da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, processos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são aprofundadas no ambiente cotidiano disciplinar; o desenvolvimento de projetos de acordo com os seus interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras.

Diante do exposto este momento foi de criar projetos com temas específicos ou não, atividades que proporcionem momentos onde os estudantes podem ampliar e diversificar seus diferentes conceitos seja ele disciplinar ou conhecimentos em geral. As eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola ou comunidade. Um dos projetos destacados aqui foi na produção e confecção de móveis pequenos para uma escola infantil que fica na mesma comunidade, toda confeccionada com materiais recicláveis.

As Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012) destacam a importância das atividades experimentais no currículo, principalmente o de ciências, têm sido amplamente reconhecida pelos especialistas e professores. Atestam estes, que as aulas experimentais colaboram para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, deste modo, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

Os gestores e professores devem elaborar propostas para que os alunos realmente coloquem a mão na massa e despertem suas buscas pelo conhecimento. Experiências práticas para o desenvolvimento de habilidades diárias e que facilitem a aprendizagem. Conversaram com os alunos e descobriram temas e segmentos onde vários têm interesse e curiosidades: música, teatro e tecnologia se despontam.

Nas orientações de estudo, vale lembrar que tanto a escrita quanto a leitura são o centro para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. No caso da leitura, ela é sempre motivada por um interesse que pode variar, dependendo da intencionalidade do leitor. É admissível ler para se emocionar, para passar o tempo, para se divertir, para se lembrar de algo, para seguir uma instrução ou para estudar, que é o lema deste contexto

Ao ler para estudar lança-se mão de diversas estratégias de leitura empregadas também em outras situações, ela une duas pontas de uma passagem que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar.

Foi necessário estipular momentos específicos e ter clareza nos objetivos para que este momento ocorresse dentro da interdisciplinariedade. É importante principiar o trabalho priorizando os métodos de estudo mais rotineiramente empregados pelos estudantes ao realizarem, por exemplo, uma pesquisa, um seminário, um debate entre outras propostas de trabalho mais comuns no ciclo II do ensino fundamental. Neste aspecto, reitera-se a acuidade de que o docente sempre partilhe a sugestão e o planejamento da atividade com suas turmas antes de iniciá-la.

O aluno é o ator fundamental na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. Para constituir o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos docentes deve ser modificada de maneira que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações.

Estudar e propor atividades para estes protagonistas se destacarem na sociedade, incluir novas tecnologias e os instrumentos apresentados por eles durante as aulas poderá cooperar com o protagonismo em sala de aula. Mas é importante lembrar que educando necessita se sentir parte do processo, interagindo em sala, propondo atividades e dividindo experiências com os outros educandos, pois do contrário corre-se o risco de ser uma ferramenta de uso aleatório.

O Projeto de Vida é um meio de motivar os educandos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores coube a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus educandos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, coube também aos educandos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos.

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico é composto para garantir a construção do Projeto de Vida.

Neste momento os professores trocaram informações, conhecimento e experiências para criar propostas adequadas para as vivências dos educandos da sua comunidade. Esta foi a oportunidade para que os educandos pudessem sonhar e criar meios para atingir seus objetivos, então não adianta preparar um roteiro para outro sonhar, cada um deve ir a busca das suas metas.

A avaliação é a hora de todos os docentes das mais distintas disciplinas se unirem para criar estratégias para destacar a aprendizagem de cada um e não elevar o erro ou aquilo que não aprendeu. Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado, a avaliação deve caminhar para além da verificação da aprendizagem.

Avaliar para implementar o Programa de Ensino Integral foi possibilitar a ampliação e a qualificação dos procedimentos de ensino, com vistas à melhoria da qualidade das aprendizagens. O produto do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno.

Chegou a hora de ajustar as estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Nessa etapa foram identificadas as boas práticas para replicá-las e identificados os desvios para corrigi-los. Este foi um dia de reflexão das propostas realizadas em sala de aula no decorrer deste período, fazer uma análise do ensino aprendizagem.

Ao final de cada formação, foi realizado um relatório descrevendo um resumo do que foi estudado, analisado e proposto naquele dia. Estes relatórios ficaram com o gestor para ele ir acompanhando o crescimento e desenvolvimento do estudo, e averiguar como propor os próximos encontros.

