

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

MÁRCIA REGINA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO:** As impressões dos docentes do
município de Taboão da Serra

SÃO PAULO

2018

Márcia Regina da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO
DA CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DE SÃO PAULO: As impressões dos
docentes do município de Taboão da Serra

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Perez

São Paulo

2018

Ficha Catalográfica

SILVA, Márcia Regina da.

Formação Continuada e valorização da carreira docente na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: As impressões dos docentes do município de Taboão da Serra / Márcia Regina da Silva. São Paulo: FLACSO/FPA, 2018.

185 f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2018.

Márcia Regina da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA E
VALORIZAÇÃO DA CARREIRA
DOCENTE NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DE SÃO PAULO: As
impressões dos docentes do município
de Taboão da Serra

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Aprovada em

Profa. Dra. Márcia Regina da Silva
FLACSO Brasil/FPA

Dr. João Cardoso Palma Filho
Unesp – Brasil

Dr. Eduardo Tadeu Pereira
FLACSO Brasil/FPA

DEDICATÓRIA

Ao companheiro Luís Inácio Lula da Silva que, com seu governo, provou que, no Brasil,
cabem todos os brasileiros e brasileiras.

À companheira Dilma Vana Rousseff por sua coragem.

À minha família, complexa e distinta: pai, irmãos, tias, tios, primos, cunhadas e cunhados,
sobrinhas e sobrinhos.

À minha mãe. Seus ensinamentos e sua memória são presentes sempre.

Às minhas amadas filhas Marina, Maíra e Miranda.

Ao meu companheiro, Gláucio.

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro que me possibilitou, através de sua lida, a construção de ideias e ideais capazes de forjar este curso.

Ao Partido dos Trabalhadores que, com sua proposta de formação política, concedeu essa bolsa de estudos.

À Fundação Perseu Abramo pela ousadia de propor esta política de formação.

Aos meus colegas de magistério por mirarem, no horizonte, a esperança.

Aos estudantes da E.E. Professora “Maria José Antunes Ferraz”, os quais me provocam todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Aos companheiros da Turma 3 do Mestrado, sinônimo de um mergulho nas experiências populares de todos os cantos do Brasil.

À minha orientadora, Maria Aparecida Perez, a qual me conduziu pelos melhores caminhos.

“Quanto mais penso na prática educativa, reconhecendo a
responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do
dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O magistério público paulista consolidou a política de formação continuada como direito nas últimas quatro décadas do século XX. Este trabalho se propõe a investigar a formação continuada e de que forma esta tem favorecido a valorização da carreira do magistério público da rede estadual. O recorte para a escolha dos docentes participantes da pesquisa são os dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do município de Taboão da Serra. Averiguar se os dispositivos de evolução e promoção na carreira, constantes na legislação paulista, influenciaram a ampliação de professores com pós-graduação, bem como se, ao buscar os cursos, visam o ganho salarial, foi o fulcro deste trabalho. Recentemente, a rede estadual regulamentou os mecanismos de evolução na carreira; no mesmo período, no Brasil, o ingresso nos cursos de pós-graduação tornou-se mais acessível para toda a população, atingindo também os docentes. Os diversos movimentos no número de matrícula, docentes e organização da rede estadual, mais o estudo da escolaridade docente no Brasil, em São Paulo e no município estudado, Taboão da Serra, apontaram que há sim, no País e na rede estadual paulista, o fenômeno de aumento de profissionais pós-graduados, principalmente, na modalidade *Lato Sensu*. O percurso do estudo apontou que os docentes buscaram enriquecer sua formação como meio para superar as lacunas que restaram da graduação, além de procurar, nesses estudos, meios para superar as condições, muitas vezes, inóspitas das salas de aula da rede estadual paulista. Nos relatos desses docentes, pode-se apurar que a valorização requerida deve ser efetivada com a atenção às condições objetivas em sala de aula, a percepção social da carreira e o ganho salarial para todos. A atual legislação é considerada insuficiente para garantir a merecida valorização.

Palavras-chaves: Formação continuada. Valorização docente. Carreira docente. Magistério paulista. Evolução não acadêmica.

ABSTRACT

In the last four decades of the twentieth century, teachers from São Paulo State Schools consolidated the continuous training as a right of their own. This paper is intended to research such continuous training and Investigate how it has been favoring a career appreciation in the public education of São Paulo State Schools. The chosen teachers were the ones who teach the final years of *Ensino Fundamental* (Secondary School) and *Ensino Médio* (High School) from Taboão da Serra, SP. To ascertain whether progress and promotion criteria, which are part of established law, influenced an increase in the number of postgraduate teachers, as well as if they aimed a pay rise when doing those courses, was the focus of this paper. Recently, São Paulo state schools regulated the career progress and pay rise mechanisms, in that same period the access to post graduation courses had become more affordable in Brazil for all the population. Several changes in the numbers of students enrollment, teachers and São Paulo state school organization, together with the study of level of knowledge of teachers in Brazil, in São Paulo State and in the town studied, Taboão da Serra, showed that there is a phenomenon of a boost of postgraduate professionals not only in the country but also in São Paulo state schools. Throughout this study it was pointed that teachers sought to enrich their training as a way of fulfilling the gaps left in the graduation courses as well as finding ways to overcome the particularly hostile classroom environment in São Paulo state schools. In those teacher's reports it was ascertained that the required appreciation must be made with attention to the real working conditions in the classroom, the social perception of the career and the wage earnings for all. The current Brazilian legislation is considered insufficient to guarantee the long awaited appreciation.

Key words: Continuous training. Teacher's appreciation. Teaching career. Non-academic development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cursos Homologados pela CENP.....	54
Gráfico 2: Docentes com Especialização – Total.....	67
Gráfico 3: Docentes dos Aos Finais do Ensino Fundamental.....	68
Gráfico 4: Docentes do Ensino Médio com Especialização.....	69
Gráfico 5: Mestres e Doutores no Brasil.....	73
Gráfico 6: População em idade escolar - Taboão da Serra.....	75
Gráfico 7: Matrícula Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – Taboão da Serra. .	76
Gráfico 8: Matrículas Anos Finais por rede de ensino – Taboão da Serra.....	77
Gráfico 9: Matrícula do Ensino Médio por rede de ensino – Taboão da Serra.....	78
Gráfico 10: Percentual de Docentes por rede de ensino.....	79
Gráfico 11: Percentual de Docentes por rede de ensino – Ensino Médio.....	80
Gráfico 12: Percentual de Docentes com Especialização.....	82
Gráfico 13: Total Docente – Diretoria de Ensino.....	86
Gráfico 14: Total Docentes com Especialização DERTS.....	86
Gráfico 15: Total Docente com Especialização - Taboão da Serra.....	88
Gráfico 16: Crescimento percentual - Docentes com Especialização – DERTS.....	89
Gráfico 17: Docentes com Mestrado e Doutorado - Taboão da Serra.....	90
Gráfico 18: Docentes com aceso ao Programa Mestrado/Doutorado.....	93
Gráfico 19: Recursos ao Programa – Mestrado/Doutorado.....	99
Gráfico 20: Acesso à Especialização.....	106
Gráfico 21: Tempo de Magistério.....	107
Gráfico 22: Ingresso no magistério por categoria.....	108
Gráfico 23: Vida Profissional e Formação Continuada.....	110
Gráfico 24: Prova de Mérito.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O que pensa o docente sobre Evolução não Acadêmica.....	109
Quadro 2: Por que escolheu a profissão?.....	116
Quadro 3: Quais disciplinas da graduação foram relevantes?.....	117
Quadro 4: Você considera a formação continuada parte da profissão?.....	132
Quadro 5: Qual o maior mérito da carreira docente?.....	137
Quadro 6: O que vem em sua mente quando ouve falar de valorização da carreira docente?.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ascensão horizontal e vertical na carreira do Magistério paulista.....	61
Tabela 2: Números Totais Anos Finais EF e Ensino Médio.....	66
Tabela 3: Escolaridade docente no Brasil e em São Paulo.....	70
Tabela 4: Escolaridade Docente – São Paulo e Taboão da Serra.....	83
Tabela 5: Docente com especialização DERTS.....	87
Tabela 6: Números da Bolsa Mestrado/Doutorado.....	92
Tabela 7: Orçamento Formação de Professores – SEESP.....	95
Tabela 8: Orçamento – Formação de Professores SEESP.....	96
Tabela 9: Orçamento da EFAP - LDO/Liquidado.....	97
Tabela 10: Programa Rede São Paulo de Formação Docente.....	98
Tabela 11: REDEFOR - Educação Inclusiva.....	99
Tabela 12: Mestrado/Doutorado - Liquidado.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DETS – Diretoria de Ensino de Taboão da Serra
- EF – Ensino Fundamental
- EFAP – Escola de Formação de Professores
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- JTD – Jornada de Trabalho Docente
- PNE – Plano Nacional de Educação
 - PDE – Plano de Desenvolvimento do Ensino
 - PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
 - REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente
 - SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
 - SIC SP – Serviço de Informação ao Cidadão de São Paulo
 - TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
 - MEC – Ministério da Educação
 - P1 – Professor 1
 - P2 – Professor 2
 - P3 – Professor 3
 - P4 – Professor 4
 - P5 – Professor 5
 - P6 – Professor 6
 - P7 – Professor 7
 - P8 – Professor 8
 - P9 – Professor 9
 - P10 – Professor 10

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	19
O Instrumento Objetivo de Coleta de Dados.....	23
As Entrevistas.....	25
1 . OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	27
1.1 . FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DO PRINCÍPIO AOS NOSSOS TEMPOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA.....	29
1.2 . A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: AS ÁGUAS CORREM PARA O MAR.....	38
1.3 . VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSOLIDAÇÃO DA NARRATIVA E DA POLÍTICA.....	43
1.4 . FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	51
1.4.1 . Legislação Paulista.....	53
1.4.2 . A regulamentação dos mecanismos de evolução não acadêmica.....	56
2 . O QUE OS NÚMEROS DIZEM.....	63
2.1 . O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	64
2.1.1 . A Formação Continuada na Sinopse da Educação Básica: a radiografia da docência	64
2.2 . OS NÚMEROS DA DOCÊNCIA NO BRASIL E EM SÃO PAULO.....	65
2.3 . O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU.....	66
2.4 . A PÓS-GRADUAÇÃO – AS MUITAS PEDRAS NO CAMINHO.....	71
2.5 . O ESTADO DE SÃO PAULO, O MUNICÍPIO DE TABOÃO DA SERRA: OLHANDO DE PERTO.....	74
2.6 . A DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE TABOÃO DA SERRA.....	75
2.7 . A REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE TABOÃO DA SERRA.....	77
2.7.1 . As matrículas.....	77
2.7.2 . Os docentes.....	79
2.7.3 . A Especialização em Taboão da Serra - Olhando ainda mais de perto.....	81
2.8 . O ESTADO DE SÃO PAULO – O QUE OS SEUS NÚMEROS DIZEM.....	84
2.8.1 . Recadastramento: o que o Servidor Público diz sobre si.....	85
2.8.2 . A Formação Stricto Sensu: a gota no oceano.....	89
2.9 . O ORÇAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE TEM EMBAIXO DO TAPETE.....	93
3 . A COLHEITA NA SEARA DA DIRETORIA DE ENSINO DE TABOÃO DA SERRA: APONTAMENTOS DOCENTES.....	103
3.1 . O QUESTIONÁRIO E SEU CONTEXTO.....	104

3.2 . O INGRESSO AO MAGISTÉRIO: O INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	106
3.3 . A EVOLUÇÃO NÃO ACADÊMICA: O COMO E O PORQUÊ.....	108
3.4 . O QUE OS NÚMEROS NÃO FALAM.....	113
3.4.1 . A escolha da profissão, suas explicações e suas implicações.....	115
3.4.2 . Os desafios e méritos da profissão.....	120
3.4.3 . Os méritos da profissão.....	122
3.5 . O DOCENTE APRENDENTE E NÃO É DE REPENTE.....	124
3.5.1 . O docente na trilha da aprendizagem contínua.....	126
3.5.2 . Formação continuada: Desenvolvimento Profissional?.....	131
3.6 . OS DESAFIOS EM SE MANTER NA CARREIRA DOCENTE.....	133
3.7 . VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	137
3.8 . CARREIRA DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: SEUS MECANISMOS	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXO.....	161
APÊNDICE.....	171
QUESTIONÁRIO ENTREVISTA.....	171
QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	173

INTRODUÇÃO

Os profissionais do magistério são a base para a execução da política de educação, mas a sua simples contratação não encerra as obrigações do poder público para a oferta de uma educação de qualidade. Ao longo da história brasileira, diversas circunstâncias políticas, sociais e econômicas moldaram as condições hoje existentes, bem como as demandas ainda postas. A política de formação continuada e valorização da carreira fazem parte desse arcabouço.

O estado de São Paulo e sua política de formação continuada, forjada, principalmente, a partir do século XX, serão expostas neste trabalho e, para melhor compreensão de seus aspectos na História da Educação, os números gerais do Brasil, mais os do próprio estado serão apresentados. Alguns dados, pela limitação do tempo, serão lembrados brevemente, por imposição de uma seleção, outros não serão tratados.

Assim, a educação da classe trabalhadora tem-se constituído em um desafio no Brasil. Com a chegada dos portugueses, foi instalada uma colonização descompromissada, a crueldade da escravidão e uma elite exploradora da terra e da gente. O início da educação escolar foi incipiente, reduzida para poucos e, quando ocorreu, teve objetivo de inculcar uma mentalidade favorável à colonização ou à elite no poder.

Nesses cinco séculos, muita água passou por debaixo da ponte; lutas, avanços e retrocessos marcaram a consolidação da educação escolar e do docente como profissional responsável por essa educação. A sociedade brasileira tornou-se mais complexa, assim como seus cidadãos e cidadãs os quais hoje acessam a escola, quase universalizada, exige de seus docentes mais e maiores habilidades.

Ao longo do tempo, os professores se organizaram, demandando dos governos diversas questões, entre elas, o direito à formação continuada. Inicialmente incipiente, essa demanda se estabeleceu como imprescindível e, durante o século XX, principalmente em sua segunda metade, as lutas dos profissionais da educação e dos diversos movimentos sociais contribuíram para a consolidação de pautas significativas, inclusive, em lei.

Uma sociedade mais complexa gerou para a escola responsabilidades de diversas ordens, impondo às unidades escolares brasileiras, essencialmente, as públicas, tarefas muito além da escolarização de sua população. Essa escolarização é pautada em todas as mídias, nos organismos internacionais, debatida pelos movimentos sociais e, no dia a dia, tem sua qualidade como um desejo de todos, convertendo-se em uma pauta nacional.

O debate do que é essa qualidade, na educação, ainda não está definido, pois seu conceito depende de onde, de quando e de como se vive. Como diria Frei Beto¹: “A cabeça pensa, onde os pés pisam”. Por consequência, esse debate impõe à educação escolar, inúmeros desafios a serem superados diariamente. Essas exigências são impostas ao trabalho dos docentes, os quais procuram mecanismos capazes de superá-las, através da organização coletiva ou esforço individual. Compreendem sua importância profissional e que têm direito a uma carreira atraente, valorizada social e economicamente, além de recursos para realizar seu trabalho em circunstâncias adequadas a responder com sucesso as necessidades da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a formação continuada e uma carreira valorizada podem ser elementos capazes de contribuir, significativamente, para fortalecer o trabalho dos professores, a prática pedagógica e as relações interpessoais em sala de aula, logo, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, por conseguinte, resultará na melhoria da qualidade da educação, no caso, aquela ofertada pela escola pública a qual atende, em sua maioria, a população proveniente das classes populares. Essa formação é também direito e dever do docente em exercício.

Dever dado que a sociedade e o conhecimento passam por mudanças cada vez mais rápidas, as quais acometem diretamente o exercício da docência. Os adolescentes e os jovens, beneficiários da educação escolar, são afetados pela velocidade das transformações sociais que produzem mudança em hábitos, atitudes e valores, a influenciar os estudantes, sua família e a comunidade escolar em geral; dessa forma, estar adequadamente preparado para enfrentar os desafios encontrados em sala de aula, é um dever do profissional da educação.

Direito, pois a legislação em vigor, sobretudo, a que se consolidou nos últimos quarenta anos, ressalta que as redes de ensino em geral e, no caso, a rede estadual de São Paulo, devem propor e operar dispositivos os quais garantam essa formação, a qual pode e deve ser em serviço.

Ao longo da segunda metade do século XX, a formação continuada e a formação em serviço se constituíram como uma das bandeiras de lutas da classe trabalhadora, em especial, dos docentes. A legislação atual teve, em sua formulação, participação ativa dos trabalhadores da educação por meio de seus sindicatos, confederações, fóruns e das conferências públicas. É claro que o cenário sempre foi de disputa, com forte embate entre os anseios dos trabalhadores e os interesses dos sindicatos dos proprietários de escolas privadas e

¹Paulo Freire: lendo o Mundo. Disponível em: <<https://goo.gl/qgX4gd>>. Acesso em: 09 de jan. 2017.

confessionais, sem esquecer as disputas entre as políticas dos ministérios e das secretarias estaduais/municipais, as quais sempre marcaram essa agenda.

Associados, a formação continuada, a valorização profissional e o plano de carreira são os objetos deste estudo. Importante considerar que, como dito acima, esses são resultados de intrincamentos sociais entre as várias instâncias de atuação social e de poder e tentar elucidá-los é parte deste trabalho.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta investigação se dará abordando os docentes em seu ambiente concreto de trabalho. Local de trabalho o qual é local de produção e de reprodução da existência. O docente exerce seu ofício de maneira que várias contradições aparecem e tornam-se latentes, pois o trabalhador docente não produz a mercadoria propriamente dita, contudo, a trabalhar com o conhecimento fará parte da reprodução e contribuirá com a manutenção do estado capitalista, consciente ou inconscientemente, ou contribuirá com sua superação. “Aplicada aos fenômenos historicamente produzidos, a ótica dialética cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem” (QUINTANEIRO; OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Estudar de que forma os mecanismos de formação continuada na rede paulista de ensino se transformaram, ou não, em instrumentos de valorização profissional, de que modo esses mecanismos foram se construindo na consciência dos docentes, como esses se tornaram receptores, mas também agentes transformadores dessa política, são aspectos os quais serão mais bem compreendidos através das lentes deste trabalho.

Sabe-se o quão complexo é compreender o exercício da docência inserido na sociedade capitalista e Marx já afirmava “O domínio do homem sobre a natureza é cada vez maior; mas, ao mesmo tempo, o homem se converte em escravo de outros homens ou de sua própria infâmia”.(MARX apud QUINTANEIRO; OLIVEIRA, 2003, p. 28). Em se tratando de uma elaboração teórica nos deparamos, com inúmeras provocações e limitações, “Este antagonismo entre a indústria moderna e a ciência, por um lado, e a miséria e a decadência, por outro; este antagonismo entre as forças produtivas e as relações sociais de nossa época é um fato palpável, abrumador e incontrovertido (Idem).

Com esses desafios explicitados, um dos meios utilizados para investigar o objeto proposto foi o levantamento de dados referentes à formação continuada nas diversas

instâncias do Estado, na medida do possível, confrontando-os. Da mesma forma, considerando que o trabalho docente apresenta suas contradições, o trabalho do pesquisador (GATTI, 2009) também as retém. A pesquisa educacional tem se desenvolvido no Brasil e, por sua própria natureza, impõe dilemas e desafios aos pesquisadores:

Conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de métodos e formas, específicas de utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto e problemas de natureza institucional fazem parte do vivido nas lides dos que trabalham com a investigação científica (GATTI, 2009, p. 31).

Buscando compreender e superar essas questões, este trabalho se propôs a utilizar-se de variados recursos disponíveis para a investigação. O meio eletrônico foi um indispensável para coleta dos dados a utilizar-se da Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527 (BRASIL, 2011). Essa Lei dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o intuito de garantir o acesso facilitado a dados do setor público, esta lei regulamentou dispositivos da Constituição Federal de 1988, os quais foram instituídos no estado de São Paulo, através do decreto estadual que a regulamenta nº 58.052 (SÃO PAULO, 2012).

Por intermédio da comunicação eletrônica, foi possível filtrar os dados do Censo da Educação Escolar, realizado pelo INEP, a Sinopse Estatística da Educação Básica², cujos dados coletados são apresentados, anualmente, sobre a matrícula e sobre a docência, relativos a essa etapa do ensino, dados esses fornecidos pelas Unidades Escolares de todo Brasil.

No que se refere à pós-graduação, os dados do Censo Escolar foram coletados apenas a partir de 2011. Até esse ano, a formação do profissional em sala de aula, era apontada considerando se este possuía a formação incompleta, fundamental ou média, a distinguir também os docentes com a graduação completa, incompleta ou se formado em cursos de complementação. É relevante destacar que o objeto desta lide, a formação continuada, considera que o docente, após sua formação “obrigatória”, a graduação, prossegue estudando, todavia, até o ano de 2011, o Ministério da Educação não publicizava, tampouco desagregava esses dados em formulários acessíveis.

Considerando que foi a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (BRASIL, 1996), quem determinou prazo para que todos os docentes obtivessem a

²O documento sintetiza as principais estatísticas do Censo Escolar (escolas, turmas, docentes e matrículas) e é considerado uma referência de informações por disponibilizar uma série de dados organizados e com estrutura estável. A Sinopse Estatística é um instrumento fundamental de divulgação dos resultados da pesquisa ao permitir um acesso democrático, rápido e transparente para gestores, estudantes, pesquisadores, imprensa e sociedade em geral. Disponível em: <<https://goo.gl/c98rSS>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

formação superior, o qual terminou em 2007, o Estado brasileiro desencadeou ações com o objetivo de garantir o acesso à graduação aos profissionais em sala de aula em todo o País. Esse pode ter sido um dos motivos da preocupação tardia do Inep³ em publicizar os dados do acesso dos docentes à pós-graduação.

A partir de 2011, o Censo Escolar trouxe o levantamento da formação do profissional em sala de aula, a considerar, além da formação básica necessária, completa ou não, o número de docentes que concluíram a pós-graduação *Lato Sensu*, especialização e *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, dessa forma, parte dos dados apresentados são referentes aos docentes portadores de pós-graduação, relativos aos números disponibilizados pelo Inep.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pelo Censo Escolar, disponibilizou nessa terça-feira, 2, uma versão da Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 organizada por município. Com o novo documento, passa a ser possível acessar os dados desagregados para os 5.570 municípios brasileiros de 2011 a 2016. Até o primeiro semestre de 2018 devem ser concluídas a desagregação dos dados de 2007 a 2010⁴.

O levantamento de dados junto ao governo do estado de São Paulo, do mesmo modo, realizado pelo meio eletrônico, teve coleta mais complexa. O Sistema de Informação ao Cidadão de São Paulo (SICSP) responde em tempo hábil, porém nem sempre fornece a resposta requerida. Algumas solicitações foram respondidas com a indicação que as mesmas estavam “publicadas no Diário Oficial”⁵.

As respostas positivas vieram por meio de requisições as quais destacaram as referidas legislações reguladoras das ações da Secretaria de Educação. Alguns requerimentos foram apresentados à Secretaria de Gestão Pública, que recebe o Recadastramento Anual dos Servidores, sendo a indicação da formação atual do Servidor, no caso o docente, PEB II, um dos questionamentos desse cadastro.

Outro meio de coleta foi o acesso ao sítio eletrônico da Fundação Seade, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados⁶, que disponibiliza um importante banco de dados de

3 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País. Disponível em: <<https://goo.gl/vVVby3>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

4 Disponível em <https://goo.gl/VQo8jN> Acesso em: 9 de out. 2017.

5 O Diário Oficial de São Paulo publica todos os dias os atos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário do estado e, além de vários cadernos (Legislativo, Executivos I e II, Judiciário e Empresarial com Junta Comercial,), apresenta o Diário Oficial do Município. Disponível em: <<https://goo.gl/yk9J2W>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

6 O Seade, fundação vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo, é hoje um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. Para isso, realiza pesquisas diretas e levantamentos de informações produzidas por outras fontes, compondo um

informações do estado de São Paulo, entre eles os números referentes à Educação sendo possível, através destes, selecionar diversas categorias as quais referenciam a política pública, assim foi levantado, através desse canal, o montante de matrículas da educação básica no estado. Esse acesso possibilitou a construção de diversos tipos de gráficos e tabelas por intermédio do cruzamento de variadas categorias de informação as quais serão apresentadas neste trabalho.

Outros dados foram recolhidos na Diretoria de Ensino de Taboão da Serra (DERTS) com a mediação da Dirigente Regional cuja disposição contribuiu para a efetivação da pesquisa. Foram acessadas informações com os servidores, que trabalham diretamente para garantir o direito dos docentes para a evolução⁷ funcional acadêmica e não acadêmica, como os dados dos docentes que tiveram sucesso na prova de mérito; dessa forma, essa parte da análise teve sua origem no arquivo da DERTS.

Esses dados de diferentes origens tornaram-se subsídios para a elaboração dos gráficos que ilustraram e contribuíram com a análise e as mediações teóricas referentes ao objeto deste trabalho. Inicialmente, apenas números, quando esmiuçados, apontaram o movimento da formação continuada dos professores no Brasil, mas de forma mais específica, dos professores do estado de São Paulo e do município de Taboão da Serra, assim, saber como o acesso à formação mínima, a graduação, estendeu-se à maioria dos docentes e, como esses se apropriaram dos cursos de pós-graduação no intervalo estudado, se converteu em elemento de estudo e aporte para a crítica do objeto apresentado.

A continuidade da reflexão sobre a hipótese deste trabalho, se no período estudado, 2008 a 2016, a regulamentação dos mecanismos de evolução funcional, a acadêmica e a não acadêmica, e de progressão na carreira do magistério, a prova de mérito, foram responsáveis pelo aumento da adesão dos docentes à política de formação continuada da secretaria de educação do estado de São Paulo, é o centro desta pesquisa.

Hipótese localizada em sua historicidade com os docentes, sujeitos históricos, os quais estão em uma rede de ensino em um contexto histórico com mecanismos de incentivos

amplo acervo, disponibilizado gratuitamente, que permite a caracterização de diferentes aspectos da realidade socioeconômica do estado, de suas regiões e municípios e de sua evolução histórica. Disponível em: <<https://goo.gl/7b2qfK>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

7 EVOLUÇÃO FUNCIONAL O plano de carreira instituído pela L.C. nº 836/97, alterado pela LC 958/04, define a evolução funcional como a passagem do integrante do QM para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino. Essa evolução, assim, deve se dar de duas maneiras: pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino) ou pela via não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação).

que também são históricos. Fossem outros docentes, em outra rede, com outros mecanismos, haveria grandes chances do caminho a ser trilhado e suas conclusões fossem outras.

Reafirmando que o estudo é realizado com trabalhadores, os quais buscam, no magistério público, a reprodução de sua existência. Como assalariados, vendem sua força de trabalho para, em sala de aula, apresentar os conteúdos culturais-cognitivos⁸ para adolescentes e jovens moradores de uma cidade periférica na Grande São Paulo, logo filhos de trabalhadores do ramo do comércio, serviços e indústria e de micro e pequenos empresários.

O docente foi contatado em seu local de trabalho; para isso, foi elaborado um questionário⁹ com questões, em sua maioria objetivas, essas tiveram sua elaboração após o estudo de Ludke e Boing (2004), Saviani (2004 e 2010), André (2010), Marcelo (2009), Nóvoa (2009), Silva (2009), assim como a legislação pertinente, no âmbito federal e estadual, entre outras consultas.

O Instrumento Objetivo de Coleta de Dados

O instrumento objetiva posicionar o sujeito, no caso o docente, PEB II, da escola pública de Taboão da Serra, para isso, foram coletadas informações pessoais, idade, sexo, etnia e naturalidade. Esses dados colaboram para situá-lo na história, pois um jovem docente pode ter percepções diferentes de outro, ou outra, que está em exercício a mais tempo na rede, ou mesmo, no fim da carreira.

Outro ponto importante refere-se à diferença de percepções entre o docente e a docente. O trabalho na perspectiva da mulher ou do homem, pois ainda é recorrente que seja designado às mulheres o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, fator pode interferir, ou não, nas condições de continuidade de estudos, logo, no acesso à formação continuada.

A formação docente, sua disciplina principal, o ano em que obteve a sua graduação, o tipo de instituição de ensino em que frequentou, como prosseguiu sua formação acadêmica, se cursou pós-graduação ou não, que tipo de cursos realizou, se cursou uma segunda licenciatura, qual o ano em que concluiu esses cursos foram questões formuladas no referido questionário.

8 Saviani (2008) afirma que o fato de, em nossas universidades, prevalecer o modelo napoleônico, voltado mais para a formação do especialista e estando centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e dispensando pouca preocupação com o preparo didático-pedagógico, favorece uma formação que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina específica que irá lecionar em detrimento a toda uma prática pedagógica, ou seja, colaborou para uma certa depreciação dos aspectos pedagógicos. (SOARES, 2014), Disponível em: <<https://goo.gl/KSvQts>>. Acesso em: 04 mar. 2018

9A íntegra das questões encontra-se no Apêndice deste trabalho, as respostas compiladas compõem seu Apêndice digital.

O trabalho postulou contextualizar a formação docente. Investigar qual o período se deu com maior frequência o acesso à especialização, quais fatores contribuíram para que o docente acessasse os cursos e quais impediram a sua concretização fizeram parte da investigação.

Outro bloco considerado, no instrumento, é a situação funcional do profissional que respondeu ao documento. Foram ainda levantados o fato de ter estabilidade ou não, ter mais ou menos anos na rede, se seu trabalho se concentra nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Outro elemento investigado foi se o docente acessou os mecanismos de evolução e progressão na carreira, como o fez, quantas vezes e o que pensa acerca desses mecanismos.

Este trabalho foi divulgado na Diretoria de Ensino Regional de Taboão da Serra, instância da base da Estrutura da Secretaria de Educação, responsável por coordenar a política de educação do Estado, regionalmente, o qual compreende os municípios de Embu das Artes e a própria cidade de Taboão da Serra. O instrumento descrito foi divulgado e colhido on-line através do e-mail institucional da Diretoria de Ensino, utilizado para as comunicações oficiais com as escolas. O formulário foi enviado em uma mensagem eletrônica que apresentava a pesquisa, seu conteúdo, e o link para acessar as perguntas.

O instrumento trazia, em seu corpo, uma apresentação do trabalho, em que o docente deveria colocar seu e-mail e, a primeira resposta a ser dada era sobre a aceitação ou não em participar da referida pesquisa respondendo ao questionário. Houve o retorno de 78 respostas, dentre as quais duas negativas e uma em duplicidade, portanto, o trabalho obteve 75 respostas positivas, dessas 60 relativas a Taboão da Serra, essas últimas subsidiaram o estudo do objeto em questão.

O questionário se deteve, igualmente, em saber se o docente respondente se colocava à disposição para participar de uma entrevista, a fim de continuar colaborando com a pesquisa. Para isso, deveria deixar um número telefônico, ou outro meio de contato. Foram utilizadas, em sua maioria, questões fechadas, de múltipla escolha, itens nos quais foram empregados a escala de Likert¹⁰ e poucas perguntas abertas. A tabulação foi realizada por meio eletrônico.

10 O modelo mais utilizado e debatido entre os pesquisadores foi desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância.

As Entrevistas

As questões das entrevistas¹¹ foram formuladas em seis blocos os quais procuravam obter informações, em que novamente afirmavam os dados pessoais e situação funcional; a escolha da profissão; como se deu a formação inicial; a sua percepção sobre a profissão; a trajetória de sua formação continuada e, o último bloco versou sobre como o docente institucionalizou sua formação dentro da profissão utilizando-se dos mecanismos legais – evolução acadêmica¹² e não acadêmica¹³ e progressão.

As entrevistas foram em sua maioria realizadas na unidade escolar em que o docente está lotado, ou seja, em seu local de trabalho, solicitou-se a autorização para a gravação, o que resultou em aproximadamente sete horas de áudio. O roteiro da entrevista foi disponibilizado antecipadamente ao docente, a fim de contribuir para subsidiar suas respostas. Em boa parte das entrevistas, foi possível seguir o roteiro, todavia em algumas tornou-se necessário esclarecer determinada explanação do pesquisado ou explicitar uma curiosidade da pesquisadora.

O passo seguinte foi a transcrição das entrevistas as quais trazem as inquietações da pesquisadora e as respostas dos docentes. Este trabalho mostrou a riqueza do momento vivido. As entrevistas foram capazes de qualificar o resultado do questionário objetivo, contudo foram além. A conversa com os docentes apresentou várias nuances não consideradas anteriormente, desafiando ainda mais o objeto do trabalho.

Ao chegar nesse ponto, o trabalho não foi o mesmo de sua concepção. As diversas iterações ocorridas permitiram trilhar um caminho que alterou a direção inicial. Trabalho que se modifica, modificando o que o constitui. A cada autor, cada leitura, cada reflexão, cada questionário realizado, o contato com a orientadora, o envolvimento conseguido na entrevista, resultaram em um acúmulo, o qual enriqueceu a hipótese inicial. Essa pesquisadora não é a mesma do início da propositura do trabalho. Essa transformação se deu nas determinações históricas com a qual se vive a influenciar a vida em suas diversas facetas. Segue o trabalho.

11 As questões que nortearam as entrevistas estão disponíveis no Apêndice desta dissertação. O Apêndice Digital apresenta a integralidade das entrevistas realizadas.

12 1. Professor de Educação Básica I: mediante a apresentação de diploma ou certificado de curso de grau superior correspondente à licenciatura plena e mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de Mestrado ou Doutorado, dispensados quaisquer interstícios, enquadramento, respectivamente, nos níveis IV e V.

2. Professor de Educação Básica II: mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado – enquadramento, respectivamente, nos níveis IV e V. Apeoesp (2017)

13 A Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011, alterou os incisos I e II do artigo 22 da Lei Complementar nº 836, ampliando os níveis de Evolução funcional pela Via não acadêmica, ao mesmo tempo em que estabelece os seguintes interstícios para que o funcionário possa evoluir na carreira: Apeoesp (2017)

1 . OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo se propõe a expor e contextualizar a formação de professores no Brasil, o desenvolvimento do conceito de valorização profissional e de carreira docente e, como esses conceitos se estruturaram, seus avanços e recuos. Não pretende ser uma apresentação detalhada de cada fase, mas intenciona designar as linhas gerais e o itinerário do desenvolvimento dos princípios que abarcam a formação de professores, sua valorização e como esses contribuíram para orientar a necessidade de se construir uma carreira docente.

Os fatores que sustentaram a constituição da configuração existente são diversos e, alguns deles, estão entremeados no conjunto apresentado, mesmo que brevemente. As imposições da conjuntura econômica, o papel do Estado brasileiro, a organização dos docentes e de suas entidades de classe, as demandas da sociedade civil são alguns dos fatores que pressionaram por mudanças estruturais na educação, desde o Brasil colônia, até as primeiras décadas do século XXI.

A exposição das bases da formação dos professores será demonstrada a partir da questão inicial dos jesuítas, da reforma pombalina, do embate entre a igreja e o Estado monárquico da metrópole, mais as transformações políticas e econômicas ocorridas com a fuga da corte portuguesa de Portugal para o Brasil.

O Brasil independente e suas demandas, a tensão por mudanças educacionais na primeira República, a relevância do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, as reformas influenciadas por esses educadores, os retrocessos alçados pelo Golpe Militar de 1964 e os avanços possíveis na Constituição de 1988 e, no mais longo período de governos, democraticamente, eleitos no País.

A situação, no tempo e na conjuntura política, não basta para explicar algo tão complexo como a formação de professores no Brasil, assim serão tratados o engendramento dado em cada período e o tipo de formação de professores desejado em cada época. Desejado pelas elites, pelos educadores, pelo povo, suas convergências e as ausências delas.

Além da questão da dualidade entre o modelo que enfatiza os conteúdos culturais-culturais-cognitivos e o modelo didático-pedagógico, a possibilidade de consolidação de um modelo ou outro, a supremacia constante do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e a pressão popular que concorreu para se impor e ser vitoriosa, mesmo que momentaneamente, em vários desses momentos do período estudado.

Ao introduzir os elementos que favoreceram a elaboração dos conceitos de valorização profissional e da carreira docente, com os quais trabalhamos hoje, o estudo se deterá nos últimos 40 anos, período em que teve o início do debate sobre a importância do docente para a qualidade da educação e, daí a necessidade de introdução de mecanismos de valorização docente, conseqüentemente, a relevância de se estabelecer uma carreira para o magistério.

Essa demanda por valorização profissional docente, tem seu início durante a Ditadura militar, essencialmente, com a promulgação da Lei 5.692 (BRASIL, 1971) a qual impunha mudanças na formação dos professores e a sobreposição do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos sobre o pedagógico-didático, com a imposição de uma concepção tecnicista de educação (SAVIANI, 1999, p. 23), de caráter autoritário, mas que ainda segundo Weber (2003, p. 1.131):

Essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, em um contexto no qual se consolidava a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia e ganhava relevo o papel do professor, como educador, na oferta de uma escolarização de qualidade, tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país [...].

Com a abertura política, a promulgação da Constituição desencadeou inúmeras necessidades, como a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação; a urgência de valorização dos profissionais do ensino e de um plano nacional salarial.

Em continuidade, há momentos marcados pelo neoliberalismo, ou pela concepção democrática popular, os diversos embates entre Estado e sociedade civil organizada, as imposições das diversas agendas, as vitórias e as derrotas de cada parte compuseram a construção do conceito de valorização profissional e da carreira docente que se conhece hoje.

Na sequência, haverá a introdução e a delimitação do conceito de formação continuada no tempo e no espaço. Como o Estado de São Paulo, a maior unidade da federação em população e em recursos, tratou e trata essa política, objeto deste estudo, no caso, a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental¹⁴ e do Ensino Médio, e os

14Resolução SE 53, de 2-10-2014, Artigo 4º - Os Ciclos de Aprendizagem, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, definem-se ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade: I - Ciclo de Alfabetização do 1º ao 3º ano; II - Ciclo Intermediário do 4º ao 6º ano; III - Ciclo Final do 7º ao 9º ano. Quando este trabalho utilizar a terminologias, “anos finais do Ensino Fundamental”, ou “Ensino Fundamental anos finais”, englobará o Ciclo Intermediário e o Ciclo Final.

mecanismos constituídos para fomentar a política, bem como, os ganhos salariais, alcançados pelos docentes os quais buscam por formação.

Os estudos de Carnoy (1984), Gentili (1996), Arroyo (2000), Saviani (2004, 2009), Kapor (2012), Weber (2003, 2015) e Jacomini e Penna (2014) são utilizados para estabelecer as bases políticas e teóricas que constituíram o percurso da formação de professores, sua valorização, a instituição da necessidade de um plano de carreira, a ampla legislação pertinente, com destaque para a legislação dos últimos 40 anos, são referenciais fundamentais neste trabalho.

É importante ressaltar que a pesquisadora está inserida na rede estadual de ensino como diretora de escola, já ocupou o cargo de professora e buscou lograr das políticas de formação continuada, evolução não acadêmica e progressão na carreira, dessa forma, muitas vezes, sua experiência embasará os escritos.

1.1 . FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DO PRINCÍPIO AOS NOSSOS TEMPOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA

O debate e a reivindicação por formação de professores, no Brasil, tiveram seu início tardio, sendo silenciados durante a maior parte do período em que esteve como colônia de Portugal, da mesma forma, foram tardias a consolidação dos seus sistemas de ensino e de educação e a sua oferta para toda a população como um direito Universal.

A implantação do Governo Geral, em 1549, nas terras depois denominadas de Brasil, determinou como responsáveis pela educação escolar, também dos povos originais, os Jesuítas (1549-1759). Esse modelo prevaleceu por muito tempo até a reforma pombalina e suas aulas Régias. Dessa forma, a educação vigorou com o cunho religioso nas mãos dos padres jesuítas, ou sobre a égide da Reforma de Marquês de Pombal (1759-1777). A Reforma Pombalina teve como um de seus principais objetivos, mais que organizar e consolidar um sistema de ensino, banir a educação jesuítica.

Muito tempo se passou antes da introdução dos cursos superiores, criados apenas em 1808, com a chegada de D. João VI ao Brasil, sendo a Faculdade de Medicina da Bahia a primeira faculdade brasileira. Nesse momento, o modelo de colonização portuguesa se altera para dar estrutura administrativa, comercial e cultural ao País, a fim de abrigar a sede do império e sua corte.

É possível afirmar que não havia por parte da Metrópole, até esse período, preocupação com a forma como o ensino estava organizado no Brasil, muito menos com a formação docente, preocupação essa que já era latente no resto do mundo. Comenius, já no século XVII, alertava sobre a necessidade de se formar os docentes e, o primeiro estabelecimento, com esse objetivo, data de 1684, na cidade de Reims, na França com o nome de “Seminário dos Mestres” constituído por João Batista de La Salle (DUARTE, 1986, p. 65-66 *apud* SAVIANI, 2009, p. 143).

É importante dizer que cada período foi marcado por questões políticas, sociais e econômicas que influenciaram a conjuntura de cada época, pois a política pública de educação foi consolidada de diversas maneiras, mas quase sempre marcada por pressão que, ora partia das elites que pretendiam consolidar sua hegemonia na sociedade da época, ora partia da pressão popular, dos trabalhadores e de outros tipos de organizações. Assim, quando se afirma que as alterações na formação docente são marcadas pela chegada de D. João VI ao Brasil com sua corte, deseja-se sinalizar que surgiram novas necessidades e demandas as quais deveriam ser atendidas.

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa” (AZEVEDO, 1964, p. 562 *apud* BOAVENTURA, 2009, p. 131).

Azevedo destaca um exemplo de como as reformas ou alterações legais, implantadas nas políticas educacionais, com a chegada da corte, foram gestadas para atender os interesses das elites, do mesmo modo, a política de formação de professores apresenta esse viés e, no caso específico, a formulação da política de formação continuada é determinada pelos contextos econômico, político e social de cada época.

No Brasil, a preocupação com a formação docente, segundo Saviani (2009) será evidenciada a partir da Independência com alguns movimentos intermitentes que sinalizam a necessidade de tal formação, são eles:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das escolas de primeiras letras, obrigando professores investir no método do ensino mútuo com as próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1832), cujo marco inicial é a reforma Paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos institutos de educação (1890-1832) cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.
4. Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971)
5. Substituição da Escola Normal pela habilitação específica para o Magistério (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143).

Assim, como afirma Saviani (2009, p. 144), foi apenas em 1827, quase trezentos anos após a chegada dos jesuítas, que a preocupação com a formação dos docentes apareceu pela primeira vez com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, deixando a responsabilidade de formação para os próprios professores os quais deveriam aprender o método mútuo. É possível verificar que a preocupação ainda não é pedagógica. Cabe ressaltar, que essa legislação foi precedida de debates que apresentavam a importância da construção de um Sistema Nacional de Ensino (SAVIANI, 2004, p. 2).

Saviani (2009) afirma que com o Ato Adicional de 1834, um ato político, a educação primária foi colocada sob a responsabilidade das províncias, as quais tendiam a adotar um estilo de formação de professores advindo dos países europeus:

[...] a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI 2009, p. 144).

A intermitência dos projetos aponta o quanto o contexto pode interferir na execução de uma política pública. O Ato Adicional de 1834 foi uma injunção do Parlamento sob a Regência com o objetivo de fortalecer as províncias, todavia, essas não tiveram condições de sustentar as políticas educacionais propostas por muito tempo. O alcance do projeto da via normalista foi bastante criticado, motivo para ser interrompido na capital da República, o Rio de Janeiro. Essa instabilidade será ainda verificada em outros momentos da Educação Brasileira.

Já em 1890, a sociedade encontrava-se em uma verdadeira ebulição com os ideários republicanos e a movimentação pela abolição da escravatura, que intensificaram os debates sobre a instrução pública:

A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um Sistema Nacional de Ensino. Emergia a tendência de considerar a escola como a chave

para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem a ideia da “escola redentora da humanidade” (SAVIANI 2004, p. 2).

Com a instituição da República e com o tardio fim da escravidão, foi imposto à educação o papel de reverter a conjuntura secular de exclusão, espoliação e as próprias diferenças sociais e raciais, geradas desde o início da organização política do Brasil Colônia e reproduzidas diariamente pelas oligarquias no poder. A escolarização e as escolas têm papéis diferentes em diferentes épocas, no entanto, “[...] a grande questão da Educação, e o sistema educacional não é simplesmente o sistema da burguesia, o meio de efetivar a sua dominação, sobre o grupo, mas é resultado da luta entre dominantes e dominados” (CARNOY, 1984, p. 50).

Assim, durante a República, surge a necessidade de professores os quais pudessem atender as crianças, prédios escolares para recebê-las e uma política educacional para dar consistência e continuidade ao processo educacional, política essa que leva tempo para ser consolidada e apresentar seus resultados, principalmente, os positivos.