Os recursos necessários precisam ser conhecidos por toda a equipe escolar e ainda serem identificadas pela equipe gestora as normas para seu uso e prestação de contas.

O professor ficou responsável de fazer a previsão dos recursos (pessoais, materiais, equipamentos, instalações) que julgar necessários à concretização dos resultados pactuados e analisar sua viabilidade com o gestor.

Ao priorizar a formação em serviço, os professores estabeleceram uma correlação de forças entre o que está instituído e o que se quer instituir. Ao apropriar-se desse espaço, pode ter o efetivo empenho em fazer da escola uma instituição formadora de sujeitos para compreender e compreender-se no contexto em que vivem de modo a nele agir a favor dos interesses sociais.

Os resultados parecem que se iniciaram, houve um avanço depois do início da formação continuada na própria escola, agora os dados devem continuar sendo estimados para verificar se esta progressão continua.

Esta mudança é satisfatória dentro dos estudos realizados na escola, um bom planejamento e novas atitudes dentro da formação continuada na escola podem fazer a diferença, vale a pena direção e coordenação se dedicarem nestes esforços, nem tudo

é perfeito, mas é necessário que todos os professores do PEI estejam dispostos a trabalhar coletivamente pelo protagonismo juvenil.

Tabela 3.9

Resultado do Saesp apresentado depois do inicio da formação coninuada na escola

2018	4,05	3,85
2019	4,04	4,24
2020	4,42	Meta projetada

Nota: IDESP (2020)

A. G. S.

Trazer reflexões sobre a importância da formação continuada como uma ferramenta para ajudar o professor a ensinar cada vez melhor e o aluno aprender cada vez mais.

Pensar e agir desta maneira são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que contribuirá para a sua autorreflexão e promoverá subsídios para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para os problemas apresentados pela escola, bem como favorecer o seu crescimento individual e profissional.

O conceito de formação continuada de professores é legitimado através da própria convivência estabelecida no âmbito do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, as experiências como já foram dito, representam um dos pilares da formação, subsidiando, portanto, a construção de conhecimentos gerais e específicos, garantindo, dessa forma um melhor encaminhamento da prática docente.

Os professores estando satisfeitos com o trabalho, passam a incentivar mais os alunos, preparam melhor as aulas, com grandes significados de vivência que facilitam a compreensão dos conteúdos, em pouco tempo foi possível observar os alunos mais envolvidos nas atividades que eram propostas.

A cada encontro os professores trocavam estratégias e esse processo deve continuar, os professores compreenderam que aceitar novas atitudes podem mudar estratégias simples, que contribuem para melhorar o ensino aprendizagem.

Anualmente será necessário rever as propostas de formação continuada, pois a escola terá novos resultados no Saresp e Ideb, novos alunos estarão chegando, as vezes novos docentes e gestores, e tudo deve ser alinhado em conjunto, pois o ensino aprendizagem não ocorre apenas entre professor e aluno, todos os profissionais de diferentes ambientes da escola fazem parte deste processo.

Sistematizar a atuação dos docentes diante dos resultados das avaliações externas explicando como estes elencam as ações porvindouras para enriquecimento dos resultados dos discentes.

Os docentes necessitam se aprofundar em estudos, plano de ação, projetos, guia de aprendizagem, plano de disciplina. Um tanto importante e vale advertir, os passos iniciais é saber exatamente em que ponto está o índice da escola do ano anterior no Saresp e Ideb, estes dados norteiam se as propostas realizadas anteriormente.

Este momento de formação continuada em serviço, colaborou para o professor poder planejar mais interdisciplinarmente, saíram um pouco do confinamento em sala, as aulas se tornaram mais coletivas, alunos descobrindo novas maneiras de aprender.

Não foi fácil nem para docentes e nem discentes, muito menos gestores, alguns ainda tem medo de avançar em novas propostas arriscar para novos designios, mas os alunos também apresentaram diferenças em suas atitudes, os outros profissionais da escola se tornaram mais participativos no enredo escolar, os alunos passaram a comentar estas mudanças pelos corredores da escola.

O PEI se tornou mais atrativo, as faltas diminuíram, professores e alunos mais colaboradores entre si, nada aconteceu de repente, eles foram se adaptando e com o passar dos meses se adequando as propostas, no segundo semestre novas coisas foram introduzidas, ambientes melhorados, materiais adaptados, toda unidade escolar começou apresentar novos hábitos e atitudes em relação ao outro. Alguns pais também se manifestou em reuniões dizendo que seu filho estava mais interessado em ir para a escola.