Mais uma vez, com o insucesso da política anterior, estabeleceu-se a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1890, a qual apresentou as Escolas Normais com grandes expectativas: “Segundo os reformadores, ‘sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz’” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os reformadores chamavam a atenção para as “necessidades da vida atual”, colocando nas mãos dos professores a responsabilidade por formar pessoas preparadas para atender as expectativas demandadas, social, política e economicamente. Nesse período, São Paulo passava por transformações importantes que afetaram tanto a cidade quanto seus cidadãos. A industrialização impôs necessidades e cobrou comportamentos e atitudes dos novos trabalhadores. O professor precisava, como diziam os reformadores, dar conta do “cabedal de processos científicos” (SAVIANI, 2009, p. 145).

As Escolas Normais receberam incrementos importantes, cuja principal, considerada uma inovação, fora a criação da Escola Modelo, anexa às Escolas Normais as quais tiveram o custo de implantação e da centralização da formação de professores assumidos pelos reformadores, fato que demonstrava que esses estavam cientes que a Reforma precisava assumir a preparação pedagógico-didática dos professores. A implantação desse modelo em

São Paulo, iniciado na Capital, estendeu-se pelas principais cidades do interior e tornou-se referência para o restante do País.

Com a organização dos Institutos de Educação (1932-1939), uma nova fase foi iniciada na formação de professores no Brasil, influenciada pelo pequeno impacto (fracasso) causado pelo modelo da Escola Normal Paulista que, apesar de obter bastante apoio inicial, foi, paulatinamente, substituído pelo modelo anterior, com ênfase nos domínios dos conteúdos culturais-cognitivos.

O Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo foram iniciativas desse modelo. Inspirados pelos idealizadores do ideário da Escola Nova, o primeiro foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, o qual teve, em sua direção, Lourenço Filho e o segundo, teve efetivada sua implantação por Fernando Azevedo em 1933.

Anísio Teixeira (1932, p. 13), crítico contumaz das escolas normais, afirmava que:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional.

Dando prosseguimento às mudanças propostas no currículo, tanto o instituto do Rio de Janeiro, quanto o instituto de São Paulo buscavam a consolidação, como diz Saviani (2009, p. 146): “do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas”.

Na sequência dessas reformas, consoante a Saviani (2009), há a proposta de organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Os institutos de São Paulo e do Rio de Janeiro foram alçados a condição de nível universitário, o primeiro foi incorporado à USP em 1934, e o segundo à Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1935.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o País a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual propiciou organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esses cursos alicerçaram a base de formação de professores para as escolas secundárias, e para consolidar um modelo de formação no qual, mais uma vez, os conhecimentos necessários à formação de professores foram transformados em conteúdos culturais culturais-cognitivos que deveriam ser transmitidos e assimilados pelos futuros docentes, relegando o aspecto didático-pedagógico a uma obrigação de segunda importância para a obtenção do registro profissional, algo semelhante, ocorreu com o curso de Pedagogia.

Vale aqui ressaltar como é persistente, na formação de professores do País, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, tudo que deve ser aprendido e praticado torna-se conhecimento para ser decorado e esquecido. Se, nas salas de aulas do País, isso já é bastante desafiador, na formação de professores se torna o princípio de desgastantes fracassos e, muitas vezes, o docente formado por esses cursos transforma sua sala de aula em um terreno fértil para o desinteresse de crianças, adolescentes e de jovens.

No curso da história e na ponta da linha, a consolidação de propostas de formação docente pelos governos encontra reais dificuldades em sua implementação; não é possível esquecer que qualquer ramo da política educacional tem sua operação dependente da compreensão e do convencimento do responsável por sua aplicação direta, no caso da formação docente, o professor dos professores. Da aprovação da legislação à formulação da política, muitos elos são quebrados no meio do caminho e, muitas vezes, aos professores responsáveis por operar as mudanças, restam poucas informações. Ressalta-se aqui, o quanto as mudanças, de hábitos e atitudes dos professores ou de qualquer outra pessoa, exigem tempo e paciência para serem consolidadas.

Resta ainda, nesse percurso de muitas dificuldades em implantar e consolidar a política de formação de professores, o recrudescimento da política de exceção de direitos, implantada com o Golpe Militar de 1964. Mais uma vez, os aspectos econômicos, políticos e sociais são determinantes para a formulação e sucesso ou fracasso na implantação das políticas educacionais.

O período anterior ao golpe foi fecundo em propostas que transbordavam o processo escolar para além do ensino dos conteúdos culturais-cognitivos, buscando consolidar uma proposta de educação libertadora do ser humano, questionadora do capitalismo e de suas estruturas. Ensinar passava a ser a realização da leitura do mundo e refletir sobre a exploração a que os brasileiros eram submetidos. O trabalho do professor Paulo Freire apontava como tarefa do educador levar o educando a uma ação reflexiva e de superação da exploração.

A proposta de Paulo Freire apontava a educação como “prática de liberdade”, e não apenas preparo para inserir o ser humano na modernidade provendo-o dos conhecimentos das ciências. A prática educadora apresentada dava voz aos educandos em um momento em que se tentava calar a maioria, Paulo Freire, exilado pela Ditadura Militar, quando volta ao País, reafirmou seu pensamento sobre o que é ser um educador: “É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós professores, respondemos a perguntas que os alunos não fizeram (FREIRE, 1985, p. 3).

Consolidado o Golpe Militar e diante de uma conjuntura política fecunda de autoritarismo e de violações de direitos, novamente, são aplicadas alterações no modo como o País forma seus professores. As mudanças apontam que as classes dominantes percebem que a escola, como sugeria Althusser “esta reprodução das habilidades da força de trabalho [...] é alcançada cada vez mais fora da produção, pelo sistema educacional capitalista [...]” (Althusser, 1971, p. 135 *apud* CARNOY, 1984, p. 36).

Na década de 1970, a Ditadura Militar instituiu a Lei, 5.692 (BRASIL, 1971), com alterações na estrutura de ensino, antes denominados como primário, ginásio e médio, recebem nova nomenclatura e passam a ser primeiro e segundo graus. A Lei 5.692 (BRASIL, 1971) estabeleceu ainda um currículo que compreendia um Núcleo Comum, obrigatório em todo o território nacional e uma parte diversificada direcionada à formação profissional, assim, é criada a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério de 1º grau (HEM), por meio do parecer do Conselho Federal de Educação nº 349 (BRASIL, 1972). O número de horas do curso definiu a habilitação para o magistério de 1ª à 4ª séries (2.200 horas), ou para a docência até a 6ª série do 1º grau (2.900 horas), desse modo, a Escola Normal é substituída, e o professor, portanto, estaria habilitado ao término do curso da HEM, logo, com apenas o segundo grau, o que a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), a LDB, denominou de Ensino Médio.

O tamanho das mudanças provocou disfunções, tanto na formação de professores, quanto na qualidade do ensino das crianças e adolescentes, pois, se já havia precariedade com a complexidade do preparo dos futuros professores nas Escolas Normais, agora, o docente, apenas com apenas a formação de segundo grau, recebia uma parca preparação pedagógico-didática, além de restar lacunas importantes na própria aprendizagem dos conteúdos culturais-cognitivos.

O passar do tempo expõe as dificuldades encontradas na formação de professores nos cursos da HEM e, em 1982, a Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC

propõe para as Secretarias de Educação o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto, apresentado em âmbito nacional, teve o Estado de São Paulo como o maior incentivador com 89 das 120 unidades nacionais, alocadas em 15 estados, apresentou relativo sucesso, todavia, o alcance nacional foi restrito e descontinuado em vários estados, chegando ao fim em 2005. No modelo, o ingresso era através de prova de seleção, e seu funcionamento em tempo integral:

Destacava-se aqui a necessidade de que, nos CEFAMs, professores e alunos trabalhassem em tempo integral, nestes últimos com bolsa de estudos a fim de que pudesse cumprir, já a partir do 2º Grau, 300 horas/ano de estágio supervisionado[...]

A Concessão de bolsas de estudos aos alunos, certamente um dos aspectos mais diferenciadores da proposta de operacionalização dos CEFAMs ou, pelo menos, um dos pontos de maior apelo e visibilidade política do projeto – foi justificada, no texto do projeto, como condição básica para a viabilização dos estágios e para permanência do aluno em período integral [...] (GROSBAUM; BRUSTEIM, 1992, p. 13).

Já a formação para a docência nas últimas séries do primeiro grau e para as disciplinas do ensino de 2º grau, a Lei 5.692 (BRASIL, 1971) previa a formação em Licenciatura Curta com duração de três anos e a formação de Licenciatura Plena quatro anos. Para o curso de Pedagogia, foi designada a formação para os professores da HEM e dos especialistas em educação (diretores, supervisores e orientadores pedagógicos).

A complexidade e a urgência das mudanças não foram suficientes, nem para atender as necessidades do contexto autoritário do golpe militar, nem para atacar as insuficiências das políticas impostas por esse. A alteração do modelo visava responder as privações de um país que se industrializava e que possuía uma escola a qual não correspondia às necessidades dessa modernização. Em 1977, havia ainda mais de 27 milhões de analfabetos o que correspondia a 29,1% da população¹⁵. O tecnicismo imposto pela Ditadura Militar mostrou-se deficitário para atender a escolarização do povo e para garantir a formação de mão de obra necessária à produção, como lembra Saviani (2009, p. 8):

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1931 a concepção Educacional predominante foi o Iluminismo Republicano e no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo esse terceiro período foi dominado pela “*concepção produtivista de educação*”, onde a primeira formulação remonta à década de 1950 os trabalhos de Theodore Schultz (1967 e 1973) que popularizou a “teoria do capital humano”.

O Estado brasileiro, autor das reformas até aqui apresentadas, é lugar de disputa de ideias e forças, ora progressistas, ora conservadoras. Se houve a escuta dos ideários

¹⁵IBGE, PNAD, 1977. Analfabetismo de brasileiros de 5 anos ou mais.

republicanos em 1890, na década de 1970, durante a Ditadura Militar, preponderou interesses contrários às reformas de base propostas por João Goulart, bem como os interesses de países como os Estados Unidos, o que explica a imposição da “Operação Brother Sam”¹⁶.

Não há mal que sempre dure. Essas contradições, geradas durante a Ditadura Militar, desencadearam movimentos em que os educadores começaram a se organizar e a elaborar um pensamento crítico capaz de refletir e propor mudanças das concepções pedagógico-didáticas na educação do País, como afirmou o pensamento de Poulantzas (1975, p. 26):

O Estado não é uma “entidade” como uma essência instrumental intrínseca, mas é, ele próprio, uma relação, mais precisamente a condensação de uma relação de classe”. Consequentemente, não é a hierarquia que cria as classes, mas as classes sociais que produzem a configuração particular de poder no aparelho do Estado. Ao mesmo tempo, o aparelho do Estado é, inerentemente, marcado pela luta de classes – luta de classes e aparelho do estado não podem ser separados (CARNOY, 1984, p. 40).

Destarte, é possível dizer que uma política a qual implantava uma Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 1983, p. 23) foi o nascedouro de um movimento que pedia a reformulação dos cursos de Pedagogia, “[...] um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-79 *apud* SAVIANI, 2009, p.142-143).

A falta de liberdade promoveu a organização dos educadores e movimentos organizados que germinaram uma reflexão crítica e demandaram alterações dos cursos de formação de professores sob a responsabilidade das instituições de Ensino Superior; a partir de então, essas passaram a direcionar o curso para formação de professores da Educação Infantil e para as séries iniciais do primeiro grau, hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação inicial de professores foi ponto de partida para mudanças nas estruturas da educação. É possível observar que as alterações legais eram influenciadas pelas mudanças na conjuntura política, econômica e social do País, todavia, as mudanças no papel não vieram acompanhadas das mudanças necessárias na estrutura das escolas e na valorização

¹⁶No dia 31 de março de 1964, teve início a Operação Brother Sam a qual pretendia organizar uma frente de defesa, caso houvesse alguma resistência política à tomada dos militares brasileiros. Os norte-americanos chegaram a enviar à Frota do Caribe, próximo do Espírito Santo, 100 toneladas de munições, navios petroleiros, aviões de caça, navios de transporte de helicópteros, encouraçados, *destroyers* e aviões os quais transportaram armamentos pesados. Disponível em: <<https://goo.gl/P5yrvs>>. Acesso em: 11 de jan. 2018.

profissional, tampouco, na formação continuada dos professores, que ainda, muitas vezes, continua apresentando o mesmo sintoma nas décadas posteriores.

O quadro apresentado até agora apenas antecipa as políticas da década de 1980 do século XX, na qual, ainda, haverá muitos percalços até se chegar ao período objeto deste estudo e nas ações de formação continuada e valorização profissional que devem ser observadas.

1.2 . A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: AS ÁGUAS CORREM PARA O MAR

A redemocratização do País, a nova Constituição Federal, a eminência de uma nova LDB geraram um debate em que a concepção de qualidade social da educação ganhou amplo campo entre os educadores. O projeto de lei da LDB, apresentado pela sociedade civil¹⁷ ao parlamento brasileiro abarcava todo esse debate; a articulação do poder executivo da época, conseguiu apresentar e emplacar o projeto do Senador Darcy Ribeiro considerando-o mais adequado ao sistema econômico neoliberal.

Assim, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) ajustou a educação às necessidades do mercado (SAVIANI, 2004). Mais uma vez, a formação de professores foi banalizada e, em seu artigo 62, recentemente revogado pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), trazia que a formação docente poderia ser realizada em Universidades, mas também em Institutos Superiores de Educação e, novamente no nível médio, segue redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O avanço e a experiência não impedem que retrocessos aconteçam. Em 2017, o País passou por uma conjuntura de instabilidade política, sofreu mudanças no Poder Executivo, a

¹⁷Após a Constituição de 1988, iniciou-se amplo debate sobre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), envolvendo vários setores da Sociedade Civil, ligados à educação. “[...] foi apresentado o projeto 12588/88 pelo Deputado Otávio Elísio. Após realizações de audiências públicas para discussão, foi apresentado o primeiro Substitutivo Jorge Hage, que incorpora contribuições de 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências. Com a relatoria da Deputada Ângela Amin, o projeto, que recebeu o nº 45/91, vai a Plenário e recebe 1263 emendas, voltando às Comissões. [...]”. O Projeto Darcy Ribeiro foi apresentado sob a alegação de inconstitucionalidade, detalhismo e corporativismo do Substitutivo Cid Sabóia. O Projeto Darcy/MEC, no Senado, é resultado de um Projeto de Lei sobre Bolsas de Estudo de autoria do Deputado Florestan Fernandes, ao qual foi acrescentado 80 artigos de suposta autoria do Senador Darcy Ribeiro. Disponível em: <<https://goo.gl/WLPDhE>>. Acesso em: 26 de jan. 2018.

qual na opinião de muitos juristas não encontraram respaldo na Constituição Federal. Nesse contexto instável, ocorreu nova alteração na LDB, a permitir que a formação necessária para a docência da Educação Infantil e das cinco primeiras séries da Educação Básica fosse novamente apenas o curso de nível médio. Eis a redação do 62 artigo alterada:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal*¹⁸ (Lei 13.145, BRASIL, 2007).

Percebe-se que muitas das propostas analisadas, suas concepções originais, ou não, saíram do papel, perderam-se com tempo, ou apresentaram dificuldades em sua implantação. Não é o objetivo deste trabalho explorar esses aspectos, porém, com a experiência desta pesquisadora e, através da análise do pensamento exposto por Saviani, essas conclusões tornam-se possíveis.

As propostas até agora apresentadas mostraram-se incongruentes em dar respostas às condições econômicas políticas e sociais de sua época. Os trezentos anos de monarquia; a escravidão de um povo arrancado de sua terra natal, justificada pelas elites da Metrópole e da Colônia; a Independência do País a qual não tornou o Brasil um país soberano capaz de estabelecer direitos ao seu povo; a malfadada República que continuou garantindo os privilégios de poucos; a organização dos educadores e o desejo de uma Educação Nova que não conseguiu ser nova; o duro golpe dado nas instituições, com a imposição da Ditadura Militar, a redemocratização do País negociada longe do povo o qual, nas ruas, bradava por liberdade e democracia. Todos esses momentos políticos do País foram acompanhados de contextos, também, econômicos, políticos e sociais os quais influenciaram, a seu tempo, as propostas de formação de professores.

Através do exposto é factível afirmar que a produção de conhecimento e a formação de intelectuais, a qual deve ser um dos objetivos da formação de professores, sofreram, no período estudado, diversas disputas de modelo e de implementação. O Estado brasileiro e as forças sociais foram determinantes no confronto de paradigma da formação de quem formará, através da escolarização, sobretudo, as camadas populares na escola pública (maioria das matrículas da Educação Básica), e considerando que a Educação e o ensino são também ciência, não são neutros, tampouco imunes às diversas ocorrências no Estado e na sociedade,

¹⁸Grifo nosso.

desse modo, trazem em si contradições, segundo Carnoy (1984, p. 45), que refletem o pensamento de Poulantzas:

O Estado assume o conhecimento e participa de sua transformação em linguagem e rituais que servem para separar esse conhecimento consumo da massa e do trabalho manual – ou processo de produção direta. Isso legitima uma ideologia particular, as normas e valores da burguesia dominante, pois muda a ideologia jurídico-política e um conjunto de “fatos” tecnocráticos e decisões baseadas em estudos científicos, em pareceres de especialistas, etc. Entretanto argumenta Poulantzas, a relação poder/conhecimento não é somente uma legitimação ideológica, a separação capitalista entre trabalho intelectual e trabalho manual, também diz respeito a própria ciência.

Assim, na década de 1990, pressões de todas as ordens, colocadas pelos contextos social, político e econômico, foram aumentadas com o forte ataque das políticas neoliberais às políticas públicas, questão ainda não vivida por Carnoy em 1984. As políticas educacionais que se seguiram, mormente, as colocadas a efeito pelo Estado brasileiro no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, seguiram os padrões determinados por organismos internacionais que indicavam o caminho para o avanço do neoliberalismo, apresentado em diversos documentos de aparência e concepção palatável, democrática e de inclusão, todavia, na prática, designava ao Estado a aplicação de uma política autoritária e excludente, avançando para imposição de um Estado mínimo.

Um claro exemplo dessa política neoliberal é o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Conferência de Jomtien, 1990), para Shiroma e Garcia (2011, p. 244) *apud* Lima (2012, p. 352); “[...] expressão do pacto social que tem na educação a principal estratégia de produzir uma mudança cultural na relação Estado-sociedade civil e como síntese do pensamento hegemônico do empresariado sobre como deve ser organizada a vida social”.

A aprovação da nova LDB é um exemplo desse papel designado ao Estado brasileiro e aceito por ele com distinção. Como já foi dito, um projeto de lei amplamente debatido pelos trabalhadores foi substituído e aprovado apressadamente. A assinatura de um democrata, Darcy Ribeiro, impingiu a chancela necessária.

Após a LDB de 1996, a formação de professores é tratada no Plano Nacional de Educação. A leitura atenta do texto do PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), explicita a atenção dada à formação docente na formulação do documento, no entanto, as ações governamentais no período, como já ressaltado, foram marcadas por concepções neoliberais impondo ações que objetivavam a tentativa de reduzir o papel do Estado na Educação, dessa

forma, a próxima década será marcada por disputas importantes na definição da concepção desta política.

Além da nova LDB e do PNE, o “Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (Fundef) é instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996), e sua regulamentação consta da Lei 9.424 (BRASIL, 1996) e no Decreto nº 2.264 (BRASIL, 1997), segundo Weber (2015), esse Fundo foi responsável por importantes mudanças nas regras de financiamento do ensino, o qual tinha, por vezes, seus recursos desviados a toda sorte e “Estabeleceu prazo para a formação de professores leigos nas diferentes acepções que a expressão envolve” (WEBER, 2015, p. 506).

A formação dos professores é colocada como a meta 10 da Lei Nº 10.172 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE) afirma que: “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (2001-2010, meta 10). O PNE 2001-2010, antes da aprovação de seu texto final, esteve no centro da disputa entre a sociedade civil e o governo e, novamente, o PL aprovado, contemplou a maioria das propostas com origem no governo.

Souza e Duarte (2014) observam que a proposta do Governo Federal foi preponderante na versão

o final aprovada do PNE em causa, fazendo-se notar, de acordo com Bordignon (2014), entre outras dimensões, tanto na estrutura quanto em 75% dos seus objetivos e metas do plano, contra 25% da proposta da CONAE¹⁹ (SOUZA, 2014).

Como explicita Saviani (2009, p. 148-149), mais do que simples mudanças de propostas ou política, é constante a disputa de modelos opostos: o modelo que privilegiava os conteúdos culturais-cognitivos e o modelo que enfatizava o preparo pedagógico-didático.

A meta referente à formação continuada e à valorização da carreira docente foi uma das propostas submetidas pela sociedade civil, sua aprovação, portanto, pode ser considerada uma vitória considerável, todavia, a efetivação do Plano, bastante genérico, com excesso de propostas e sem indicação de fontes de financiamento, como afirmou Davies (2001), pode ser definida pela frase “muito discurso, sem nenhum recurso”.

Em continuidade, nas duas primeiras décadas do século XXI, um governo comprometido com as forças democráticas do País, designado democrático popular, contribuiu para que a sociedade civil organizada propusesse mudanças para a atual

¹⁹Conferência Nacional da Educação.

organização do ensino e do sistema educacional. É claro que quando uma força avança as forças contrárias, muitas vezes, hegemônicas, impõem suas agendas, dessa forma, avançar, na construção das políticas públicas no Brasil, no caso de formação dos professores, é um desafio a ser enfrentado constantemente.

O Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb), Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), apresenta em seu artigo 40, Parágrafo único: “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” e o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), em sua meta 15, propõe que todos os professores e professoras tenham a formação em curso superior na área que atuam:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Quanto à formação continuada, a Meta 16 estabelece metas e prazos, para que professores e professoras tenham acesso à formação em nível de pós-graduação:

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

Pelo exposto até, é viável afirmar que os avanços, na política de formação de professores no Brasil, é, em grande parte, fruto da organização da sociedade civil, dos trabalhadores e das instâncias democráticas. Um exemplo são as propostas da sociedade civil institucionalizadas pelos governos. Um caso concreto é a instituição do Fórum Permanente de Valorização do Magistério, deliberado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) (WEBER, 2015, p. 509), sendo esse um espaço importante de formulação de políticas.

Este trabalho, na sequência, esboçará a trajetória da valorização profissional, hoje, compreendida como um dos aspectos de uma política de formação continuada consistente e que permita ao docente se formar em serviço com as condições de tempo e salários adequados.

Em continuidade, há que se refletir sobre a política de formação continuada no Estado de São Paulo e, como os docentes perceberam essas políticas no período estudado. Conhecendo a trajetória da formação docente compreende-se que os desafios não são

pequenos e, se na formação inicial, a graduação, as questões entre aspectos inerentes aos modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didáticos não estão resolvidos nos cursos de pós-graduação, existe a necessidade de se maturar e consolidar propostas as quais levarão tempo para serem assimiladas pelos professores e pelas instituições.

1.3 . VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSOLIDAÇÃO DA NARRATIVA E DA POLÍTICA

A valorização do profissional, em sala de aula, consolidou-se nas propostas institucionais apresentadas, debatidas e estabelecidas pelo Estado brasileiro com a contribuição e a pressão dos trabalhadores, das organizações acadêmicas, dos movimentos sociais e dos partidos políticos, dentre outros. Nas proposituras sobre a formação docente, paulatinamente, foi engendrada a necessidade de se construir e instituir ações capazes de valorizar os professores. Tomou-se que, para haver o fortalecimento dessa política de reconhecimento profissional, aspectos a serem considerados são a constituição e a consolidação de um Plano de Carreira.

Entende-se por valorização profissional um conjunto de ações o qual deve ser acompanhado de diferentes políticas, as quais se consolidaram mediante intervenções de diversos setores, segundo Weber (2015, p. 496) “Nos últimos 40 anos, todavia, os sentidos sobre a valorização do professor foram se definindo, ampliando e se fixando no embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política”, logo, as lutas dos trabalhadores, das instituições acadêmicas, das instâncias democráticas de proposição e construção de políticas, como os Fóruns e as Conferências, bem como, as oportunidades de composição democrática do Conselho Nacional de Educação, contribuíram para construção dessa definição. As palavras de Arroyo (2000, p. 21) ilustram o percurso feito pelo professorado no caminho de construção de sua identidade:

Durante as últimas décadas podemos acompanhar o movimento e afirmação profissional dos professores que vem se reconhecendo. Ser reconhecido como categoria, com sua especificidade histórica, social e política, que vem afirmando e defendendo a sua identidade. Um momento forte aconteceu no final da década de setenta e intensificou na década de oitenta, o centro foi a defesa da sua identidade como trabalhadores em educação.

A atuação do Estado brasileiro e seus diferentes governos foi decisiva na formulação e na implantação, ou não, das diversas políticas públicas, na educação não foi diferente. As agendas dos diversos setores: sociais, econômicos e políticos ganham visibilidade, ou não,

como lembra (DAGNINO, 2016, p. 181), “[...] por que há alguém conseguindo colocar com mais força a sua agenda particular na agenda decisória, é por que está enfrentando com sucesso conflitos “abertos”, mantendo alguns ‘encobertos’”, dessa feita, o debate da importância dos professores para uma política de educação de qualidade ganhou corpo e hoje é inequívoca. A valorização dos professores entrou para a agenda decisória, conseguindo ser pautada e, em certa medida, debatida e efetivada.

Dessa feita, a política de valorização docente, e sua associação a diversos mecanismos, que compõe a profissão, recebeu importante aporte da organização dos trabalhadores, como é possível verificar que, ainda em 1957, a questão já era pautada, na época, como “melhores salários” segundo Kapor (2012, p. 1.108):

A Apeoesp, articulando-se com CPP (Centro do Professorado Paulista), Deia (Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola, da UDEMO (União dos Diretores do Ensino Médio e Oficial do Estado de São Paulo), a Apef (Associação dos Professores de Educação Física) e ATE (Associação dos Técnicos em Educação), organizaram a campanha “Mais prédios para as escolas, melhores vencimentos para os professores”. Resultado dessa organização coletiva, foi uma grande assembleia na capital²⁰.

Assim, a partir dos anos 1980, a valorização do Magistério ganhou maior visibilidade com a luta pela democratização, com a atuação dos setores acadêmicos e a luta dos trabalhadores em educação, de maneira especial, os docentes que fortaleceram a demanda por uma escola universal, gratuita e de qualidade, uma exigência dos organismos internacionais capitaneados pela necessidade de trabalhadores mais qualificados, mas, ao mesmo tempo, uma reivindicação da sociedade que via na educação um direito para alçar melhores condições de vida para os seus filhos e para si próprio.

Dessa forma, a Constituição de 1988 (WEBER, 2003) foi contemplada pela Assembleia Nacional Constituinte em 1987, por diversos artigos os quais consolidaram o direito à educação nos aspectos demandados pela sociedade e por seus representantes. Ações importantes para a valorização docente entraram na letra da lei e tiveram seu relevo demonstrado contrapondo-se com o dispositivo da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que estabelecia a remuneração compatível com o grau de formação do docente. Em seu artigo 206, inciso V, a Constituição Federal constou:

Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, *plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso*

²⁰Grifo nosso.

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União²¹.

Os constituintes, ao apontarem o trabalhador da docência como profissional do ensino, propondo o plano de carreira, piso salarial profissional, forma de ingresso e regime jurídico próprio, configuraram uma vitória da atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública²², fortaleceram a ideia de que, para se garantir o direito à educação de qualidade, é necessário um profissional competente, e que para bem desempenhar seu papel, torna-se necessário mais do que salário, o qual deve ser condigno.

Estabelecidas essas condições, na Constituição, outros avanços foram possíveis em legislações posteriores, entre eles a construção da LDB que, apesar das críticas já apontadas, retratou vários dispositivos que se tornaram subsídios para os avanços das próximas décadas.

Na elaboração da nova LDB, como já explicitado neste texto, para Saviani (2004), o Projeto de Lei da sociedade civil sofreu um duro golpe com a aprovação pelo Parlamento do projeto enviado pelo Poder Executivo, todavia, mesmo considerando essa dualidade de interesses, suas contradições, avanços e recuos, a LDB aprovada representou um progresso. Weber (2003) afirma: “ao substituir a expressão profissional do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão, profissionais da educação”, o profissional ora citado, tem sua responsabilidade aumentada, frisando que o alcance de seu trabalho é com a educação integral do cidadão, deixando de ser apenas o técnico do ensino dos conteúdos. Ainda segundo Weber (2015, p. 500):

Nessa perspectiva, a regulamentação da Constituição Federal, no que se refere à educação realizada segundo os termos da Lei nº 9.394/1996, ao demarcar a natureza dos vínculos entre escolas e professores na tarefa de promover “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho [...]” (Art.2º), explicita o núcleo de preparação docente e não somente o nível de titulação requerido a ser obtido em curso de licenciatura, de graduação plena (Art. 62).

Os marcos legais iniciados na década de 1980 e a instituição do Fundef tornaram-se conquistas importantes. O Fundef surge em um contexto em que as instâncias federativas executavam seus gastos na educação de maneira bastante aleatória, pois não estava claramente definido o que poderia ser considerado despesa na educação. União, estados e municípios criavam despesas que, muitas vezes, não correspondiam aos objetivos da educação, destarte, o Fundef, teve um papel importante, pois:

²¹Grifo nosso.

²²O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi lançado, oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.

[...] foi um passo significativo na política de valorização dos profissionais da educação dado que procurou equalizar os custos mínimos por aluno entre estados e seus municípios; determinou a criação de plano de cargos e carreira para os docentes; estabeleceu prazo para a formação de professores leigos nas diferentes acepções que a expressão envolve, e instituiu mecanismos de controle social da aplicação do Fundef. (WEBER, 2015, p. 50).

O mecanismo disposto no Fundef, que garante a destinação de pelo menos 60% dos recursos do fundo e seus complementos efetivados por estados e municípios, integralmente para a remuneração dos professores, representou uma importante conquista para o caminho da valorização docente. Esse mecanismo concedeu aos docentes e às entidades de classe sustentação para suas reivindicações por melhores remunerações e outros dispositivos de valorização do Magistério.

Na esteira da construção de uma maior regulação, a LDB deixou registrada a obrigatoriedade para o Estado brasileiro, no prazo de um ano, concluir a elaboração do PNE, nesse como já foi exposto, a disputa de projetos e agendas entre as prioridades do Poder Executivo e as prioridades das entidades de classe, da sociedade civil e das instituições acadêmicas ficaram latentes, todavia, na letra da lei, a valorização do Magistério é colocada desde seus “Objetivos e Prioridades” (2001):

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Cabe ressaltar que a “valorização dos profissionais de educação” é exposta como mais ampla que a questão da remuneração. As questões da carreira e do piso salarial aparecem novamente, todavia, sabe-se que nas metas do PNE 2001-2010 não foram explicitados quais os recursos que deveriam ser destinados à consecução das diversas políticas propostas, dentre elas a de valorização profissional, ainda assim, a ação do Estado em publicar tais objetivos, subsidiou a sociedade civil organizada em seus diferentes seguimentos com elementos capazes de demandar reais progressos nas políticas públicas. Ainda, grifam os autores:

O Plano Nacional de Educação [...] (2001), propôs que os planos de carreira contemplassem jornada de tempo integral, cumpridas, preferencialmente, numa única escola; destinação de 20% a 25% da carga horária para atividades de apoio à docência; piso salarial; e promoção por mérito (JACOMINI; PENNA, 2014, p. 4).

Já nos anos 2000, as demais lutas, os marcos legais e as resoluções legais impuseram a construção da valorização do Magistério, essa construção se deu no enfrentamento e na

contraposição à conjuntura econômica e à política mundial e nacional, e ao avanço do neoliberalismo.

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se iniciou no fim dos anos 1960 e que se manifestou claramente nos anos 1970. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que forneceu coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p. 1).

O estabelecimento das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, através da Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (2010), somou-se ao conjunto de conquistas das últimas três décadas, a norma traz aspectos determinantes para a formulação do plano de carreira que deve conter: “acesso à carreira por concurso público de provas; [...] remuneração condigna para todos; progressão salarial na carreira, [...]; jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral, [...]” pontos importantes para a formulação e consolidação da carreira e, apesar da obviedade, muitos estados e municípios, ainda hoje, não contemplam estes princípios. Na sequência, ainda propunha entre outros preceitos: “[...] incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho; estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares [...].

Vale ressaltar que a aprovação do PNE (2010) efetivou-se em meio ao segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, governo notadamente com políticas de cunho neoliberal que avançavam tardiamente no Brasil. O desmonte das políticas públicas e a defesa de um Estado mínimo, com ações favoráveis ao fortalecimento das ações privatizantes e a defesa do decantado Mercado, eram notórias em seu governo. Dessa forma, teve sua importância, mesmo que apenas na letra da lei, o registro das ações de valorização do Magistério. Os trabalhadores beberam dessa fonte para fortalecer a sua luta.

Já no governo do Presidente Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) trouxe, como uma de suas ações, o Piso Salarial Profissional. O PDE, instituído pelo Decreto-Lei nº 6.094 (Brasil, 2007), recebeu inúmeras críticas das entidades da sociedade civil, as quais consideraram sua instituição através de decreto pouco democrática. O ano de 2007 marcava o segundo mandato do Presidente Lula cercado de forte expectativa em relação a avanços reais na valorização do magistério público, bem como da educação pública.

Outras iniciativas e ações do Governo Lula mostraram empenho para assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, como a criação de universidades federais, a expansão e a interiorização de vagas nas IFES; criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; autorização para contratar professores e técnicos para novas universidades e escolas técnicas; formação e qualificação de professores da educação básica; investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores. (AGUIAR, 2010, p. 17).

A Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) extinguiu o Fundef (1996) e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A instituição do novo fundo representou um avanço, pois a referida legislação abarcou os diferentes níveis de ensino, anteriores ao Ensino Superior, grifando a terminologia Educação Básica – Educação Infantil, incluindo a “creche”, os nove anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio – apenas agora de oferta obrigatória pelo Poder Público.

A mudança terminológica resultou na inclusão de todos os níveis de ensino no referido Fundo, logo, todos os professores deveriam ser igualmente valorizados, assim como as políticas formuladas incidiriam para todos os níveis e as modalidades de ensino, fato que não ocorreu durante a vigência do Fundef, período em que se priorizou o Ensino Fundamental.

Em 2008, foi sancionada a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) que regulamentou, “a alínea “e”, do inciso III, do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da LDB, para instituir o piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da educação básica”. Essa epígrafe da Lei esclarece que a categoria dos profissionais da docência alcançou um piso no vencimento mensal somente vinte anos após esse ser apreciado na Constituição Federal de 1988.

É devido ressaltar que o PSPN, desde seu início, recebeu forte oposição do Poder Executivo da maioria dos estados e municípios brasileiros. A obrigação da educação está em grande parte nas mãos do Poder Público, isso significou estabelecer que estados e municípios, com diferentes tamanhos e orçamentos, deveriam cumprir a regra e pagar o piso. Uma equiparação dos salários que significou garantir que a remuneração do trabalho dos professores de todas as partes do País tivesse um piso mínimo.

É fato que quase dez anos após a sua entrada em vigor, o PSPN ainda sofre resistências. Os governos expõem as dificuldades orçamentárias para justificar o não cumprimento da Lei do piso, § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do

qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

As entidades representativas da categoria reivindicam que o piso deve ser por Jornada de Trabalho Docente (JTD) de 20 horas/aula, sendo essa uma das principais bandeiras de luta do Magistério.

A Lei 11.738 (BRASIL, 2008) ainda especifica que, na composição JTD, “dois terços” da carga horária deverão ser destinadas à interação com os discentes, restando um terço para os estudos, formação continuada, preparação da aula e avaliação das atividades dos educandos. A designação do termo “Jornada de Trabalho”, nessa legislação, é mais um fator que corrobora para os avanços no sentido da valorização do Magistério.

A legislação de forma comprometida, fixa prazos para a instituição do PSPN, compreendendo que os obstáculos orçamentários são questões concretas que devem ser equalizadas paulatinamente. A União se compromete, após comprovada as dificuldades dos entes federados em suplementar os valores necessários ao cumprimento da obrigação, em suprir os recursos referentes ao pagamento dos salários, todavia, ao estabelecer calendário, o legislador fortalece as condições para sua implementação e engendra condições para as entidades representativas, os próprios docentes e a sociedade civil, reivindiquem a consecução da política.

O PNE (2001-2010), elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, teve parte importante de sua vigência durante o governo do presidente Lula e, vencido o seu prazo, foi realizada a chamada para a elaboração do PNE seguinte, o qual foi à votação final em junho de 2014, Lei 13.005 (BRASIL, 2014) no governo da Presidenta Dilma Roussef. A elaboração das vinte metas e suas estratégias ficou sob a responsabilidade dos delegados eleitos para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A eleição desses delegados se deu no âmbito estadual, após as etapas municipais e conferências livres. Esses delegados eleitos compuseram o Fórum Nacional de Educação, designado como a instância “a qual é atribuída a coordenação do monitoramento da execução do Plano em vigor, com participação do MEC, CNE, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal” (WEBER, 2015, p. 509).

Ao condensar suas proposituras em 20 metas o PNE (2014), em vigor, apresentou em suas estratégias as instâncias responsáveis por sua implementação, o que representou um salto qualitativo em relação ao PNE 2001-2010, (2001). No que se refere ao interesse deste

trabalho, “Formação Continuada e Valorização da Carreira Docente”, as metas 15, 16 17 e 18 são significativas.

A meta 15 aborda a formação de professores apontando prazos para que todos os professores que “[...] possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”; a meta 16 trata das formas de garantias de formação continuada e pós-graduação de professores, propondo, entre outros tópicos, “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE”; a meta 17 trata notadamente da valorização dos profissionais do Magistério das redes públicas da Educação Básica “a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE”; e a meta 18 trata estritamente da necessidade das instâncias federativas elaborarem seus respectivos planos de carreira dos profissionais do Magistério

“[...] da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (2001).

O novo PNE, cuja instituição data de 2014, contemplou as lutas dos trabalhadores e as demandas da academia colocadas desde a década de 1970, o mundo do trabalho e a ação educativa (WEBER, 2015) em um encadeamento de ações que, se colocadas em prática, contribuirão para a real valorização do magistério, todavia, cabe a esta pesquisadora relatar que a normalidade institucional foi rompida em 2016. Como já foi lembrado, neste trabalho, a Presidenta Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment*, no qual não foi respeitado o processo constitucional, ascendendo ao poder, grupos antagônicos aos compromissos democráticos e, com muito menos empenho com relação aos avanços das políticas públicas.

Uma das primeiras medidas do grupo, dos agora governantes, foi o envio da Proposta de Emenda Constitucional 241 (BRASIL, 2016), a qual foi aprovada rapidamente, quando o ocupante da presidência contava com amplo apoio do Congresso Nacional. Transformada na Emenda Constitucional de número 95 (BRASIL, 2016), congela os gastos públicos por vinte anos, comprometendo a consecução das políticas conquistadas na legislação, ora aqui apresentada.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda Licenciatura e formação continuada”, pode, *dessa forma, ser concebida como síntese do percurso de fixação de sentidos* que associou dimensão educativa e

profissional da docência e a relacionou de forma orgânica à valorização do magistério (WEBER, 2015, p. 510-511, grifo nosso).

Ao considerar que foi possível aos docentes, às suas entidades representativas, as instituições acadêmicas e aos legisladores trilharem um caminho capaz de consolidar tanto a dimensão educativa, como a profissional da docência, é justo observar que o enfrentamento na construção dos marcos legais foram fundamentais para essa consolidação, da mesma forma que o enfrentamento ao retrocesso que a Lei 13.415 (BRASIL, 2016) significou ao autorizar que os profissionais responsáveis pela Educação Infantil e pelas primeiras séries do Fundamental possam ser formados apenas em cursos de nível médio.

Nessa perspectiva, observa-se que, no Brasil, os avanços da valorização profissional docente e os passos na direção de se consolidar uma carreira que valorize os docentes ativos, atraia o interesse dos jovens para o Magistério e desencadeie a valorização social que a profissão merece, inclusive para os que já se aposentaram, teve seu início tardio, já nas décadas finais do século XX. Consolidar as políticas conquistadas é um desafio e este trabalho anseia contribuir com essas questões ao investigar como tais medidas são percebidas e assimiladas pelos docentes.

1.4 . FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO

Como já é conhecido, o objeto de estudo deste trabalho é a formação continuada e a valorização da carreira docente no Estado de São Paulo, no período de 2008 a 2016, tendo sido escolhido como *locus* do estudo, a cidade de Taboão da Serra. Faz-se necessário olhar para o todo para compreender a parte, ora especificada.

Os avanços e a construção do sentido de valorização profissional e da carreira no Brasil nos últimos anos corroboraram para a efetivação de Políticas Públicas na esteira de todos os dispositivos legais instituídos para se valorizar a carreira do Magistério. O estado de São Paulo, muitas vezes palco e ator desse processo, foi influenciado por essa ordem e, nesse sentido, diversas ações foram conquistadas para a consecução de medidas capazes de oferecer aos docentes acesso à formação continuada, bem como medidas com o intuito de fomentá-la.

Um olhar mais atento para a forma como se organizou a carreira docente, quais os atores influenciaram sua construção, como os marcos legais influenciaram a instituição dos mecanismos da carreira, poderá contribuir para a proposição de políticas as quais fortaleçam o Magistério paulista e a qualidade da educação ofertada.

O Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de São Paulo está entre os maiores do País. Tamaña grandeza se reflete também em sua população e no atendimento da Rede Pública Estadual. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo conta “3,7 milhões de alunos e 244,9 mil profissionais nas 5,4 mil escolas estaduais”²³.

É certo que se a consolidação do sentido de valorização e da carreira no âmbito federal se deu com a instituição legal, por intermédio de ação sindical, da academia e da participação popular em espaços democráticos e outros nem tanto, no Estado de São Paulo, não foi diferente. Alguns desses instrumentos foram exacerbados, no Estado, por sua capacidade propositiva, ou por maior força determinante na afirmação das agendas demandadas (DAGNINO, 2016), entretanto, mesmo a permanência de um mesmo partido governando o Estado há mais de vinte anos, o PSDB, não permite verificar políticas em continuidade na formação de professores. Assim, os marcos legais determinaram o desenvolvimento da Educação no Estado garantindo avanços ou emperrando-os.

Com o processo de municipalização desencadeado após a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e o Fundef, os anos iniciais do EF ficaram, em grande parte, a cargo dos municípios, assim, a Rede Estadual passou a atender, prioritariamente, os anos finais do Ensino Fundamental, na época, da quinta à oitava série (atualmente, sexto ao nono ano)²⁴, restando ao Ensino Médio um parco financiamento. Atualmente, a maioria dos docentes que se encontram em sala de aula são os denominados Professor de Educação Básica II (PEB II); os PEB I, são responsáveis pelos anos iniciais, hoje, do primeiro ao quinto ano.

O docente PEB II deve ter como formação a Licenciatura Plena na área, assim, a graduação em Instituto de Ensino Superior (IES), nas Universidades ou nas Faculdades. A Rede Estadual tem seu quadro composto, em sua maioria, por esses docentes os quais atendem, em sala de aula, a maior parte dos estudantes da rede, dessa forma, esses professores, quase todos graduados, demandam por formação continuada e anseiam por uma carreira que os valorize e permita que continuem atualizados e preparados para enfrentar os desafios colocados no dia a dia da docência.

O período estudado contou com farta legislação que exigiu o incremento de medidas capazes de consolidar a carreira do Magistério, bem como abarcou mecanismos que

23Dados de 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/66K9M9>>. Acesso em: 11 de jan. 2016.

24Lei nº 11.274, de 6 fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: <<https://goo.gl/RtDgmw>>. Acesso em: 11 de jan. 2018.

possibilitassem a valorização docente, o qual passa por salário digno, condições de trabalho adequado, jornada de trabalho em uma única escola, as condições de ter sua formação incrementada, possibilidade de formação no local de trabalho, entre outros direitos.

É constante a luta dos trabalhadores na defesa da Educação Pública e dos profissionais da educação. A aprovação e a entrada em vigor da Lei do Piso Salarial, do Fundeb, e do PNE, entre outras legislações, tornaram-se subsídios importantes para a luta em aprovar instrumentos legais para valorizar o docente na Rede Estadual e, mesmo que ainda os dispositivos aprovados não sejam suficientes para se atingir o patamar desejado na valorização da carreira, merecem ser estudados e, para entender esses, é necessária uma explanação sobre as bases com as quais se construiu a atual Legislação Paulista e o papel de alguns atores.