Tamanho encargo pleiteia apropriadas condições de trabalho, preparação e equilíbrio. Portanto, é admirável que se ajuste uma formação continuada aos profissionais, permeando seu desempenho em sala, estruturando com novas habilidades e conhecimentos a fim de que a sua atuação seja de fato intencional e eficiente, para a concretização dos processos de aprendizagem.

A formação continuada de professores tem sido percebida hoje como um artifício constante e devotado de aperfeiçoamento dos saberes indispensáveis à atividade dos docentes. Ela é atingida após a formação inicial e tem como desígnio afiançar um ensino de qualidade cada vez melhor aos alunos.

Compreendemos que a formação continuada do professor pelo PEI, pode contribuir para a redução do percentual de alunos dos níveis “abaixo do básico” e “básico”, tomando por base o resultado das avaliações institucionais e a análise do resultado por desempenho, demonstrando assim, que a união desses dois pontos, ou seja, formação continuada, resultado de avaliações externas, quando trabalhadas com foco, clareza e objetividade têm por finalidade embasar e redirecionar o trabalho pedagógico para o sucesso da práxis docente e da aprendizagem discente.

Entretanto para que isto sobrevenha é indispensável que haja condições para o educador, ou seja, a prefeitura, o estado, a união ou mesmo as empresas, necessitam apresentar meios para que o professor procure a sua formação.

Essa formação ocorrendo na escola facilita muito, gestores e educadores se preparam, planejam diretamente no ambiente onde será aplicado as decisões tomadas, se sentem mais a vontade para compartilhar ideias e críticas, chegam a um consenso já bem direcionado para o grupo discente local, com as necessidades da comunidade, onde a escola está inserida.

Ao contemplar a formação continuada de professores como um dos privilégios para a melhoria da qualidade da educação, a legislação faz com que ela adquira grande importância no sentido de instituir uma maior inclusão dos professores com a gestão da escola, permitindo progressos em seus aspectos administrativo-pedagógicos.

As novas atitudes compõem motivos que poderá gerar alterações no projeto pedagógico, estimulando a tomada de decisões próprias que assinalem a essência de uma escola efetivamente autônoma, entendedor da seriedade de sua função na sociedade a partir de seus educadores.

Discordando essa probabilidade, a escola não permanecerá apenas reproduzindo em nível micro o que foi constituído em nível macro, nem arriscará deliberar problemas imediatos, tais como questões disciplinares, dificuldades individuais de aprendizagem isoladas do contexto social, problemas individuais de professores, problemas internos de organização, entre outros.

Essas atividades se fazem proeminentes para o processo de democratização da gestão e para a construção da autonomia, tendo em vista que é esse o espaço formativo que a instituição escolar tem para decidir e organizar sua proposta pedagógica, para o que deverá contar com a participação da comunidade escolar, descentralizando as decisões.

Acolher o processo de formação continuada de professores, tal como está sendo efetivado, provoca sugerir escolhas que tirem esses profissionais da classe de meros

expectadores insensíveis e os assentem na categoria de seres pensantes e influentes na metodologia de construção de uma educação empenhada com a transformação social.

Portanto, podemos expor que a legislação implica um processo em que os aspectos qualitativos devem se predominar em detrimento a notas, números, taxas, de maneira que essa seja uma prática contínua e cumulativa.

A compreensão da dimensão política da educação interveio muito na maneira de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. Outra encosta no palco da formação de professores refere-se à inclusão das epistemologias da prática, que implantaram termos como professor reflexivo e professor investigador.

Portanto, isto excitou estudos sobre o professor aprendente na formação continuada. Trata-se visivelmente da intenção de examinar o professor como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe.

Gratificando participar deste processo de inovação na área educacional, sabemos que tem alguns sujeitos que não recebem mudanças com facilidade e opõem como se fosse barreira para um novo olhar do desenvolvimento educacional no país.

Mas a unidade recebeu a proposta acolheu e contribuiu para que se tornasse realidade os objetivos propostos.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

CONCLUSÕES

Destaca-se cada vez mais a necessidade da manutenção e o investimento na formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, esta característica ultrapassa as barreiras das empresas chegando também no ambiente escolar.