1.4.1 . Legislação Paulista

O magistério estadual teve seu estatuto aprovado em 1985, Lei Complementar 444 (SÃO PAULO, 1985). Essa lei foi aprovada ainda sobre a égide da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), em uma conjuntura política de luta pela democracia, em que os trabalhadores da educação tiveram um papel importante. Na esteira desta luta, a sociedade pautava a importância de se garantir uma educação, pública, gratuita, laica para todos e a valorização do magistério, que se constituíram em suas bandeiras. Assim, o estatuto consolidou, entre outras, as seguintes garantias para a categoria, segundo a APEOESP:

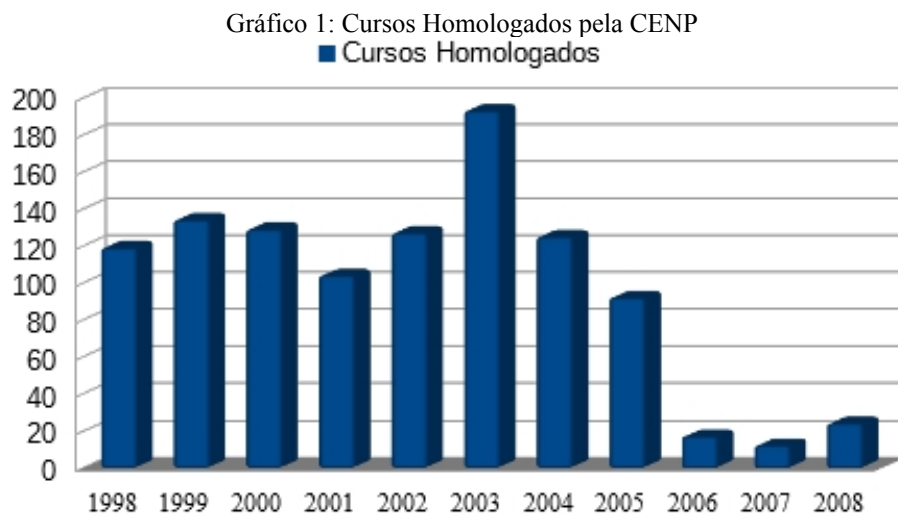
[...] fim da avaliação de desempenho; introdução da promoção automática a cada dois anos; 10% de adicional noturno; 20% de horas-atividade; contagem de tempo em dias corridos; pontos por cursos; 2 referências para mestrado e doutorado; afastamento com vencimentos para elaboração de tese; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão; garantia de jornada para o celetista; hora-atividade e direito a férias de acordo com o calendário escolar para o professor readaptado; promoção por antiguidade (A, B, C, D e E); Conselho de Escola deliberativo [...] (Site Apeoesp, histórico²⁵).

Observa-se que são destacados pontos como as horas-atividades, o adicional noturno, a garantia de jornada para os então celetistas que, se hoje são obviedades, até o ano de 1985, não eram direitos dos professores. Outros pontos, apesar de terem sido colocados na lei, dependiam da regulamentação, como a progressão que permitiu ao docente auferir ganhos salariais através da realização de cursos ao longo da carreira.

²⁵Disponível em: <https://goo.gl/4yArV1> . Acesso em: 27 de jan. 2018.

Os dispositivos de progressão na carreira estavam mais claros na Lei 444 (SÃO PAULO, 1985), quando se referiam aos cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, e quando se tratava de outra Licenciatura ou da pós-graduação, no entanto, para utilizar outras modalidades de cursos para a progressão, estava posta a obrigatoriedade dos órgãos responsáveis pela formação docente validá-los.

Quanto aos cursos válidos para a progressão na carreira, apenas um restrito rol de cursos foi homologado, entre os anos de 1998 e 2008, Gráfico 1. Nesse período, entre os cursos propostos pelas Diretorias de Ensino Regionais (DER), entidades sindicais e universidades, foram em média 90 cursos por ano que receberam a chancela, validando-os para pontuar na evolução não acadêmica (mecanismos de evolução como pontuação e interstício necessários, verificar o Anexo I). A rede estadual está organizada em 91 Diretorias de Ensino Regionais (DER), o que demonstra a dificuldade da Secretaria do Estado de Educação (SEESP) em organizar e fomentar a política de formação continuada, após a aprovação do Estatuto do Magistério.



Fonte: Site da Diretoria Regional de Ensino de Itapevi. Dados trabalhados pela autora.

Os cursos ofertados precisavam da chancela requerida pelo inciso III do artigo 49 da Lei 444 (SÃO PAULO, 1985), “conclusão de cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão cultural” e como segue o parágrafo:

§ 4º - A atribuição de pontos, nos termos do inciso III, obedecerá aos seguintes critérios:

- 1 - quando se tratar de curso de aperfeiçoamento e/ou especialização, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas: 3 (três) pontos;
- 2 - quando se tratar de cursos de extensão cultural, com duração mínima de 30 (trinta) horas: 0,5 (meio) ponto.

§ 5º Para fins de atribuição de pontos previstos no parágrafo anterior, só serão considerados os cursos promovidos, a partir de 1986, pelos *órgãos que compõem a estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação ou, por entidade de reconhecida idoneidade e capacidade com ela conveniadas*. (Grifo nosso)

Isso demonstra o quanto os órgãos da estrutura básica da SEESP atuaram com morosidade na proposição ou na homologação dos cursos, assim como as instituições consideradas “idôneas” não foram mobilizadas ou induzidas a colaborar com a política de formação continuada dos professores da rede de Ensino Estadual Paulista. Destarte, os cursos mais acessíveis aos docentes, as Orientações Técnicas, realizados nas Delegacias de Ensino²⁶, nas Oficinas Pedagógicas, bastante atrativos e que interessavam aos professores, não recebiam a devida homologação, dessa forma, seus certificados não eram válidos para que o docente fizesse jus à progressão. Constatou-se que o Estatuto do Magistério, instrumento legal conquistado pela categoria, não foi suficiente para que a SEESP operasse a consolidação de uma política de formação continuada acessível ao docente.

Após a lei 444 (SÃO PAULO, 1985), foi aprovada, em 1997, a Lei 836 a qual “Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências”. O Projeto de Lei iniciou sua tramitação em 27 de novembro e teve sua publicação em 30 de dezembro do mesmo ano, próximo ao calendário de recesso e às férias, quando a categoria já estava desmobilizada, sem dar aos trabalhadores, à comunidade acadêmica ou à sociedade em geral o devido conhecimento e a oportunidade de participação.

Uma lei proposta com o objetivo de organizar a carreira e estabelecer seus mecanismos de valorização formulada e aprovada às pressas, sem a representação dos atores interessados, esse pode ser, quiçá, o motivo do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, estabelecido pela lei 836 (SÃO PAULO, 1997), ter sido insuficiente para promover a atratividade para a carreira.

A fixação do docente, na rede, também encontra dificuldades. No momento em que as outras redes de ensino do Estado promovem seu concurso público, é possível verificar que os docentes se empenham em passar no pleito, e a cada chamada, nos variados concursos para a escolha de vagas e nomeação, a Rede Estadual perde muitos profissionais. Essa perda significa que o investimento realizado pela SEESP, ainda que pequeno, segue para outra rede de ensino.

²⁶Alterada para Diretoria de Ensino, Decreto nº 43.948 de 09/04/1999. Disponível em: <<https://goo.gl/5eDXdM>>. Acesso em: 18 de jan. 2018.

É fato, que o Estado de São Paulo é governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) há mais de vinte anos, tempo razoável para consolidar uma política pública, seja de educação ou qualquer outra. O que se observa é a intermitência da política entre os seus próprios governos, ou mesmo, quando ocorre a mudança de secretários. Essas inconstâncias geram, na educação, perda de recursos e de energia, além de demandar tempo para serem assimiladas pela rede. Na questão da carreira docente, é ainda mais penoso para a sociedade, o Magistério Público Estadual atende, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora, ainda veem, na escola, uma alternativa para escapar da situação de pobreza ou de penúria na avaliação de Noronha (2012, p. 22):

A carreira do magistério como está concebida hoje reflete uma concepção de Estado, que minimiza seu papel no desenvolvimento econômico e social paulista, promove o enxugamento da máquina estatal, numa visão economicista que subordina o atendimento das necessidades das áreas sociais a priorização de outras finalidades do governo, muitas vezes definidas à revelia da sociedade.

A entrada em vigor da Lei 836 (SÃO PAULO, 1997) surtiu efeito imediato nas questões mais gerais como enquadramento e vencimentos e criou alguns conceitos como a evolução funcional pela via não acadêmica, interstícios e promoção funcional, dispositivos esses que levaram muito mais tempo para se efetivarem.

1.4.2 . A regulamentação dos mecanismos de evolução não acadêmica

A evolução funcional, pela via não acadêmica, é um dos mecanismos presente na Lei 836 (1997), a qual permite ao professor acessar a evolução profissional através da conclusão e da certificação em cursos diversos, a compor, dessa maneira, a política de formação continuada, objeto deste estudo. Diferente da lei 444 (SÃO PAULO, 1985), amplia as modalidades dos cursos aceitos e deixa de depender da homologação dos órgãos responsáveis ou das instituições idôneas. O plano de carreira assume, ao menos no papel, o fortalecimento da formação profissional docente, em seu “Artigo 18 – Evolução Funcional [...] mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério”.

Na sequência, a Lei (1997) especifica as modalidades pelas quais o docente poderá passar de nível “[...] pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino; ou [...] pela via não acadêmica, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação”. Essa legislação reconhece a importância do professor como

profissional técnico o qual precisa continuar estudando e estabelece como seu objetivo “[...] reconhecer a formação acadêmica do profissional do magistério, no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho”.

Como diz a Lei, para a evolução acadêmica, ao docente basta demonstrar a prova de sua referida graduação, ao PEB I, com Ensino Médio, a graduação, e para o PEB II, o diploma de Mestrado ou Doutorado, nesses casos, serão enquadrados, dependendo do caso, dois ou três níveis acima dos atuais:

Artigo 20 – A Evolução Funcional pela via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação acadêmica do profissional do magistério, no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Parágrafo único – Fica assegurada a evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento automático em níveis retributórios superiores da respectiva classe, na faixa em que estiver enquadrado, dispensados quaisquer interstícios, na seguinte conformidade [...].

Vale destacar que, no caso da evolução não acadêmica, há um interstício a ser cumprido, isso significa que mesmo a Lei afirmando que é da vontade do professor essa ascensão na carreira, há um período de tempo em que esse deverá cumprir para obter o referido direito. O docente deve ficar estacionado na carreira durante quatro ou cinco anos para, então, somar os respectivos pontos, além de ter de cumprir os requisitos para conseguir um aumento no salário-base na ordem de 5,5%. “[...] Para fins da Evolução Funcional prevista no artigo anterior, deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computado sempre o tempo de efetivo exercício do profissional do magistério no nível em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade” (Art. 22, Lei 836, SÃO PAULO, 1997).

Ainda que se pese a Lei ter sido aprovada em 1997 e, em seu artigo 21, afirmar que o sistema de pontuação deveria ser publicizado, “no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data da publicação”, a resolução que regulamentou os procedimentos necessários à referida evolução foi publicada tão somente em 2005 no Decreto do Executivo nº 49.394 (BRASIL, 2005) e na Resolução SE 21 (SÃO PAULO, 2005).

Os textos detalharam as formas de evolução não acadêmica, estabeleceram as diferenças entre os fatores de aperfeiçoamento e de produção profissional e, apesar de ter sido colocado na lei um fator retroativo, esse retrocedeu apenas até o ano de 2002, como segue:

Artigo 16 – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2002, exceto a passagem das classes de suporte pedagógico para o nível V da respectiva classe, que produzirá efeitos a partir de 1º de setembro de 2004. (SÃO PAULO, 2005, grifo nosso)

Percebe-se, nessa legislação, que, mesmo com efeito retroativo, foram oito anos entre a promulgação da lei 836 (SÃO PAULO, 1997) e o Decreto do Executivo nº 49.394 (SÃO PAULO, 2005) e a Resolução SE 21 (SÃO PAULO, 2005), as quais, enfim, regulamentaram os dispositivos necessários à evolução funcional não acadêmica. Ficaram no limbo por cinco anos, entre os anos de 1997 e de 2002, em que os docentes não puderam acessar o dispositivo legal, ressalta-se que esses mecanismos continuaram sofrendo alterações através de outros decretos e resoluções os quais alteraram os interstícios ou as pontuações necessárias à evolução não acadêmica.

Atualmente, está em vigor o Decreto do Executivo nº 59.850 (SÃO PAULO, 2013) e a Resolução SE 36 (SÃO PAULO, 2014), fruto de amplo debate da Comissão Paritária²⁷, no entanto, o decreto e a resolução, instituídos com o objetivo de disciplinar o fator de produção profissional, carecem da definitiva efetivação, pois o “Conselho de Diretoria” o qual deveria ser composto para avaliar esse fator, até o momento não foi efetivado.

A não efetivação desses mecanismos, estabelecidos em 2014, trazem prejuízos para a categoria tornando inócua uma conquista representada pela evolução funcional que considera a efetiva prática no local de trabalho, incluindo a sala de aula, art. 8B do Decreto nº 59.850 (SÃO PAULO, 2013): “As atividades de formação continuada serão realizadas no próprio local de trabalho”. O local de trabalho como local de formação, atende à antiga reivindicação dos profissionais do Magistério, reconhecendo a prática pedagógica da escola como formadora e capaz de contribuir para a elaboração e a produção de novos conhecimentos. O decreto focou a evolução funcional não acadêmica para além da sala de aula, e outras atividades formadoras, fora das instituições acadêmicas ou Escola de Formação, artigo 8A do Decreto nº 59.850 (SÃO PAULO, 2013):

Na evolução funcional pela via não acadêmica, o Fator Produção Profissional será considerado a partir das seguintes dimensões, de acordo com o constante, [...] neste decreto:

I – para as classes de docentes: a) atividade docente na sala de aula; b) atividades no ambiente de trabalho; c) atividades diversificadas; d) atividades educacionais, institucionais e da sociedade civil organizada (conselhos, colegiados, fóruns e outros) (*sic*)

27 Artigo 25 da lei a criação da Comissão Paritária de Gestão da Carreira, para que a regulamentação e possíveis alterações na carreira fossem discutidas com as entidades representativas da categoria. Este dispositivo foi vetado pelo então governador, mas o veto foi derrubado pela Assembleia Legislativa. Entretanto, o governo estadual ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, mas perdeu a causa, confirmando-se a existência da Comissão Paritária como instância legítima e legal para discussão de todas as alterações na carreira do magistério (NORONHA, 2011).

O decreto nº 59.850 (SÃO PAULO, 2013) do governador traz em sua estrutura algo que podemos considerar como uma política de desenvolvimento profissional a abarcar o trabalho docente em seu amplo espectro. O campo de estudos da formação docente tem compreendido que esse processo é vasto e engloba diversas dimensões, para ilustrar citamos Imbernón (2002) *apud* André (2010, p. 175):

[...] concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

A despeito da publicação do referido decreto, a Rede Estadual de Ensino ainda aguarda a efetivação dos mecanismos os quais oficializariam a ação docente como formativa em locais e momentos diversificados. Um exemplo que, no parecer dessa pesquisadora, colaboraria para efetivar os aspectos de gestão democrática, como consta no decreto, é a valorização da participação do docente nos colegiados da escola. A participação dos docentes e demais servidores da educação, nas reuniões ordinárias da Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola²⁸, faz parte das atribuições dos mesmos, porém esses não são remunerados por isso, do mesmo modo, apesar de já haver dispositivo que prevê a pontuação para a evolução não acadêmica, isso ainda não acontece.

Artigo 8ºA – Na evolução funcional pela via não acadêmica, o Fator Produção Profissional será considerado a partir das seguintes dimensões, de acordo com o constante, respectivamente, nos SUBANEXOS IV, V e VI, do Anexo que integra este decreto:

I – para as classes de docentes:

- a) atividade docente na sala de aula;
- b) atividades no ambiente de trabalho;
- c) atividades diversificadas;
- d) atividades educacionais, institucionais e da sociedade civil organizada (conselhos, colegiados, fóruns e outros) (*sic*)

Nesse percurso, a evolução não acadêmica desencadeada pela lei 836 (SÃO PAULO, 1997), permitindo ao docente a evolução funcional horizontal, teve o acréscimo das faixas de remuneração. Com a Lei Complementar 1.097 (SÃO PAULO, 2009), a qual instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências, a “Prova Mérito”, possibilitou a ascensão vertical dos níveis (que também permitem ganho na remuneração), a promoção docente; a carreira passa a ter agora cinco faixas, estruturadas em uma linha vertical, instituindo a ascensão vertical na carreira do magistério, sendo possível ao docente ser promovido, desse modo, nas faixas de 1 a 5.

²⁸Anexo 1 deste trabalho.

O docente poderia, a partir de 2009, ser promovido:

[...] Em cada processo de avaliação a que se refere o “caput” do artigo 2º desta lei complementar, observada escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, será exigido desempenho mínimo para promoção, na seguinte conformidade:

- I – da faixa 1 para faixa 2: 6 (seis) pontos;
- II – da faixa 2 para faixa 3: 7 (sete) pontos;
- III – da faixa 3 para faixa 4: 8 (oito) pontos;
- IV – da faixa 4 para faixa 5: 9 (nove) pontos.

A Lei também estabeleceu o teto para a quantidade de docentes aprovados e para o percentual de aumento salarial diferenciado, variando de 14 a 25%, além de requisitos como assiduidade e fixação na mesma unidade escolar, mecanismo que nem sempre depende do docente. De toda forma, a validade dessa lei foi curta e sofreu oposição de todos os lados, pois o número de aprovados foi superior a 20%, gerando descontentamento entre os que realizaram a prova e não puderam ser promovidos e, do outro lado, o governo, que rapidamente repensou as faixas de aumento diferenciados, revendo o percentual de aumento, estipulando-o em 10,5% em 2011.

A periodicidade anual foi fixada em lei, no entanto, nos anos de 2016 e de 2017, o Governo não realizou o processo que ficou conhecido por “Promoção por Mérito” ou “Prova Mérito”, ademais, a instituição de mecanismos meritocráticos, na carreira do magistério, é controversa. A meritocracia, por um lado, prestigia o docente que se mantém atualizado nos temas gerais dos conteúdos culturais-cognitivos de sua disciplina e na produção teórica dos conhecimentos pedagógico-didáticos, por outro, não é suficiente para avaliar a prática pedagógica do docente.

Porquanto, os outros mecanismos, os quais previam avaliação prática, não foram aplicados, assim, mesmo quem logrou êxito na prova, ficou descontente com o tipo de recurso meritocrático que pouco avalia a real capacidade profissional e os benefícios reais para a prática em sala de aula e para a aprendizagem dos discentes.

Mais uma Lei, a Lei Complementar nº 1.143 (SÃO PAULO, 2011), não traz grandes alterações, porém modifica a estrutura de evolução funcional e promoção, propondo uma possibilidade de 5x5 para oito níveis e oito faixas, logo, 8x8, Tabela 1, no entanto, os interstícios dos níveis somados chegam a 30 anos, significa dizer que para atingirem o teto da remuneração da carreira, nomeadamente, as profissionais mulheres precisam abrir mão da aposentadoria aos 25 anos.

Na promoção por mérito não é diferente, os interstícios e as notas tornam intransponíveis as faixas finais, quando a nota requerida, depois de mais de 30 anos de

trabalho, é a nota 9. Assim, se a evolução funcional e a promoção são mecanismos de incentivos da formação continuada, o Governo colocou dispositivos na Lei, tornando o teto da carreira inalcançável.

Tabela 1: Ascensão horizontal e vertical na carreira do Magistério paulista

<i>Ascensão horizontal e vertical na carreira do magistério paulista</i>									
<i>Níveis</i>									
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>VIII</i>	
<i>Faixas</i>	<i>1</i>								
	<i>2</i>								
	<i>3</i>								
	<i>4</i>								
	<i>5</i>								
	<i>6</i>								
	<i>7</i>								
	<i>8</i>								

Fonte: APEOESP - Conversas sobre a carreira.

A exposição do funcionamento desses mecanismos demonstram a complexidade da elaboração da carreira docente e dos mecanismos para a sua valorização. Estabelecer, no Magistério Paulista, uma carreira atrativa aos jovens, socialmente valorizada, com melhores condições de trabalho, jornada de trabalho adequadas, formação continuada, entre outros dispositivos, ainda é um desafio. Os cortes e os recortes realizados na legislação desde o estatuto, Lei 444 (SÃO PAULO, 1985), passando pela Lei 836 (SÃO PAULO, 1997) até chegar ao último remendo efetivado pela LC 1.143 (SÃO PAULO, 2011), demonstram o quão difícil é avançar, ou mesmo, manter as conquistas da carreira.

Nesse ínterim, algumas tentativas de se estabelecer ações coordenadas de formação continuada aconteceram. As proposições da CENP, a “Teia do Saber”²⁹ e suas disposições, a criação da Escola de Formação (EFAP). Ações bem-intencionadas, contudo, sofreram constantes alterações em seus propósitos de acordo com os objetivos do secretário de plantão na SEESP. Claro que, na Educação, sempre há um saldo no imaginário dos que vivenciaram

²⁹Para que as mudanças propostas se tornassem efetivas, a Secretaria da Educação Secretaria da Educação implementou, a partir do ano de 2003, um amplo programa de formação continuada, agora denominado “Teia do Saber”, com a finalidade de articular e consolidar as ações as quais já eram realizadas pela Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/Z99wqA>>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

os diversos acontecimentos, e muito do que conseguiu ser executado ficou na Rede Estadual de Ensino.

Se é permitido reconhecer que aconteceram, nas últimas décadas, avanços nesse caminho, ainda há muito a percorrer, e, essas questões são postas para iluminar a trajetória deste trabalho. A formação continuada está colocada no ideário do professorado, bem como a evolução funcional, acadêmica e não acadêmica, mais a promoção na carreira estão consolidadas enquanto dispositivos de ganho salarial, mas não apenas isso. O docente e a docente buscam a formação por outras razões, que não apenas os vencimentos e, esses motivos serão colocados adiante.

2 . O QUE OS NÚMEROS DIZEM

Fazer a leitura das redes de ensino, no Brasil, denota tempo e desperta curiosidades. Envolvendo a cada ano parcela importante da população, não há cidadão ou cidadã do País que não passe por essas redes, sejam elas públicas ou privadas. A complexidade de um sistema nacional e suas redes impõe desafios que, quando se olha mais de perto, percebe-se que para abrir as portas das escolas todos os dias, é necessário mais do que apenas as chaves.

Focalizando ao trabalho do docente, é possível dizer que, sobretudo, na Educação Básica, sua ação profissional é primordial para que o ato educativo aconteça. O processo pedagógico-didático carece da mediação e da intervenção desse profissional, todavia, como afirma Gatti (2009, p. 12): “Certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.

Estimando o grande número de profissionais envolvidos no processo de ensino (TARDIF e LESSARD, 2005 *apud* GATTI, 2009), a sociedade não pode considerar o Magistério como uma atividade secundária. O trabalho do professor é cobrado por sua importância econômica, principalmente, o preparo para o mundo do trabalho, mas sua importância cultural e política não é acessória. Pelas salas de aula do País, passam crianças, adolescentes e jovens, cabendo à escola, além da tarefa de reprodução do conhecimento acumulado, histórica e socialmente, a produção de novos conhecimentos, bem como a tarefa de socialização e o preparo para o exercício crítico da cidadania, entre outras atribuições as quais lhe são impostas todos os dias.

Sendo o docente um profissional que está no cotidiano de boa parte da população, muitas vezes, deixa-se de refletir sobre sua importância e sobre o tamanho dos esforços envolvidos no trabalho da escola, porém, Gatti (2009, p. 15) afirma:

[...] os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente aos profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Somado ao destaque citado acima, a expansão da Educação Básica esteve na pauta de setores nacionais e de organismos internacionais, suscitando a implantação de mecanismos de acompanhamento e controle. Quando cresce o número de brasileiros com acesso a essa etapa do ensino, cresce também, no caso da educação pública, o número de servidores

necessários à garantia de atendimento dessa política pública. Essa expansão suscitou que vários mecanismos fossem estabelecidos para coletar os números dessa empreitada.

2.1 . O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Censo da Educação Básica produz uma gama de informações acerca da educação no País, sendo um desses instrumentos confirmado pela LDB, posteriormente alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), art. 5º, § 1º, “o poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”; além do Decreto 6.425 (SÃO PAULO, 2008): “a coleta de dados referentes aos docentes com pós-graduação, dados estes que geram a Sinopse Estatística da Educação Básica”.

Neste capítulo, além do Censo, outras fontes serão utilizadas como a Fundação SEADE, o Serviço de Informação de São Paulo (SICSP), além do Sistema de Atendimento ao Cidadão do Governo Federal, bem como, dados coletados na DERTS. Os dados nem sempre coincidem, já que dependem da metodologia e dos sujeitos pesquisados, não obstante, variadas fontes permitem olhar os fenômenos de diferentes prismas, porém, apontando na mesma direção.

Os dados coletados, nacionalmente, serão utilizados para estabelecer um comparativo entre os números gerais e os do Estado de São Paulo, com enfoque na rede estadual de ensino: analisando os dados referentes a matrículas; os docentes envolvidos em cada etapa da Educação Básica, fulcro deste trabalho, os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; a formação desses profissionais e seu sucesso em realizar a pós-graduação. Na sequência, serão apresentados os dados do Censo Escolar, referentes ao município de Taboão da Serra. Em certa medida, os dados extraídos apontam para mais questionamentos.

2.1.1 . A Formação Continuada na Sinopse da Educação Básica: a radiografia da docência

Os números do Censo Escolar são públicos e coletam informações referentes às matrículas de toda Educação Básica, indicações sobre os docentes, como, por exemplo, quantos são e qual a sua escolaridade, tempo de magistério, idade, entre outros indicadores. Esses números, até o ano de 2011, eram apresentados por região do País, no entanto, a partir do ano de 2012, foram disponibilizados por unidade da Federação e, além dos números

estaduais, passaram a apresentar os índices desagregados para os 5.570 municípios brasileiros. Essa nova característica é encontrada nas Sinopses dos anos seguintes até 2016.

Assim, o trabalho analisa os resultados referentes ao período entre 2011 e 2016, o que permite investigar, entre outros dados, o quadro atual da formação continuada, observando o acesso dos docentes à especialização no Brasil e, da mesma forma, as notas do estado de São Paulo, além da situação de Taboão da Serra, município estudado.

É preciso ressaltar que, no Brasil, a Constituição Federal regula como as redes públicas de ensino, Federal, Estadual e Municipal devem atender com prioridade cada modalidade de ensino. O regime de colaboração previsto na Constituição indica a parceria no atendimento do Ensino Fundamental.

Os dados do Inep permitem explicitar o quadro da docência salientado neste trabalho. Os sujeitos do estudo são os professores que ministram suas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio na rede estadual. Nas sinopses do Inep, os conhecimentos relativos aos professores com pós-graduação não estão separados por redes³⁰: municipal, estadual e federal ou privada, logo, os dados que indicam o crescimento dos docentes com especialização englobam as redes públicas e privadas.

2.2 . OS NÚMEROS DA DOCÊNCIA NO BRASIL E EM SÃO PAULO

A análise dos números permite um olhar mais acurado sobre a movimentação dos docentes e o tipo de formação que acessaram. Sem entrar em detalhes, pode-se afirmar que houve avanços na formação inicial em todas as modalidades de ensino, o que tornou docentes que conquistaram a graduação aptos a buscarem os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização que, na maioria das vezes, complementam a formação inicial ou suprem um desejo específico de aprofundamento de estudos do docente.

A exploração dos elementos dos anos finais do Ensino Fundamental permite dizer que o número de docentes das redes estaduais, no Brasil, correspondeu em 2011 a 52,9%, cabendo às redes federal, municipal e privada o restante. Consultando a base de informações do ano de 2016, constata-se um decréscimo, assim nesse ano, a rede estadual, no País, abarcava 47,9% dos docentes. Em São Paulo, verifica-se que a rede estadual foi responsável em 2011 por 61,5% dos docentes, recuando em 2016 para 56,3%, Tabela 2.

³⁰Estão disponíveis através dos Microdados de acesso mais complexo.

Tomando as referências para o Ensino Médio, essa proporção entre Brasil e São Paulo se mantém. O número total de docentes da rede estadual que atendem as salas de aula do Ensino Médio, no País, em 2011, esteve em 76,1%, oscilando levemente para 74,1% em 2016. No Estado de São Paulo, o fato se repetiu em 2011. Os docentes da rede estadual, na modalidade, eram 76,9%, caindo ligeiramente em 2016 para 75,2%, Tabela 2.

Tabela 2: Números Totais Anos Finais EF e Ensino Médio

Ano	Unidade	Total AF	Rede Estadual	Anos Finais (%)	Total EM	Rede Estadual	Ensino Médio (%)
2011	Brasil	795.966	340.133	52,9	486.765	370.644	76,1
	São Paulo	143.804	86.522	61,5	110.349	84.858	76,9
2012	Brasil	804.496	336.570	51,8	495.975	375.192	75,6
	São Paulo	150.957	91.962	63,3	114.432	88.170	77,1
2013	Brasil	802.902	328.915	50,8	507.617	384.212	75,7
	São Paulo	150.078	90.292	61,6	116.317	89.269	76,7
2014	Brasil	797.577	321.873	50,0	522.426	395.581	75,7
	São Paulo	147.839	86.453	59,9	119.810	92.207	77,0
2015	Brasil	786.140	311.147	49,0	522.826	391.648	74,9
	São Paulo	140.224	78.782	57,5	116.541	88.247	75,7
2016	Brasil	778.561	301.242	47,9	519.883	385.215	74,1
	São Paulo	138.219	75.957	56,3	115.295	86.658	75,2

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Sinopse Educação Básica 2011/2016. Nota: Dados trabalhados pela autora.

É importante destacar que esse alto percentual de atendimento pelas redes estaduais para essa etapa da educação básica é justificado, uma vez que a Constituição Federal (1988), em seu artigo 10, inciso VI, estabelece que o Ensino Médio é de responsabilidade dos estados brasileiros, assim, legislação posterior regulou a oferta do Ensino Médio na seguinte conformidade: “VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, [...]”, (Redação dada pela Lei nº 12.061, BRASIL, 2009).

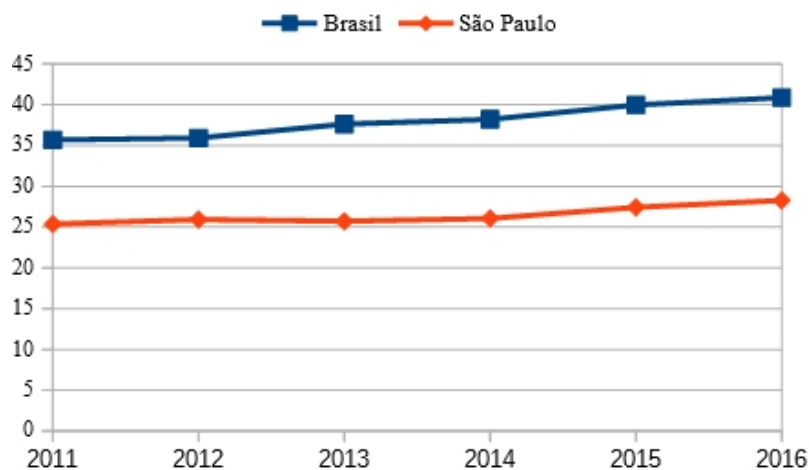
Esses percentuais demonstram que não houve, no período, um movimento que alterasse, significativamente, o quadro relativo ao número de docentes da rede estadual, seja no país, seja no Estado de São Paulo. Esse panorama interessará quando da análise relativa aos docentes com especialização.

2.3 . O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

No período estudado, os docentes em sala de aula tiveram oportunidade de acesso à formação em nível de graduação e pós-graduação por meio de fomento de suas redes ou por iniciativa própria. A elevação da instrução docente foi promovida pela LDB que, em seu texto, subscreveu a necessidade de formação em nível superior no Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, da mesma forma, estabeleceu a responsabilidade por essa formação, também às instâncias de governos, “§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios *adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública*” (Incluído pela Lei nº 12.796, BRASIL, 2013, grifo nosso).

Na análise das sinopses, é possível observar, nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme demonstrado no Gráfico 2, uma tendência constante no aumento do número de docentes com especialização, tanto no País quanto no Estado de São Paulo, ressaltando, que esse crescimento é mais acentuado quando observamos os dados do Brasil. Em São Paulo, o percentual salta de 26,24% em 2011 para 30,88% em 2016, representando um incremento inferior a 10%. Já no Brasil, observa-se que no ano de 2011, eram 35,56% os docentes dos anos finais com especialização, já em 2016, esse montante chegou a 42,35% representando uma expansão de quase 20%.

Gráfico 2: Docentes com Especialização – Total



Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Sinopse Educação Básica 2011/2016. Nota: Dados trabalhados pela autora.

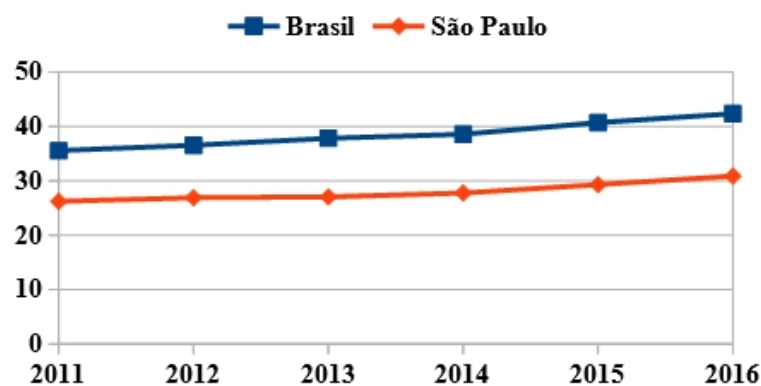
Esses dados surpreendem tendo em vista que o Brasil é possuidor de grande diversidade econômica. Diversidade essa que é determinante considerando desde as questões econômicas e geográficas até o acesso aos bens culturais. Constatar a diferença no montante

de docentes que obtiveram especialização é intrigante, principalmente, ao observar as características próprias do estado de São Paulo.

Ressalta-se que a formação continuada, em suas inúmeras modalidades é tratada pela LDB como responsabilidade do Poder Público, principalmente, com as alterações promovidas pela Lei nº 12.796, BRASIL, 2013, assim, o artigo 62 da LDB estabelece: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

As referências do Ensino Fundamental que interessam a este trabalho são as que remetem aos anos finais dessa etapa da Educação Básica. Os resultados diferem do Ensino Fundamental em geral, já que a escolaridade exigida para os professores dos anos iniciais, por muito tempo, foi a formação de nível médio, assim, os docentes com essa formação não podem acessar a especialização; já nos anos finais, mesmo que os docentes estejam em sala de aula sem a devida conclusão da graduação, há um número considerável de profissionais graduados, logo, aptos à matrícula na pós-graduação.

Gráfico 3: Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Sinopse Educação Básica 2011/2016. Nota: Dados trabalhados pela autora.

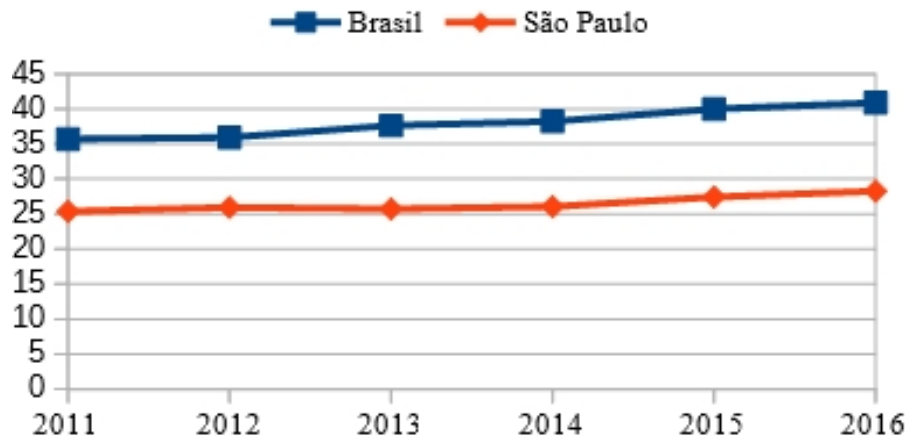
No período entre 2011 e 2016, nos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se o aumento constante no percentual de professores com pós-graduação na modalidade especialização, Gráfico 3. Dessa forma, ao analisar a pós-graduação encontra-se sintonia na tendência de crescimento numérico, percentualmente, maior no País, do que em São Paulo. Por conseguinte, em 2011, os docentes com especialização no País eram 35,56% do total de profissionais em sala de aula, já no estado de São Paulo esses representavam 26,24%. Esses

dados surpreendem já que o Estado concentra o maior número de cursos de pós-graduação do país³¹.

Retomando, até 2016 verifica-se um crescimento constante do percentual de professores que acessam a pós-graduação *Lato Sensu*, no entanto, esse aumento é mais acentuado nos dados gerais do País. Em 2016, representavam 42,35%, enquanto que no Estado de São Paulo significavam 30,88% dos profissionais. Nacionalmente, houve uma ampliação em 6,79%, enquanto que no estado objeto do estudo, a expansão ficou em 4,64%, uma diferença de 11,47% de docentes entre os números gerais e os de São Paulo.

Ao se debruçar sobre os dados referentes aos docentes do Ensino Médio do País e do estado de São Paulo, Gráfico 4, verifica-se que compartilham igualmente de uma tendência de alta, com um acréscimo anual no percentual de docentes com especialização. Somavam, no País, 35,69% no ano de 2011, chegando a 40,87%, em 2016, enquanto que no estado de São Paulo, esses docentes, em 2011, representavam 25,37% e em 2016 totalizaram 28,27%.

Gráfico 4: Docentes do Ensino Médio com Especialização
Ensino Médio



Fonte: Brasil MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Um dado que merece relevo, ao observar os dados dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, é a constatação de uma perda de docentes a partir de 2014, não obstante, a proporção de graduados é ampliada, mesmo que modestamente de 81,22% em

31 Levantamento no Sítio do e-MEC, considerando apenas os cursos da área de Educação, ativos no estado de São Paulo, sem considerar os que são ofertados em mais de um estado da federação, São Paulo possui dos 313 cursos cadastrados, 2.683 cursos (17,52%), enquanto Minas Gerais, tem 966 cursos (6%), Rio de Janeiro, 754 cursos (4%). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

2011, para 84,68% em 2016, desse modo, como já verificado, a proporção da expansão da especialização é constante, Tabela 3.

Quanto aos docentes com curso superior, no estado de São Paulo, o número de professores dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta uma variação anual progressiva. Parte do ano de 2011 com 96,85%, atingindo maior índice do período estudado. Tem no ano de 2012, o montante de 95,40%, chegando a 2016 em 94,53%. Esse movimento de perda de graduados é acompanhado pela variação do número de professores na rede estadual. Entre os anos de 2012 e 2013, os dados gerais apresentam uma expansão numérica desses docentes dos anos finais do EF, com início da perda de docentes nos anos seguintes, apesar de algumas variações positivas, registrando, no ano de 2011, 795.766, somando em 2016, numericamente, 778.561, docentes, Tabela 3.

Quanto ao número de profissionais com especialização no estado de São Paulo, essa queda não é verificada. A tendência de alta é mantida em todos os anos investigados. Em 2011, foram registrados nos anos finais do EF, em São Paulo, 26,94% de profissionais com pós-graduação, atingindo, em 2016, 30,88%, mostrando ganhos reais em todos os anos.

Tabela 3: Escolaridade docente no Brasil e em São Paulo

*Escolaridade Docente – Brasil e São Paulo							
Anos Finais							
Modalidade	Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Total	795.966	804.496	802.902	797.577	786.140	778.561
Anos Finais Brasil	Graduados	646.462 (81,22)	661.222 (82,19)	666.250 (82,98)	668.685 (83,84)	660.641 (84,04)	659.310 (84,68)
	Especialização	229.869 (35,56)	241.584 (35,54)	252.040 (37,83)	257.972 (38,58)	268.929 (40,71)	279.197 (42,35)
Anos Finais São Paulo	Total	143.804	150.957	150.078	147.839	140.224	138.219
	Graduados	139.276 (96,85)	144.008 (95,40)	142.300 (94,82)	139.123 (94,10)	132.758 (94,68)	130.656 (94,53)
	Especialização	36.552 (26,24)	38.743 (26,90)	38.486 (27,05)	38.633 (27,77)	38.893 (29,30)	40.347 (30,88)
Ensino Médio							
Modalidade	Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Total	486.765	495.975	507.617	522.426	522.826	519.883
Ensino Médio Brasil	Graduados	448.862 (92,21)	458.849 (92,51)	470.674 (92,72)	485.451 (92,92)	484.857 (92,74)	484.785 (93,25)
	Especialização	160.208 (35,69)	164.812 (35,92)	177.120 (37,63)	185.478 (38,21)	193.863 (39,98)	198.124 (40,87)
Ensino Médio São Paulo	Total	110.349	114.432	116.317	119.810	116.541	115.295
	Graduados	107.507 (97,42)	109.831 (95,98)	110.576 (95,06)	113.004 (94,32)	110.669 (94,96)	109.171 (94,69)
	Especialização	27.271 (25,37)	28.478 (25,93)	28.437 (25,72)	29.453 (26,06)	30.344 (27,42)	30.861 (28,27)
*O percentual de docentes com Especialização Lato Sensu foi calculado considerando os professores com graduação, considerando que estes são os candidatos potenciais imediatos à modalidade de ensino.							

Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Sinopse Educação Básica 2011/2016. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Já no Ensino Médio, o montante nacional de docentes graduados segue a tendência de leve crescimento, assim em 2011, o Brasil contava, nessa etapa da Educação Básica, com 92,21% de docentes com graduação, já em 2016, esses eram 93,25%. Já o estado de São Paulo registra, no Ensino Médio, um patamar de 97,42% de docentes com graduação no ano de 2011, esse número chega a 94,69% no ano de 2016. Nota-se, na Tabela 3, que o crescimento é mantido até o ano de 2014, diminuindo, principalmente, no ano de 2016.

Em 2011, o Ensino Médio registra, nacionalmente, 35,69% de profissionais pós-graduados, seguindo com crescimento até 2016 quando crava em 40,87%. O Estado Paulista anota, nessa modalidade de ensino, no ano de 2011, 25,37% o montante de docentes com especialização, avançando para 28,27% em 2016, do mesmo modo, com aumento em todos os anos.

Ao analisar os dados dos dois níveis de ensino da rede estadual do País, Tabela 3, constata-se que há um incremento de docentes com pós-graduação *Lato Sensu* nos números globais, significando uma ampliação superior à do estado de São Paulo.

2.4 . A PÓS-GRADUAÇÃO – AS MUITAS PEDRAS NO CAMINHO

Observando os dados referentes a pós-graduação, esses demonstram o ainda incipiente número de professores que acessam essa modalidade de cursos formais. Porquanto, os cursos *Lato Sensu* não necessitam de autorização do MEC para iniciar seu funcionamento e até há pouco, a instituição não precisava comunicar a sua proposição, tampouco sua inatividade. Nos últimos anos, a criação de cursos dessa modalidade foi ampliada significativamente no Brasil. O estudo inquiriu o MEC, através de correio eletrônico, sobre o acompanhamento dos referidos cursos, solicitando os números da pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil e recebeu a seguinte resposta:

[...] esclarecemos que é dispensada pela legislação em vigor a autorização e o reconhecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, desde que a instituição de ensino superior (IES) possua ato de credenciamento ou reconhecimento válido para oferta de ensino superior na modalidade de oferta presencial, ou, no caso de oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* na modalidade de educação à distância, a instituição esteja credenciada para ofertar essa modalidade de curso. Além disso, os cursos ofertados devem estar informados no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (Cadastro e-MEC) [...]³².

Acompanhou o correio eletrônico um relatório com informações sobre os cursos ativos em funcionamento, no País, a partir da obrigatoriedade de cadastramento imposta pela

³²Comunicação eSiC, CGU Protocolo 23480.021154/2017-31.

Instrução Normativa³³ nº 1 (BRASIL, 2014) estabelecendo prazo para o cumprimento da Resolução³⁴ nº 02 (BRASIL, 2014), a partir de então ficou denotado “[...] configura-se irregularidade a oferta de curso de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) não inscrito no cadastro nacional”. No cadastro disponibilizado pelo serviço de acesso à informação, é possível verificar que até o ano de 2011, havia em funcionamento cerca de 8.500 cursos, alcançando em setembro de 2017, mais de 60.000³⁵. Uma consulta simples apresenta o ano de 2015 como recordista de cadastros registrados, chegando a mais de 11.000 cursos cadastrados naquele ano.

É certo que os dados são referentes a todas as áreas do conhecimento e não apenas aos relativos à Educação, mas sua análise permite que se tenha um panorama de quanto a oferta desses cursos cresceu nos últimos anos e é factível afirmar que um dos motivos do acréscimo da parcela de docentes, que acessaram a pós-graduação *Lato Sensu*, foi o aumento da oferta.

A ampliação dos cursos de especialização pode ter desencadeado o fenômeno de aproximar os cursos dos docentes. Mais cursos, mais próximos do local de moradia ou de trabalho, com uma maior oferta de temáticas na área de interesse, a custos mais acessíveis. Sabe-se, contudo, que em uma economia de mercado, uma oferta apenas parcialmente regulada pelo Estado, nem sempre quem ganha é a qualidade, todavia, os números apontam que os docentes procuram com maior frequência essa modalidade de curso.

Já na pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos que a autorização de funcionamento está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), acontece fenômeno semelhante ao dos cursos *Lato Sensu*, seguindo a tendência de crescimento, mesmo que ainda numericamente modesto, e novamente São Paulo tem um aumento percentual menor que o verificado no Brasil. É lógico que São Paulo continua concentrando o maior número de Mestres e Doutores do País, mas merece relevo o fato que o Estado que conta com grande quantidade de Instituições de Ensino Superior, além de ter, dentro de suas fronteiras, as Universidades mais bem avaliadas do território Nacional, o aumento percentual de docentes Mestres e Doutores, Gráfico 5, seja menor que o percentual do País.

Requer destacar que o período foi marcado pela política de expansão das Universidades Públicas Federais pelo interior do País, programas de acesso à universidade

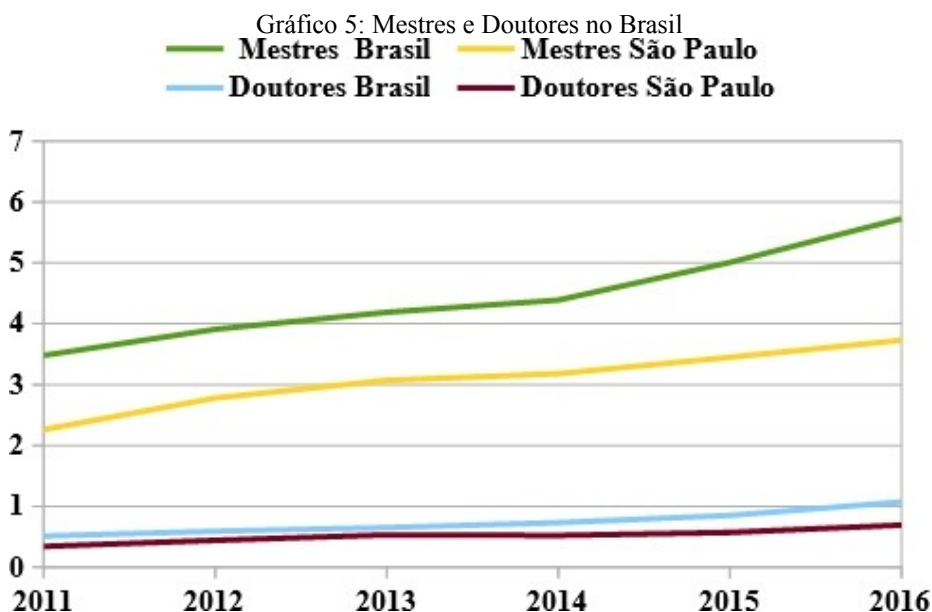
33Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

34Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior.

35Relatório que acompanhou resposta ao Correio Eletrônico o Sistema de Acesso à Informação do Governo Federal, resposta recebida em. 03/10/2017. (Comunicação eSiC, CGU Protocolo 23480.021154/2017-31)

através de bolsa de estudos (Prouni), ou financiamento (Fies), esses últimos, contribuíram, inclusive, com a expansão de matrículas na rede privada. Os referidos programas mais a política de garantia de formação superior dos docentes, iniciada com a LDB, garantiram a ampliação de professores com graduação, aumentando o público o qual tem acesso à pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Esse alargamento aconteceu em todo o Brasil, mesmo que o Estado de São Paulo tenha se beneficiado dessa política, os números apontam que o impacto dessas medidas foi maior em localidades que antes eram destituídas de instituições de curso superior. Mais profissionais graduados é garantia de ampliação do público que requer pós-graduação. De qualquer forma, esses dados podem ser um dos motivos que ancoraram a expansão da pós-graduação mais acentuada no Brasil do que em São Paulo.



Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao comparar os números percentuais de docentes com pós-graduação, considerando o acesso que esses têm ou conseguem ter na continuidade de sua formação, percebe-se o quanto ainda são incipientes as políticas de formação continuada e de acesso à pós-graduação. Dessarte os números comprovem um aumento constante de profissionais com acesso a essa modalidade de ensino, essa expansão atinge apenas a um terço dos docentes.

2.5. O ESTADO DE SÃO PAULO, O MUNICÍPIO DE TABOÃO DA SERRA: OLHANDO DE PERTO

O estudo está, geograficamente, localizado no estado de São Paulo, mais especificamente em um município da Região Metropolitana da Grande São Paulo (RMGSP), Taboão da Serra. O município possui 20 Km², com 272 mil habitantes, um dos maiores adensamentos do País, com densidade demográfica de 13 mil habitantes e apresenta uma taxa de crescimento demográfico de, 1,5%, alta se comparada à taxa de crescimento da região de 0,75% e a do estado de 0,83%. O município é 100% urbano, sua população com menos de 15 anos está em 22%, da mesma forma, maior que a mesma população no Estado³⁶.

Um dos fatores responsáveis pelo crescimento demográfico é o forte processo de verticalização que o município tem sofrido na última década. A política habitacional do governo federal, “Minha Casa, Minha Vida”, associada à especulação imobiliária, desencadeou um aumento de novos empreendimentos imobiliários o qual mudou o horizonte da cidade. Concorre com esse fator a falta de política habitacional ao longo de seus quase 60 anos (município emancipado em 1959) o qual fez surgir inúmeras comunidades, fruto de ocupações em terrenos públicos e privados.

Verificando o Índice Paulista de Responsabilidade Social, na dimensão “Riqueza” nos anos de 2010 e de 2012, o município encontrava-se no grupo 2, “Municípios que apesar de níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais”³⁷. Sua taxa de analfabetismo está em 3,97%, apesar de ser mais baixa que a do Estado, 4,33% é maior que a RMGSP que está em 3,60%, segundo o Censo 2010.

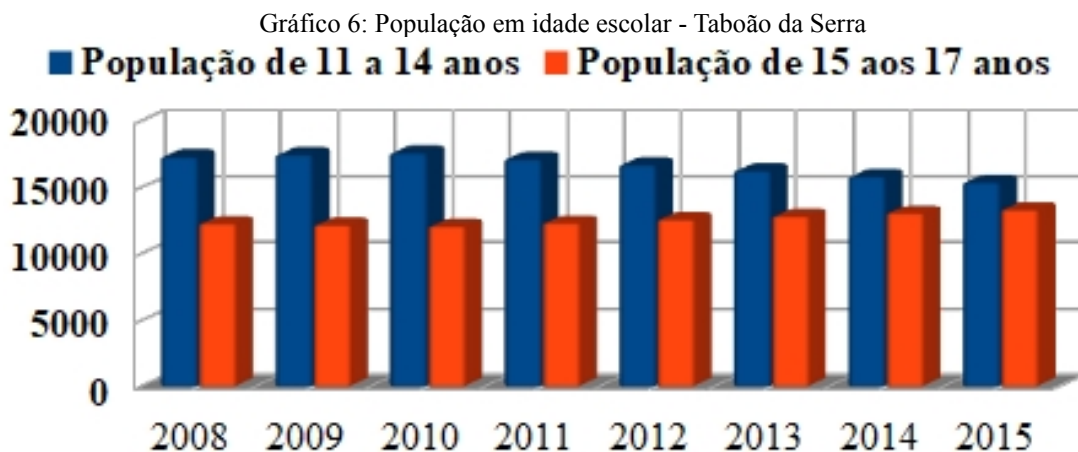
Desse modo, Taboão da Serra é uma cidade que sofre de um problema comum para a maioria das cidades brasileiras as quais possuem alto índice de urbanização: riqueza com desigualdade social. Uma cidade com um pequeno território e grande população, que demanda por serviços públicos de qualidade, dentre eles, a educação pública. A falta de espaço territorial para instalação de novos equipamentos, sejam eles de lazer, cultura, educação ou saúde, faz com que, em muitos bairros, a escola seja o único equipamento público e, por vezes, a catalisadora das esperanças e das angústias de sua população.

O município possui uma população em idade escolar que, desde o ano de 2008, movimentou-se da seguinte forma: em 2008, a população na faixa etária de 11 a 14 anos, idade

³⁶Fundação SEADE.

³⁷Conceito do índice de Responsabilidade Social da Fundação SEADE, SP.

em que se concentra a maioria dos alunos do Ensino Fundamental, estava perto de 17.000 indivíduos; o ano de 2015 já registra números próximos a 15.000, representando claramente um decréscimo dessa população. Já na faixa etária de 14 a 17 anos, a idade em que se concentra grande parte dos alunos do Ensino Médio, contabilizou 12.000 habitantes no ano de 2008; o número de cidadãos, nessa faixa etária, segue crescendo somando em 2015 um pouco mais de 13.000 adolescentes e jovens, conforme é possível verificar no Gráfico 6.



Fonte: Fundação SEADE – Informações dos Municípios Paulistas (IMP). Nota: Dados trabalhados pela autora.

O número de matrículas é um indicador que contribui para determinar a quantidade de profissionais envolvidos com a educação pública, entre eles os docentes. Sabe-se que uma reivindicação antiga da categoria é a redução do número de alunos por sala de aula, no entanto, o que se verificou, nos últimos anos, foi a autorização por parte do governo para “[...] Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos [...]”, regra determinada pela Resolução SE, 02 de 2016, editada logo após a reação popular, capitaneada por estudantes da rede estadual e apoiada por parcela importante da população impedindo que o projeto chamado de “Reorganização do Ensino”³⁸ entrasse em vigor.

2.6 . A DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE TABOÃO DA SERRA

A rede de ensino da cidade está sobre a supervisão da Diretoria de Ensino Região de Taboão da Serra (DERTS), que compreende as cidades de Embu das Artes e Taboão da Serra.

³⁸Decreto nº 61.692, de 04 de dezembro de 2015, revoga o Decreto nº 61.672 de 30 de novembro de 2015.

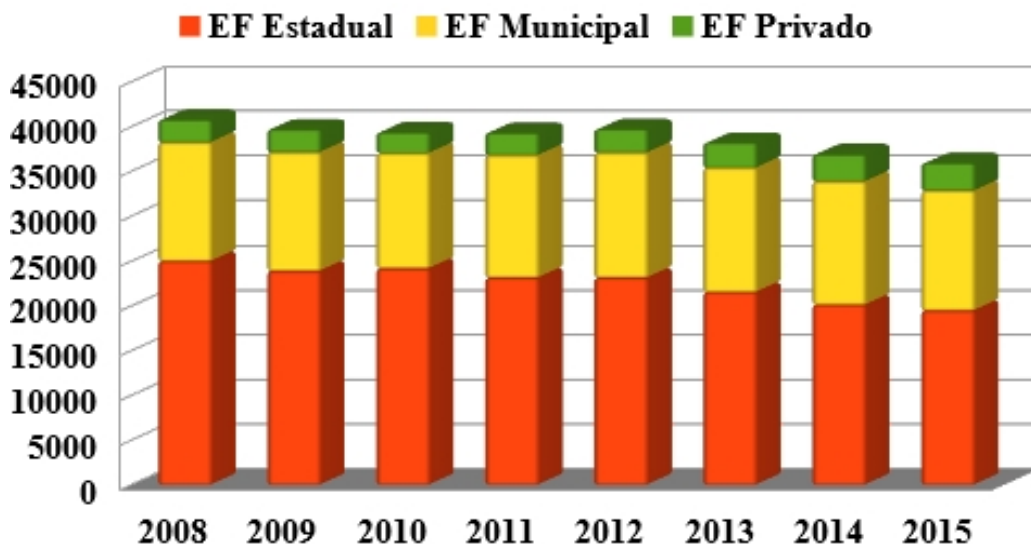
Das 71 escolas estaduais da DERTS, 27 estão localizadas no município estudado, e recebem, em sua maioria, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As matrículas concentradas nos anos finais do EF são justificadas pelo processo de municipalização dos anos iniciais do EF, no final da década de 1990, incentivada pelo Fundef, quando o município assumiu parte expressiva dos alunos dessa etapa da Educação Básica, restando agora, poucas classes dos anos iniciais do EF sob a responsabilidade do estado.

O Gráfico 7 demonstra as matrículas dos anos iniciais do EF somadas aos anos finais e a sua distribuição no município de Taboão da Serra. Os dados relativos à rede municipal compõem-se, integralmente, de atendimento aos anos iniciais, já na rede privada, esse número é distribuído entre as demais modalidades de ensino.

Essas poucas matrículas dos anos iniciais, na rede estadual, concentram-se em comunidades que cresceram de forma desordenada, ou que os terrenos públicos foram ocupados com moradias, resultado da propagada falta de política de habitação do município. Agudiza essa situação o serviço de transporte ineficiente que acomete a maioria dos bairros do município.

Gráfico 7: Matrícula Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – Taboão da Serra



Fonte: Fundação SEADE – Informações dos Municípios Paulistas – IMP. Nota: Dados trabalhados pela autora

A matrícula das crianças pequenas, na escola pública, não é garantia de que os responsáveis não terão gastos para manter a criança na escola. No município, o serviço de transporte escolar privado é beneficiado por essa condição de mau funcionamento do transporte público e pela má distribuição das unidades escolares em certas regiões, o que

evidencia que para garantir o acesso à educação torna-se necessária a integração das várias políticas públicas ou, ao menos, o bom funcionamento de cada uma.

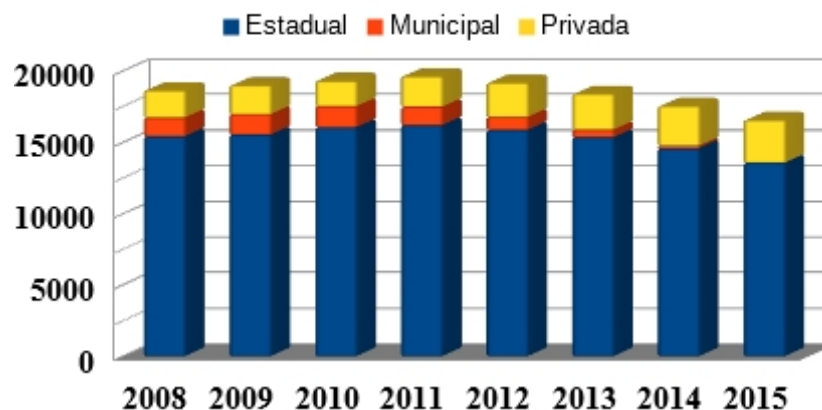
2.7 . A REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE TABOÃO DA SERRA

São os sujeitos deste trabalho os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, docentes PEB II, da rede de ensino estadual de Taboão da Serra, profissionais com curso superior ou formação equivalente. Para verificar que tipo de movimentação se deu no percentual desses docentes que possuem a pós-graduação, é factível investigar se houve alteração no número de matrículas ou no atendimento da rede estadual, pois o aumento ou a redução das matrículas poderá ser uma justificativa para o referido fenômeno.

2.7.1 . As matrículas

Quanto aos anos finais do EF é visível o decréscimo de matrículas na rede estadual, e um aumento na rede privada. Na rede municipal, percebe-se que essa findou o atendimento aos anos finais em 2014. É possível observar que os anos finais do EF passa por uma redução do número total de matrículas, Gráfico 8, algo que pode ser justificado pela redução da população na faixa etária dos 11 aos 14 anos, visível no Gráfico 6.

Gráfico 8: Matrículas Anos Finais por rede de ensino – Taboão da Serra
Redes de Ensino



Fonte: Fundação SEADE – Informações dos Municípios Paulistas (IMP). Nota: Dados trabalhados pela autora.

É relevante apontar que Taboão da Serra é um município que possui uma taxa de crescimento populacional maior que a média nacional, estadual e até da RMGSP, o que

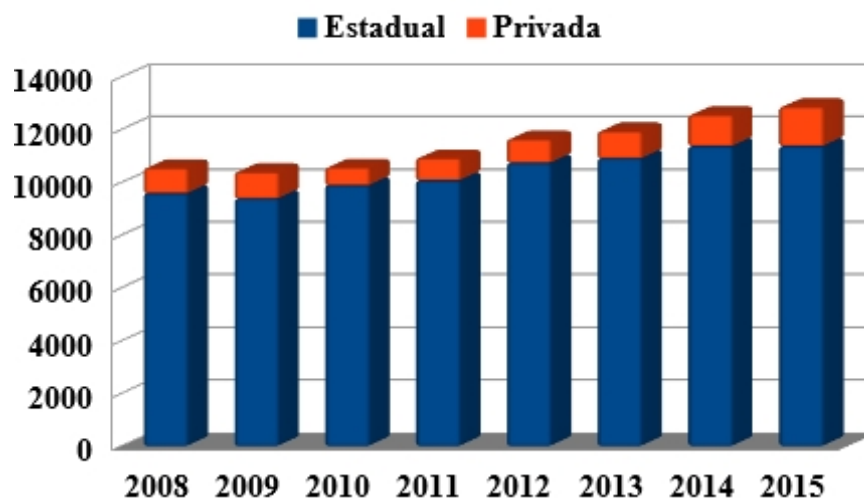
deveria concorrer para a ampliação, tanto da população em idade escolar, quanto das matrículas, porém, isso não foi verificado.

A expansão das matrículas na rede privada é outro fenômeno que pode estar ligado ao próprio crescimento do município, pois, parte do acréscimo das matrículas nas escolas privadas, pode relacionar-se à implantação dos empreendimentos imobiliários que tem provocado a verticalização de seus imóveis. Esses novos empreendimentos são de médio padrão e parte das famílias que chegam à cidade matriculam suas crianças na rede privada.

O fenômeno do crescimento econômico, que o País viveu nos últimos anos da primeira década do século XXI, pode ter contribuído para que as famílias procurem suprir seu desejo, incentivado pela mídia, de tentar dar o “melhor” para seus filhos, buscando matriculá-los na rede privada de ensino.

O Ensino Médio é de responsabilidade da rede estadual, fato instituído na Constituição de 1988, entretanto, a obrigatoriedade de prover o Ensino Médio só foi fundada pelo Fundeb (2007). Até então, o grande objetivo dos governos, dos organismos internacionais e uma reivindicação popular era atender, inicialmente, as oito³⁹ séries do Ensino Fundamental, e atingir sua universalização, fato que foi um desafio ao longo de todo século XX. É significativo sublinhar que o Ensino Fundamental, a partir de 2009, abarcou mais um ano, antecipando a chegada d criança nessa etapa de ensino⁴⁰.

Gráfico 9: Matrícula do Ensino Médio por rede de ensino – Taboão da Serra



Fonte: Fundação SEADE – Informações dos Municípios Paulistas (IMP). Nota: Dados trabalhados pela autora.

³⁹O Ensino Fundamental de 9 anos só se tornou obrigatório a partir de 2009.

⁴⁰A proposta inicial seria aumentar mais um ano no Ensino Fundamental mantendo a entrada da criança aos sete anos, no entanto, decidiu-se antecipar a entrada na modalidade de ensino, a qual hoje acontece aos 6 anos, resolvendo para muitos municípios o gargalo na Educação Infantil.

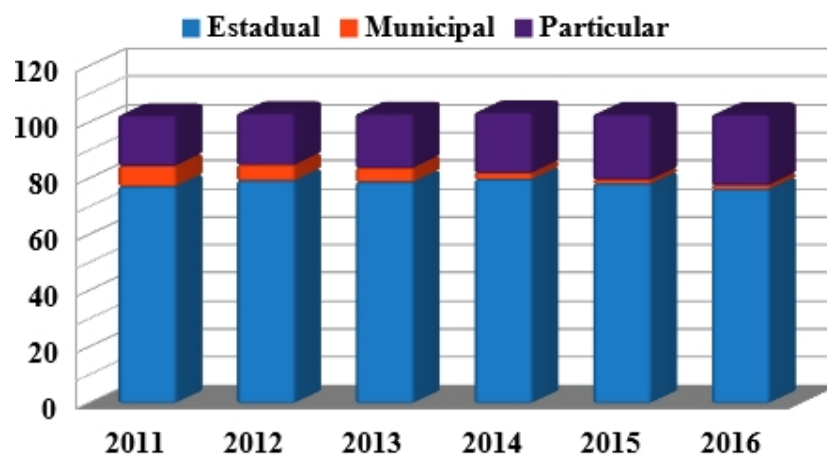
A matrícula no Ensino Médio, Gráfico 9, ainda hoje é dificultada, mas o cenário já esteve pior. Nas últimas décadas do século passado e início deste, os impedimentos foram acompanhados por inúmeros fatores como: vagas em número inferior à demanda; a oferta de matrículas se concentrava no ensino noturno; a faixa etária que engloba o Ensino Médio é composta por adolescentes e jovens que, por vontade ou por necessidade, entram cedo para o mundo do trabalho, dificultando a frequência escolar; uma grade de disciplinas que nem sempre desperta o interesse do estudante, provocando sua evasão.

Esses e outros fatores eram corroborados pela falta de financiamento no Ensino Médio, assim, se a situação ainda não é adequada hoje, era pior no período anterior à implantação do Fundeb em 2007.

2.7.2 . Os docentes

O panorama permite ilustrar o quadro dos docentes, por rede de ensino, da cidade de Taboão da Serra e sua formação, superior e pós-graduação. Verifica-se através da análise dos números apresentados até agora que, na rede estadual, é predominante o atendimento aos dois níveis de ensino, anos finais do EF e Ensino Médio. O município conta com uma rede complexa que envolve mais de 30.000 alunos e quase 3.000 professores.

Gráfico 10: Percentual de Docentes por rede de ensino
Anos Finais - Taboão da Serra



Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

A contratação dos docentes dos anos finais do EF está concentrada na rede estadual de ensino, sendo observável movimentação análoga à apresentada no Gráfico 10, no qual a rede municipal perde importância. O crescimento do número de docentes na rede privada acompanha o crescimento do número de matrículas nessa rede. Esse fenômeno aponta para a

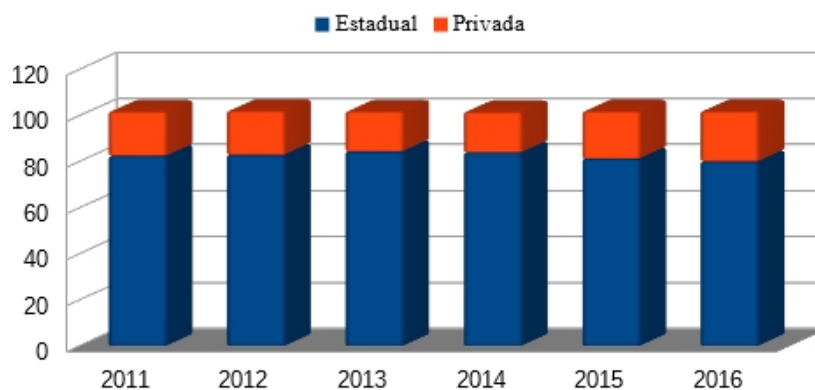
importância da rede pública estadual para o município de Taboão da Serra, assim como para o Brasil como um todo.

No Ensino Médio, os números são interessantes, pois tanto na rede estadual quanto na privada, há variação no total de docentes, Gráfico 11, no entanto, a rede privada tem uma ampliação superior constante, provavelmente fruto da estabilidade econômica vivida na primeira década do século XXI, o que possibilitou, mesmo às famílias de renda média, matricularem seus filhos nas redes privadas de ensino. Já a rede estadual apresenta tendência de alta nos anos de 2013 e 2014, todavia, perde docentes em 2015 e 2016.

Vale ressaltar que mais alunos demandam mais professores, o fato da melhora do fluxo do Ensino Fundamental tem garantido que mais estudantes concluam esse nível de ensino e estejam aptos para seguir cursando o Ensino Médio, somado à inclusão do Ensino Médio como etapa de ensino obrigatória na educação básica⁴¹, faz com que a demanda cresça, pressionando o governo por criação de vagas. A ampliação é observada no número de matrículas, Gráfico 9.

Outros fatores merecem ser citados, como a ação que contratou docentes para apoio escolar, o qual pode ter contribuído para o aumento dos docentes nos anos de 2014 e 2015 na rede estadual. Esses profissionais acompanhavam o professor titular em sala de aula, nas disciplinas em que a Unidade Escolar avaliasse que havia maior dificuldades de aprendizagem, dessa forma, várias turmas eram acompanhadas em algumas aulas por dois professores, o titular e o “Professor de Apoio”.

Gráfico 11: Percentual de Docentes por rede de ensino – Ensino Médio
Ensino Médio - Taboão da Serra



Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

⁴¹Emenda Constitucional nº 59: obrigatoriedade como estratégia de universalização da Educação Básica.

Outro fenômeno que pode ter marcado a ampliação de docentes nos referidos anos, foi que em 2014, com o “Projeto de Apoio à Aprendizagem”⁴², também houve a contratação de professores para, segundo a Resolução SE 68 (SÃO PAULO, 2013): “ com objetivo de atender às demandas pedagógicas [...], a fim de assegurar o cumprimento integral das aulas programadas e dos dias letivos previstos no calendário escolar homologado, em cada escola da rede estadual de ensino”. Esses docentes cumpriam um papel importante de substituir os profissionais ausentes, recebendo por 19 horas/aulas semanais e desempenhando o papel que, na rede de ensino de São Paulo, é conhecido como “Professor Eventual”⁴³. Esses dois tipos de contratação podem ter colaborado para o aumento do número de docentes, observado nos anos de 2013 e 2014, Gráfico 11.

2.7.3 . A Especialização em Taboão da Serra - Olhando ainda mais de perto

Taboão da Serra apresenta uma rede estadual responsável por uma parcela significativa da escolarização da cidade, o que torna o governo estadual o encarregado pela contratação da maior parte dos professores, contudo, há alterações significativas. A título de ilustração, seu quadro docente dos anos finais do EF apresenta, a partir de 2011, segundo os dados do Inep, Tabela 4, variações para mais e para menos nos anos estudados. Abrangia, em 2011, 883 docentes, tendo seu pico logo em 2012, quando havia 946 profissionais. Nos anos seguintes, há um decréscimo, chegando, em 2016, a 845 docentes. Os percentuais já foram apresentados, entretanto, é pertinente debruçar-se sobre a questão numérica.

Desses quase mil professores dos anos finais do EF, 93,66% eram graduados em 2011, um percentual menor que o do estado. A tendência de variação segue e Taboão da Serra processará, nos anos seguintes, uma redução constante no número desses docentes, contraindo também o número de graduados, assim, exhibe, em 2016, 91,01%, desses profissionais. Essa perda é igualmente verificada no âmbito estadual, não obstante, ela não ser tão acentuada quanto em Taboão da Serra.

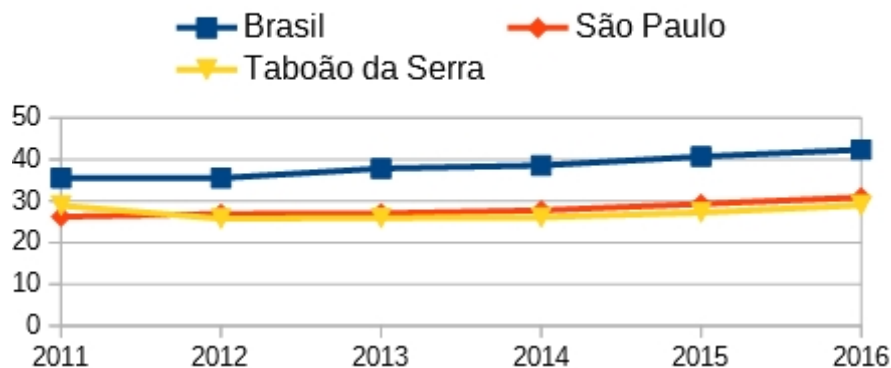
Outro movimento constatado no município é a ampliação dos professores dos anos finais do EF, mesmo que leve, que buscaram por cursos de especialização, no entanto, novamente a proporção de professores com pós-graduação é menor que a estadual, Gráfico 12. Em 2011, foram lançados 827 docentes graduados, desses, 239 possuíam a especialização,

⁴²Resolução SE 68 de 27 de setembro de 2013 e Resolução SE 71 de 29 de dezembro de 2014.

^{43a} Categoria “V” (eventual) – Docente não abrangido pela Lei 500/74 ou com portaria de dispensa por esta e/ou não abrangido pela LC 1.010/2009. Disponível em: <<https://goo.gl/kHJNr2>>. Acesso em: 13 de jan de 2018.

representando 28,90%. Já em 2016, há um decréscimo numérico, contabilizando 769 docentes, desses 223 acessaram a pós-graduação *Lato Sensu*, representando 29%.

Gráfico 12: Percentual de Docentes com Especialização
Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Já o Ensino Médio da rede estadual em Taboão da Serra somava, em 2011, 667 docentes, desses 624 eram graduados, significando 93,55%, dos quais 24,68% obtiveram a pós-graduação. Passando por um aumento real, a cada ano o número de docentes contratados teve seu pico nos anos de 2014 e de 2015, quando atingiu, em ambos os anos, 786 docentes, porém, houve oscilação no percentual de graduados. Em 2014, estes eram 90,08% e, em 2015, representavam 93,51%, o mesmo acontecendo com o índice de portadores de *Lato Sensu*, o qual marcou, em 2014, 24,86% e, em 2015, 26,53%. No ano de 2016, o Ensino Médio registrou 774 profissionais, desses 90,70% de graduados; já os docentes pós-graduados representaram, nesse ano, 27,78%, logo, com crescimento.

A constante variação, tanto do percentual de graduados, quanto dos profissionais com especialização na rede estadual, no município de Taboão da Serra, em comparativos com o estado, surpreendem considerando que o município está localizado na maior Região Metropolitana do Brasil e a 10 quilômetros da Universidade de São Paulo, a qual está entre as melhores universidades do País, fatores os quais poderiam contribuir para garantir mais docentes graduados, com maior acesso à pós-graduação.

Tabela 4: Escolaridade Docente – São Paulo e Taboão da Serra

*Escolaridade Docentes – São Paulo e Taboão da Serra							
Anos Finais							
Modalidade	Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Total	143.804	150.957	150.078	147.839	140.224	138.219
Anos Finais São Paulo	Graduados	139.276	144.008	142.300	139.123	132.758	130.656
		(96,85)	(95,40)	(94,82)	(94,10)	(94,68)	(94,53)
	Especialização	36.552	38.743	38.486	38.633	38.893	40.347
		(26,24)	(26,9)	(27,05)	(27,77)	(29,35)	(30,88)
	Total	883	946	926	928	876	845
Anos Finais Taboão da Serra	Graduados	827	877	837	832	800	769
		(93,66)	(92,71)	(90,39)	(89,66)	(91,32)	(91,01)
	Especialização	239	226	217	217	218	223
		(28,90)	(25,77)	(25,93)	(26,08)	(27,25)	(29,00)
Ensino Médio							
Modalidade	Escolaridade	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Total	110.349	114.432	116.317	119.810	116.541	115.295
Ensino Médio São Paulo	Graduados	107.507	109.831	110.576	113.004	110.669	109.171
		(97,42)	(95,98)	(95,06)	(94,32)	(94,96)	(94,69)
	Especialização	27.271	28.478	28.437	29.453	30.344	30.861
		(25,37)	(25,93)	(25,72)	(26,06)	(27,42)	(28,27)
	Total	667	711	752	786	786	774
Ensino Médio Taboão da Serra	Graduados	624	659	683	708	735	702
		(93,55)	(92,69)	(90,82)	(90,08)	(93,51)	(90,70)
	Especialização	154	172	160	176	195	195
		(24,68)	(26,10)	(23,43)	(24,86)	(26,53)	(27,78)

*O percentual de docentes com Especialização Lato Sensu foi calculado considerando os professores com graduação, considerando que estes são os candidatos potenciais imediatos à modalidade de ensino.

Fonte: BRASIL. MEC/Inep. Censo Escolar da Educação Básica. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os docentes graduados, no Ensino Médio, eram, em 2016, 93,25% no Brasil e 94,69% no estado, Tabela 3. Proporcionalmente, maior que os profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental, 84,68% no geral e 94,53% no caso de São Paulo, causa estranhamento o fato desses últimos terem acessado de forma mais consistente os cursos de especialização, 42,35% e 40,34%, respectivamente que os profissionais do Ensino Médio.

Assim pode ser observado que os números oscilam, e esta oscilação se repete tanto nos números gerais quanto no estado e no município. A compreensão desses iluminarão as próximas análises.

2.8 . O ESTADO DE SÃO PAULO – O QUE OS SEUS NÚMEROS DIZEM

Como já observado, outros dados foram utilizados, neste estudo, para referenciar as conclusões possíveis sobre a formação continuada e a valorização da carreira docente. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) hoje permitem coletar dados de diferentes fontes, e a tendência ao controle e à sistematização dos dados públicos tem criado inúmeros bancos de dados.

O trabalho levantou informações junto ao Serviço de Informação ao cidadão de São Paulo (SICSP) relativas aos docentes que declaram possuir pós-graduação. Essa informação foi repassada pela Secretaria de Gestão Pública. O contato e a resposta recebida foram realizados por intermédio da comunicação eletrônica. Os dados pesquisados fazem parte do Recadastramento Anual que os Servidores Públicos do Estado de São Paulo devem realizar anualmente.

A solicitação, através do referido serviço, está respaldada pela Lei de Acesso a Informação⁴⁴. A comunicação eletrônica foi realizada e acompanhada da legislação pertinente e da informação solicitada. É importante ressaltar que há alguns questionamentos à Secretaria de Educação, o SICSP respondeu afirmando que os dados são públicos e estavam disponíveis no Diário Oficial do Estado, apontando as referidas datas⁴⁵.

Várias solicitações de informações foram realizadas com as quais foi possível levantar índices com resultados próximos aos do Inep, porém, é preciso ressaltar que os dados do recadastramento anual são fornecidos pelo próprio servidor que tem o dever de renovar seu cadastro anualmente. O recadastramento visa atualizar endereço, escolaridade, situação funcional, previdenciária e para fins de imposto de renda. Realizar esse registro é obrigatório, caso não seja feito, acarretará suspensão dos vencimentos⁴⁶.

A obrigatoriedade do servidor público estadual de atualizar o cadastro teve início no ano de 2008, o qual permitiu coletar dados anteriores aos dados fornecidos pelas Sinopses da

44 A Lei de Acesso à Informação, instituída pela Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e o decreto estadual que a regulamenta, nº 58.052, de 16 de maio de 2012 criam o Serviço de Informações ao Cidadão (SIC), no qual é possível solicitar documentos e dados relativos aos órgãos e às entidades da Administração Pública Paulista.

45 Em atendimento ao solicitado, protocolo SIC-SP nº 62433173068, salientamos que, uma vez que o resultado do processo de promoção do Quadro do Magistério é publicado em Diário Oficial do Estado, esse torna-se um documento público e acessível a todo cidadão [...]. Resposta recebida em 04/03/2017.

46 Vencimentos, vencimento – A doutrina difere esses dois termos. Vencimento é apenas o vencimento base do servidor. Vencimentos é o total da remuneração recebida pelo servidor, englobando o salário-base e tudo o mais que é recebido mensalmente (NORONHA, 2011, p. 56).

Educação Básica. Foram requeridas informações gerais do Estado de São Paulo e as relacionadas à Diretoria de Ensino, destacando correspondência dessas ao município de Taboão da Serra, no entanto, por sua própria natureza, o cadastramento apresenta somente informações da rede estadual.

A análise dos Dados do Censo Escolar, compilados nas Sinopses da Educação Básica, mostrou alguns movimentos referentes à população em idade escolar, matrículas dos anos finais do EF e do Ensino Médio e a quantidade de docentes e sua escolaridade, sejam eles: a) a população na faixa etária dos 11 aos 14, idade de matrículas dos anos finais do EF apresenta declínio a cada ano; b) a população na faixa etária dos 15 aos 17 anos, idade atendida pelo Ensino Médio demonstra crescimento, mesmo que modesto; c) nos anos estudados, os anos finais do EF da rede estadual tem perdido matrículas, enquanto se verifica ampliação no Ensino Médio; d) diminui o número de docentes contratados nos anos finais da rede estadual, porém no Ensino Médio, há ganho de docentes sendo que nos anos de 2014 e 2015 há um pico; e) em relação aos dados nacionais, o percentual de professores graduados é, proporcionalmente, maior em São Paulo e em Taboão da Serra; f) há uma proporção maior de docentes com especialização no Brasil do que no Estado de São Paulo e em Taboão da Serra.

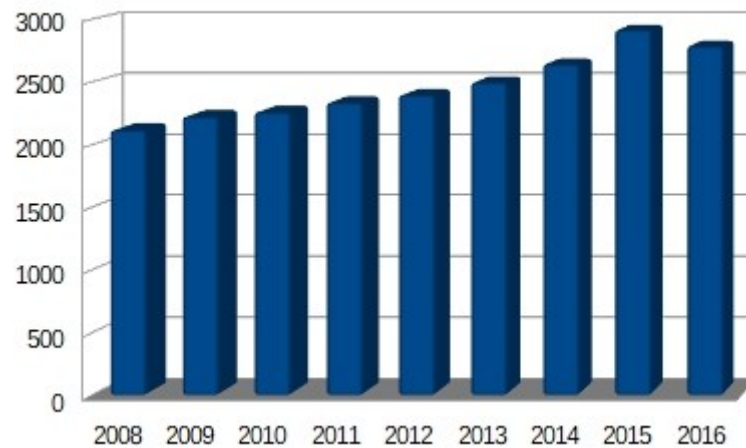
Com esse recorte das conclusões tiradas da análise dos dados anteriores, parte-se para a especificação das informações coletadas no Estado de São Paulo, procurando trilhar um caminho com as suas intersecções possíveis e, quando permitido, apresentar elementos novos sublinhando, que a origem da coleta dos dados são as respostas dos próprios servidores.

Além dos contornos sobre os servidores, foram solicitados ao SICSP dados sobre a política de formação de professores do Estado de São Paulo, os recursos efetivamente aplicados, os recursos destinados ao REDEFOR e ao Programa Bolsa Mestrado. São dados complementares ao trabalho, oportunos para a sua análise e sua conclusão.

2.8.1 . Cadastramento: o que o Servidor Público diz sobre si

Essa coleta apresenta os números totais dos docentes PEB II, profissionais que ministram suas aulas nos anos finais do EF e no Ensino Médio nos municípios de Taboão da Serra e Embu das Artes, cidades sob a jurisdição da DERTS.

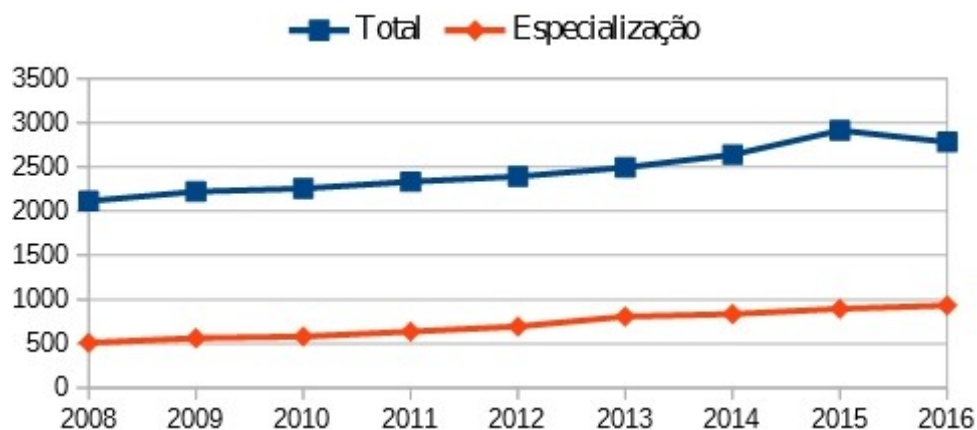
Gráfico 13: Total Docente – Diretoria de Ensino
■ Total de docentes



Fonte: Protocolo SICSP nº 682451710055. Nota: Dados trabalhados pela autora

Iniciando essa análise do total de professores da DERTS, constata-se que há um acréscimo anual de profissionais docentes, o qual foi nos anos de 2014 e de 2015, todavia, observa-se uma queda representativa no ano de 2016. Assim, 2.114 profissionais estavam contratados no ano de 2008, chegando em 2016 a 2.783 docentes. O ano de 2015 registrou seu pico com 2.914 professores, Gráfico 13. Essa ampliação do quadro de docentes é também observada na coleta realizada pelos números do Censo Escolar e pode ser justificada pelos projetos da Secretaria da Educação, aqui já relatados, bem como o avanço dos docentes portadores de especialização, Gráfico 14.

Gráfico 14: Total Docentes com Especialização DERTS



Fonte: SICSP protocolo 59677179162, 22/06/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora

Analisando os dados, no município de Taboão da Serra, dos docentes portadores de especialização, Gráfico 15, somavam-se, no ano de 2008, 966 profissionais dos quais 249

(25,78%) afirmavam possuir especialização, no ano de 2016, com 1.254 professores, 437 (34,85%) ratificavam a conclusão da pós-graduação *Lato Sensu*, Tabela 5.

Na análise dessas informações, quando confrontada com o número total de docentes PEB II da DERTS com os docentes que afirmam que possuem pós-graduação, é admissível confirmar que ambos são ampliados. Em 2008, dos 2.114 docentes da DERTS, 509 (24,08%), afirmaram possuir pós-graduação, a DERTS chegou a 2016 com 2.783 docentes dos quais 932 (33,37%) com especialização.

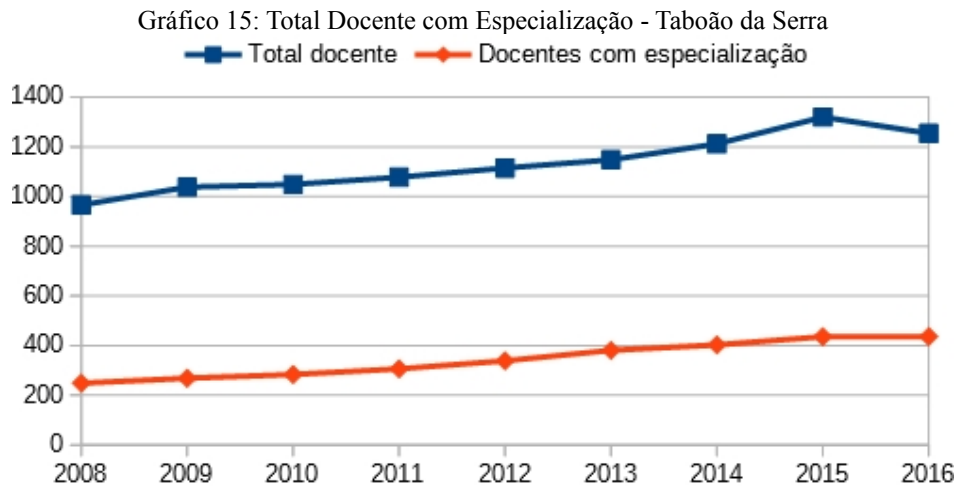
Tabela 5: Docente com especialização DERTS

Ano	Total	Esp. Total	Tot. Esp.	Embu	Esp.	% Esp. Embu	Taboão	Esp. Tab.	% Esp. Tab.
2008	2114	509	24,08	1148	260	22,65	966	249	25,78
2009	2221	561	25,26	1183	292	24,68	1038	269	25,92
2010	2256	580	25,71	1207	296	24,52	1049	284	27,07
2011	2333	636	27,26	1255	329	26,22	1078	307	28,48
2012	2392	693	28,97	1277	354	27,72	1115	339	30,40
2013	2494	806	32,32	1346	425	31,58	1148	381	33,19
2014	2639	835	31,64	1427	432	30,27	1212	403	33,25
2015	2914	894	30,68	1594	458	28,73	1320	436	33,03
2016	2783	932	33,49	1529	495	32,37	1254	437	34,85

Fonte: SICSP protocolo 59677179162 e Protocolo SIC nº 682451710055. Nota: Dados trabalhados pela autora.

O exame permite afirmar que há um equilíbrio entre as duas cidades que fazem parte da DERTS, Taboão da Serra e Embu das Artes, tanto relativo ao crescimento do montante de docentes, quanto da evolução numérica dos portadores de pós-graduação, bem como a tendência de queda no ano de 2016, já verificadas nos dados do Censo Escolar.

A análise dos dados de forma linear pode não permitir olhar o fenômeno em sua amplitude. Em tese, é factível que os docentes de uma cidade da RMGSP, totalmente urbana, deveriam ter acesso facilitado à formação continuada contribuindo para seu desenvolvimento profissional, desse modo, quando o total de PEB II, com especialização parte de 25,78% e atinge 34,85%, pode-se afirmar ainda ser um percentual restrito, no entanto, optou-se por levantar, consecutivamente, qual o percentual anual do crescimento dos docentes com especialização.