Cuidar e aprimorar habilidades e competências dos professores é priorizar também a qualificação do ensino favorecendo e emergindo a oportunidade para que os alunos aprendam de fato através de uma aprendizagem eficaz.

Qualificar e proporcionar as reuniões, e encontros no ambiente escolar é uma tarefa árdua, mas necessária atribuída à equipe gestora, que deve contar com todos os membros do grupo que são coletivamente responsáveis por seu funcionamento.

A troca de experiências e a difusão de novos conhecimentos instigam o profissional a rever práticas, lidar com frustrações, erros analisando posturas e buscando novas estratégias de atuação, permitindo-se perceber com novos motivos que o levarão a excelência.

São inúmeras as evidências que comprovam que a qualidade da aprendizagem depende intimamente da qualidade do trabalho do professor, que deve ser acompanhado pela equipe gestora.

Quando a equipe gestora conhece e percebe claramente as suas próprias necessidades, consegue elaborar estratégias eficientes na condução de seus professores, contribui para desenvolvimento individual e coletivo, previne desgastes físicos e emocionais nas relações dentro do ambiente escolar, inspira seus professores a conquistarem cada vez mais novos conhecimentos identificando seu propósito em sua profissão e conseqüentemente satisfação profissional.

Cabe à equipe de implantação do Programa Ensino Integral, elaborar uma agenda de acompanhamento e apoio à escola no desenvolvimento das ações estabelecidas no plano de ação e programas de ação; consolidar relatórios periódicos com os resultados obtidos; apoiar a análise e avaliação da evolução dos resultados parciais e metas; analisar, avaliar e recomendar ações de revisão das estratégias comuns que propiciarão melhorias ao longo do ano.

A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução das formações está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e os profissionais, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de

ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento

Quando a escola passa a pensar a formação como instrumento para se contrapor à organização setorializada-hierarquizada da sociedade capitalista, liberta-se de tais “amarras” e compreende o sentido social e político do processo formativo. As contradições evidenciadas na (de)formação continuada, como choque de diferentes elementos com interesses antagônicos, podem representar, ao mesmo tempo, aspectos limitadores, que subordinam a Educação ao Sistema Capitalista de Produção, mas também impulsionadores de transformações, através da formação, do diálogo, da autonomia, da participação e da leitura crítica. São, portanto, essas contradições contidas nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o seu movimento que levam a soluções/saídas – à negação da negação

Negar o processo de formação continuada de professores, tal como está sendo realizado, implica propor alternativas que tirem esses profissionais da condição de meros expectadores apáticos e os coloquem na condição de seres pensantes e atuantes no processo de construção de uma educação comprometida com a transformação social. É necessária uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade.

Em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que as emoções são sinais internos, anteriores à valoração racional, que medeiam a atividade humana. Consideradas como a primeira forma de comunicação, elas apresentam um caráter ideomotor e constituem vivências afetivas intensas, bruscas e de curta duração, iniciando-se por estimulações orgânicas, expressando-se de forma generalizada e difusa por todo o corpo.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante transformação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento como hoje.

A formação continuada não se esgota em apenas um curso de atualização, é um processo, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

A educação integral pode sim ser o caminho para a melhoria do ensino no Brasil. Com ela, é possível melhorarmos também o processo de democratização na educação do país. Se a escola, dentro do seu cotidiano, trouxer a comunidade para planejar o projeto pedagógico de forma efetivamente democrática e participativa, melhoraremos a qualidade no aprendizado dos nossos alunos. Além disso, ela se tornará mais atrativa e mais humana. Assim como as escolas devem ser.

Assim, o modelo que coloca o aluno no centro de sua formação, inclusive dando-lhe autonomia sobre o âmbito das decisões que interferem direta e indiretamente no ambiente escolar, reflete-se, sobretudo na dinâmica de como mediar o acesso ao conteúdo através da formação continuada.

Este estudo fica aberto a novas análises sobre a importância da formação continuada do professor no ambiente escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana. Desafios à atratividade, formação, retenção e avaliação de professores no Brasil [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas. São Paulo, 17 jan. 2018. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2018/01/17/desafios-a-atratividade-formacao-retencao-e-avaliacao-de-professores-no-brasil/>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 9, 4 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, p. 27, 20 dez.