Fonte: SICSP protocolo 59677179162, 07/06/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

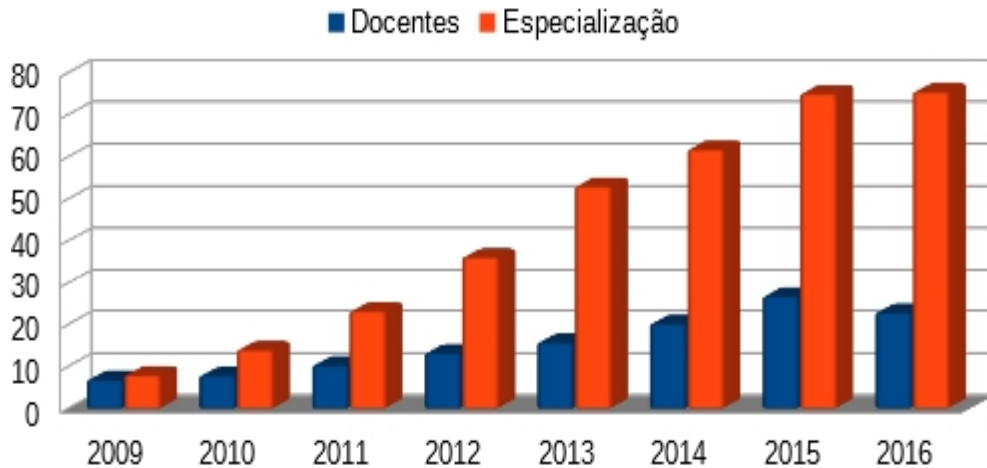
Ao calcular o percentual anual, mais o montante de acréscimo no período estudado, referentes à evolução numérica dos professores na Diretoria de Ensino, constata-se que houve uma expansão significativa da conclusão de cursos de especialização nos últimos anos, o crescimento anual do total de docentes segue perto dos 5%, inclusive, variando para baixo, enquanto isso, a ampliação dos portadores de especialização está na casa dos 10% anuais se mantendo constante.

Vale ilustrar que, no ano de 2012, a DERTS apresentou 509 docentes com especialização, Tabela 5 e, em 2016, chegou a 942 professores, representando uma ampliação no período de 75%, do total de profissionais, Gráfico 16. Essa análise é repetida nos dados referentes ao município de Taboão, o qual, no ano de 2012, parte de 249 indivíduos com especialização para, o ano de 2016, registrar 437. A ampliação, no período estudado, representa mais de 70%, demonstrando a adesão dos docentes na procura e na conclusão dos cursos de especialização.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que os números analisados são superiores aos apresentados no Censo Escolar os quais podem ser devidos à metodologia da coleta. O importante que esses apontam a significativa tendência de alta na procura por cursos *Lato Sensu*.

Os dados fornecidos pelo SICSP não discriminam os PEB II que trabalham nos anos finais do EF, dos docentes do Ensino Médio, mas oferecem elementos que corroboram com os números que tiveram como fonte de dados o INEP.

Gráfico 16: Crescimento percentual - Docentes com Especialização – DERTS



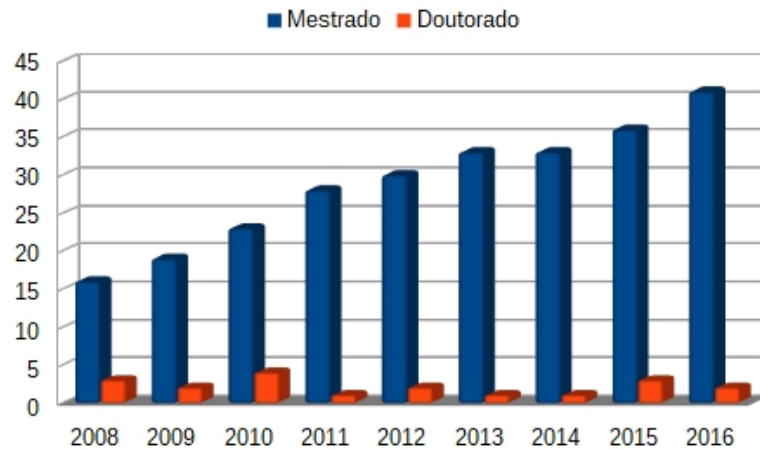
Fonte: SICSP protocolo 59677179162, 07/06/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Para os números da pós-graduação *Stricto Sensu*, o SICSP oferece informações que merecem ser compartilhadas. Se o acesso ao Mestrado e ao Doutorado é um desafio no Brasil, para o magistério não é diferente. O trabalho em sala de aula exige uma dedicação que, muitas vezes, impede ou dificulta o acesso ao *Stricto Sensu*. Soma-se a isso, a Jornada de Trabalho Docente exercida, muitas vezes, em mais de uma escola, o acúmulo de cargo ou de função em mais de uma rede de ensino, a remuneração não condizente com a formação, a distância das Institutos de Ensino Superior que oferecem programas de pós-graduação, a dificuldade em cursar uma instituição pública, o alto custo do curso nas instituições privadas, a quase ausência de políticas de incentivo por parte da rede pública e o esforço acadêmico exigido nesse tipo de formação são barreiras quase intransponíveis para esses docentes. Assim seguem alguns apontamentos.

2.8.2 . A Formação *Stricto Sensu*: a gota no oceano

A docência não é uma tarefa fácil, não obstante há os que por força maior, superam os obstáculos e alcançam o título almejado, produzindo conhecimento e enriquecendo o saber docente. Pelas informações coletadas, é viável dizer que a rede estadual, amplia, no período, o número de docentes titulados, principalmente, mestres. Apesar do resultado reduzido, quando se contabiliza percentualmente, percebe-se um ganho significativo. Quanto aos doutores, um curso mais complexo com exigências acadêmicas majoradas em relação ao mestrado, não houve ganhos significativos, de modo que fica evidente que não há política de fixação dos portadores de doutorado na rede.

Gráfico 17: Docentes com Mestrado e Doutorado - Taboão da Serra



Fonte: SICSP Protocolo: 76425172835, 20/02/2017 e 789251717209, 26/10/2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

É relevante observar que os números, em 2008, referem-se a 16 docentes mestres em um universo de quase mil docentes, significando menos de 1,6%, já em 2016, esse número chegou a 41 o que representa, 3,2%, Gráfico 17. O percentual demonstra como essa modalidade de educação, a qual proporciona produção acadêmica, pesquisa, elaboração de teorias, está distante da realidade dos docentes do município. A oscilação no percentual anual aponta para a falta de políticas de fixação do docente na rede, e o quanto é necessário pensar políticas que garantam aos docentes do estado o acesso e a sua permanência na pós-graduação, além das políticas de incentivo a esse docente mestre ou doutor.

Essa análise aponta a razão da meta do PNE (2014) não se referir ao percentual, fato que acontece nas metas as quais tratam das matrículas da formação inicial e continuada. A referência é feita em números em sua meta 14, “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores”. No sítio do “Observatório do PNE”⁴⁷, o qual traz dados de 2014, há a informação de que, naquele ano, havia no País 54.924 docentes com *Stricto Sensu*, dessa forma, a Meta propõe ampliar em 10% esse número. Outro comparativo pode ser realizado com o Inep. Em suas Sinopses, constam que, em 2014, havia no Brasil 1.180.386 docentes, significando que o País possui menos de 5% de docentes Mestres.

Algumas ações de incentivo podem ser destacadas como a implantada pelo Governo Federal, em 2011, que instituiu um programa para professores da educação básica que lecionavam em escolas públicas os quais poderiam receber bolsas para realizar cursos de

47Observatório PNE. Disponível em: <<https://goo.gl/RSHwgc>>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

mestrado profissional. A iniciativa foi formalizada nas Portarias nº 289 (BRASIL, 2011) e nº (478, BRASIL, 2011) do Ministério da Educação (MEC), segundo a CAPES que colocam algumas contrapartidas:

A chamada de Bolsa de Formação Continuada, o fomento aos professores exige dos docentes, como contrapartida, o compromisso de continuar em exercício na rede pública por um período de, pelo menos, cinco anos após a conclusão do mestrado. O não cumprimento pelo aluno bolsista do compromisso implicará na devolução dos valores aplicados.

O governo do Estado de São Paulo, em 2003, através dos termos da Lei nº 11.498 (SÃO PAULO, 2003), institui os Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Somado ao Programa Bolsa Mestrado, regulamentado pelo Decreto nº 48.298 (SÃO PAULO, 2003), alterado pelo Decreto nº 53.277 (SÃO PAULO, 2008), atendeu entre os anos de 2008 e 2014, 1.151 docentes, sendo que, no ano de 2010, não houve novos ingressantes, isso se repete nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Em resposta à solicitação de informação, o SICSP da conta de que “Ressaltando que o Programa Mestrado & Doutorado não abre novas inscrições desde agosto de 2014, atualmente é realizado o acompanhamento aos bolsistas já contemplados como benefício do programa, não havendo previsão de novas inscrições⁴⁸”. O referido Decreto estabeleceu como critérios para a acessar a Bolsa Mestrado e Doutorado:

A Bolsa Mestrado destina-se, exclusivamente, ao titular de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, integrante de classe de docentes ou de suporte pedagógico, admitido em curso de pós-graduação ministrado por instituição de ensino de nível superior, da rede pública ou privada, e que atenda, cumulativamente, às seguintes condições: I – esteja em efetivo exercício, atuando no magistério público estadual; [...] tenha sido considerado estável, [...]; III – não esteja em regime de acumulação remunerada [...]; IV – não se encontre percebendo [...] qualquer tipo de bolsa [...]; V – esteja distante da aposentadoria por pelo menos 5 (cinco) anos, [...] de curso de mestrado, e 9 (nove) [...] de doutorado; [...] (art. 2 do Decreto 53.277, SÃO PAULO, 2008).

Um olhar atento sobre os dados, dos quais merecem destaque os números anteriores a 2008, Tabela 6, quando houve a alteração da legislação. Esses apontam o quanto o atendimento aos bolsistas era superior e, que a nova legislação teve cobertura tímida em relação ao Decreto de 2003. Em 2006, foram 859 bolsistas e 685 em 2007. Já sob a nova

48Resposta da Equipe de Gestão do Programa Mestrado & Doutorado, alocada no Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC), Departamento da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP). SIC 76425172835 Data: 20/02/2017.

legislação, receberam a bolsa do programa apenas 178 docentes no ano de 2014, não voltando a atingir os patamares dos anos anteriores.

Tabela 6: Números da Bolsa Mestrado/Doutorado

Programa Bolsa Mestrado	
2008	178
2009	261
2010	00
2011	194
2012	202
2013	138
2014	178
2015	00
2016	00
Total	1151

Fonte: SICSP Protocolo: 76425172835 de 20/02/2017 e 789251717209 de 26/10/2017.

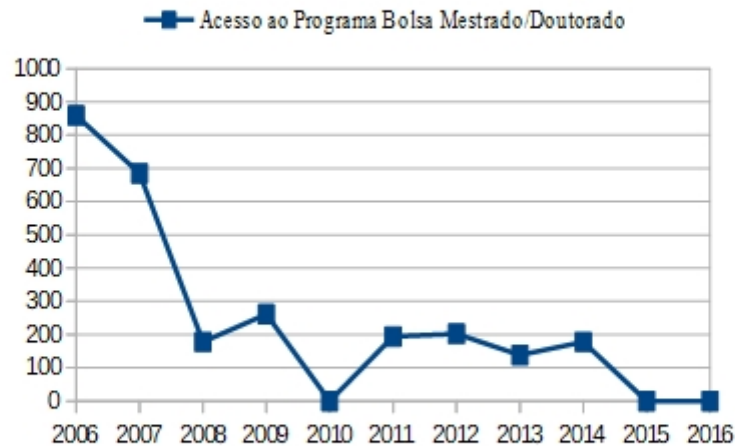
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Percebe-se que, entre os anos de 2006 e 2014, o programa atendeu 2.695 docentes, mas é plausível verificar que os dois primeiros anos, sob a égide do antigo decreto, concentram mais de 50% do atendimento. Continuando a análise dos números verifica-se que, no ano de 2010, não houve novos ingressantes, assim como nos anos de 2015 e 2016, Tabela 6

Pode parecer lógico que a alteração de uma lei que rege a educação é realizada para melhorá-la e aumentar a abrangência da política estabelecida pela legislação, no entanto, ao observar os dados após o ano de 2008, Gráfico 18, constata-se uma drástica redução do número de atendidos pelo Programa Mestrado/Doutorado, já que os números iniciais do ano de 2006 não foram novamente atingidos.

Dessa forma, conclui-se que se a especialização é um desafio para os docentes da Educação Básica, a pós-graduação *Stricto Sensu* é ainda mais distante para a maioria. As políticas de fomento à especialização da última década foram restritas e descontinuadas. Os números, referentes ao Estado de São Paulo, apontam que uma mínima parcela dos docentes conseguiu acesso a esse programa.

Gráfico 18: Docentes com acesso ao Programa Mestrado/Doutorado



Fonte: SICSP 76425172835 de 20/02/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao acrescentar a esses números à análise dos dados do Inep, constata-se que há a tendência de ampliação constante da formação dos professores no quesito pós-graduação *Lato Sensu*, todavia, esse aumento abarca parcela restrita dos docentes em exercício e, se ainda não é factível demonstrar que a qualidade do ensino não tem relação direta com a ampliação da formação dos docentes, não é possível prever em qual patamar estaria a prática de ensino, aprendizagem dos estudantes e o resultado das avaliações externas, caso não houvesse um esforço dos próprios docentes na busca por essa formação.

2.9 . O ORÇAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE TEM EMBAIXO DO TAPETE

A Política Pública para ser realizada, para atender com qualidade e chegar ao seu público-alvo precisa de recursos. O financiamento da política de Educação, definido pela Constituição Federal, foi essencial para consignar avanços consideráveis de acesso, apesar de ainda não ter conseguido índices favoráveis no quesito qualidade, embora até o conceito ainda está por ser melhor definido. De acordo com abordagens pedagógica, econômica ou social, pode-se chegar a conceitos ou patamares diferentes, desde o preparo ótimo para vestibulares conteudistas, responder bem aos testes e às avaliações diversos, além de preparar os cidadãos e as cidadãs para compreenderem o mundo em que vivem e transformá-lo de forma que todas as pessoas tenham garantidos seus direitos, entre outras concepções.

O financiamento da formação de professores é recente e foi melhor definido pela LDB (1996), pelo Fundef (1996) e depois pelo Fundeb (2007), entre as principais legislações já apontadas. O Fundeb trata da valorização profissional, em seu artigo 40, Parágrafo único: “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino”, por conseguinte, propunha a formação com vistas para a melhoria da qualidade de ensino.

Foram realizadas indagações sobre os recursos investidos na formação docente diretamente ao SICSP, e a respeito do orçamento destinado à política de formação, especificamente, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), “O gasto anual da Secretaria Estadual de Educação para a Política de Formação dos Professores da Rede Estadual de Ensino no período de 2006 a 2016?”, a explicação recebida dá conta das alterações ocorridas na gestão da política de formação da SEESP:

O Programa de Formação e Qualidade de Vida dos Profissionais da Educação historicamente foi executado pelas Coordenadorias de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP, do Interior – CEI e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, em 2009 pelo Decreto nº 54.297 fica criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores. A partir de 2010 a EFAP começa a executar orçamentariamente o Programa de Formação. Em decorrência da reorganização da Secretaria de Educação, pelo Decreto nº 57.141 de 18/07/2011, a partir de 2012 as unidades orçamentárias Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH e EFAP são a executoras, até a presente data. (Protocolo, SIC SEE nº 617261706217).

Essa informação foi acompanhada, subsidiariamente, de um relatório discriminando os recursos investidos na Política de formação da SEESP, no qual é possível observar as variações anuais, com recuos consideráveis nos anos de 2009 e de 2015; e ampliações orçamentárias nos anos de 2012 e de 2016, muito acima dos anos anteriores, Tabela 7. A conclusão aceitável, observando esse quadro, é da inconstância, ou mesmo, da falta de planejamento das políticas, manifesta pela variação no montante liquidado, Tabela 9, o que, do mesmo modo, comprova que, anualmente, conviveu-se com o risco de descontinuidade das políticas de formação continuada.

Tabela 7: Orçamento Formação de Professores – SEESP

<i>Orçamento Formação de Professores Secretaria de Educação- SP</i>	
<i>Ano</i>	<i>Liquidado</i>
2006	103.777.137,72
2007	79.176.314,97
2008	87.415.463,80
2009	43.792.849,53
2010	112.858.097,23
2011	131.106.935,39
2012	182.543.745,27
2013	114.058.891,91
2014	84.155.316,53
2015	54.610.733,29
2016	215.844.035,87

Fonte: SICSP - 617261716217 – 29/09/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora

Ainda foi solicitada a informação de quantos docentes passaram pelas ações de formação da SEESP, não especificamente, da escola de formação. A comunicação salientou: “De acordo com a solicitação, Formação dos Professores da Rede Estadual de Ensino”, deixamos de computar a despesa com capacitação dos demais profissionais da Educação (administrativos), eis a resposta da primeira questão: “esclarecendo que os números são relativos à formação para o magistério, dessa forma, considerou-se que há coerência em realizar um cálculo *per capita* dos valores disponibilizados para a formação, há o adendo do diferencial de metodologia entre os números anteriores a 2008 e a aplicada nos anos seguintes⁴⁹.”

Nota-se ainda que existem variações nos valores anuais, bem como no montante de docentes atendidos. Certamente que para se afirmar que um gasto é alto ou reduzido, é necessário ter ciência de qual ação formativa foi desencadeada, a qual não foi coletada, mas com números absolutos pode-se dizer que, no ano de 2006, o gasto *per capita* foi de R\$

⁴⁹Os números referentes aos atendimentos de 2006 a 2008, em período anterior à criação da EFAP, época em que os atendimentos eram feitos em âmbito de ações executadas diretamente pelas Coordenadorias da SEE-SP, extintas (COGSP, CEI e CENP) pela reorganização através do Decreto nº 57.141/2011. Os números foram extraídos do Sistema de Monitoramento de Programas e Ações (SIMPA). Os dados citados correspondem ao total de atendimentos aos servidores da Pasta nas ações formativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nesse caso, o mesmo educador, a depender das características do curso e do cargo que ocupa, pode exceder a participação em mais de uma ação formativa. (Protocolo SIC SEE nº 617261706217).

345,20 por professor, Tabela 8, o menor valor dos anos estudados e, em 2010, atingiu R\$ 2.293,35, o maior valor do período. Esses números, mais uma vez, apontam para a inconstância da política de formação continuada docente da rede estadual Paulista.

Tabela 8: Orçamento – Formação de Professores SEESP

Orçamento Formação de Professores SEE SP			
Ano	Liquidado	*Atendimentos	Per Capita
2006	103.777.137,72	300.628	345,20
2007	79.176.314,97	167.137	473,72
2008	87.415.463,80	101.879	858,03
2009	43.792.849,53	43.173	1.014,36
2010	112.858.097,23	49.211	2.293,35
2011	131.106.935,39	91.517	1.432,60
2012	182.543.745,27	117.787	1.549,78
2013	114.058.891,91	325.444	350,47
2014	84.155.316,53	157.540	534,18
2015	54.610.733,29	80.687	676,82
2016	15.844.035,87	123.519	1.747,46
Protocolo: SICSP 617261716217			

Fonte: SICSP: 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

As variações percentuais entre os valores constantes na Lei de Diretrizes Orçamentárias e os executados são grandes, chegando-se, em 2014, a executar apenas 31% do orçamento, Tabela 9. O ano de maior execução percentual, 72,57% foi 2016, no entanto, nesse ano, o orçamento representou apenas 20% do montante de 2011 (2011, 190 milhões e 2016 cerca de 40 milhões). Esses números apontam para as dificuldades em se manter os recursos destinados à Política de formação continuada na rede estadual.

As informações explicitam a forma e as prioridades da SEESP quanto à política de formação continuada para os docentes no período estudado. Buscando mais informações, perguntou-se sobre as parcerias realizadas com as universidades e os cursos realizados através dessas. A comunicação esclareceu que:

Ainda, [...], sobre ações de formação de professores desenvolvidas em parceria com Universidades Públicas e privadas o Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC) da EFAP fornece dados referentes ao Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR – instituído pelo Decreto nº 55.650/2010, alterado pelo Decreto nº 58.045/2012, objetivando a formação de profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em nível de especialização, aperfeiçoamento e atualização em parceria com as universidades públicas do Estado de São Paulo. (Protocolo: 789251717209 de 18/10/2017).

Tabela 9: Orçamento da EFAP - LDO/Liquidado

Orçamento da EFAP – LDO/Liquidado			
ANO	*LDO	Liquidado	% Executado
2010	-----	27.604.075,50	-----
2011	190.584.992,00	112.235.153,88	58,89
2012	170.537.123,00	74.946.047,55	43,95
2013	188.290.304,00	66.996.436,51	35,58
2014	122.003.633,00	38.836.401,95	31,83
2015	60.016.879,00	34.426.989,57	57,36
2016	40.826.747,00	29.627.720,75	72,57
*LDO - 14.309/2010, 14.675/2011, 14.925/2012, 15.265/2013, 15.646/2014, 16.083/2015, (SÃO PAULO)			

Fonte: SICSP: 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

A realização de cursos de especialização, em parceria com as universidades públicas, é um marco importante da formação de professores no Estado de São Paulo. Ao propor uma ação de pós-graduação *Lato Sensu*, forneceu aos professores oportunidade de estudar e somar pontuação para a evolução não acadêmica na carreira, ao mesmo tempo em que apresentou para os docentes à política da SEESP, na época a apresentação do novo “Currículo do Estado de São Paulo”. Segundo a SEESP:

Foram, primeiramente, promovidas duas edições do programa (2010/2011 e 2011/2012) nas quais foram atendidos 25.301 (vinte e cinco mil e trezentos e um) servidores do Quadro do Magistério (professores da educação básica, professores coordenadores, diretores e supervisores).⁵⁰

O quadro aponta o número de matriculados, isso pode significar a ocorrência de docente matriculado o qual não tenha concluído o curso, de qualquer modo a ação atingiu um número importante de docentes considerando-se como ação formativa de especialização, Tabela 10.

⁵⁰ Protocolo SIC SEE nº 617261706217.

Tabela 10: Programa Rede São Paulo de Formação Docente

*Programa Rede São Paulo de Formação Docente	
Educação física	1.086
Física	635
História	1.994
Língua Portuguesa	4.350
Matemática	3.304
Arte	986
Filosofia	741
Geografia	1.516
Língua Inglesa	1.586
Química	824
Biologia	810
Ciências	1.509
Sociologia	257
Gestão da Escola	2.075
Gestão do Currículo	745
Gestão da Rede Pública	2.913
Total	25.301
*REDEFOR	

Fonte: Protocolo SICSP: 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Outra ação, na área da especialização *Lato Sensu*, refere-se à Educação Especial e Inclusiva, área cujo desafio é enfrentado nas unidades e nas salas de aula da rede, pela própria complexidade de cada criança, adolescente ou jovem portador de uma deficiência específica ou de múltiplas deficiências. A formação, na perspectiva da educação inclusiva em suas múltiplas áreas, teve sua realização, como especialização, no Programa REDEFOR. Os números totais são menores, porém, não diminui sua importância. Tabela 11.

Em 2014/2016 foram desenvolvidos os cursos do Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva, uma parceria entre a SEESP e a UNESP, tendo como objetivo principal a formação continuada dos professores e gestores escolares para o atendimento especializado dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial – EPAEE. No âmbito do referido programa, foram ofertados sete cursos de Especialização [...] ⁵¹

51Protocolo SIC SEE nº 617261706217. REDEFOR – Educação Inclusiva.

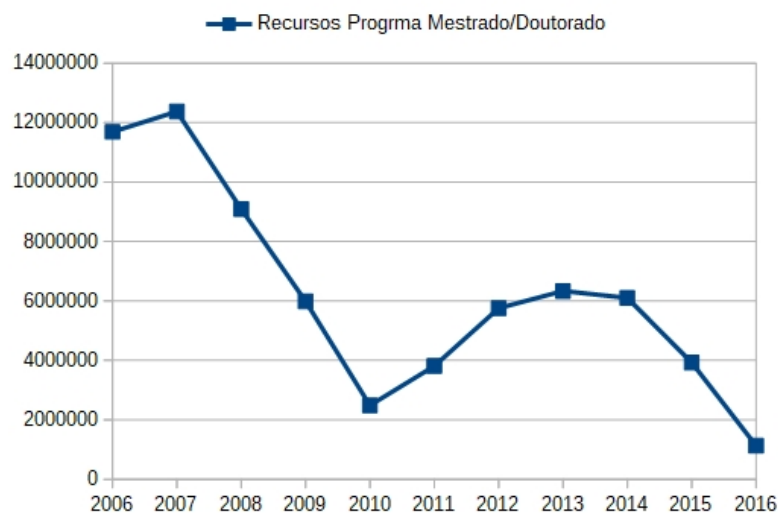
Tabela 11: REDEFOR - Educação Inclusiva

REDEFOR - Educação Inclusiva	Matrículas
Perspectiva da Educação Inclusiva	999
Transtorno Global de desenvolvimento	123
Deficiência Auditiva/Surdez	119
Altas Habilidades/ Superdotação	99
Deficiência Visual	69
Deficiência Intelectual	126
Deficiência Física	64
Total	1.599

Fonte: Protocolo 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quanto ao investimento no “Programa Mestrado/Doutorado”, programa de pós-graduação *Stricto Senso*, as informações recebidas dão conta de que os recursos vão, diretamente, para as Diretorias de Ensino. Os investimentos anuais declarados, Tabela 12, apontam novamente a tendência de queda e de descontinuidade; como a bolsa pode acompanhar a duração dos cursos, até dois anos e meio, não se pode precisar o gasto *per capita* do programa, de qualquer forma, analisar os recursos investidos contribui para novamente concluir a inconstância do mesmo.

Gráfico 19: Recursos ao Programa – Mestrado/Doutorado



Fonte: Protocolo Sic SP: 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora.

A oferta de Bolsas para a realização do Mestrado/Doutorado é um importante mecanismo de valorizar o professor, incentivando a pesquisa e a elaboração de novos conhecimentos. O docente precisa comprometer-se a permanecer na rede estadual durante cinco anos, após o término de seu curso, entre outras obrigações. A conclusão do curso tem o mérito de render ao docente uma evolução funcional acadêmica a qual tem caráter automático, quando da apresentação do diploma. Essas questões contribuem com o fortalecimento da prática educativa e com a valorização docente. Os números apresentados, Tabela 12 e Gráfico 19, preocupam pela inconstância existente nos recursos destinados no período estudado.

Tabela 12: Mestrado/Doutorado - Liquidado

Programa Bolsa Mestrado/Doutorado	
Ano	Recurso Liquidado
2006	11.692.080,00
2007	12.375.620,00
2008	9.093.600,00
2009	5.988.172,00
2010	2.485.827,98
2011	3.810.108,55
2012	5.756.285,78
2013	6.366.100,00
2014	6.101.239,74
2015	3.925.800,00
2016	1.128.500,00
Total	68.693.334,05

Fonte: protocolo Sic SP: 617261716217 de 26/10/2017. Nota: Dados trabalhados pela autora

Com os dados apresentados, pode-se chegar a conclusões diversas sobre a Política de formação de professores do Estado de São Paulo, dentre as quais as iniciativas e as proposições são as mais variadas possíveis, contudo, verifica-se que não há continuidade nem das políticas, tampouco dos recursos.

Os dados que o trabalho teve acesso permitem as seguintes conclusões: a) o orçamento da SEESP referente à formação de professores é distribuído tanto na Escola de Formação, quanto em outras rubricas da rede, como é o caso da citada Bolsa Mestrado/Doutorado; b) os orçamentos para a formação de professores da SEESP, do mesmo modo os recursos da EFAP, executora de parte da Política de formação da SEESP, sofrem com recorrentes inconstâncias entre os valores apontados no orçamento e os efetivamente

liquidados, Tabela 8 e Tabela 9; c) a continuidade do mesmo partido no Governo não garantiu a continuidade das políticas, as quais se tornaram de governo e não de Estado; d) programas importantes para a formação e para a valorização da carreira, como o REDEFOR e o Bolsa Mestrado foram descontinuados sem motivo aparente.

Os fatores levantados por este trabalho colaboraram para concluir que há muito a ser feito para desenvolver e consolidar uma política de formação e de valorização docente resultante e capaz de se tornar cultura interna da rede. Programas descontinuados trazem insegurança aos docentes, dificultando o planejamento de sua carreira. Os cursos podem ter sido oferecidos em momentos em que o docente não estava preparado, organizado ou com possibilidade de se comprometer com os estudos. A descontinuidade frustra quem se preparou para estudar e perdeu a possibilidade, porque o governo não apresenta mais propostas de matrículas. Algo que como foi exposto, tornou-se recorrente.

3 . A COLHEITA NA SEARA DA DIRETORIA DE ENSINO DE TABOÃO DA SERRA: APONTAMENTOS DOCENTES

Este capítulo se dedicará a apresentar o resultado dos questionários, bem como as narrativas colhidas nas entrevistas realizadas com os docentes das unidades escolares da Diretoria de Ensino – Região de Taboão da Serra (DERTS), as escolas estaduais das cidades de Taboão da Serra e Embu das Artes.

O questionário foi apresentado à Dirigente Regional de Ensino, a qual autorizou sua divulgação através do e-mail corporativo das 71 escolas estaduais. A apresentação do questionário foi realizada através da solicitação aos diretores de escola, vice-diretores ou professores coordenadores. Na introdução do questionário on-line, constou a apresentação do estudo, de seu objeto, o objetivo do trabalho, a solicitação de colaboração através das respostas às questões, além da inexistência de vínculo entre a pesquisa e o recebimento de qualquer vantagem ou ônus. A autorização para uso das informações colhidas, no referido instrumento, foi obtida através do “aceito participar”. Nesse espaço, também foi solicitada a manifestação individual em participar de uma entrevista sobre o tema.

Organizado em seções, o instrumento teve o objetivo de coletar informações sobre os diversos aspectos da formação do respondente, investigando o local de nascimento, escolaridade, ingresso no magistério público, o que pensa sobre os processos de formação continuada e a valorização propostos nos mecanismos legais, entre outras questões. As formulações objetivavam extrair as informações desejadas de forma a expressar o pensamento do respondente. Utilizou-se de questões objetivas de múltipla escolha, também fazendo uso da escala de Likert.

A elaboração considerou que ao docente não basta o conhecimento técnico e, mesmo que bastasse, a relação pedagógico-didática exige mais que a simples transmissão do conhecimento. Professor e estudantes aprendem e ensinam um para o outro, e o conteúdo está embebido do cabedal cultural forjado em todas as vivências do docente, até chegar à sala de aula, dessa forma, informações pessoais relativas à idade, sexo, etnia, naturalidade, somadas à idade com a qual se graduou, o tipo de curso que fez, a universidade que cursou, como foi seu acesso aos estudos após a graduação, bem como sua situação funcional, tempo de magistério e o que pensa de sua atuação profissional, foram indagações colocadas ao docente que se dispôs a responder ao instrumento de pesquisa, objetivando alcançar aspectos da formação continuada e da valorização docente em um sentido mais amplo:

[...] desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p. 169).

O questionário foi formulado com base no conhecimento trazido por Gatti (2009), Jacomini (2016), Marcelo (1999), André (2010), Nóvoa (2009), além da legislação pertinente a qual oferece as bases para os mecanismos de formação continuada desta investigação, no entanto, esta pesquisadora participa do contexto do ser e do fazer na escola pública, justamente, parte da concepção desse instrumento foi referenciada nos conhecimentos adquiridos na carreira de professora e diretora de escola da rede estadual de São Paulo.

3.1 . O QUESTIONÁRIO E SEU CONTEXTO

O documento esteve à disposição para ser respondido por docentes das diferentes escolas de Taboão da Serra. A disponibilidade para a rede estadual das duas cidades foi aberta para controlar as possíveis variáveis. Com a compilação dos dados, conclui-se que há consonância entre os resultados analisados. Dessa forma, serão apresentados, em primeiro lugar, os dados gerais.

As escolas de Taboão da Serra contribuíram com respostas de 60 docentes, desses 38, isto é, 66% são mulheres e 22 homens, 34%. Em Gatti e Barreto (2009, p. 24) investigando os docentes do Brasil, foi possível constatar que “No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino”, portanto, um patamar aproximado.

Desses 58,3% se declararam brancos e 41,7%, não brancos, dados semelhantes aos da mesma pesquisa de 2009, “Em termos de raça/cor, a maioria dos docentes (61,3%) se autoclassificou como brancos e, 38,7% como não brancos; quanto a idade os respondentes, 40% tem até 39 anos, demonstrando que parte importante, 60%, tem mais de 40 anos, logo, a maioria com vasta experiência no magistério. Entre estes docentes, mais de 80% afirmaram que nasceram em São Paulo, o instrumento não se dedicou a investigar se estes são nascidos na região metropolitana ou no interior do estado.

No quadro da formação, os docentes assumiram que tiveram sua educação básica realizada na escola pública e, pela idade declarada, pode-se concluir que parte importante dos pesquisados a frequentou já na fase de sua perda de prestígio, nas décadas de 1980 e 1990, denotando que são de famílias de origem popular. Quanto ao apontamento de onde cursaram a primeira graduação, 90% afirmaram ter sido realizada em cursos de instituições privadas.

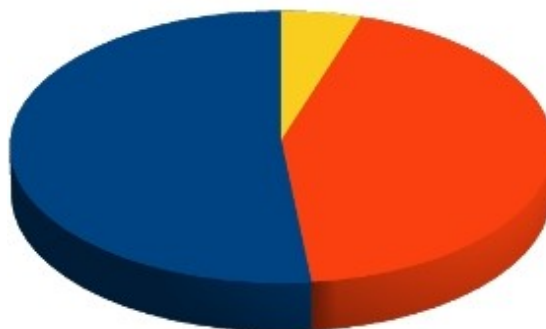
Quanto à idade em que terminaram a primeira graduação, 45% afirmaram que concluíram o ensino superior até os 24 anos, idade considerada adequada, 28% concluíram-na até os 29 anos, o que permite aventar que esses docentes já estavam no mercado de trabalho quando ingressaram no curso superior, denotando que a decisão de escolher a profissão foi tardia, de todo modo, 70% teve sua licenciatura antes dos 30 anos, assim restam quase 30% que se formaram professores após essa idade. Os apontamentos demonstram que 60% concluiu a formação já nos anos 2000. Quanto à modalidade dos cursos, apenas um docente declarou ter realizado a graduação em cursos a distância.

Um dado que interessa, especialmente, para este estudo, que versa sobre a formação continuada e a valorização docente, é sobre os indicadores referentes aos docentes que obtiveram a segunda graduação. Na legislação em vigor, a segunda graduação é fator que contribui com a evolução não acadêmica e, se o curso for de Pedagogia, permite acessar a classe de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Ambos permitem ganhos na remuneração mensal e ascensão na carreira. Dos docentes que responderam ao instrumento, 50% afirmaram possuir outra graduação, dos quais metade tem Pedagogia, ainda há os que possuem a terceira graduação.

A obtenção da especialização *Lato Sensu* foi um dos dados levantados, a fim de verificar, com atenção, qual a área de conhecimento em que o curso foi realizado. Esse tópico tem sua importância, porque a realização desses cursos pode contar pontos para a evolução não acadêmica, pois essa modalidade de formação faz parte do fator “Aperfeiçoamento”. Através das declarações dos docentes, foi possível verificar que mais de 50% dos que responderam ao questionário possuem especialização ou estão a cursar, Gráfico 20.

É relevante que dos docentes que declararam possuir certificado de pós-graduação, obtiveram-no após os anos 2000, significa dizer que mais da metade dos respondentes cursaram essa modalidade de estudos nessa década, evidenciando que houve um movimento recente pela matrícula nesses cursos, o que, na verdade, pode coincidir com as propostas de evolução não acadêmica para os professores da rede estadual paulista ou pode ter sido fomentada pelo aumento da oferta destes cursos.

Gráfico 20: Acesso à Especialização
 ■ Especialização ■ Sem especialização
 ■ Cursando



Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.
 Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quanto à idade em que concluíram o *Lato Sensu*, quase 70% tinha mais de 30 anos quando da conclusão da especialização. O acesso principal aconteceu através das instituições privadas, a maioria dos cursos foi realizada na área de educação, desses apenas dois docentes declararam ter realizado a pós-graduação através de bolsas de estudos disponibilizadas pela Secretaria de Educação.

3.2 . O INGRESSO AO MAGISTÉRIO: O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Outro fator que interessa a este trabalho é o tempo em que os docentes exercem a profissão docente na rede estadual. A permanência na carreira é aspecto que altera a percepção e as expectativas sobre a docência, do mesmo modo, o tempo no magistério é um critério colocado pela legislação e pode permitir ou não que o docente acesse os mecanismos de evolução e promoção na carreira. É certo que o docente não é o mesmo depois de anos na carreira, seu conhecimento, a maturidade pessoal e a experiência fundem-se e forjam a pessoa e o profissional.

Além disso, os professores, também como pessoas adultas, evoluem ao longo da sua vida. Essa evolução não é só fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral. Desse modo, os professores, já como profissionais da educação evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua atividade docente (VILLAR ANGULO, 1992d *apud* MARCELO, 1999, p. 68).

O tempo na carreira foi um dos pontos apurados. Dos docentes pesquisados 40,% tem entre dez e vinte anos de carreira e 25%, mais de 25 anos, no entanto, mais de 50% desses

professores estão na mesma Unidade Escolar há menos de três anos, Gráfico 21, o que denota a dificuldade de se fixar em uma única escola, atrapalhando a construção de relações interpessoais com os colegas e com os estudantes, entre outros óbices. Esse fato pode ser explicado por um lado pela demora do Governo de São Paulo em realizar concursos para docentes PEB II, por outro, que os docentes pesquisados conquistaram a efetivação no concurso de 2014, no qual foram oferecidas 59 mil vagas⁵².



Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O referido concurso já está em sua quinta chamada. Os entrevistados compõem um grupo experiente, mas que apenas recentemente conquistou a estabilidade que a Constituição Federal garante através da aprovação em concurso público.

A Constituição determina que o ingresso no Magistério Público oficial seja realizado por concurso público de provas e títulos, no entanto, outras legislações permitem que essa contratação seja realizada por outras formas, uma delas dá ao docente um vínculo de emprego precário⁵³. Dos respondentes, 58% atestou ter ingressado na rede estadual como professor eventual, professor com vínculo provisório, ou por contrato, remunerado por aula dada, sem participar do Projeto Político Pedagógico da escola, pois não recebe pelas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPC) e tem vetado o uso do Hospital do Servidor Público Estadual. Muitos desses professores ingressaram ainda como estudantes e sua remuneração pelo trabalho precário contribuiu para o financiamento de seus estudos. Gráfico 22.

Os docentes com esse tipo de ingresso, em sua maioria, ministram suas aulas no Ensino Médio ou tem sua Jornada de Trabalho ou Carga Horária⁵⁴ dividida com o Ensino

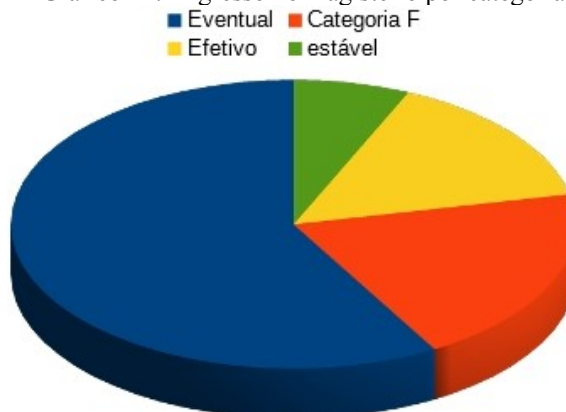
⁵²Relação de vagas, DOE 29/04/2014.

⁵³São Paulo, Lei Complementar 1093/2009.

⁵⁴As aulas, atribuídas aos docentes Categoria F, é designada de Carga Horária.

Fundamental, fato comum já que o Ensino Médio tem em sua Matriz Curricular 13 disciplinas, diante de apenas 8 do Ensino Fundamental.

Gráfico 22: Ingresso no magistério por categoria



Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

3.3 . A EVOLUÇÃO NÃO ACADÊMICA: O COMO E O PORQUÊ

Pode-se afirmar que os docentes que responderam ao questionário são, majoritariamente, de São Paulo, a maioria é de mulheres, grande parte é efetiva ou estável, porém, trabalhando há pouco tempo na unidade escolar atual. Parte importante desses docentes acessou a especialização, o que embasará a apresentação do próximo item pesquisado no instrumento: o conhecimento sobre a evolução não acadêmica.

Os dados demonstram que a evolução não acadêmica foi acessada por 53% dos docentes pesquisados, 41% não teve acesso e quase 6 % não conhece o mecanismo. Como a evolução não acadêmica pode ser alcançada em interstícios de tempo determinados, há 46% dos docentes com uma evolução acadêmica, outros 36% que evoluiu duas vezes, e 17% três vezes ou mais, ressaltando que esse mecanismo foi regulamentado em 2005 com sua validade retroativa ao ano de 2002.

Esses números manifestam que os mecanismos de evolução são conhecidos e acessados por parte importante dos docentes. Os motivos e o porquê de os docentes buscarem as condições para obter o direito é um dos objetos deste trabalho. O aumento salarial, na ordem de 5,5%, é possivelmente um dos incentivos. Mais adiante se utilizou a Escala Likert⁵⁵, para investigar a opinião dos docentes sobre a evolução não acadêmica, Quadro 1.

⁵⁵Qualquer escala de respostas colocadas em um nível hierárquico é conhecida como “Escala de Likert”, uma homenagem a Rensis Likert, idealizador desse tipo de medida para pesquisas psicométricas.

Essa questão foi respondida apenas pelos docentes que lograram êxito e evoluíram na carreira, logo, por quem conhece o mecanismo. Os itens tinham o objetivo de verificar a opinião dos docentes sobre a narrativa que se consolidou após anos da entrada em vigor dos mecanismos de evolução não acadêmica. As alternativas denotavam aspectos meritocráticos, sobre a estagnação da valorização salarial, assim como a conquista da categoria e o reconhecimento de quem investe em sua formação.

Quadro 1: O que pensa o docente sobre Evolução não Acadêmica

Você considera a Evolução não Acadêmica:
Uma forma de valorizar quem estuda, pois tem muitos colegas que não fazem cursos?
Uma forma de obter ganhos salariais?
Um incentivo a quem procura se atualizar sempre?
Uma conquista da categoria que deve ser valorizada e incentivada?
Uma política meritocrática que cria diferenças entre os docentes?
Uma forma do governo não dar aumento salarial, pois afirma que quem estuda consegue melhorar de salário?
Uma política de valorização salarial necessária que deve ser incrementada com o compromisso do governo em valorizar a carreira?

Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

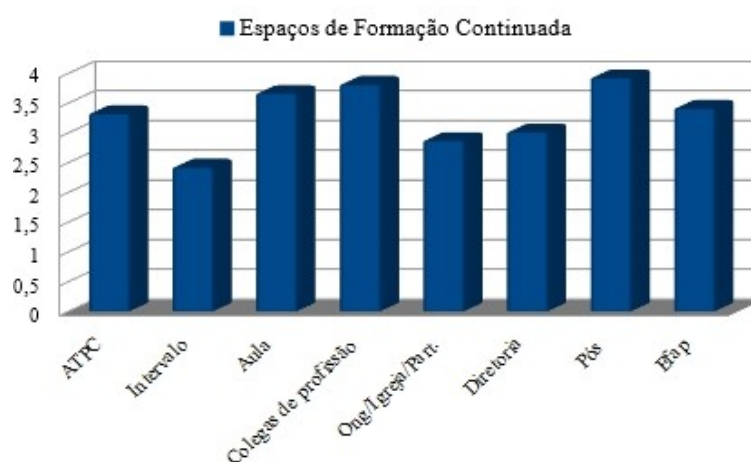
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Essa e outras questões utilizaram a escala de Likert para posicionar as alternativas que os docentes consideravam mais próximos de sua opinião. Os itens que tiveram melhor avaliação foram os que consideraram o instrumento como uma conquista da categoria e que devem ser fomentados pelo Governo como mecanismo de valorização salarial, todavia, os respondentes discordaram da evolução como uma política meritocrática ou um instrumento de manipulação do governo de plantão.

Os espaços considerados de formação também foram investigados. Autores como Marcelo (1990) e Gatti (2009) salientam que existem vários momentos de formação docente. Esses espaços passam pelos ambientes formais, a própria trajetória escolar do docente, as oportunidades de participação, entre outros. A questão sobre os espaços que o docente considera formação, a apresentar como opções: o ATPC, o momento do intervalo na sala dos professores, a aula e a interação com os estudantes, as trocas com os colegas de profissão, a participação em igrejas, ONGs ou partidos políticos, as oficinas e cursos das Diretorias de Ensino, a EFAP e as Especializações propriamente ditas.

A análise das respostas evidencia que os docentes tendem a valorizar os espaços formais, como a pós-graduação, o item melhor pontuado, porém, a troca de ideias com os colegas, e os ATPC recebem um destaque importante. Os movimentos civis e religiosos e o momento em que se encontram no intervalo do período é um item, satisfatoriamente, avaliado pelos docentes, um apontamento que denota o reconhecimento dos espaços de educação informal, Gráfico 23.

Gráfico 23: Vida Profissional e Formação Continuada



Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os motivos que levam o docente a procurar ou matricular-se em um curso foram colocados no questionário, buscando saber se é a necessidade de se atualizar, a obrigatoriedade, o interesse em temática específica, independentemente do curso ser na área da educação, o aprofundamento de tema específico ou para obter a evolução funcional. Os itens que receberam maior pontuação foram os ligados à escolha do docente, e o menor foi o que associou à busca dos cursos apenas com o objetivo de atingir a evolução funcional independentemente do tema, o que demonstra que os docentes buscam fortalecer seu arcabouço cultural ou profissional e não apenas o ganho salarial.

Na rede pública de ensino, os professores convivem com condições objetivas que podem dificultar ou ser um obstáculo para a realização de cursos ofertados pela rede ou por iniciativa própria. Foram colocadas as seguintes alternativas: A Jornada de Trabalho Docente ou Carga Horária, muitas vezes, toma grande parte do dia do professor, ainda a necessidade de preparar as aulas e corrigir atividades; os baixos salários que não permitem assumir o custo do investimento em cursos ofertados por instituições privadas; a falta de incentivo dos governos;

a opção em acumular cargo ou função que é, muitas vezes, a forma encontrada para auferir uma remuneração mais próxima da dignidade; o fato de ser mulher que obriga a docente a assumir uma dupla jornada de trabalho, pois ainda são as mulheres as responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado com a família, entre outras “obrigações”, além do item sobre as responsabilidades impostas pelas exigências acadêmicas.

Nesse quesito, os docentes deram peso maior ao papel do Governo em incentivar os docentes a incrementar sua formação. Esse ponto comprova a dimensão das políticas de formação continuada, as bolsas de estudo e outras ações de fomento que já foram, em momentos diferentes, propostas pela Secretaria sempre com descontinuidade, até no período de mandato de um mesmo governador. A Jornada/Carga Horária, segundo os respondentes, é um obstáculo para a busca por formação que fortaleça sua docência. Forte peso foi dado a jornada da docente mulher⁵⁶.

Cruzando a condição na família com o sexo repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 27 e 28).

Com o objetivo de verificar o que pensam os docentes, que aceitaram responder ao questionário, sobre a valorização da carreira, parte do objeto deste trabalho, foram apresentados itens, repetidamente, colocados como prioritários para a docência (JACOMINI, 2016). O aumento dos salários; a dedicação exclusiva; a alocação de profissionais como: psicólogo, assistentes sociais e orientador vocacional; a garantia de um menor número de alunos em sala de aula; voltar a ter retenção em todos os anos/ séries, e mais comprometimento dos colegas.

Nessa parte do questionário, as respostas tiveram um maior equilíbrio em seu resultado. A redução dos alunos em salas de aula foi apresentada como fator de maior relevância, resposta que explicita um aspecto do cotidiano do professor de efeito imediato. A presença de outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais, aparece na sequência. Diante das diversas situações enfrentadas diariamente e desafios a resolver, dificuldades de aprendizagem, episódios de violência e conflitos, situações de carência econômica e social, bem como os dilemas interpessoais trazidos pelos

⁵⁶Entre os postos de trabalho registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77% eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos).

estudantes, mas também vividos pelos docentes, colaboram para compreender o porquê desses fatores serem tão caros para os respondentes.

Com o mesmo peso do item anterior, aparece a questão salarial. A maioria dos docentes concorda que esse ponto é crucial para a valorização profissional, quer vencimentos dignos, mas não só. O desejo é que se possa realizar seu trabalho em um ambiente adequado, seguro e que seus alunos tenham mais apoio do que é possível garantir nas condições atuais. Na sequência, aparece a formação em serviço e o compromisso dos colegas e, por último, a volta da retenção em todas as séries, questão decantada pelo senso comum, diante dos outros apontamentos, foi colocada como de menor importância.

Outro fator investigado é a relação do inquirido com a popularmente chamada “Prova Mérito”. O resultado é que a maioria conhece o mecanismo, e grande parte dos que participou da pesquisa realizou a prova nos diferentes anos. Quando perguntado se logrou êxito, Gráfico 24, a lógica se inverte, apontando que a maioria não conseguiu sucesso no instrumento.



Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.
Nota: Dados trabalhados pela autora.

No questionário, a “Prova Mérito” foi associada a algumas proposições e os docentes deveriam dizer qual seu grau de concordância com a afirmação: se a prova mérito é um importante instrumento de avaliação docente; um meio do governo justificar os baixos salários, pois há docentes que não alcançam bons resultados; um instrumento para divulgar a política da Secretaria da Educação. A resposta com maior peso foi a que considera o mecanismo uma forma da Secretaria divulgar sua política, não sendo considerada como mobilizadora de estudos ou fator de atualização, muito menos como um meio do governo justificar os baixos salários. Encontra-se aí uma dubiedade, o docente tem crítica ao

mecanismo, mas não os relaciona aos possíveis objetivos pelos quais a prova é formulada pela SEESP.

A análise desenvolvida, nos apontamentos dos docentes, explicita o quanto esses desejam avanços nas políticas de formação continuada. Muito além do aspecto técnico apresentado pelos programas do Governo, os docentes desejam cursos mais próximos das questões de aprofundamento prático. Gatti e Barreto (2009, p. 208), investigando a produção da época entre o Estado da Arte e a produção de artigos, afirmam:

A análise dos estudos encontrados em periódicos, por sua vez, indica que a formação continuada comparece em 26% dos artigos, desenvolvidos basicamente em torno de três tópicos: a questão conceitual, propostas de formação continuada e o papel dos professores articulado ao lugar da pesquisa na sua formação. A concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar. Em termos comparativos, a tônica dos artigos é mais política e abrangente, enquanto a produção acadêmica apresenta-se com uma característica de natureza mais técnico-pedagógica.

A docência e seus baixos salários fizeram surgir um fenômeno o qual é o docente que acumula cargo ou função. Entre os entrevistados, 27,4% declarou acumular cargo, um número expressivo, porém, mais expressiva são as consequências dessa escolha do professor para si, para a escola e para a educação em geral, como afirma Gatti e Barreto (2009):

[...] Muitas vezes, visto como uma conquista pelos professores e respectivas entidades de classe, cabe destacar que o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos professores e constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada.

Este trabalho procurou avançar destacando que há elementos a permitir aos professores se fortalecerem como categoria, à medida que acreditam que devem se esforçar para avançar na carreira individualmente, mas compreendem que apenas soluções coletivas e amplas serão capazes de contribuir para a valorização real do Magistério.

3.4 . O QUE OS NÚMEROS NÃO FALAM

Os números demonstraram avanços significativos nas políticas, que são parte do objeto desse estudo, no entanto, esses são frios e não falam pelo lugar e pelo grupo estudado. Nas entrevistas, foi possível verificar que os docentes estão empenhados em encontrar soluções para seus desafios diários procurando incrementar sua formação. A valorização da

profissão é desejada, mas a valorização de toda a categoria, não apenas do docente que, por razões próprias, suplantou as dificuldades e conseguiu superar os obstáculos impostos pelas condições de vida e trabalho.

Ludke e André (2017) salientam que o instrumento entrevista apresenta suas vantagens, no entanto, é dependente da capacidade do entrevistador, ou mesmo, do quanto o entrevistado consegue se ater ao tema, ou a responder, especificamente, o quesito investigado. Sugerem a riqueza que é uma entrevista livre, na qual o entrevistador consegue abordar temas diversos e coletar o máximo de informações. Este trabalho optou por estruturar um roteiro focalizado nos temas abordados para estabelecer um paralelo entre as respostas, como dizem as autoras:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido de seu encadeamento, mas atentar também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear respostas as questões seguintes. (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 42).

Porquanto, com as entrevistas optou-se por um encadeamento de forma a colher os dados pessoais e profissionais, os motivos pelos quais escolheu a profissão, como se deu sua formação na graduação e a percepção que esse teve dessa etapa de sua educação. Como esse docente vê a profissão e, como se vê na profissão, se realizou cursos de formação continuada, quais foram e como se deu essa formação e de que maneira a enxerga dentro da profissão, procurou-se partir das questões mais simples, aprofundando-as paulatinamente.

Foram entrevistados professores de Artes, Biologia, História, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. O levantamento constatou que a situação funcional da maioria é efetiva. Participaram docentes Categoria “F” e Categoria “O”. Todos os entrevistados têm mais de 10 anos na rede estadual. As entrevistas foram colhidas em diferentes escolas, entretanto, em uma determinada unidade escolar, a adesão foi maior, dessa forma, o estudo focalizará as informações recolhidas dos docentes dessa unidade de Taboão da Serra.

3.4.1 . A escolha da profissão, suas explicações e suas implicações

A origem social desses professores pode ser verificada quando perguntado se exerceu outra profissão antes de escolher o Magistério, as ocupações declaradas foram as mais variadas, no entanto, a maioria denotou uma condição social menos favorecida. Foram declaradas as seguintes ocupações: metalúrgico, doméstica, comércio, escritório, babá, copeira, faturista, vendedora, office boy, programador de computador. É claro que o emprego como docente tem início tardio após a graduação, no entanto, as ocupações declaradas esclarecem que esses docentes ocuparam postos de trabalho que transformaram sua entrada na docência em um patamar mais elevado, de uma condição de “prestígio” econômico e social, como afirma Gatti e Barreto (2009, p. 164) quando analisam a origem social dos estudantes de Licenciatura:

[...] entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários-mínimos (39,2%), e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda. O fato pode sugerir, como já o faziam Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), que haveria um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas.

Foi investigado por quê o entrevistado escolheu o ofício, buscando identificar os motivos da passagem das ocupações anteriores para a docência. As respostas foram variadas, mas centraram-se, mormente, na questão da afinidade com a profissão, no entanto, a questão do salário também foi lembrada, a pergunta formulada: “Por que escolheu a profissão?”, Quadro 2.

A busca por melhores condições de vida, realizar sonhos, consolidar o futuro e, mesmo quando o docente declara não ter sido a primeira escolha, a questão da busca de um futuro com melhores possibilidades econômicas está presente, de modo que para esse professor a docência se fazia valorizada e dava perspectiva de futuro, não obstante, esses docentes, com mais de dez anos de magistério, já ingressaram na profissão quando essa já estava em declínio.

Ainda alguns reconhecem “ser um sonho almejado”, “um desejo da família”, da mesma maneira, é ressaltada a influência de determinado professor da educação básica. As respostas apontaram que, para esses docentes, a profissão poderiam vislumbrar, além de alçá-los para uma condição econômica melhor. Aparece ainda a própria condição vivenciada pelo próprio e sua família, como as respostas obtidas no Quadro 2.

Quadro 2: Por que escolheu a profissão?

Questionário - Formação Continuada de Valorização da Carreira Docente	
Professor	Por que escolheu a profissão?
P1	[...] um sonho meu sonho. É realizar um sonho ser professor eu achava legal [...]; pelos professores que eu tive, principalmente o professor de História.
P2	Encanta possibilidade construção de um professor, eu tive um professor que me seduziu para essa área [...] no processo seletivo para jornalismo que era minha primeira opção na época. A universidade ficava muito distante. Era um processo intransponível na época que me formei e a educação se transformou em ideal importante.
P5	Eu fiz Magistério, então achava que me ajudaria a arrumar um emprego para pagar a faculdade.
P6	Eu escolhi ser professora como fosse um desafio, porque meus pais, nenhum deles era formado, e meu pai tinha um sonho, e acho que pelo sonhado meu pai escolhi ser professor.
P8	[...] em relação ao ganho, mesmo [...] a questão da remuneração mesmo. Eu vim de uma cidade do interior onde a gente não tem essa disponibilidade de emprego, vimos aí, a família toda para pegar o diploma [...].
P9	Olha, não foi bem uma escolha, a situação do momento, situação econômica que o país atravessava, como eu estava fazendo Matemática e também gostaria de dar aula acabei me antecipando nesse caso para lecionar.

Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A escolha da disciplina também foi investigada, novamente, há a influência de seus docentes da educação básica nessa escolha. A vivência da docência dos que souberam fazer a ponte entre o ser, o saber e o fazer. Os depoimentos encontram centralidade na ação de um ex-professor, da educação básica ou da graduação, que marcou a trajetória deste docente enquanto aluno. Assim quando é inquirido sobre as aulas e os momentos da graduação que os inspiraram, novamente aparece a dinâmica específica de determinado mestre.

Essa atuação inspiradora de um docente, e a sua capacidade de motivar os indivíduos para a docência, na educação básica ou na graduação, aponta para a importância da profissão. A escolha profissional propriamente dita, ou a escolha da disciplina de maneira específica, também pode ser determinada por aptidão é, nesse grupo, inspirada pela performance de professores e professoras que passaram ao longo da vida dos hoje professores e professoras. Essas opções aparecem na pesquisa de Gatti e Barreto. Os autores analisaram as respostas sobre a escolha da Pedagogia ou Licenciatura, surgem alguns elementos que compõem as respostas à entrevista:

Quadro 3: Quais disciplinas da graduação foram relevantes?

Questionário – Formação Continuada e Valorização da Carreira Docente	
Professor	Entre as disciplinas da graduação qual ou quais que foi (foram) mais relevantes para sua formação enquanto docente?
P1	[...] foi uma de Sociologia. [...] ela inclusive ela aplicava as avaliações de acordo com o estudo da Sociologia. Ela aplicava individual, não deixar você nem pensar em dupla, ou em grupo, como se fosse uma sociedade. Essa uma das coisas que marcava muito, e esse professor de Geografia Geral; que ele acompanhou a gente durante os três últimos ano.
P2	“História do Brasil e Filosofia, eu tinha professor de Filosofia também sensacional, simplesmente apaixonante, Então [...], esses dois professores foram fundamentais. Com certeza
P3	[...]Álgebra até hoje em sala de aula álgebra é o mais ... relevante para mim, o que mais trabalho.
P5	[...] adorava as aulas de inglês, no primeiro ano era muito legal porque eu fazia com outra turma, depois as coisas mudaram, passaram para a parte convencional, então, eu fiquei na mesma turma junto com pessoas que não sabiam tanto quanto eu algumas um, pouco mais do que eu, [...];
P8	Na disciplina de Arte, Laboratório de expressão, História da Arte, também uma professora excelente, acredito... Foram esses dois mais fundamentais.
P10	10 [...] Não necessariamente aqui na minha prática, mas falavam, a firmeza que eles tinham [...] tudo que você perguntava eles sabiam. Incrivelmente. Talvez a gente não fizesse perguntas tão complexas, Eles estavam bem preparados. E entre as perguntas [...] e as matérias [...] de literatura foi a que mais me ajudou, a parte de envolver contar histórias ver a história, [...].

Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Observe-se, contudo, que a escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI e BARRETO, 2009, p. 169-170).

De forma resumida, os números do estudo apresentado (GATTI, 2009) são referentes aos estudantes de Pedagogia e Licenciatura que realizaram o Enade⁵⁷ 2005, a questão “Principal razão para a escolha por licenciatura”: “Porque quero ser professor” obteve, entre os estudantes de Pedagogia, 65,01%; entre os de Licenciatura, 48,6%. A alternativa, “Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade”, as respostas foram 13,3% e 23,9% respectivamente; “Por influência da família”, 5,2% e 3,5%; “Porque tive um bom

570 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

professor que me serviu de modelo”, 6,6% e 13,6%. Observa-se que, não obstante, a entrevista ser de respostas abertas, aparecem as questões explicitadas no Enade.

Igualmente aparece a disciplina, a forma de expor o conteúdo, como fazia suas propostas de intervenções. Assim, no Quadro 3, quando perguntado: “Entre as disciplinas da graduação qual, ou quais, foi (foram) mais relevantes para sua formação enquanto docente?”

Da mesma forma, impressiona como alguns professores marcaram a formação dos futuros professores, contudo, surpreende como são tão poucos, como não é possível citá-los facilmente. Para os entrevistados, apenas alguns tiveram esse papel preponderante deixando a sua marca. A graduação, espaço de formação docente para os sujeitos do estudo, apresentou poucos mestres capazes de serem lembrados. Quando perguntado sobre o momento que marcou a graduação, seus professores também são citados. Entre as respostas, valem grifar os momentos coletivos, em que o então discente, futuro professor, construiu, elaborou ou forjou determinada proposta.

[...] a professora, de literatura, de Latim ela estava estudando sobre Epicuro e aí ela lá no campus, é um campus bem privilegiado tem bosque lá dentro, a nossa aula lá foi a única aula, dos quatro anos, que a gente saiu da sala de aula para ter uma aula ao ar livre lá no bosque da faculdade, e ela levou [...] suco de uva simbolizando o vinho, ela fez todo um ritual, tinha ali um ambiente para a gente sentir um pouquinho do que estava passando. Então foi bem significativo sair da sala de aula e ir para aquele ambiente. [...] A gente foi lá para aquele momento, e aquilo nunca saiu da minha cabeça. Aquele dia ela falando [...] porque na minha camiseta estava escrito “felicidade” em Português e ela chegou e falou [...] felicidade em latim, felicidade, Carpe Diem, Epicuro o bosque, Foi muito significativo aquilo, bem bacana, marcou. (P1, informação verbal⁵⁸).

Sim, foram duas apresentações finais de teatro. [...] a prática em si foi muito motivadora e marcante, onde nós desenvolvemos a peça, “A partilha” foi superlegal, foi assim excelente, onde envolveu todos os alunos, é uma atividade final, onde a gente desenvolveu laboratório de expressão, fizemos bastante ensaios, experimentações, e foi um processo de criação assim bem legal, que culminou na apresentação da peça teatral. E também a parte da entonação vocal, onde a gente teve atividade com a professora de teatro também, na questão do laboratório de “Expressão Vocal”, em cima dos textos teatrais”. (P 8, informação verbal).

As respostas dos docentes ressaltam o quanto uma atividade construída e vivenciada pelos próprios alunos pode diferenciar esse momento pedagógico dos demais. A teoria aplicada em atividades que possibilitaram essa oportunidade foi fixada na memória dos

⁵⁸As informações referentes as inscrições: (P 1), (P 2), (P 3), (P 4), (P 5), (P 6), (P 7), (P 8), (P 9), (P 10), além do termo “professora”, seguidas da referida numeração, são fragmentos referentes às entrevistas realizadas em agosto de 2017, estando acessíveis no Apêndice Digital desta dissertação. ENTREVISTAS. Entrevistas: Formação continuada e valorização da carreira docente. [agosto/2017] Entrevistadora: SILVA, Márcia Regina da. São Paulo, 2017.

alunos, agora docentes. Algumas afirmações estiveram relacionadas diretamente à maneira como o professor ministrava suas aulas.

Principalmente quando você tem assim [...] aulas práticas, teóricas [...] principalmente, os seminários, porque eu tinha muito medo de falar em público, eu acho que uma prática, com calma, com paciência, [...] entrando, eu fui melhorando. (P4, informação verbal).

Para mim eu gostava mais dos professores mais organizados, assim que conseguiam explicar melhor, eu consigo aprender assim, né meio que na organização. Então eu tinha uma professora de Linguística, engraçada. Ela andava de um lado para o outro, ela era muito agitada, era boa professora, eu lembro, ela me incomodava um pouco porque ela era muito agitada e eu não acompanhava aquela velocidade [...]. (P5, informação verbal).

As afirmações desses professores apontam que no ato de ensinar, não é apenas o conteúdo, a disciplina, a matéria que se aprende, se aprende o modo como se ensina. A performance de cada professor, em todos os níveis de ensino, pode deixar percepções diferenciadas para cada aprendente, entretanto, o que se pode apurar é que a graduação, momento tão ímpar para a formação desses docentes, pouco ofereceu ocasiões capazes de marcar sua trajetória.

Na questão sobre a avaliação de sua graduação, em uma escala de cinco a dez, a maioria considerou que 7 seria uma nota razoável. Quando perguntado o que significava a nota 7, os entrevistados salientaram: o P 4, afirmou “[...] no livro, no papel, tudo é perfeito, tudo é maravilhoso, tudo corre bem, quando você lê, você tem vontade de fazer, mas, na prática, mesmo, acho que faltou, na minha graduação, faltou preparação”, aparece aí o quanto o curso se focou na teoria, preterindo a reflexão da prática que não ensejou o esperado pelo futuro docente. A professora 5 distinguiu a importância do curso de nível médio, o Magistério, “eu realmente aprendi a ser professora, como fazer as coisas na sala de aula, no Magistério, eu tinha aula de Didática [...] então lá eu aprendi [...]”, a mesma docente lembrou como um determinado professor da graduação, a lembrou que estava matriculada na Universidade, “[...] professor de Português, [...] nós perguntamos se ele poderia nos orientar mais, umas coisas que a gente tinha dificuldade, ele falou assim: “eu tenho um conteúdo de Universidade” [...] o que ficou para trás, é com vocês, não é comigo”.

Os relatos colhidos apontam o quanto a graduação pode estar longe de atender às necessidades de formar um docente preparado e apto a responder às demandas contemporâneas, ressaltando, que essa complexidade a qual surge, nas narrativas, são de docentes que concluíram sua graduação em um período no qual a entrada no Ensino Superior era mais restrito do que o é hoje. É possível considerar que o aumento da facilidade de acesso

pode ter custado ainda mais a perda da qualidade dos cursos superiores, principalmente, nas instituições privadas.

Os questionários apontam que a maioria dos docentes pesquisados se graduaram em IES privados; em Gatti e Barreto (2009) esses aspectos da ausência de um comprometimento com os conteúdos didático-pedagógicos e com a reflexão sobre a prática por parte dos docentes da graduação, aparecem:

Como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos [...]. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 175).

Essa constatação indica o quanto é fundamental a formação continuada para os professores na ativa; alguns autores salientam que essa é imprescindível por existir falhas intransponíveis na formação inicial:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação. (GATTI, 2008, p. 58).

Esses fragmentos das entrevistas evidenciam o quanto o docente, ex-discente, deposita expectativas na graduação, expectativas essas, apesar de justas, não foram atendidas por seu curso e, como afirmou Gatti (2008), a formação continuada se torna uma forma de suprir as dificuldades encontradas em sala de aula, não acrescentando valor e conhecimento à formação anterior do professor.

3.4.2 . Os desafios e méritos da profissão

Os professores foram inqueridos sobre os desafios da profissão hoje. Em suas narrativas, percebe-se que as rápidas mudanças ocorridas, na sociedade, são parte do óbice: “[...] saber quem são essas crianças de hoje, [...] nesse mundo da informática, nesse mundo que é muito acelerado, nesse mundo que queima muitas etapas a conhecer [...] Eu acho que a grande maioria dos professores não conhece o aluno que tem” (P1). Associada a esse não conhecer o aluno, tem a relevância que o professor remete à disciplina do aluno, assim a professora 3 afirma: “O maior desafio que eu acho é dominar a disciplina dos alunos, [...] para você poder passar o teu “recado”, passar sua lição, então eu acho que o maior desafio,

em sala de aula, hoje é dominar a disciplina para dar sua lição”. Essa questão é vista por outra professora de forma mais consistente, mais pedagógica. Destarte, a professora 4 declara: “Tornar as aulas mais interessantes, causar impacto nos alunos para que ele passe a te observar. Não precisa nem aprender, cinco minutos observando o que o professor está falando, já é suficiente”. Esses fragmentos das formulações dos professores indicam como as lacunas não preenchidas pela graduação são desafiadoras para a formação e para a prática docente.

É certo que a expectativa dos professores é de que a cada ano que se inicia, o estudante, em sala de aula, esteja pronto, preparado a acompanhar a aula, atento, disposto. Não obstante, a realidade encontrada nas unidades escolares desafia a docência exercida no cotidiano, exige o enfrentamento de dificuldades e de incertezas sobre as estratégias necessárias para o sucesso da aprendizagem. O que se pode dizer é que os docentes, grifam e dão importância para essas intercorrências, buscam nos diversos tipos de formação, possíveis respostas para melhorar seu trabalho docente.

O desafio colocado é de conseguir acompanhar as transformações que ocorrem em uma velocidade cada vez mais rápida. As mudanças na forma de se portar em sala de aula, impostas pela tentativa de se democratizar o ensino, na qualidade da formação a qual o professor recebeu e recebe, combinadas com a incompatibilidade dos salários que há tempos não têm permitido reais investimentos na formação docente. “O primeiro é você ser professora, você tentar estar sempre estudando, sempre atualizada, é um dos desafios e você não consegue essa atualização, por falta de tempo, [...] meu salário não é suficiente para”, afirma a professora 6.

Relacionar o trabalho do professor e sua docência a um jugo difícil de carregar, ou a um castigo que não deve ser desejado, tornou-se um mantra na sociedade. Há docentes que incorporaram, em seu discurso, não desejar a docência para ninguém, muito menos para os seus filhos. Os fatores já indicados acima, somados ao desprestígio profissional, aos baixos salários, à ausência de uma carreira estruturada são as justificativas para esse sentimento na sociedade e na docência, nesse sentido, estudos afirmam:

O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (como se verá adiante), e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional, com certeza, pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240).

Apareceram, nos relatos dos docentes, o desconforto causado pelas dificuldades que surgem na rotina da prática pedagógica, mas, da mesma forma, que essas se repetem, há momentos e situações as quais merecem ser lembrados e tornam a prática docente mais leve.

3.4.3 . Os méritos da profissão

O docente em exercício passa parte considerável de sua vida nas unidades escolares, assim, torna-se uma exigência do trabalho, destacar os aspectos positivos da profissão. Uma das questões que a entrevista procurou explicitar foi sobre as relações socioafetivas traçadas nas relações didático-pedagógicas, dessa forma, um dos questionamentos versou acerca de haver méritos na profissão docente.

Os professores investigados afirmaram, positivamente, haver méritos em ser professor. As respostas foram colocadas em variadas perspectivas: uma delas a de gostar da profissão. No relato do professor 1 “[...] é você gostar da sua profissão, não achar que ela é sacerdócio, você é um profissional, você pode ir além [...]”, como o professor 3 “[...] eu gosto do que faço e não penso em outra coisa, pelo menos no momento”.

Do mesmo modo, foi exposta a importância de se contribuir para que o aluno construa um futuro, como afirmou o professor 9 “[...] os méritos em relação a isso, eu digo que é a longo prazo, após ter executado uma tarefa com os alunos, dentro da sala de aula a gente vê o resultado lá na frente [...]”, que é corroborado com a fala da professora 7 “[...] formar um cidadão [...] com uma ampla visão do mundo, porque, às vezes, ele só tem o mundinho de casa, [...] da escola, e essa formação que é um leque, [...] seria o mérito do professor, fazer dele um cidadão para o mundo”.

A questão da importância geracional, da convivência com adolescentes e jovens foi apresentada pela professora 5: “Eu gosto de ser professora, porque eu gosto de ensinar, porque eu gosto de ficar com os jovens, [...] a dinâmica da juventude para mim é muito legal, é uma coisa que para mim é ótimo, ensinar estar com eles; e a relação ensino aprendizagem em si”, bem como, a professora 8 “[...] As férias são excelentes, [...] mas eu sinto saudade dos alunos [...] É o revelar de tantas habilidades artísticas, seja na música, na pintura, e esse significado que eles[...] faz com que o aluno acredite no seu potencial [...]”.

Esses apontamentos trazem à luz um sentimento de compromisso com o discente, compromisso mais que apenas técnico, um compromisso didático-pedagógico mais elaborado, mais profundo que o simples ensinar. É lógico que a pergunta pede para apontar os méritos e esses podem ser transitórios, mas o professor o qual apontou os desafios, soube dizer que a profissão

possui seus méritos e ele o reconhece. A perspectiva de contribuir para o futuro do menino e da menina, concomitante com a oportunidade de conviver, trocar e aprender com a turma de alunos, a ponto de ter saudade, um pouco do que já afirmava, Paulo Freire (2015, p. 46): “Não é possível a formação docente, indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”.

Esse compromisso e envolvimento com os estudantes aparecerão novamente em diversos momentos das entrevistas. Nas questões sobre os desafios e os méritos do ensino da disciplina, surgem novamente as dificuldades em se conseguir a concentração dos estudantes, a quantidade de conhecimento e conteúdos a ensinar, a falta de recursos necessários para apresentar uma aula mais atraente, em determinadas disciplinas como a Língua Inglesa, o número de alunos em sala de aula com níveis de aprendizagens muito distintos. O desafio em convencer os adolescentes e os jovens que estudar, aprender e conhecer é necessário, não apenas enquanto exigência social, mas que, individualmente, o conhecimento pode contribuir para enriquecer sua cultura e contribuir para ajudá-los a compreender fenômenos sociais intrincados.

Percebe-se, nesses apontamentos, não apenas o reclame de uma categoria, mas a denúncia das condições nada adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho profissional, assim, quando questionado se há méritos em sua disciplina, a interlocução da Professora 8 da disciplina de Artes é ilustrativa:

É como eu disse ali no início, quando o aluno, o grupo, a dupla de alunos eles se percebem pertencentes a essa Arte, eles passam a acreditar que eles podem envolver-se nas demais disciplinas, ele acredita em si, “Olha eu posso”, “Olha eu consegui isso”, “eu não sabia que eu tinha essa habilidade”, “por que a professora exigiu que eu fizesse isso, olha, hoje eu consigo me expor, me colocar, seja na música, na dança, por isso eu amo trabalhar com projetos, porque envolve até esses alunos que têm potencial que a gente não conhece e eles também não tem essa oportunidade de se revelar, esse despertar. Eu diria que a Arte ela... ela consegue (P8, informação verbal).

Assim como o depoimento da professora 7 de Língua Portuguesa:

Eu acredito que a Língua Portuguesa o específico dela é fruir a imaginação, criar. Então quando a criança consegue [...] pular obstáculo, vencer.... Hoje ele está para baixo, mas amanhã.... criando. Então acho que este é o mérito da Língua Portuguesa, porque a Língua é viva, ela vai se modificando e eles têm que entender essa modificação. E vai um processo. Um processo (P7, informação verbal).

Esses aspectos aparecerão no percurso das entrevistas, as dificuldades e as barreiras presentes nas estruturas da escola, na formação dos estudantes, nos entraves da carreira

docente são enfrentadas, nem sempre com vitórias, mas são enfrentadas. Esses professores fazem parte de um conjunto de condições, fruto de uma conjuntura de desvalorização e depreciação da educação pública, mesmo nessa situação, há a busca por condições melhores para o ensino e a busca para a garantia da aprendizagem.

3.5 . O DOCENTE APRENDENTE E NÃO É DE REPENTE

Buscando investigar os conceitos de formação do professor e como esse compreende seu processo de aprendizagem, se estático ou em desenvolvimento, perguntou-se se ele considera “[...] que em sua prática docente em sala de aula, com os educandos acontecem aprendizagens que podem contribuir para sua formação docente”, os entrevistados afirmaram que sim, evidenciando uma atitude aberta para o conhecimento, como a professora 2: “[...] você pode assistir dez mil vezes o Karatê Kid falando da China, mas vai ter o menino que na hora da redação ele vai dizer algo que só ele como criança pode entender, então, isso faz muita diferença, principalmente, no Ensino Fundamental, [...] é transformador”, ou as afirmações da professora 5: “Eu acho que tudo que eu faço lá contribui para mim, assim me ajuda de alguma maneira. A sala de aula me ensinou a ser uma pessoa bem melhor, uma pessoa mais desenvolta, eu sempre fui mais fechada, a sala de aula normalmente é o lugar que eu sou mais eu. Eu gosto muito”.

O trabalho docente e seu desenvolvimento profissional acontecem dependentes de vários fatores, materiais e humanos, os quais contribuem para o seu aprimoramento ou impor interferências que o dificultam, o certo é que o processo de ensino-aprendizagem não se faz sem sofrer ou provocar mudanças em si, no aluno e até nos colegas de trabalho. Paulo Freire deixou inúmeras reflexões que causam alegria e desconforto, mas todas apontam para a grandeza de ser docente, uma delas:

Como professor crítico, ou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e inconsciente do inacabamento. [...] na verdade, o inacabamento do ser ou, sua inconclusão, é próprio da experiência vital (FREIRE, 2015, p. 50, grifo do autor).

Essa incompletude surge nas narrativas quando perguntado se “Você considera que há aprendizagens para sua formação docente na interação com os seus colegas de profissão?”. A maior parte dos professores afirmou aprender nessa relação, mesmo reconhecendo que há

dificuldades de relacionamento. Justificaram sua concordância citando os trabalhos que conseguem realizar conjuntamente, a professora 5 expõe: “Não todos, mas a grande maioria, eu acho que é muito positivo [...]. Eu gosto muito de trabalhar em conjunto com os outros professores, e têm aqueles professores que você se adéqua um com pouco mais [...]”, bem como a professora 2: “Com certeza a todo momento, e peço ajuda a todo momento [...], já dei aula de nazismo na quadra, [...] com a professora de Educação Física. Adoro Arte, sou arteira, tenho muita dificuldade com Matemática, o professor de Matemática, às vezes, é o grande salvador da pátria [...], não tem como trabalhar na escola sozinho”.

A mesma professora 5: “[...] A gente consegue aprender, sim. A gente consegue dividir ideias, e pensamentos mas não é muito, eu não vejo [...] a gente não fica tanto tempo para conversar sobre escola, sobre a aula? A escola [...] eu acho que os professores têm muito isso, falar mais os problemas [...]”, mas em continuidade cita uma experiência de parceria com o colega que foi bem-sucedida, “[...] lá na sala de aula foi muito legal, por exemplo, antes de ontem com terceiro ano foi um exercício de Matemática, então eu fiz com eles, porque é o calo do meu pé é Matemática, então a gente fez junto. Nós conversamos, eram eixos culturais-cognitivos do Enem, então foi muito legal [...]”, o aprender, para esses docentes, é intrínseco ao fazer docente. A atividade desenvolvida é citada como aprendizagem, algo que é destacado como necessário quando os entrevistados fizeram a crítica a sua graduação.

Nesse ponto, buscou-se saber a opinião dos docentes sobre os desafios encontrados na comunidade atendida por sua unidade escolar, surgem, entre as opiniões dos docentes, os fatores de vulnerabilidade diante da facilidade com que os adolescentes e os jovens são expostos às drogas lícitas e ilícitas, à sexualização precoce, da carência afetiva, além do fato de a escola estar em uma região periférica. Alguns destacaram que esses são problemas comuns a maioria das Unidades Escolares.

Corroborar para essa enumeração a narrativa da professora 10, a qual apresentou uma questão social e cultural fundamental à adolescência e à juventude, trata-se da relevância do lazer, “[...] é basicamente a falta de lazer para eles. Eu não vejo aqui [...] agora tem uma praçinha ali, mas não é uma praça confortável é meio que um barranco. Aqui eu sei que tem uma quadra, mas a quadra é só para quem pratica esportes, [...] em si precisaria de algo mais”. Essas preocupações destacam algo fundamental para o ensino-aprendizagem que é o acesso às oportunidades que os discentes têm fora da escola e que contribuem para explicitar a

aprendizagem de determinados conteúdos, consolidando a bagagem cultural a qual acumulará ao longo de sua trajetória escolar.

3.5.1 . O docente na trilha da aprendizagem contínua

Em mais um aspecto investigado, a abordagem deteve-se em indagar mais, notadamente, sobre a formação continuada formal que o docente teve acesso no âmbito da formação em serviço na SEESP, em cursos e orientações nas Diretorias de Ensino, as formações oferecidas pela Escola de Formação, as realizadas nos Institutos Superiores e outras modalidades. Parte importante dos docentes é capaz de narrar experiências nos diversos cursos, sejam de atualização, aperfeiçoamento ou especialização. Algumas explanações são identificadas em Gatti e Barreto (2009, p. 220-221):

Nos estudos que têm como foco, iniciativas de formação continuada de professores nas redes de ensino é possível identificar algumas conclusões recorrentes, apesar da diversidade de situações examinadas. Em geral os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição, perante as situações que são vivenciadas.

Percebe-se, nos relatos dos docentes que tiveram acesso aos mais variados tipos de formação, e mesmo os que não realizaram pós-graduação, um entusiasmo diante das oportunidades de aprender mais uma lição, sem deixar a criticidade na avaliação. Como a maioria dos docentes entrevistados está na profissão há mais de dez anos, nem sempre foi possível recordar todo itinerário realizado, contudo, alguns cursos foram especialmente destacados, entre eles o PEC⁵⁹, REDEFOR⁶⁰, além do Circuito Gestão⁶¹. Outros cursos como os oferecidos pela Cultura Inglesa e até intercâmbio nos Estados Unidos fazem parte do rol que foi lembrado pelos entrevistados.

Olha, isso é uma falha minha, eu fiz poucos cursos. Mas um dos cursos que a gente fez muitos anos atrás, foi o PEC de educação continuada. Foi durante uma semana que a gente fez encontro, e naquela época eu dava aula de História e

⁵⁹Programa de Educação Continuada, alguns realizados após o ano de 1996 em parceria com Universidades como USP, UNESP, UNICAMP e PUC-SP.

⁶⁰REDEFOR: programa de educação continuada para os professores estaduais, voltado para a implementação do novo Currículo.

⁶¹O Programa Circuito Gestão foi implantado em 2000 pelo Governador Mário Covas, tendo como Secretária da Educação a professora Rose Neubauer.

Geografia, então eu cheguei a participar dos dois, foi no Mignoni⁶² curso de uma semana [...] (P1, informação verbal).

Bom pela escola nós tivemos faz muito tempo, nós tivemos o PEC, que eram cursos oferecidos pelo Estado. Fiz alguns como coordenadora, [...] qual que era o nome [...] Circuito Gestão. Eu fiz praticamente todos, só não fiz o último... Não sei. Mas assim, foi bem legal. Eu fiz pela escola eu tinha que fazer [...] (P5, informação verbal).

Como professora efetiva, eu fiz o curso do Governo do Estado [...], como Coordenadora eu fiz o curso “Circuito Gestão” [...], um curso sobre deficientes auditivos, visuais, um curso sobre drogas, fiz um curso sobre gravidez na adolescência, [...], todos voltados a ser Coordenadora Pedagógica, eu acho que os cursos voltados para professores, se for realmente em relação ao governo, são cursos muito estanques e o professor, muitas vezes, não tem tempo [...] (P6, informação verbal).

Olha, um curso da REDEFOR de Língua Portuguesa entrou a questão da Literatura, fiz um curso” O que é leitura”, “A importância do ato de ler”, também foi pela escola pela Diretoria de Ensino, também fiz um como montar site logo que entrou a tecnologia. A gente fez um curso, só que foi muito rápido, eu leiga, [...] porque a gente queria interagir com esta tecnologia, por causa da molecada [...], REDEFOR foi especialização de Língua Portuguesa (P 7, informação verbal).

Notadamente, foi destacada a realização da segunda graduação como uma opção de formação para alguns dos docentes. A Pedagogia foi a principal escolha, pois esse curso permite acessar os cargos e as funções da Classe de Suporte Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, bem como a função de Vice-diretor, quanto à outra graduação, além daquela obrigatória do cargo ou função, soma pontos para a evolução não acadêmica. A professora 6 declara: “Tenho [...] outra, a Pedagogia [...], mas eu gostaria de fazer uma pós, ou até mesmo um *Stricto Sensu*, mas não pude, porque realmente o salário não é compatível, [...] sempre procuro conhecer, mas também, tem a carreira, tem valorização que poderia ser maior”; bem como a professora 4: “Eu fiz o curso de Pedagogia, recentemente, ainda não peguei o certificado [...] para evolução funcional”; a professora 3: “Para melhorar a vida, a carreira para poder ser diretora, principalmente, ascender na carreira, acredito”.

Para alguns dos docentes entrevistados, a pós-graduação esteve entre as preferências para incrementar a formação. A especialização foi uma opção de formação, uns a acessaram através da REDEFOR, outros buscaram através das instituições privadas. Entre os docentes respondentes, há dois professores com Mestrado, o Professor 9 realizou a pós-graduação *Stricto Sensu*, com bolsa da instituição, depois complementada com o Programa Bolsa

⁶²Unidade Escolar da Diretoria de Ensino de Taboão da Serra, seu auditório, por vezes, é utilizado para a realização de cursos diversos.

Mestrado da Secretaria Estadual; a professora 5 efetivou o curso com o Programa da Secretaria, ambos dissertaram sobre temas na área da Educação.

A matrícula e a frequência, nos cursos de pós-graduação, podem ter sido realizadas com objetivos diversos e apontar esses motivos é um dos objetos deste estudo. O mercado de trabalho, de um modo geral, valoriza o profissional com esse tipo de formação e é propagandeada a necessidade de se continuar estudando, atualizar-se, conhecer as últimas tendências. Na Educação, não tem sido diferente.

Cada disciplina do currículo apresenta seus desafios. Além da produção de conhecimentos novos aumentar todos os dias, do mesmo modo, cresce a velocidade e os meios de sua divulgação. O docente tem, em suas turmas, alunos com diferentes acessos a essas informações as quais podem gerar dúvidas sobre as certezas apresentadas em aula. Soma-se a isso, os meios de comunicação que propagam modos e atitudes juvenis, caricatos, em que, muitas vezes, predomina o desrespeito a todas as pessoas e a todas as situações. Os adolescentes e os jovens, filhos de pais trabalhadores, frequentemente, cuidados apenas por tios e avós, estão cada vez mais expostos aos seus próprios comandos e às orientações de seus grupos de colegas⁶³. Um desafio colocado para o profissional da sala de aula é manter-se informado no trato com os estudantes e com a comunidade escolar em geral.

Esses apontamentos apareceram nas entrevistas com os motivos pelos quais há a procura por cursos de todos os matizes, entre eles a especialização. A consciência de que o aprendido na graduação não é mais suficiente para garantir as interações didático-pedagógicas na sala de aula provoca, no corpo docente, o movimento de busca por mais conhecimentos e informações.

Eu principalmente, me considero uma professora tradicional. Quero melhorar, renovar as minhas aulas, a atenção dos alunos [...]. Até eles me perguntaram: “Você gosta de dar aula de Língua Portuguesa?”, eu gosto, eu tive motivação que foi uma professora daqui, aí eu fiz o Magistério, para auxiliar os alunos para não passar a mesma dificuldade que eu tive, eu quero motivá-los, então quando eu fico perdida eu procuro esse curso para me receber uma orientação (P7, informação verbal).

Ah acho que é para você se qualificar mais, enquanto profissional, é lógico que você também visa rendimento, mas conhecer ambientes novos, o que os pesquisadores pensam da Educação. É isso que motivou [...]. Iniciei uma pesquisa, em sala de

63 Após a Segunda Guerra Mundial, o trabalho dos pais fora de casa, a saída dos adolescentes do mercado de trabalho, a extensão da escolaridade e a escola de jornada completa levaram à diminuição da convivência entre as gerações e ao apoio dos adolescentes nos seus próprios colegas. Encontrando casas vazias no regresso da escola, desenvolveram seus próprios grupos, com uma cultura própria. Seus contatos com o mundo dos adultos passaram a ser mediados (e também distorcidos), sobretudo, pelos meios de comunicação de massa. Seus heróis se tornaram os do cinema e da televisão (GOMES, 2005, p. 281).

aula de estatística, a questão dos erros dos alunos [...] depois acabei caindo na formação de professores de Matemática. Bem legal! São coisas que me motivam! Tem que ter uma motivação para você continuar estudando (P8, informação verbal).

"É aprimorar a Língua. Ver o que tem de novidade, ver o que tá no mercado. Qual é a linha que está seguindo, faz isso, faz aquilo, conhecer outras pessoas. Conhecer outros professores. Aí sim, da minha área, em outros lugares, com realidades parecidas com a minha, professor de Ensino Fundamental, de inglês, escola pública, que dá aula lá em São Mateus, essa troca foi bem bacana no curso da PUC. Porque aí sim, aí conversando sobre a nossa área, e tentando achar soluções ali [...]. Eu aproveitei muito nessa parte e aprender como lidar agora com a tecnologia. Então, os meninos gostam de jogo [...] (P 10, informação verbal).

Docentes querendo entender os meninos em sala de aula, conhecer as práticas de outros colegas, acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, compreender as relações pedagógico-didáticas necessárias para ensinar os estudantes que estão em nossas salas de aula. A generalização não é adequada, mas o movimento desses docentes é algo bastante interessante, a professora 2, de forma irreverente, resume um pensamento:

A importância de saber que você não sabe tudo, precisa estudar. Não dá para se acomodar no currículo. Não dá. O André, meu professor, dizia o seguinte: "ninguém escuta um idiota", idiota é aquele que não sabe. Você se apresenta na frente de um desafio não tem problema você dizer "não sei", desde que você traga a resposta na outra aula. Então você precisa se atentar para a coisa, História tem muita coisa [...] (P2, informação verbal).

As evidências sobre as lacunas constatadas, na graduação ou a própria necessidade de rever a própria prática, ficam mais claras nas respostas à questão: "Como você escolheu a temática do curso?". Os respondentes salientam que precisavam encontrar respostas para problemáticas específicas surgidas em sua prática docente. Assim, a professora 2 responde a essa pergunta, afirmando: "Justamente pelas deficiências que foram apresentadas no meu curso de graduação. Então quando você não tem preparação específica para falar sobre aquele assunto e outros [...] me fez buscar". A professora coloca claramente que a graduação deixou lacunas importantes, ou que não consolidou, suficientemente, os conhecimentos necessários à prática docente. A professora 10 aponta como os cursos contribuíram para alterar sua proposta metodológica: "[...] eu passei a usar mais música depois do curso da PUC, porque se eles gostam de música, porque não usar a música [...]. Por isso, nós desenvolvemos toda uma unidade em cima da música".