BRASIL. Ministério da educação. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Federal nº 1179 de 06 de Maio de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Referenciais para formação de professores da educação básica. Brasília: MEC, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. Por que Fazemos o Que Fazemos: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2016. p.145.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. Metodologia científica. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

REFERÊNCIAS

IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (coleção questões da nossa época, v.77).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de. CARVALHO, A. M. P. de. (orgs). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

LEHER, R. Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

LUCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 6. ed. Petrópoli, RJ: Vozes, 2013.

MENDES, E. V. O modelo de atenção aos eventos agudos. Belo Horizonte: Mimeo, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Moura, Marcilene Rosa Leandro. (2015). O trabalho docente nas escolas de ensino integral do Estado de São Paulo: novas competências? Educação Básica Revista, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 19 - 33. Recuperado de <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/44/124>.

NÓVOA, António (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano 22, n. 74, abr. 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Hélio Frank. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 19, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. São Paulo: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RIBEIRO, Madison Rocha. A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal / PA: continuidade ou descontinuidade?. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Avaliação da aprendizagem em processo. 23. ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/avaliacao-da-aprendizagem-em-processo-vigesima-terceira-edicao-segundo-bimestre-agosto-de-2019/>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ensino integral. São Paulo: SEE/SP, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>.

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

ANEXO

Entrevista:

A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto.

Esta entrevista aos professores da escola selecionada para esta pesquisa será utilizada como técnicas para coleta de dados para um estudo que pretende identificar como o processo de formação continuada pelo Programa de Ensino Integral (PEI) contribui para que os professores transformem suas práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão para o avanço dos alunos, considerando os resultados das avaliações institucionais dos últimos anos, e o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporcionando uma visão real dentro do ideal.

1. O planejamento das ações pedagógicas é realizado de forma sistemática, contínua e coletiva levando em consideração as ações realizadas no ano anterior?

2. A proposta pedagógica é periodicamente reavaliada em reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar?

3. Você é satisfeito com as ferramentas utilizadas para acompanhar a implantação da proposta pedagógica e do plano gestão na PEI?

4. Os princípios estabelecidos no currículo oficial, bem como a proposta pedagógica da escola, orientam de fato a prática docente, o ensino e a aprendizagem da escola PEI?

5. A prática docente é sistematicamente planejada e está suficientemente contextualizada com os princípios da Proposta pedagógica, com o currículo e articulada entre as diferentes áreas do conhecimento na PEI?

6. As taxas de aprovação e de retenção dos alunos registradas, analisadas subsidiam de fato ações concretas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem?

7. A escola dispõe de procedimentos suficientemente claros e formalizados para a avaliação de seu próprio desempenho?

8. Os resultados de avaliações internas e externas são suficientemente analisados e debatidos pela comunidade escolar, com objetivo de planejar as melhorias no processo de ensino aprendizagem?

9. Os recursos pedagógicos e tecnológicos são efetivamente utilizados de modo a contribuir com o processo de ensino e da aprendizagem?

10. A ATPC é um momento que de fato propicia a formação continuada e a melhoria da prática docente?

11. A escola possui canais de comunicação suficientes para favorecer a troca de ideias e de informações, entre os membros da escola, de maneira rápida e eficaz?

12. A escola procura discutir propostas e realizar ações conjuntas com outras instituições (universidades, ONGs, postos de saúde, empresas, fundações, rede de proteção escolar, etc).

13. A Professora Coordenadora Pedagógica possui todas as condições necessárias para desempenhar com qualidade as atribuições pedagógicas decorrentes desta função?

14. A equipe gestora tem um cronograma de reuniões estabelecido e reúne-se com a regularidade necessária para refletir e encaminhar decisões sobre as questões do cotidiano escolar?

15. As atividades desenvolvidas na formação continuada do PEI pode influenciar sua prática?

16. Os Professores que ministram aulas nesta Unidade Escolar são comprometidos com seu fazer pedagógico, com a aprendizagem efetiva dos alunos?

17. Há ausências de professores em determinadas disciplinas?

18. Você tem alguma sugestão, opinião ou crítica?

Rosemeire de Souza

FORMAÇÃO CONTINUADA:

qualificação, inovação e
fortalecimento emocional dos professores,
proporcionado pela equipe gestora.