Quanto às dificuldades em realizar cursos de maneira mais regular, apareceram vários fatores, desde a questão da oferta, a qual segundo alguns docentes já foi mais frequente e em maior número, até as horas de dedicação necessárias a cada tipo de curso, bem como as intercorrências da vida, as quais impedem a realização ou a conclusão das matrículas. Assim

diz o professor 1: “[...] para mim é a questão de horário. Sempre é fora, às vezes, não dá”, o referido professor trabalha também em escola privada o que dificulta conciliar com horário dos cursos. A professora 3 que já realizou cursos em um período em que era solteira e possuía outra ocupação em paralelo com a docência declara: “[...] é o valor. Hoje eu não teria condições de pagar uma outra pós-graduação. A distância é uma coisa muito ruim [...]”. A professora 5, formada na década de 1990, que cursou a pós-graduação quando já tinha filho pequeno, afirmou: “Eu tive muita dificuldade de fazer esses, porque eles eram pagos [...]. Por exemplo, fazer a pós-graduação foi difícil, porque ele era pago, eu tinha que fazer no sábado, o dia todo, e tinha que pagar por isso [...] eu tive que [...] me organizar para poder fazer, eu tinha filho pequeno [...]”. A professora 7, além da questão da oferta, apresenta as intercorrências. Professores são cidadãos que têm suas vidas além da escola e há situações que não são controladas: “O *Lato Sensu* na Unesp. Então eu fiz, participei do processo seletivo, estava com notas ótimas, tinha um encontro presencial [...] só que [...] não consegui concluir, porque acabei tendo um luto na família [...] eu acabei desistindo do curso”.

A análise do trabalho e das narrativas dos professores contribui para compreender sua complexidade. É fácil se deparar com a avaliação rasa ou no senso comum entre os leigos, mídia e até entre os governantes. Senso comum que reafirma o desmerecimento do trabalho dos artífices da educação, sem contextualizar suas vidas e seu trabalho nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas, além das interpessoais.

Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, ou um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas, acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos, são percebidas como decorrência de um poder regulador o qual coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição (GATTI; BARRETO, 2009, p. 223).

Esse estado de descompromisso com os interesses e os anseios dos docentes é percebido nas narrativas. Esses sabem que o Estado, muitas vezes, desconsidera o profissional, a natureza do trabalho docente, as intercorrências possíveis, seu potencial e suas possibilidades.

Uma carreira composta, em sua maioria, por mulheres, responsáveis ainda hoje pelo trabalho doméstico, pelos cuidados dos filhos, dos idosos, e que devem, além disso, estar disponíveis para a constante formação necessária ao exercício da profissão. No intermeio, perpassa o tempo, os filhos, as perdas e as vitórias.

3.5.2 . Formação continuada: Desenvolvimento Profissional?

A formação continuada, até aqui investigada como as ações de encadeamento da escolaridade do professor, é parte do desenvolvimento profissional docente e é uma atividade necessária aos desafios colocados, diariamente, em nossas salas de aula, no trato com a comunidade e com os colegas. Essas ações estão relacionadas às proposições de formação pela escola e por outras instâncias de Governo e a apropriação do próprio docente como formador. A escola, o local de trabalho, os colegas, como coautores, responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente, não obstante, há muitas barreiras a serem superadas.

No exercício da docência, há a demanda por formação permanente. Um dos fatores que devem ser encarados com seriedade, estão o avanço tecnológico e a facilidade em adquirir os dispositivos de TIC. Os aparelhos estão cada vez mais disponíveis para parte importante da população⁶⁴. Essa disponibilidade e o acesso à Web permitem aos docentes, mas também aos discentes, maior rapidez em acessar conhecimentos e informações, dessa forma, a gestão de uma sala de aula tem exigido maior preparo, colocando novos desafios; porquanto, este estudo focalizou, Quadro 4, no modo como os docentes percebem a formação continuada dentro da profissão.

As narrativas dos docentes participantes da entrevista demonstram que está consolidada a formação continuada como parte da profissão docente. Da mesma forma que planejar aulas, corrigir atividades, fazer devolutivas para os estudantes consolidaram-se ao longo do tempo, enquanto atividades que fazem parte das atribuições docentes, a continuidade na formação está se constituindo parte dessa profissão. A professora 5 usa como exemplo as profissões ligadas à área da Saúde, exemplo sempre lembrado por vários autores para defender a docência como atividade de aprendizado contínuo.

[...] tive a oportunidade, recentemente, de acompanhar um grupo de estudantes e professores de Medicina num hospital universitário. Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: I) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; [...] III) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; IV) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem (NÓVOA, 2009).

64 O Brasil terá um smartfone em uso por habitante até o fim de 2017, segundo dados da 28ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP).

Quadro 4: Você considera a formação continuada parte da profissão?

Questionário – Formação Continuada de Valorização da Carreira Docente	
Professor	Você considera a formação continuada parte da profissão?
P1	Nesse curso para formação continuada é para contribuir para seu crescimento. Esse é meu pensamento, não é só para a sala de aula, eu não quero ir lá para uma receita, eu quero ir lá, de hoje em diante vai ser assim. Como o cara pega um pedacinho de Paulo Freire falou e aplica aquilo, não vai saber quem ele é, qual a filosofia, [...]. A a questão é estudar o que é estudar a educação.
P2	Sim. Porque sem formação você não consegue dar aula, então é importante, porém, nem sempre você consegue.
P3	Sim. Formação continuada [...] continuar estudando. Sim, com certeza Pra gente estar sempre renovando o aprendizado [...] acho que a gente que é professor precisa estar atualizado.
P4	Sim, porque é uma forma de você está sempre atualizada, no contexto escolar.
P5	Eu acho que sim, o professor é assim o médico ele faz curso toda hora, o dentista faz curso toda hora, é o professor ele tem que estudar, tem que se adaptar, quando eu fui fazer a minha graduação é de 1990, [...] quando eu fui fazer a pós-graduação a minha professora dizia, assim “Olha, mudou muita coisa, agora é diferente” e eu estudei, vi coisas que eu nunca tinha estudado, por que, porque teve uma reforma, mudou o jeito de ensinar, a forma de enxergar a Língua Portuguesa para sala de aula, e eu, por exemplo, tinha uma formação antiga que não sabia.[...] ela me ajudou muito me modernizou, eu senti assim que eu tinha colocado o pé na modernidade com a pós-graduação.
P6	A formação continuada faz parte da nossa profissão, porque você precisa dar continuidade sempre naquilo que você faz, só que todos os entraves no meio de tudo isso, [...] principalmente para melhorar [...] a questão do magistério, a questão da evolução, mas é complicado é dizer que ajuda mas ao mesmo tempo não dá para você uma visão clara do que você realmente precisa.
P7	Sim, por que auxilia muito, quando eu me sinto perdida, às vezes a gente acha até chato, o que eu estava explicando para os alunos, eu sou uma professora meio que metódica, eu faço o trajeto eu gosto de percorrer estes trajetos, ver algo para que eu deixe de [...] Depende das pessoas que dão curso, até então os cursos que eu fiz tanto pela diretoria [...] Só esse que o rapaz era um curso à noite também. [...], porque era noite pois não podia ser no período. Que a gente estava dando aula. [...].
P8	Muito. Porque, você tem que ir buscar só você atualizar [...]. O mundo muda, de hoje para amanhã. São tantas outras informações que você tem que inserir na sua prática profissional, e você precisa buscar.
P9	Sim, por que é uma maneira de você conhecer outros elementos o qual você pode estar desenvolvendo junto com os alunos. Conhecer pessoas, compartilhar informações, compartilhar conhecimento. Não ficar parado.
P10	Com certeza. Sem a formação continuada você acaba estacionando. Dependendo da bagagem que você termina a faculdade, imagine você não vai conseguir dar conta do recado na sala de aula. Por quê se você não ligar o que você aprendeu com o que você tá vendo agora, o que você tem na mão estratégias novas, você acaba estacionando, então é essencial.

Fonte: Questionário: “Formação Continuada e valorização da carreira docente”.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Entretanto, mais que o simples concordar com premência de se continuar estudando, encontram-se, na fala dos docentes, outros elementos que apontam para a consolidação de um compromisso profissional que é o fortalecimento de sua formação. Novamente está explicitado que, para dar conta do processo pedagógico-didático, é preciso atentar-se às formas de ensinar, o que atrai mais os estudantes, como estar atento às mudanças de contexto.

O trabalho docente como atividade em movimento aparece claramente na resposta do docente 9: “Não ficar parado”; a professora 7 frisa “não ficar perdida” “[...] estar atualizada”, “[...] continuar aprendendo”, aparecem nas falas dos outros professores. Muito além de chavões do senso comum, amiúde, incorporados aos discursos pedagógicos, esses professores e professoras, durante a entrevista, já deram sinais que à medida que as atribuições da vida permitem, buscam por formações nas suas mais variadas formas.

É possível dizer que para esse grupo estudado está a se consolidar, como exigência da profissão, o atualizar-se continuamente sobre as novas estratégias de ensino-aprendizagem, os novos conhecimentos de cada disciplina, os novos desafios que adolescência e juventude em nossas salas de aula nos impõe. Do mesmo modo, em se tratando da escola pública, é dever do Estado encarar como sua responsabilidade essa formação. A quantidade de cursos ofertados é tratada pelos docentes, e percebe-se em suas respostas, que já houve períodos de maior oferta de formação e, em melhores condições.

Os números apresentados apontam para a inconstância na política de formação com momentos de propostas de mais ações de formação disponíveis para os docentes. É claro que mais ações podem não significar, diretamente, melhores oportunidades, porém, como já analisado, a descontinuidade das propostas causa inseguranças nas iniciativas dos docentes.

3.6 . OS DESAFIOS EM SE MANTER NA CARREIRA DOCENTE

Manter-se em uma profissão é uma escolha, às vezes, consciente, outras não. Ocasionalmente, é a questão econômica e pessoal quem determina essa manutenção. Um exemplo importante é o ocorrido nos anos de 1990, quando muitos advogados e engenheiros, não conseguindo uma colocação no mercado de trabalho, procuraram, na docência, a segurança econômica. Nas profissões que exigem curso superior, é esperado que essa definição seja anterior ao processo seletivo para o ingresso na graduação.

É sabido que o Magistério tem seus desafios específicos. A escolha é cada vez menor entre os jovens, e a falta de valorização social interfere decisivamente nessa opção. É fato que

essa é uma das poucas profissões que de um modo geral todos conhecem por dentro, e, muitas vezes, as lembranças que ficam são as piores. “A precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional” (LUDKE & BOING, 2004; JACOMINI, 2016, p. 180).

Esse conhecimento interno da profissão, recebido desde a mais tenra idade nas salas de aula, não ocorre em profissões como a Medicina, a Engenharia, as Ciências da Computação, a Advocacia. Deseja-se ser advogado, médico e engenheiro pelo prestígio, posição social ou afinidade com os elementos constitutivos da profissão, mesmo não conhecendo sua rotina ou os seus percalços. Aliás, dessas, normalmente, são conhecidos apenas os seus méritos. O Magistério público ou privado é conhecido por todos, essencialmente, as suas dificuldades.

A formação inicial, a graduação, é notadamente obrigatória para o exercício docente e tem o objetivo, ou a intenção, de preparar o estudante para ser um profissional capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem com sucesso, contudo, até onde se sabe, não existe rede de ensino pública ou privada, infantil, fundamental, média ou superior em que as intercorrências comuns aos procedimentos de ensino-aprendizagem, ou os conflitos próprios das relações interpessoais, não se sucedam continuamente, muitas vezes, apresentando dificuldades em superá-las.

Assim, buscou-se, na entrevista, saber o porquê os docentes partícipes desse estudo estão no exercício da profissão a mais de dez anos? Quais os desafios a serem superados todos os dias? Há crueza nas respostas. Percebe-se que o potencial regenerativo da profissão quase é superado pelas dificuldades apresentadas, ou há certo afogamento no caldo opressivo encontrado na escola, desse modo, dizem os professores:

Poxa, qual o maior desafio [...] olha eu não vou dizer que o salário em si. Eu nunca pensei no salário. Acho que o maior desafio da carreira docente é você pensar o que você quer, quem você vai atingir [...] você chegar em casa e dizer poxa foi uma “m” hoje, eu não fiz nada essa semana, por isso que essa formação continuada esses cursos [...] (P 1, informação verbal).

Olha tem muitos desafios. Eu gosto muito de ser professora, mas eu [...] hoje em dia eu penso muito: a questão financeira, porque eu já estou no final da carreira, eu acho que um profissional em final de carreira ele deveria ganhar mais do que eu ganho. Algo que eu penso assim, isso me incomoda muito [...]. E a [...] dificuldade com aluno mesmo. Porque, às vezes, é difícil, o jovem hoje tá muito aberto para muita coisa, então é difícil canalizar. Eu falo, escola é para aprender, eu estou ali para isso, para ensinar, tem meios para ensinar, tem a gente pode usar de certos artifícios, mas, às vezes, é só sentar e parar, e é muito difícil isso [...] (P 5, informação verbal).

Maior desafio, nossa, hoje o pessoal disse que é a profissão perigo, né. Acho que o maior desafio é você realmente, eu digo se eu não fosse professora, não sei o que eu seria? Poderia lavar louça, [...] mas desafio realmente entrar numa sala de aula você ter que trazer para você, [...] para esses alunos, muitas vezes, nem a matéria em si, mais uma visão de vida totalmente diferente que eles não conseguem visualizar, eles estão voltados, é uma tecnologia inútil, mas eles não conseguem visualizar realmente aquele mundo que eles estão vivendo. Isso é um desafio (P 6, informação verbal).

A questão financeira, a avaliação de como foi seu dia de trabalho, como fazer os meninos e meninas, discentes, perceberem que o mundo oferece várias possibilidades, além do propagado pelo mercado e vendido como atitudes juvenis adequadas, como demonstrar para nossos discentes que, se a sociedade capitalista não nos dá as melhores condições para oferecer a escola que eles merecem, os docentes procuram burlar o sistema, mas não é suficiente. Há um desgaste do profissional e da profissão na ausência das condições necessárias ao desempenho do ofício. A professora 6 aponta:

Eu acredito que no meu caso é saúde. [...] porque está mudando muito o foco e os alunos. Eu estava comentando com eles. Eles estão muito no abstrato, eles precisam se pegar ao concreto, fazer trajetos, projetos [...]. Eles estão [...] muito alienados, o que eu tenho está deficiente, eu procuro chegar neles: “você podem ser melhores se vocês quiserem”, eu tento ligar nesta questão de “olha, você pode melhorar tanto na sua escrita, tanto na sua fala, sua postura. Tem alguns alunos trabalhando no nono ano, então assim, você quer ser isso o resto da sua vida? Vamos procurar [...] eu estou aqui, porque eu gosto. Por todo meu estresse eu gosto do que eu faço. [...] o maior desafio é tentar persuadi-los de que o que eu quero para ele é o melhor. Para mim é um desafio imenso (P 6, informação verbal).

Eu acho que é, assim, enfrentar a situação de que os alunos não vão conseguir, o respeito que você quer devido ao atual sistema, não é um mau aluno, ou um mau professor. Acho que o sistema acaba permitindo isso. Se eu posso passar, sem me esforçar, eu não tenho que respeitar esse professor. E respeitar no sentido de vir e fazer meu papel de aluno. Eu acho que isso daí é um desafio, você tentar motivar este aluno, que ele estude [...]. Mas porque ele vai fazer se ele não vai reprovar (P 10, informação verbal).

A fala da professora 10 destaca a forma como as mudanças na política educacional, no caso a Progressão Continuada⁶⁵, a seu ver, afetou seu dia a dia de professora. O que é um direito do estudante, aprender em ciclos de aprendizagem, foi instituído de forma a não garantir as condições necessárias à aprendizagem e transformou-se em obstáculo ao trabalho docente. Quase 20 anos após essa decisão do Estado de São Paulo instituir esse mecanismo, a reprovação do aluno ainda subsiste no imaginário do docente, a reprovação como instrumento metodológico para a aprendizagem. Esse resquício, certamente, associa-se à lembrança desse professor, enquanto aluno desse modelo ou enquanto professor utilizando-se da reprovação

⁶⁵Deliberação CEE N° 09/1997, institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental.

como mecanismo pra “convencer” o aluno a estudar. O certo é que o Ensino Médio continua seriado e os problemas são semelhantes aos do Ensino Fundamental.

Mas como dito no início dessa reflexão, a manutenção na profissão não pode ter um caráter apenas ligado ao masoquismo. A resiliência pessoal não pode ser a única explicação para se manter na carreira. O Magistério apresenta desafios, mas, decerto, a profissão tem suas vantagens. Mesmo que socialmente desvalorizada e sofrendo um “tiroteio diário”.

Assim, a investigação também quis saber, mesmo que ligeiramente, o que mantém os docentes na profissão. Quadro 5, desse modo a questão foi: “Qual o maior mérito da carreira docente?”. Pensando em discutir a valorização da carreira, é merecido um quadro completo das respostas. Para falar de valorização docente, é necessário refletir como esses docentes percebem a carreira. São docentes com um tempo razoável no Magistério. A docência já é parte de sua trajetória enquanto pessoa e enquanto profissional. O grupo investigado já demonstrou que permanece na carreira e investe nela.

Os méritos apontados colocam-se não apenas na questão do ensino, colocam-se em uma relação pedagógica didática a qual envolve valores e princípios, dessa forma, corrobora com posicionamento de Marcelo (1999) quando debate o desenvolvimento profissional e as possíveis dimensões:

[...] essas dimensões incluem em primeiro lugar, **o desenvolvimento pedagógico**, (o aperfeiçoamento do ensino, professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo ou em competências institucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se a aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento da estratégia e processamento da informação por parte dos professores. A quarta dimensão é **o desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante adoção de novos papéis docentes (HOWEY, 1985 *apud* MARCELO, 1999, p. 138, grifo do autor).

O autor aponta dimensões pedagógicas, cognitivas e teóricas, mas entre elas está a autorrealização, nos relatos dos docentes entrevistados surge esse quesito, mesmo com as dificuldades enfrentadas na rotina de classe, desse modo, encontra-se, nas narrativas como mérito da profissão, o encontro com aluno estudando, atuando ou, simplesmente, um pouco mais crescido, mas já procurando ser mais responsável. Esse encontro é algo reconfortante para o docente.

Quadro 5: Qual o maior mérito da carreira docente?

Quadro Questionário - Formação Continuada e Valorização da Carreira Docente	
Professor	“Qual o maior mérito da carreira docente?”
P1	Olha eu estou a tanto tempo aqui, acho que é ser reconhecido pelos alunos, encontrar, conversar, a mudança que teve na vida. [...] já começa com os netos daqui a pouco é o bisneto, mas eu sempre fui tratado com muito carinho é raro o aluno que não cumprimenta, que não fala, ou lembrar de alguma coisa durante não é na aula de aprender Geografia, mas da aula do tempo que ele teve, [...]
P2	Seria talvez o ponto que falta para o Brasil se tornar um país tido como desenvolvido é o professor ser valorizado, muitas vezes acima de profissões que não exigem tanto de esforço e que recebe nome de doutor, sem ser doutor. Perceber que aquele mestre ele te faz melhor [...]. Pensando em partir esses paradigmas que quem está do teu lado te ensinando não é contra você e sim estar ao seu lado.
P3	Ah! É fazer o que gosta, porque se não gosta você não está bem. [...] eu estou bem porque eu estou dando aula. Se não, não estaria.
P4	É ver um aluno seu formado.
P5	Eu gosto muito de ensinar, então pra mim ensinar é tudo. Eu fico frustrada, eu quero ensinar, então eu fico tentando sempre encontrar um jeito de fazer com que eles cheguem ao aprender de uma maneira ou de outra, conversando, discutindo, inventando um miniprojeto.
P6	O maior mérito? Não precisa ser nunca vai ser 100% mas um dos maiores méritos é você em alguns momentos chegar, eu vou dar um exemplo: esses dias a minha diretora entrou na sala dos professores disse assim, nossa nós temos um aluno que era terrível e ele está fazendo faculdade. Olha o mérito, todos os professores que deram aula para ele, ficaram muito felizes em saber que hoje ele realmente mudou toda a vida dele, e ele está fazendo faculdade.
P7	[..] Que é ver um aluno bem, saber que aquele aluno que deu trabalho, ele conseguiu, ele superou. Acho que é isso não tem recompensa maior na nossa carreira”
P8	Mérito pessoal eu digo, na questão dessa troca com o aluno mesmo, dessa vivência mesmo, de estar junto, presente, pertencente, envolvido, às vezes na atualidade, na atual conjuntura, no grupo aluno ele não vê como a disciplina, tal é importante, mas no decorrer, no futuro ai você [...] é, reconhecida. “Olha professora que legal, tenho saudade de você, das suas aulas”, isso para mim é o maior mérito. Esse reconhecimento.
P9	Mérito da carreira docente é você ver a formação da criança, que nem outro dia, tava tendo campeonato eu peguei um aluno do primeiro ano estava aqui a tarde acompanhando, do Grêmio. Eu perguntei você lembra quando” você era pequeno [...] ele disse”. “Eu lembro”. Professor. [...] agora você é outra pessoa. Você vê o crescimento. [...] Depois quando eles saírem daqui a gente encontra eles lá fora, estão fazendo faculdade ou estão em uma profissão, que cresceram. É o reconhecimento.
P10	A transformação enquanto pessoa. Você não transforma ninguém. Eu acho que a gente é só instrumento. Infelizmente, eu não tenho mais a ilusão de que eu vou mudar as pessoas. As pessoas têm sua própria essência. Então você pode indicar alguns caminhos e elas vão fazer as próprias escolhas.

Fonte: Questionário “Formação Continuada e Valorização da carreira Docente.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O professor valoriza sua docência e sabe que essa não é só mercadoria, o exercício de sua profissão não se tornou apenas a execução de uma tarefa pela qual recebe remuneração, mas um trabalho com o ser integral que é o aluno. Longe de qualquer aspecto romântico, pois esses mesmos já apontaram que percalços existem e não são poucos, nem pequenos, há responsabilidade e comprometimento nas palavras proferidas por eles.

3.7. VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

A valorização da carreira docente é fala corrente em nossa sociedade, outrossim observado que sua desvalorização é consequência de uma política neoliberal a qual avança na

defesa do Estado mínimo e dos serviços ofertados pelas empresas privadas de educação, a propagação da regulação e entrega de todos os serviços públicos ao mercado.

No momento em que este trabalho é realizado, no ano de 2017, há várias ações do governo ilegítimo para retirada de direitos, como a alteração de leis trabalhistas as quais retiram direitos dos trabalhadores, a proposta de mudanças na política de Previdência⁶⁶, que tratam os professores como categoria de privilégios, os próprios congelamentos de gastos públicos, já mencionados, além das privatizações de empresas públicas.

Dessa forma, os discursos propagandeados por governos de todas as instâncias do País e pelos organismos internacionais de que o desenvolvimento de uma sociedade, se efetiva por meio da educação, nem sempre acompanha a necessária valorização do docente, ou mesmo, da manutenção da educação como direito público subjetivo⁶⁷.

Assim, apesar de parecer lógico que para haver a conquista da qualidade da educação, é necessário desenvolver e implantar ações consequentes que contribuam com a valorização docente em todos os seus aspectos, ampliando o prestígio social da profissão, tornando a carreira atraente aos jovens, alçando os salários dos docentes aos patamares dos profissionais como mesmo grau de instrução, implantando mecanismos que elevem a formação docente, criando condições para a solução de novos e velhos dilemas encontrados em todos os níveis de ensino; observa-se, portanto, que ainda a educação pública paulista carece de saídas para essas questões.

Porquanto, muito se fala em valorização e essa possui várias conotações, saber quais aspectos, na opinião do docente, englobam a valorização da carreira, foi um ponto de grande interesse deste estudo. As respostas à pergunta: “O que vem em sua mente quando ouve falar de valorização da carreira docente?”, Quadro 6, fez despontar concepções que abarcaram um amplo espectro.

Na fala dos docentes, aparecem questões de diferentes matizes. A questão salarial é apresentada de forma contumaz. A categoria está sem reajuste salarial há mais de três anos. Até 2014, houve um acordo cumprido pelo Governo de recomposição anual, com data base fixada em Lei; após o término desse período, mesmo com mobilização da categoria, greves deflagradas, mesas de negociação, o Governo Paulista continuou negando a possibilidade de um acordo que recompusesse as perdas e garantisse o aumento real dos salários.

⁶⁶São tratadas como reformas, porém, representam a retirada de direitos conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros nos últimos 100 anos.

⁶⁷Constituição Federal, artigo 208, VII, § 1º. Disponível em: <<https://goo.gl/6RQ5fs>>. Acesso em: 03 de jan. 2018.

Quadro 6: O que vem em sua mente quando ouve falar de valorização da carreira docente?

Quadro Questionário - Formação Continuada e Valorização da Carreira Docente	
Professor	O que vem em sua mente quando ouve falar de valorização da carreira docente?
P1	[...] Eu acho que valorizar é ele tem uma carga, assim salário sim, esses cursos. O que ele pudesse ficar sabe aquela palavra (dedicação exclusiva?) como é que fala... mais ou menos nessa linha. Que ele pudesse, essa valorização tanto do conhecimento, como uma quantidade de aula para ele se preparar, não só preparar não só para a aula, para esses cursos acho que essa valorização, lógico que sim plano de carreira, aumento alguma coisa assim. Se for pensar em termos de salário a prefeitura tem um diferencial em relação ao nosso, um diferencial grande, apesar que tem gente que faz faculdade para ter diploma mas eu acho que se você pudesse trabalhar, uma quantidade x de aula, um salário que você pudesse sobreviver ou viver dele mas ele é muito importante.
P1	Como professora do Estado eu gostaria de ter uma estabilidade financeira importante, para mim conseguir estudar sem ter que acumular cargo. Porque um dos maiores impedimentos é justamente o acúmulo de cargo se você acumula cargo você não tem tempo de produzir. [...] O Governo do Estado de São Paulo muitas vezes permite que os professores fiquem acomodados, Paga-se o mínimo necessário por um prazo de aula muitas vezes que não bate no mesmo período e te impossibilita então, a valorização, um a valorização no estado para mim está muito ligado à acomodação financeira, E não existe e até mesmo incentivo porque durante esses 11 anos, eu nunca recebi uma proposta, um convite, um e-mail que seja, do próprio governo, não tem um curso na diretoria próximo de onde você está, para formação continuada, nunca recebi.
P3	A valorização da carreira docente é você estar sempre fazendo cursos, para melhorar a carreira para você mudando de etapas até para o salário aumentar, como aquela prova do mérito
P4	[...] Ah essa valorização seria assim, alguém está olhando a carreira, o professor, e ai está esquecido ali no cantinho, e que ninguém olha. Então quando fala melhorias na carreira docente eu fico feliz que alguém lembrou do professor. "
P5	"Eu fico pensando, onde está a valorização, porque eu não me sinto valorizada, eu me sinto uma peça qualquer que tá lá no jogo de xadrez, e eu tenho que me virar para resolver, então eu não sinto valorizada jeito nenhum, economicamente não me sinto, mas assim não todo mesmo né a sociedade não valoriza o professor. As pessoas chegam na escola já sem valorizar o profissional, então poucos gostam do que você faz, mesmo que não goste da matéria porque não a questão do estudo, é a professora, sua matéria eu não gosto mas a senhora já tá sempre, aqui a senhora tá se esforça, né Ai eu não quero aprender mas eu vou até fazer. É um outro que tem esse pensamento a maioria já vem achando que a gente é qualquer coisa e tá ali para ganhar qualquer coisa, ganha muito bem porque, a gente trabalha menos, como se fosse assim. Então eles têm uma visão, sonhadora do que é ser professor e isso é coisa que para mim, dói muito, me incomoda. [...] Então para eu ter competência não adianta ser só teoria, eu tenho que ter saber lidar com situações-problema, eu tenho que saber lidar com a falta do conhecimento do aluno, ele chegou lá no segundo ano ele não era meu aluno, tem alguns que sabem aquele assunto, tem alunos que nunca ouviram falar, eu vou ter que me virar para que eles todos saiam meio que nivelados, não é. Então é difícil, e não tem valorização de nada, eu acho muito ruim, nem na escola, pelo jovem, vamos falar eu trabalho no governo, nem pelo governo estado [...] nem economicamente, nem moralmente. [...].
P6	" O que vem na minha mente? A valorização da carreira docente seria o professor ser mais valorizado, não só em relação ao salário, como também em relação à quantidade de alunos numa sala de aula, a tecnologia que quando quebra, não é o governo do estado que consertar, a diretora aqui dá seus pulos, faz uma coisa, faz outra para poder recolocar tudo aquilo que foi trazido e ao mesmo tempo tirado. Vou dar um exemplo, na sala dos professores tinha um computador, hoje não tem mais, nós não temos mais como imprimir nada, então isso realmente, é o que eu posso dizer, que é uma falha muito grande.
P7	A valorização eu não vejo só no dinheiro não. Porque às vezes a gente pode ganhar bem mas a gente quer mais o reconhecimento, é o que eu falo, acho que eu cobro muito dele esse reconhecimento, eu quero porque eu quero o melhor dele, então às vezes o salário, é lógico que ganhar bem, se eu pudesse trabalhar um período só para eu ganhar o que eu ganho hoje tava ótimo, mas se eu não tiver o reconhecimento dele o dinheiro não seria só essa valorização.
P8	Difícil, principalmente essa valorização da nossa carreira docente, em relação ao nosso salário, [...] defasado, basicamente não salário.

Fonte: Questionário: Formação Continuada e Valorização da carreira Docente.

Nota: Dados trabalhados pela autora

A dedicação exclusiva, uma promessa recorrente do Governo em projetos pilotos com amplitude limitada, tornou essa forma de contratação um privilégio. O modelo mais recente é escola de tempo integral cuja seleção de professores é baseada em currículo e projeto. Hoje menos de 5% da rede atende esse modelo, por isso essa dedicação exclusiva é para poucos. Esse tipo de jornada apresenta, segundo os entrevistados, várias vantagens para o docente.

As escolas de tempo integral estão colocadas em uma existência recente e não foi ainda possível avaliar seu impacto na aprendizagem dos alunos, tampouco no desenvolvimento do trabalho pedagógico-didático, porém agrega elementos defensáveis para a política de valorização do professor.

A jornada de trabalho deve ser refletida no quesito da possibilidade de acumular cargo ou função, constante das narrativas dos docentes, algo que é apresentado como um direito e uma oportunidade, é utilizado para compensar os salários defasados e a própria desvalorização docente, impondo aos professores jornadas reais de mais 50 horas/aulas semanais em sala de aula, Jacomini alerta:

A jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições de trabalho docente, adequadas. De acordo com Monlevade (2000), o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho. Para compensar os baixos salários, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino (JACOMINI E PENNA, 2016, p. 188).

A possibilidade de formação em serviço, além de cursos mais próximos ao local de trabalho e moradia é um dos pontos destacados. A cidade de Taboão da Serra está a 20 km do centro da cidade de São Paulo, a 13 Km da Universidade de São Paulo, no entanto, o bairro onde está localizada a unidade escolar em questão, possui um serviço de transporte intermunicipal caro e ineficiente. Esse bairro é atendido tão-somente por uma linha municipal, e a chegada e a saída da escola aumenta o fardo dos docentes que em sua maioria mora na cidade ou região. Essa questão da distância do local onde os cursos são oferecidos é uma problemática das escolas periféricas criando diversos empecilhos para sua comunidade e para os trabalhadores responsáveis pela prestação do serviço público, no caso, a educação.

A oferta de cursos que diminuíssem essas distâncias é uma proposta interessante. Cursos que estivessem colocados dentro da jornada docente, com temática adequada, com reflexões pertinentes para aquela comunidade e aqueles trabalhadores, reflexão teórica a iluminar a prática; não obstante, a SEESP e a EFAP têm oferecido a maioria de seus cursos a

distância, o que resolve a questão da distância e do deslocamento, um aspecto positivo da modalidade, no entanto, a ausência de interação presencial com outros docentes empobrece a aprendizagem dos cursos.

Além desses fatores, a falta de reconhecimento social afeta fortemente o grupo de entrevistados. A professora 5 sente a desvalorização nas atitudes dos adolescentes e dos jovens em sala de aula. É possível dizer que a própria irreverência da juventude, muitas vezes, é responsável por posturas que denotam sentimentos os quais nem sempre expressam a realidade, contudo, a prática profissional docente se vê dificultada por maneirismos, expressões e brincadeiras “comuns” para a juventude. Mesmo com todas as habilidades necessárias para realizar uma aula de qualidade, não se consegue toda a atenção dos jovens.

A postura dos governos frente a Educação Pública e seus profissionais e a tendência dos meios de comunicação de massa a defender o serviço privado e seus anunciantes, – e em momento de crise, as escolas privadas depositam peso maior em sua verba de publicidade –, consolidam uma imagem do serviço público a qual se transforma em autoimagem. Parte importante dos docentes chega a depositar a responsabilidade da educação de seus filhos às escolas privadas, nem sempre superiores ao serviço público de sua localidade.

De toda forma, a valorização para esses professores é muito mais que o salário. Também o é, mas não só. Valorização é um projeto pedagógico consistente, uma unidade escolar estruturada, o professor melhor formado, uma jornada de trabalho que permita condições de estudo e acompanhamento individual do aluno, de suas dificuldades e potencialidades. É ter acesso aos mecanismos de evolução e de promoção na carreira de forma mais equitativa. As questões seguintes continuarão indicando esses caminhos.

3.8 . CARREIRA DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: SEUS MECANISMOS

Nesse diálogo com os entrevistados sobre o que é valorização profissional, foram citadas a “Prova Mérito” e a Evolução Funcional como exemplos de mecanismos que permitem avanços na carreira, no entanto, apresentaram críticas relativas à forma como o Governo apresenta esses mecanismos e as dificuldades em acessá-los.

A “Prova Mérito”, uma avaliação que deveria se repetir anualmente, é um exemplo dessa dificuldade, cuja última edição foi realizada em 2015 e, mesmo com a legislação indicando a ocorrência de edições anuais, não aconteceu nos anos seguintes. Em um questionamento ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SICSP), a fim de verificar o

posicionamento do Governo quanto a não efetivação do processo de promoção na carreira pelo segundo ano consecutivo, a seguinte resposta foi obtida:

Prezada Sra. Márcia Regina da Silva,

Em atendimento ao protocolo SIC-SP nº 426991717042, quanto à realização da prova de mérito para os servidores do Quadro do Magistério Paulista, cumpre-nos informar que não há previsão de Editais de abertura de Inscrição e datas prováveis de provas, tendo em vista que, embora previsto em legislação específica, a realização da referida prova deve ser objeto de estudo em relação ao impacto financeiro e orçamentário da medida, uma vez que nenhuma ação, que implique aumento de despesa, pode ser autorizada sem que conste a indicação dos recursos disponíveis, próprios para atender aos novos encargos, conforme determina o artigo 25 da Constituição Estadual e aos artigos 16 e 17 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF (SICSP)⁶⁸.

As limitações orçamentárias e a responsabilidade fiscal são apresentadas como limitadoras da consecução da lei em favor do Magistério Paulista. Mais uma vez, o não investimento na valorização do Magistério Público encontra respaldo na legislação. É certo que o Programa de Valorização por Mérito recebeu inúmeras críticas da categoria, do mesmo modo, os docentes entrevistados são críticos quanto à forma e aos critérios de acesso ao ganho salarial apresentado no programa.

A questão posta é que os professores não desejam que apenas alguns tenham sucesso nesse mecanismo. Reivindicam uma política a qual permita a ele, mas também aos demais colegas de profissão, ter acesso a esse instrumento de forma menos excludente. A professora 7, quando perguntada se reconhece esses mecanismos como um dos dispositivos que valorizam a carreira, afirmou:

Não, não considero. O que eu falo [...], se o Governo reconhecesse o nosso trabalho ele [...] não precisaria dar essas coisas para me valorizar. Se os alunos valorizassem. O que eu quero é o melhor, isso poderia ser explorado, se eles me ajudassem, eu buscaria mais, é isso. Isso para mim seria valorização. [...] isso que o Governo tem, a Prova de Mérito, eu até faço, eu quero o salário, mas não vejo como valorização (Informação verbal).

Esse pensamento retrata um sentimento encontrado em outras narrativas colhidas nas entrevistas, um pensamento coletivo, talvez seja possível se falar em um sentido de categoria. A docência é um trabalho de grupo, nas séries finais do EF e o Ensino Médio, essa coletividade é exacerbada pelo número de disciplinas e professores envolvidos. Uma matriz curricular que obriga a troca constante de professores durante o período de aula e, dependendo do encaminhamento da aula anterior, cresce a dificuldade com a gestão da turma na aula

⁶⁸Resposta recebida por e-mail em 06/10/2017.

seguinte, da mesma forma, os trabalhos coletivos exigem ainda mais a solidariedade necessária ao exercício do Magistério.

Quanto à legislação, os docentes declaram não dominar, reconhecendo que seria importante ter mais conhecimento. A própria redação das leis torna o entendimento, parte de outro mundo, artigos, parágrafos incisos, referenciados em outras leis, parágrafos e incisos que apresentam, um emaranhado de jargões jurídicos próprios a impedir a apropriação por leigos.

Percebe-se que os dispositivos que garantem alguma mobilidade, na carreira, não são citados como principais motivadores para a continuidade de sua formação. A questão de procurar soluções para suas aflições é tocada como um dos fatores mobilizadores dessa questão. Quando perguntado: “O ganho salarial é um fator que te motiva a investir em sua formação?”, tivemos vários tipos de respostas:

Não, não no estado. Não até porque não se evolui suficiente. Meu primeiro quinquênio, eu achei que ia ser importante, ao menos uma diferença visível, mas não tem isso não. É tão pouco em cima do pouco. Se você não estuda, não é pelo financeiro que você vai estudar (P 3, informação verbal).

Não, não é determinante. Se a gente for ver o valor salarial não dá nem para sonhar em querer fazer nada, você faz mais por gostar (P 4, informação verbal).

Não, penso nisso, não [...] o avanço econômico que tem é pequeno demais, se você for pensar nisso nem vale a pena estudar (P 5, informação verbal).

[...] o Governo deveria fazer especializações trazendo pessoas para aquele polo, vendo isso, e estimulando o salário, se a visão é salário vamos dar aumento para todo mundo (P 7, informação verbal).

A evolução funcional acadêmica e não acadêmica é utilizada, individualmente, para se obter ganhos, no entanto, percebe-se que os professores desejam mais e melhores mecanismos os quais atinjam um número maior de colegas, além de que os dispositivos permitam a valorização do individual, mas também medidas com as quais se beneficie toda a categoria, as que são requeridas pelo grupo entrevistado como medidas capazes de realmente dar a carreira o status merecido.

A urgência colocada ao reconhecimento governamental, social e da comunidade escolar pela relevância da carreira, e do profissional do magistério, demonstra que os docentes conhecem quais medidas são necessárias no sentido em dar ao Magistério Público o valor que merece. Essas estão, intimamente, relacionadas aos desafios como: a estrutura física, a redução do número de alunos em sala de aula, o financiamento, os recursos

pedagógicos e didáticos, inclusive, uma equipe pedagógica em quantia suficiente, capaz de orientar e apoiar de forma mais adequada o trabalho do docente.

Questões apontadas em um momento no qual o Estado brasileiro está a ser atacado por todos os lados, e a rede de proteção social, conquistada na Constituição de 1988, também sofre ataques sem nenhum pudor. Hoje são ministros da Educação e da Saúde, senhores ligados aos serviços privados de Educação e Saúde. Todos os dias verifica-se que os interesses privados são sobrepostos aos interesses públicos. Os servidores, sujeitos indispensáveis à oferta do serviço público com qualidade, também sofrem ataques. Questionam a jornada, a forma de contratação e a aposentadoria. Generalizações grosseiras expõem os trabalhadores, que na ponta da linha, têm garantido o serviço à população.

O Governo do estado de São Paulo tem se coadunado com as orientações do Governo Federal e promete enviar à Assembleia Legislativa Projetos de Lei os quais retiram os direitos dos trabalhadores do serviço público paulista. Enquanto isso, as unidades escolares perderam recursos, servidores e equipe pedagógica. As mesmas unidades convivem com contratações precárias de professores, ou pior, a ausência de professores a contratar. A formação continuada, fator tão importante para avançar na garantia da qualidade da educação, não dá conta das demandas necessárias para garantir uma educação de qualidade para toda a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a formação continuada da rede estadual de ensino de São Paulo, foi preciso mergulhar nos meandros da profissão docente, os quais se mostraram, algumas vezes, estreitos, outras vezes, caudalosos e com corredeiras. É relevante ainda ressaltar a experiência de quase 30 anos de magistério estadual desta pesquisadora, parte na docência e parte na gestão, assim suas impressões também percorreram esta pesquisa.

Este trabalho implicou em investigar como os professores percebem os mecanismos de formação continuada e a valorização da carreira, conquistados pelo magistério ao longo de décadas e implantados pelo Governo do Estado de São Paulo, instrumentos esses os quais levam tempo para serem conhecidos e apropriados pelo docente em seu local de trabalho, a escola.

O prazo e os recursos disponíveis para a realização da pesquisa obrigaram a limitação no tempo e no espaço, no caso, a investigação foi localizada no município de Taboão da Serra, e para se obter um olhar detalhado sobre a questão, foi realizada a seleção de uma escola da cidade; a mesma atende a uma comunidade com perfil característico ao das cidades próximas, contribuiu para amplificar a visão dos resultados, igualmente, propiciou circunscrever o campo de coleta e de investigação.

A trajetória da pesquisa suscitou imersão teórica e prática nas instâncias da SEESP e de seus diferentes agentes. Contou-se com contato virtual com os órgãos de transparência, com o acolhimento da Dirigente Regional, a colaboração dos diretores de escola, através da divulgação do questionário, com os professores os quais encararam a tarefa de respondê-lo, e aqueles que se disponibilizaram para a realização da entrevista.

Compreender determinada ocorrência, na educação, enseja desvendar um intrincado envolvimento de instâncias e pessoas. O fenômeno e os sujeitos envolvidos são dinâmicos e produzem um contexto complexo e imbricado por inúmeras variáveis. Optou-se por selecionar aquelas consideradas primordiais, do ponto de vista dos estudos consultados e da visão da pesquisadora. Essas foram utilizadas nos questionamentos aos órgãos centrais, na elaboração do questionário, na realização das entrevistas, elementos para a mediação desta elaboração textual.

Para subsidiar, quantitativamente o trabalho, foram levantados os dados do Censo Escolar do período, a consulta à Fundação SEADE, a pesquisa junto a SEESP e a SICSP, canal

que também foi utilizado para requerer dados do MEC, o e-SIC. Esses dados contribuíram com informações para analisar as referências colhidas nos materiais quantitativos.

Uma conclusão pertinente é que o estabelecimento de algumas normas, no âmbito federal, fortaleceram alguns mecanismos da política educacional como o Censo Escolar, a obrigatoriedade da matrícula das crianças, dos adolescentes e dos jovens na Educação Básica, a própria lei de Acesso a Informação, permitiram o acesso às informações de todos os matizes auxiliando, em muito, o trabalho.

Averiguar se a legislação que instituiu mecanismos de evolução e promoção na carreira, mormente, a fundada após a lei 836 (SÃO PAULO, 1997) determinou a ampliação de docentes com acesso à pós-graduação, de forma mais específica a *Lato Sensu*, todavia, houve um olhar sobre a *Stricto Sensu*, além de outros instrumentos legais como a chamada “Prova Mérito”.

Os sujeitos, os quais cooperaram com este trabalho, confirmaram a tendência do Magistério se consolidar, enquanto profissão superando o dito vocacionado, esse mantra do senso comum; além de firmar as bandeiras de luta as quais fortaleceram o Magistério, e a luta pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

Esses elementos reafirmaram que, para o trabalho docente ser realizado, é necessário mais que sua simples contratação. Condições de formação, número de alunos em sala de aula, condições físicas da unidade escolar e dispositivos os quais permitam ao docente continuar estudando em cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, e o direito a uma carreira atrativa, tanto financeira quanto socialmente, que seja interessante aos jovens e valorize, sobretudo, os profissionais que não estão mais na ativa.

Assim, pode-se constatar que, no Brasil, a formação continuada para os professores foi uma conquista que levou tempo para se consolidar. Com análise da legislação, números, questionários e entrevistas coletadas, concluiu-se que, enquanto política pública, esse aspecto basilar para o exercício competente do Magistério, tem se fixado como necessária e imprescindível para a Educação como um todo, para a prática educativa em si e para os docentes especificamente, ressaltando que, muitas das políticas implantadas no estado de São Paulo, foram determinadas por obrigações legais impostas pela legislação federal, evidenciando que a União tem um papel indispensável como indutora da Política Pública e contribui para a conquista de avanços nas demais unidades federativas.

Além disso, o assentamento na lei da formação de professores foi garantida por movimentos sociais, acadêmicos, organizações e instâncias de participação democráticas,

como os fóruns e as conferências, os quais pautaram a implementação de políticas de formação continuada, consubstanciando a pressão pela instituição desses mecanismos e, estabelecendo instrumentos que foram, paulatinamente, agregados, sustentando a urgência da valorização de carreira para o Magistério, com salários compatíveis com a formação exigida, promoção e evolução, distinguindo a permanência do docente na sala de aula.

Esses dados são percebidos ao longo da análise realizada por este trabalho. Ao olhar os números do Censo Escolar, pode-se constatar que a ampliação dos docentes pós-graduados, no Brasil no interstício estudado, foi significativa. O estudo demonstrou que esse fenômeno é mais visível no País, pois os números gerais são superiores aos do Estado de São Paulo.

Esses resultados se repetiram e puderam ser verificados nos mecanismos utilizados para coletar informações localmente. Foi constante a evolução na soma de professores da educação básica com pós-graduação em todos os níveis. Foi possível observar que entre os professores que atenderam ao pedido e responderam ao questionário on-line, mais de 50% afirmou que possui pós-graduação, sendo que 5% disse que a está cursar.

As narrativas das entrevistas sustentaram alguns posicionamentos do trabalho. Os docentes que possuem pós-graduação, ao narrar os motivos que os fizeram buscar essa formação, ilustraram que há, no Magistério, uma busca por soluções para os desafios manifestos na docência contemporânea. Outro dado que colabora para as questões levantadas, neste trabalho, é que dos docentes que afirmaram ter concluído o *Lato Sensu*, quase 80% o fez entre os anos de 2008 e 2016, logo, no período abordado neste trabalho.

Quanto ao tipo de instituição acessada, como já visto, as instituições privadas possuíram prevalência sobre as públicas, expressando o pequeno alcance da rede pública de Ensino Superior em contribuir para o fortalecimento da docência, interferir nas políticas de formação docente, ou mesmo, ser protagonista na propositura de soluções para as prementes necessidades de melhoria da qualidade da Educação Pública brasileira a qual, no caso, é responsável pela maior parte do atendimento dos estudantes oriundos das camadas populares.

Ao relegar as instituições privadas à continuidade da formação docente, o Estado brasileiro se abstém da prerrogativa de consolidar a política democraticamente expressa na legislação e nos documentos oficiais e, ainda, permite que as IES privadas expressem, em seus cursos, valores ou temáticas, muitas vezes, de cunho neoliberal que têm a educação como mercadoria. Os cursos ofertados por esses institutos ainda não respondem aos anseios dos professores da escola pública.

Como já visto, esses cursos de especialização não possuem um controle expresso; apenas recentemente, em 2014, as instituições, responsáveis pela oferta de cursos de especialização, foram obrigadas a cadastrá-los em um sistema nacional, no e-MEC, encerrando o controle nesse cadastramento, podendo, assim, outorgar legalidade até para cursos de qualidade duvidosa.

Essa questão é corroborada pela parcela reduzida de docentes, os quais declararam realizar essa formação em instituição pública, ou receber algum tipo de bolsa para realização dos cursos. A oferta através de bolsas fornecidas pela própria SEESP atingiu menos que 4% dos respondentes.

A rede como um todo conta com cerca de 220.000 professores. Nos dados solicitados à SEESP, foi esclarecido que no programa REDEFOR; “Foram, primeiramente, promovidas duas edições do programa (2010/2011 e 2011/2012), nas quais foram atendidos 25.301 (vinte e cinco mil e trezentos e um) servidores do Quadro do Magistério [...]”, logo, um atendimento de pouco mais de 10% da rede. Esse fenômeno expõe que a maioria dos docentes realizou a especialização com suas próprias expensas, denotando que a oferta da política pública de formação continuada é limitada e relegada a planos inferiores.

É importante ressaltar que os docentes, nas entrevistas, narram que a graduação realizada não formou adequadamente para o trabalho exigido em nossas unidades escolares, suas salas de aulas e os estudantes que nelas se encontram. Nas entrevistas, quando os docentes registram a busca por diferentes cursos, entre eles, o de especialização, apontam a necessidade de se recorrer a outro tipo de formação para melhorar o desempenho de suas funções docentes. Esses profissionais concordaram que há diversos ambientes e formatos de aprendizagem docente, podendo essa acontecer na interação com outros colegas, na própria sala de aula e nas ATPC, esses espaços e momentos, são *locus* de formação docente.

Esses relatos permitem concluir que os espaços escolares têm sido os responsáveis por parte considerável da política de formação continuada da rede estadual e, se esses são reconhecidos por vários autores como parte do desenvolvimento profissional docente, observa-se que não há pela SEESP a sua institucionalização, tampouco, seu reconhecimento. Um exemplo disso, é que até os profissionais necessários à consecução dessa política não são garantidos. Em decisão recente, Resolução SE 65 (São Paulo, 2016) diminuiu o número de Professores Coordenadores⁶⁹ em parte importante das escolas estaduais, dificultando ainda

69Resolução SE 65 de 19/12/2016 altera a Resolução SE 75 de 30/12/2014, reduz o número de Professores Coordenadores por Unidade Escolar. Disponível em: <<https://goo.gl/ziuu5g>>. Acesso em: 03 de jan. 2018.

mais o trabalho pedagógico e asovertando de responsabilidades os demais profissionais da equipe gestora.

Assim, a demonstração através dos números estudados, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas apontou que o aumento dos professores com pós-graduação cresceu, significativamente, em relação ao próprio aumento do número de docentes na rede estadual não esteve relacionado, especificamente, às políticas implantadas pela SEESP. Parte considerável dos docentes, como já dito, investiu em sua formação, declarando que essa dedicação foi em decorrência da busca de fortalecer sua docência e contribuir para sua prática em sala de aula.

Quanto à possibilidade de evolução acadêmica e não acadêmica, os docentes afirmaram que sim, é um fator que os estimula e incentiva-os, contribuindo para isso o anseio por aumento nos vencimentos mensais. Parte dos entrevistados ainda declarou que, sendo o salário-base baixo, o aumento percentual auferido com a conquista da evolução acadêmica e não acadêmica é pouco significativo, do mesmo modo, parcela relevante das declarações afirma que apesar de considerar importantes os mecanismos de ascensão individual na carreira, sozinhos, não são suficientes para satisfazê-los enquanto profissionais.

Uma conclusão possível foi que a política meritocrática difundida pelo neoliberalismo presente na economia, o qual também assolou a Educação Pública, ainda não foi internalizada pelos educadores. A visão majoritária possível de ser apurada é a de que para realização de seu trabalho em sala de aula, é necessário um salário digno, não apenas para si, mas para todos os colegas de profissão. Além disso, foi salientado um conjunto de fatores os quais inexistem na escola pública, ou existem em apenas algumas unidades, em alguns períodos, como hoje, as escolas de Período Integral. Poucas unidades em funcionamento que atendem poucos alunos e precisam de poucos profissionais contratados em condições diferenciadas.

Nesse sentido, em seus relatos, nomeadamente nas entrevistas, os docentes explicitaram desejar melhores condições para todos, mesmo aqueles que, por seu esforço, capacidade, organização ou oportunidade, conseguiram acessar os mecanismos legais, conquistando a evolução ou promoção, apontam que os governos deveriam implantar uma política de valorização da carreira mais efetiva e mais inclusiva.

Isso posto, pode-se afirmar que, no período estudado, a tônica da Política Pública de formação continuada da SEESP foi a inconstância e a descontinuidade. Leis, decretos, resoluções e comunicados foram constantemente alterados para, na maioria das vezes,

dificultar ou diminuir o acesso dos docentes aos mecanismos propostos, como foi o caso do Programa de Bolsa Mestrado/Doutorado, o qual sofreu uma alteração de forma a reduzir o atendimento e, na sequência, não ocorreu o lançamento de novas edições. A legislação que deveria ter implementado melhores mecanismos foi utilizada para o retrocesso.

Não se faz Política Pública sem investimento, tampouco sem recursos financeiros. A inconstância da política foi repetida nos recursos a ela destinados e na execução desses. Tanto a CENP quanto a Escola de Formação tiveram recursos apontados pela LDO com sua execução prejudicada. Os números apontam que, entre a intenção de investimentos e seu empenho, estabeleceu-se um fosso.

Em um sentido nada linear, a conclusão aponta que, no período estudado, na rede estadual de ensino de São Paulo, há ampliação de professores com pós-graduação, crescimento bastante significativo, no entanto, insuficiente para se equiparar aos números gerais do País. Essa unidade da federação, responsável pelo maior orçamento entre os estados brasileiros, pela maior rede de ensino, e com um maior número de universidades, tem o conjunto de seus professores com acesso à pós-graduação em número inferior a totalidade do País. Os percentuais do Estado foram ampliados, porém, esses crescem em todos os entes federados. Esse acréscimo pode ser considerado insuficiente e não condizente com a importância política, econômica e social do Estado. Esse dado se repete no município estudado.

Assim, conclui-se que os mecanismos legais, regulamentados após anos de luta da categoria, geraram iniciativas importantes para o incremento da carreira docente da rede estadual de ensino, contudo, não receberam, por parte dos governos, o empenho necessário para sua consolidação, tampouco para sua continuidade, tornando-se, muitas vezes, inalcançáveis. Tornam-se entre os professores apenas mais um aspecto burocrático, que permite ganhar um pouco mais pelo serviço prestado.

A rede estadual deve aos seus professores uma carreira com dispositivos coerentes e alcançáveis, os quais tornem a carreira mais atrativa e valorizada, salarial e socialmente. Por parte do Governo, um tratamento mais respeitoso, cumprindo os efeitos legais estabelecidos e a constância das políticas e que as possíveis alterações sejam postas para melhorar o acesso e garantir os avanços, não para retirar direitos; além de ser necessário que sejam políticas mais amplas, acessíveis e capazes de atingir, de forma mais uniforme, os docentes da rede estadual em todos os níveis da Educação Básica.

O exercício do Magistério exige uma atualização constante e um profissional comprometido. O tempo na carreira é investimento para o profissional e para o Estado. Garantir a permanência desse, na rede, é cultivar o investimento público realizado. Uma carreira que permita um profissional satisfeito e bem formado é um direito do trabalhador, dos discentes que estão nas escolas públicas da rede estadual e de suas famílias.

A formação continuada assumida pelos docentes, para encontrar respostas aos desafios e aos dilemas da prática educativa, deve ser assumida pelo Estado e ser um dos fatores de uma carreira a qual englobe todos, independentemente de sua situação funcional, fortalecendo o trabalho coletivo, asseverando que o usuário da educação pública tenha garantido o direito a uma educação de qualidade, com profissionais remunerados dignamente e preparados para atender a especificidade de cada comunidade e de cada aluno.

O objeto deste estudo, a formação continuada, esteve relacionada à valorização do trabalho docente, portanto, a consolidação da carreira. Os professores que deram sua contribuição, tanto respondendo ao questionário, quanto participando das entrevistas, demonstraram que, além de todos os dilemas e os desafios da profissão, há em cada dia de trabalho iniciado em suas salas de aulas, o desejo de se garantir o melhor resultado possível para os estudantes, mesmo que as condições dadas nem sempre permitam que isso seja possível.

Constatou-se, por meio dos elementos levantados, que a estrutura da rede estadual de ensino, sua organização, legislação e meios de divulgação, é indecifrável para a maioria dos docentes. Somado a esses intrincados mecanismos, percebeu-se, no interior das políticas estudadas, uma ausência de sequência ou continuidade, ou mesmo, a falta de uma concepção política ou, se existe, não é explicitada nas ações que ocorrem através da legislação ou ações da SEESP. Razão pela qual se constata: uma não política, também é uma política.

Necessário dizer que entre as percepções colhidas, através das narrativas dos docentes que subsidiaram este trabalho, a estrutura atual de formação continuada da rede estadual é insuficiente para responder às expectativas de trabalhadores na carreira docente os quais, escolhendo ou escolhidos, são os responsáveis pela educação dos filhos da classe trabalhadora.

Ao realizar a investigação, foi inevitável fazê-la a partir da ordenação existente. Analisar essa estrutura permitiu conhecer seu funcionamento e suas disfunções. O estudo encontrou esses indícios, a pesquisadora prefere assim nominar, apenas como indícios, ao analisar os números nacionais, estaduais e os referentes ao município de Taboão da Serra,

assim, apurou-se que, ao abrir as portas das escolas públicas estaduais, todas as manhãs, os trabalhadores, os estudantes e a comunidade realizam incontáveis ações, produtivas ou não, que a SEESP, por sua extensão, complexidade ou omissão, desconhece.

Na formação continuada, esses indícios são mais evidentes. Entre os anos de 2008 e 2016, a farta legislação revogada, substituída, modificada ou apresentada como novidade não permitiu que o docente se apropriasse delas, ou mesmo, que acessasse uma ação formativa capaz de qualificar a prática docente e, altera na ponta da linha, a qualidade do trabalho realizado com os estudantes, melhorando as condições de ensino-aprendizagem.

Outro prenúncio colhido entre os números, questionários e entrevistas é de uma elaboração do trabalho docente e sua autoria. Nos relatos da formação continuada vivida pelos docentes, há a busca por refazer a prática docente, individual e coletivamente. Sinal de uma ordenação do fazer profissional que, diante dos dilemas encontrados na rotina, (claro que a prática pedagógica não é nada rotineira), supere a lógica imposta pelas condições quase inhóspitas encontradas em cada turma, em cada escola pública.

Claro está que para implantar uma política de formação continuada que se mostre eficaz, é imperativo oferecer mais que cursos, formações, orientações, capacitações ou a própria ATPC. É essencial garantir condições materiais, além de espaço e tempo para os profissionais da docência.

Esses aspectos levantados explicitam que a formação contínua do professor deve ser mais que uma ação da SEESP, deve se tornar uma política de Estado e, em se tornando um aspecto de uma carreira docente, é um dos fios condutores da valorização da carreira, assim consequentemente, deve ser a política de Estado na qual seja garantida aos profissionais do magistério público paulista uma carreira com salários adequados à escolaridade exigida ao exercício da docência, que seja socialmente valorizada e atrativa aos jovens e ampare os profissionais que não se encontram mais na ativa.

Daí ser necessário refutar os princípios e os valores capitalistas impingidos pelas políticas neoliberais impostas por governos brasileiros e pela farta difusão de valores inculcados através das notícias, da produção televisiva, da literatura, das músicas e de outros instrumentos culturais. Professores, estudantes e comunidade recebem, a todo minuto, mensagens nas quais se difundem um pensamento individualista e competitivo, muitas vezes, dificultando romper qualquer elo dessa corrente.

Muitos são os desafios colhidos nesse terreno, pescados nesse mar de anseios profissionais, ainda mais, nesse momento, que se observa o desmonte do Estado brasileiro e

das políticas públicas conquistadas e garantidas pela Constituição Federal de 1988. Fica a certeza de que o desafio se torna cada vez maior, a defesa da escola pública deve ser um dos motores que conduza a uma política de formação continuada e uma carreira docente valorizada, a qual proporcione as condições para o ensino-aprendizagem de nossas crianças, adolescentes e jovens. Hoje o que existe é uma prática educativa que tem sido bravamente encarada pelos docentes da rede estadual paulista, apesar das condições dadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Dossiê: Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 33, p. 174-181, dez. 2010. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/AAQuXQ>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- APEOESP, Sindicato. História da APEOESP: APEOESP cresce assim: Lutando. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/CyotNk>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- APEOESP. Manual do Professor. São Paulo: Apeoesp, 2017. 60 p. Disponível em: <<https://goo.gl/T7om71>>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000, p. 251.
- AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto da Educação nova. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 188-204, ago. 2006. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/BPnwcf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência. Salvador: Scielo Books, 2009. p. 272. Disponível em: <<https://goo.gl/JTp5fG>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <<https://goo.gl/5vGeBM>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- _____. MEC. **Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/Nf1w9m>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- _____. **Constituição (2016)**. Ec nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Institui Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <<https://goo.gl/QxgjF8>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- _____. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/Tqty4G>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/6ASRJM>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- _____. Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/fp6Svj>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- _____. Ec nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Emenda Constitucional. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/hDfYNz>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/rpX2q7>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Assegurar o Acesso de Todos os Interessados ao Ensino Médio Público. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/RJRtN2>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei de Acesso à Informação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/Xk4co>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera A LDB Sobre a Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/kohp78>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/LUMbtP>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2007. Regulamenta O Fundeb. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/hxEFmB>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/M3vzHD>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe Sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/2qqWQi>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. MEC - Instrução Normativa nº 1, de 16 de maio de 2014. Estabelece Prazo Para o Cumprimento da Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CES/CNE. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/N2V2na>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Parecer nº 349, de 06 de abril de 1972. Exercício do Magistério em 1º Grau, Habilitação Específica de 2º Grau Interessado: Conselho Federal de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/AYBY6W>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Portaria CAPES nº 289, de 22 de março de 2011. Dispõe Sobre a Concessão de Bolsas de Formação Para Professores da Rede Pública Matriculados em Cursos de Mestrado Profissional. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/ehhnKx>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Portaria CAPES nº 478, de 02 de maio de 2011. Altera a Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, que dispõe sobre a Concessão de Bolsas de Formação para Professores da Rede Pública Matriculados em Cursos de Mestrado Profissional. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/T8aV9g>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Resolução – Conselho Nacional de Educação Superior nº 02, de 02 de dezembro de 2014. Institui o Cadastro Nacional de Oferta de Cursos de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) das Instituições Credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/msdo1S>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984. p. 88. Tradução: Dagmar Zibas.

DAGNINO, Renato. **Gestão Estratégica Pública**. São Paulo: Perseu Abramo, 2016. p. 495. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1473.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso e nenhum recurso. **Universidade e Sociedade**: Brasília, DF, n. 25, p. 29-39, dez. 2001. Semestral. Disponível em: <<https://goo.gl/LGyxgX>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

ENTREVISTAS. Entrevistas: Formação continuada e valorização da carreira docente. [ago. 2017] Entrevistadora: Márcia Regina da Silva. São Paulo, 2017.1 arquivo. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice Digital desta dissertação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Virtudes do Educador. *In*: **Reunião Preparatória para a III Assembleia Mundial de Educação de Jovens e adultos**, 3., 1985, San Francisco, Panamá. **Virtudes do Educador**. Porto Alegre: Veredas - Centro de Estudos em Educação, 1985. p. 01-08. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Virtudes-do-Educador.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. 272 p. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: <<https://goo.gl/4d2QAa>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p.53-70, Não é um mês valido! 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/qhEuE>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e **desafios**. Brasília: DF, 2009. p. 285. Disponível em: <<https://goo.gl/y7EkHY>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Heleno (Org.). **Profissionais da Educação: A Valorização do Trabalho Docente na Última Década**. São Paulo: Perseu Abramo, 2013.

GROSBAUM, Marta Wolak et al. **Projeto CEFAM: Avaliação de Percurso**. São Paulo: CENP, 1992. p. 112 (Avaliação). Disponível em: <<https://goo.gl/B3fUMB>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira Docente e Valorização do Magistério: Condições de Trabalho e Desenvolvimento Profissional. **Pro Posições**, Campinas, v. 2, n. 27, p.177-202, ago. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/X5jJRC>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KAPOR, Tatiana Silvério. Da Criação a Primeira Greve do Magistério: APEOESP na sua Primeira Fase (1945/1963). *In*: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação No Brasil**, 9 ed., 2012, João Pessoa. PB. João Pessoa: HISTEDBR, 2012. p. 1-14. Disponível em: <<https://goo.gl/9qNYS1>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Questões e Dilemas nas Políticas Educacionais. **Espaço do Currículo**: Campina Grande, PB, v. 1, n. 5, p.346-353, dez. 2012. Semestral. Disponível em: <<https://goo.gl/vZBHA8>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. p.272 (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: <<https://goo.gl/4d2QAa>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br/>> . Acesso em: jan. 2018.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. (São Paulo). Presidente (Org.). **Conversas sobre a carreira**. São Paulo: APEOESP, 2012. p. 60. Disponível em: <<https://goo.gl/qPxu9o>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 95. Disponível em: <<https://goo.gl/v2eVFH>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Heleno. Profissionais da Educação: A Valorização profissional na Última Década. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Perseu Abramo, 2013. p. 47-52.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2003. p. 145. Disponível em: <<https://goo.gl/hRHdgp>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários Para os Integrantes do Quadro do Magistério da Sec. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/kFUHAL>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Estatuto do Magistério Paulista: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://goo.gl/n2CsQ2>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 48.298, de 03 de dezembro de 2003. Programas de Formação Continuada, Destinados aos Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/9MLery>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005. Regulamenta A Evolução Funcional, Pela Via Não acadêmica, dos Integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/h7SRt1>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Decreto nº 53.277, de 25 de julho de 2008. Dá Nova Regulamentação ao Projeto Bolsa Mestrado, Instituído Pelo Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/kSraQR>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Decreto nº 58.052, de 16 de maio de 2012. Regula o Acesso à Informação. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/UvvVdD>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Decreto nº 59.850, de 22 de fevereiro de 2013. Regulamenta a Evolução Funcional, Pela Via Não Acadêmica, dos Integrantes do Quadro do Magistério. Disponível em: <<https://goo.gl/Qx4j44>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/zounVk>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a Reclassificação de Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/1iJDYK>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003. Programas de Formação Continuada Destinados aos Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/AXaDxb>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Resolução - SE nº 21, de 22 de março de 2005. Dispõe Sobre a Evolução Funcional Pela Via Não Acadêmica, dos Integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/8G9ZWH>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Resolução Secretaria da Educação nº 02, de 08 de janeiro de 2016. Estabelece Diretrizes e Critérios Para s Formação de Classes de Alunos, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://goo.gl/Nu3PHT>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). *In: 3 Congresso Brasileiro de História da Educação*, 3., 2004, Curitiba. Comunicações Coordenadas. Curitiba: Shbe, 2004. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <<https://goo.gl/MvGGnw>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, Não é um mês valido! 2009. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/EWaQcg>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOARES, Silvana. Mudanças na formação do professor: efeitos sobre a Educação Infantil e as Séries Iniciais. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/KSvQts>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2014. **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p.140-170, dez. 2014. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/ykvFPk>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de educação e a valorização Docente: Confluência do Debate Nacional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, dez. 2015. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/VcnXr8>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 24, n. 85, p.1125-1154, dez. 2003. Fap-UNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://goo.gl/35meDz>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

ANEXO

ANEXO I – A que se refere o artigo 2º da Resolução SE nº 36 /2014

QUADRO 1	
FATOR ATUALIZAÇÃO	
COMPONENTES	
Ciclo de Palestras Conferências e/ou ciclo de conferências Videoconferências Congressos Cursos (com ou sem oficinas) Encontros Fóruns Seminários Ciclos de Estudos Simpósios	Carga horária de 30 a 59 horas = 3,0 pontos
	Carga horária de 60 a 89 horas = 5,0 pontos
	Carga horária de 90 a 179 horas = 7,0 pontos
	Carga horária igual ou superior a 180 horas = 9,0 pontos

A partir de 1º/2/1998

QUADRO 2			
FATOR APERFEIÇOAMENTO			
COMPONENTES			
Pós-graduação em área não específica	Doutorado	14,00	Aberta
	Mestrado	12,00	
Pós-graduação Especialização/	De acordo com as normas do CEE	11,00	
Aperfeiçoamento	De acordo com as normas do CEE	9,00	01/02/1998
Extensão universitária/cultural	De 30 a 59 horas	3,00	
	De 60 a 89 horas	5,00	
	De 90 a 179 horas	7,00	
	Igual ou superior a 180 horas	9,00	
Créditos de cursos pós-graduação		1,00 por crédito	Até 8,00
Licenciatura Plena	Curso de duração mínima de 3 anos	10,00	Aberta
Bacharelado		8,00	

Subanexo I -DECRETO Nº 59.850, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Classe Docente – Professor de Educação Básica I e II					
Níveis	Interstícios	Pontuação mínima exigida	Atualização	Aperfeiçoamento	Produção Profissional
Pontos por fator					
I para II	4 anos	35	4	4	2

<i>II para III</i>	<i>4 anos</i>	<i>40</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>III para VI</i>	<i>5 anos</i>	<i>50</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>IV para V</i>	<i>5 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>V para VI</i>	<i>4 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>VI para VII</i>	<i>4 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>VII para VIII</i>	<i>4 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

Subanexo II -DECRETO Nº 59.850, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

<i>Classe de Suporte Pedagógico – Diretor de escola</i>					
<i>Níveis</i>	<i>Interstícios</i>	<i>Pontuação mínima exigida</i>	<i>Atualização</i>	<i>Aperfeiçoamento</i>	<i>Produção Profissional</i>
<i>Pontos por fator</i>					
<i>I para II</i>	<i>4 anos</i>	<i>35</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>II para III</i>	<i>5 anos</i>	<i>40</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>III para VI</i>	<i>6 anos</i>	<i>50</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>IV para V</i>	<i>6 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>V para VI</i>	<i>5 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>VI para VII</i>	<i>5 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>VII para III</i>	<i>4 anos</i>	<i>60</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

QUADRO 3						
FATOR PRODUÇÃO PROFISSIONAL						
COMPONENTES					Pontos	Pontuação máxima
<i>Produção de comprovada relevância educacional, individual ou coletiva, passível de ampla divulgação e adaptação na rede de ensino, devidamente formalizada em documento e/ou material impresso e/ou de multimídia</i>	<i>Publicações por editoras ou em revistas, jornais, periódicos de veiculação científico-cultural com alta circulação ou via Internet</i>	<i>Livros</i>	<i>Único autor</i>	<i>12,00</i>		
			<i>Até três autores</i>	<i>8,00</i>		
			<i>Mais autores</i>	<i>5,00</i>		
		<i>Artigos</i>		<i>3,00</i>	<i>9,00</i>	
	<i>Materiais didático-pedagógicos de multimídia acompanhados do respectivo manual de suporte</i>	<i>Software educacional e vídeo</i>	<i>Até 3 autores</i>			
	<i>Documento que explicita estudo ou pesquisa, devidamente fundamentado em princípios teórico-metodológicos, já implementado e vinculado à área de atuação profissional</i>		<i>Até 3 autores</i>			

A Partir de 01/02/1998 validade

<i>Aprovação em Concurso Público da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não utilizada para o provimento do cargo do qual é titular</i>	<i>Certificado de aprovação</i>	<i>5,00</i>	<i>10</i>	
---	---------------------------------	-------------	-----------	--

ANEXO I – A que se refere o artigo 2º da Resolução SE nº 36 /2014

QUADRO 1		
FATOR ATUALIZAÇÃO		
COMPONENTES	PONTOS	VALIDADE
Ciclo de palestras Conferências e/ou ciclo de conferências Videoconferências Congressos Cursos (com ou sem oficinas) Encontros Fóruns Seminários Ciclos de Estudos Simpósios	Carga horária de 30 a 59 horas = 3,0 pontos Carga horária de 60 a 89 horas = 5,0 pontos Carga horária de 90 a 179 horas = 7,0 pontos Carga horária igual ou superior a 180 horas = 9,0 pontos	A partir de 1º/2/1998

QUADRO 2			
FATOR APERFEIÇOAMENTO			
COMPONENTES		PONTOS	VALIDADE
Pós-graduação em área não específica	Doutorado	14,0	Aberta
	Mestrado	12,0	
Pós-graduação Especialização/	De acordo com as normas do CEE	11,0	
Aperfeiçoamento	De acordo com as normas do CEE	9,0	

Extensão universitária/ cultural	De 30 a 59 horas	3,0	1º/2/98
	De 60 a 89 horas	5,0	
	De 90 a 179 horas	7,0	
	Igual ou superior a 180 horas	9,0	
Créditos de cursos pós-graduação		1,0 por crédito	Até 8,0
Licenciatura Plena	Curso de duração mínima de 3anos	10,0	Aberta
Bacharelado		8,0	

QUADRO 3					
FATOR PRODUÇÃO PROFISSIONAL					
COMPONENTES			PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA	VALIDADE
Produção de comprovada relevância educacional, individual ou coletiva, passível de ampla divulgação e	Publicações por editoras ou em revistas, jornais, periódicos de veiculação científico-cultural com alta circulação ou	Livros	Único autor	12,0	9,0
			Até três autores	8,0	
			Mais autores	5,0	
	Artigos		3,0		

adaptação na rede de ensino, devidamente formalizada em documento e/ou material impresso e/ou de multimídia	Materiais didático-pedagógicos de multimídia acompanhados do respectivo manual de suporte	Software educacional e vídeo	Até 3 autores	5,0	15,0	A partir de 1º/2/98
	Documento que explicita estudo ou pesquisa, devidamente fundamentado em princípios teórico-metodológicos, já implementado e vinculado à área de atuação profissional		Até 3 autores	5,0	15,0	
Aprovação em Concurso Público da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não utilizada para o provimento do cargo do qual é titular			Certificado de aprovação	5,0	10,0	

ANEXO I – A que se refere o artigo 2º da Resolução SE nº 36 /2014

QUADRO 1		
FATOR ATUALIZAÇÃO		
COMPONENTES	PONTOS	VALIDADE
Ciclo de palestras Conferências e/ou ciclo de conferências Videoconferências Congressos Cursos (com ou sem oficinas) Encontros Fóruns Seminários Ciclos de Estudos Simpósios	Carga horária de 30 a 59 horas = 3,0 pontos Carga horária de 60 a 89 horas = 5,0 pontos Carga horária de 90 a 179 horas = 7,0 pontos Carga horária igual ou superior a 180 horas = 9,0 pontos	A partir de 1º/2/1998

QUADRO 2				
FATOR APERFEIÇOAMENTO				
COMPONENTES		PONTOS		VALIDADE
Pós-graduação em área não específica	Doutorado	14,0	Aberta	1º/2/98
	Mestrado	12,0		
Pós-graduação Especialização/	De acordo com as normas do CEE	11,0	1º/2/98	1º/2/98
Aperfeiçoamento	De acordo com as normas do CEE	9,0		
Extensão universitária/cultural	De 30 a 59 horas	3,0		
	De 60 a 89 horas	5,0		
	De 90 a 179 horas	7,0		
	Igual ou superior a 180 horas	9,0		
Créditos de cursos pós-graduação		1,0 por crédito	Até 8,0	Aberta
Licenciatura Plena	Curso de duração mínima de 3anos	10,0	8,0	
Bacharelado		8,0		

QUADRO 3						
FATOR PRODUÇÃO PROFISSIONAL						
COMPONENTES				PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA	VALIDADE
Produção de comprovada relevância educacional, individual ou coletiva, passível de ampla divulgação e adaptação na rede de ensino, devidamente formalizada em documento	Publicações por editoras ou em revistas, jornais, periódicos de veiculação científico-cultural com alta circulação ou via Internet	Livros	Único autor	12,0		A partir de 1º/2/98
			Até três autores	8,0		
			Mais autores	5,0		
	Artigos	3,0	9,0			
	Materiais didático-pedagógicos de multimídia acompanhados do respectivo manual de suporte	Software educacional e vídeo	Até 3 autores	5,0	15,0	
Documento que explicita estudo ou pesquisa, devidamente fundamentado em princípios teórico-metodológicos, já implementado e vinculado à área de atuação profissional		Até 3 autores	5,0	15,0		

e/ou material impresso e/ou de multimídia						
Aprovação em Concurso Público da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não utilizada para o provimento do cargo do qual é titular		Certificado de aprovação	5,0	10,0		

ANEXO II – A que se refere o artigo 5º da Resolução SE nº 36 /2014

QUADRO 1 – PROFESSORES					
Dimensões	Instrumento	Avaliador	Validador	Pontuação	
				Anual	Máxima no Interstício do Nível I para II
1. Atividade docente					

1.1 Planejamento e preparo das aulas	Análise de Situações de Aprendizagem	Súmula Curricular	Professor Coordenador	Conselho de Escola	1,75 ponto	7,0 pontos
1.2 Conhecimento	Análise de Planos de curso	Súmula Curricular	Professor Coordenador	Conselho de Escola	1,75 ponto	7,0 pontos
1.3 Avaliação e acompanhamento dos alunos	Análise da avaliação dos alunos e plano de acompanhamento	Súmula Curricular	Professor Coordenador	Conselho de Escola	1,75 ponto	7,0 pontos
2. Como profissional no ambiente de trabalho						
2.1 Comprometimento e responsabilidade	Frequência	Cadastro funcional	Conselho de Escola	CGRH	1,0 ponto	4,0 pontos
	Permanência na mesma unidade, combinada com a formação continuada	Cadastro funcional	Conselho de Escola	CGRH	A permanência do profissional do magistério em uma mesma unidade de trabalho, combinada com a formação continuada, durante todo o interstício estabelecido para a evolução funcional pela via não acadêmica, será suficiente como componente do Fator Produção Profissional.	
	Projeto de desenvolvimento curricular para a unidade escolar.	Súmula Curricular	Professor Coordenador	Conselho de Escola	0,75 ponto	3,0 pontos
2.2 Formação Continuada	Itinerário Formativo	Súmula Curricular	Professor Coordenador	EFAP	-	6,0 pontos
2.3 Conselhos/ colegiados da Escola	Trabalho colaborativo (iniciativa, participação e mobilização na unidade escolar)	Súmula Curricular	Professor Coordenador	Conselho de Escola	0,75 ponto	3,0 pontos
3. Atividades diversificadas						
Mediador (articulação com alunos, família, comunidade e órgãos públicos)	Atuação transformadora junto à comunidade escolar					
Professor Coordenador	Atuação articuladora na implementação do currículo e					

	do projeto político pedagógico na unidade escolar					
Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico	Articulação entre DE e escola na função de capacitação					
Vice-diretor	Atuação como participante na elaboração do projeto técnico administrativo pedagógico da escola e como implementador desse projeto	Registro documentado de sua atuação	Conselho de Escola	Conselho de Diretoria	5,25 pontos	21,0 pontos
Atuação em áreas pedagógicas e de formação dos órgãos centrais – CGEB e EFAP	Atuação técnico pedagógica junto aos órgãos centrais					
Atuação em Diretorias de Ensino e órgãos centrais	Atuação técnica junto a Diretorias de Ensino e órgãos centrais					
Atuação como readaptado	Atuação dentro do rol de atividades didáticas e pedagógicas	Registro documentado de sua atuação	Conselho de Escola	Conselho de Diretoria	5,25 pontos	21,0 pontos
Diretor						

Supervisor de Ensino						
Participação em colegiados, conselhos e fóruns	Área Educacional (não remunerado)	Súmula Curricular	Conselho de Escola	Conselho de Diretoria	0,75 ponto	3 pontos

QUADRO 2 - DIRETORES DE ESCOLA						
DIMENSÕES A SEREM AVALIADAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS	AVALIADOR	VALIDADOR	PONTUAÇÃO ANUAL	PONTUAÇÃO MÁXIMA P/ INTERSTÍCIO
DIRETOR DE ESCOLA	ANÁLISE DA AÇÃO DO GESTOR, MEDIANTE AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA		CONSELHO DE ESCOLA	CONSELHO DE DIRETORIA DE ENSINO		
1. ATIVIDADE DE ESPECIALISTA						
1.1. Articular a implementação do Plano de Gestão da Escola e do Projeto Pedagógico, objetivando a participação do coletivo escolar (professores, funcionários, pais e alunos)	Análise da ação do Diretor - gestão administrativa, gestão da infraestrutura, gestão financeira e gestão pedagógica	Roteiro Específico / Súmula Curricular			2,00	8,00
1.2. Integrar os pais na vida da escola	Idem	Idem			2,00	8,00
1.3. Criar instrumentos de implementação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de	Análise da ação do gestor Análise das avaliações externas	Roteiro Específico			0,75	3,00

apoio à ação docente						
1.4. Criar instrumentos de implementação e acompanhamento da ação dos demais profissionais da escola	Análise da ação do gestor Análise das avaliações internas	Roteiro de observações das ações dos profissionais			0,50	2,00
1.5. A partir da autoavaliação, identificar as necessidades dos profissionais, nas suas áreas de atuação, estimular e acompanhar a sua formação continuada	Análise dos fundamentos teóricos da ação e produção de textos. Bibliografia	Roteiro de observações à autoavaliação dos profissionais/ Roteiro Específico			1,00	4,00
1.6. Realizar ações e atividades que estimulem os docentes na criação de projetos curriculares visando à melhoria da aprendizagem e à	Análise da ação do gestor	Súmula Curricular/Roteiro Específico			0,50	2,00

formação do aluno para a cidadania, conforme o Projeto Pedagógico da Escola.	Análise das avaliações externas					
1.7. Realizar atividades de relacionamento com a comunidade escolar e local	Atuação junto às comunidades escolar e local	Súmula Curricular/Roteiro Específico			0,50	2,00
2. COMO PROFISSIONAL NO AMBIENTE DE TRABALHO						
2.1. Comprometimento e responsabilidade	Projeto de desenvolvimento curricular e projeto pedagógico	Súmula Curricular/Roteiro Específico			1,00	4,00
2.2. Formação continuada	Análise do itinerário formativo (cursos, congressos, fóruns, etc.)	Idem			0,50	2,00
2.3. Participação em conselhos/colegiados da escola	Trabalho colaborativo na unidade escolar	Súmula Curricular /Roteiro Específico			0,25	1,00
2.4. Permanência na Unidade, combinada com Formação Continuada	Frequência e Formação	Cadastro funcional	CE	CD	A permanência do profissional do magistério em uma mesma unidade de trabalho, combinada com a formação continuada, durante todo o interstício estabelecido para a evolução funcional pela via não acadêmica, será suficiente como componente do Fator Produção Profissional	
3. ATIVIDADES DIVERSIFICADAS						
3.1. Exercer ação mediadora	Atuação junto às comunidades escolar e local	Súmula Curricular/Roteiro Específico			0,50	2,00
3.2. Atuação em áreas pedagógicas dos órgãos centrais / regionais	Atuação técnica-pedagógica junto aos órgãos centrais/ regionais	Súmula Curricular/Roteiro Específico	**		0,25	1,00
4. ATIVIDADES EDUCACIONAIS, INSTITUCINAIS E DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA						

Participação não remunerada em colegiados, conselhos e fóruns da área Educacional.	Atuação efetiva junto a órgãos externos à escola	Súmula Curricular/Roteiro Específico	**		0,25	1,00
TOTAIS	-	-	-	-	10	40

** Avaliação sobre relatório e parecer do órgão envolvido

QUADRO 3 – SUPERVISORES DE ENSINO						
Dimensões a serem avaliadas	Indicadores	Instrumento	Avaliador	Validador	Pontuação anual	Pontuação máxima do interstício
1 - Atuação nas Escolas do Setor						
1.1. Supervisores	1.1.1. Análise do Plano de Trabalho, do Registro de Visitas e do Registro de	Plano de Supervisão da Escola, Registro	CE	CD	1	4

Escolas Estaduais	Atuação da ação supervisora na escola	de Visitas				
	1.1.2. Resultados Educacionais	SARESP/IDESP e registros GDAE	CE	CD	0,75	3
1.2. Atuações Escolas Municipais	Análise do Plano de Supervisão da Escola	Plano de Supervisão da Escola e Registro de Visitas	CE	CD	0,75	3
1.3. Atuações Escolas Privadas	Análise do Plano de Supervisão da Escola	Plano de Supervisão da Escola e Registro de Visitas	CE	CD	0,75	3
2 - Como Profissional no Ambiente de Trabalho: Diretoria de Ensino						
2.1. Trabalho colaborativo e participativo na DE	Análise do Plano de Trabalho da DE	Roteiro específico do Plano de Supervisão	CD - G 1	CD - G 2	1	4
2.2. Ações articuladas de suporte e acompanhamento das Escolas da DE	Análise do Plano de Trabalho da DE	Roteiro específico do Plano de Supervisão	CD - G 1	CD - G 2	1	4
2.3. Proposição de ações para facilitar rotinas de Supervisão na DE	Análise do Plano de Trabalho da DE	Roteiro específico do Plano de Supervisão	CD - G 1	CD - G 2	1	4
2.4. Apoio nas ações de aprimoramento profissional	Análise do Itinerário Formativo	Itinerário Formativo	CD - G 1	CD - G 2	0,75	3
2.5. Apoio nas ações de aprimoramento profissional - Nas Escolas e na DE	2.5.1. Análise do Índice de Acompanhamento	Registro do acompanhamento na Plataforma	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
	2.5.2. Análise do Plano de Trabalho da DE	Plano de Supervisão	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
2.6. Permanência combinada com Formação Continuada	Frequência e Formação	Cadastro Funcional	CD - G 1	CD - G 2	A permanência do profissional do magistério em uma mesma unidade de trabalho, combinada com a formação continuada, durante todo o interstício estabelecido para a evolução funcional pela via não acadêmica, será suficiente como componente do Fator Produção Profissional.	
3 - Atividades Diversificadas nos Órgãos Centrais						
3.1. Participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas no órgão central	Análise da proposta no Plano de Trabalho e do Parecer da Coordenadoria responsável	Plano de Trabalho da DE	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
3.2 - Coordenação de Projetos da Pasta	Análise do Projeto referente à atuação e Análise do Parecer da Coordenadoria responsável	Projeto/Plano de Trabalho e Parecer da Coordenadoria responsável	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
3.3 - Tutoria em Projetos da Pasta	Participação em Programas e Projetos da Pasta na condição de Coordenador e/ou Tutor	Indicadores de Registro de Participação	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
4 - Participação em Colegiados, Conselhos e Fóruns						

4.1 - Atividades Educacionais, institucionais e da Sociedade Civil Organizada	Participação em colegiados, Conselhos e Fóruns	Súmula Curricular, Súmulas e Certificados	CD - G 1	CD - G 2	0,5	2
TOTAIS	-	-	-	-	10	40

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA

Questionário – Entrevista	
1	Dados pessoais
1.1	Nome
1.2	Professor de qual Disciplina
1.3	Situação Funcional
1.4	Escola Sede
2	Escolha da Profissão
2.1	Quantos anos de Formação na Graduação
2.2	Quantos anos de Magistério
2.3	Além do Magistério que outras atividades profissionais exerceu?
2.4	Por que escolheu a profissão?
2.5	Por que escolheu a (as) disciplina (as)?
3	Dados sobre Formação Inicial
3.1	Em sua graduação, teve algum professor que marcou sua formação?
3.2	Entre as disciplinas da graduação qual (quais) que foi (foram) mais relevante (s) para sua formação enquanto docente?
3.3	Nas aulas das diferentes disciplinas, é possível destacar momentos que marcaram sua graduação?
3.4	De 05 a 10, considerando 05 ajudou pouco e 10 ajudou muito, que nota você daria para sua graduação no quesito da preparação para a profissão?
4	Dados sobre a visão da profissão
4.1	Quais os principais desafios da profissão hoje?
4.2	Você pode apontar os méritos de ser professor?
4.3	Na sua disciplina existem desafios específicos? Quais?
4.4	Quais são os principais méritos da disciplina?
4.5	Você considera que, em sua prática docente em sala de aula, com os educandos, acontecem aprendizagens que podem contribuir para sua formação docente?
4.6	Você considera que há aprendizagens para sua formação docente na interação com os seus colegas de profissão?
4.7	Quais os principais desafios encontrados na comunidade atendida por sua
	Unidade Escolar?
5	Dados sobre Formação Continuada

5.1	Que outros cursos, além da sua graduação específica, você realizou?
5.2	(Se sim) Quais as principais motivações para a realização desses cursos?
5.3	Você avalia que houve coerência entre o programa do curso e o efetivamente desenvolvido (expectativa) e aprendido?
5.4	Como você escolheu a temática do curso?
5.5	O Programa do curso contribuiu para sua prática em sala de aula?
5.6	(Se não) Quais as maiores dificuldades de realização de outros cursos?
6	Dados sobre a Continuada dentro da profissão
6.1	Você considera a formação continuada parte da profissão? Por quê?
6.2	Qual é o maior desafio para se manter na carreira docente?
6.3	Qual o maior mérito da carreira docente?
6.4	O que vem em sua mente quando ouve falar de valorização da carreira docente?
6.5	Em termos de carreira docente e de valorização profissional, você pode citar algum mecanismo que você considera importante?
6.6	Em sua opinião, quais incentivos poderiam ter na carreira docente que contribuiriam para sua valorização?
6.7	A possibilidade da Evolução Funcional não Acadêmica influenciou sua decisão de entrar na especialização?
6.8	Você conhece a Legislação que possibilita a progressão na carreira e a Evolução Acadêmica e a não acadêmica?
6.9	Já realizou algum curso motivada (o) pela possibilidade de evolução na carreira?
6.10	O ganho salarial é um fator que te motiva a investir em sua formação?

Você gostaria de acrescentar algo as suas respostas e tocar em algum aspecto do tema que não foi tratado nesta entrevista?

QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.

Professor e Professora este é um convite para você participar de uma pesquisa que investigará a Formação continuada e a valorização da carreira docente. Este questionário é parte de pesquisa acadêmica (Mestrado Profissional: Estado, Governo e Políticas Públicas - FLACSO e Fundação Perseu Abramo) que pretende investigar a relação entre a busca docente por formação continuada nas especializações *lato sensu* e *stricto sensu*, a participação na Prova de Mérito e a relação com os mecanismos de progressão e evolução na carreira docente. A participação é voluntária não havendo nenhum ônus ou prejuízo ao responder ao questionário, bem como, nenhum benefício.

Para manter o sigilo das questões e evitar constrangimentos a resposta deve ser individual. As questões são objetivas, curtas e participar da pesquisa toma apenas cerca de 20 minutos do seu tempo. Se pudermos contar com sua contribuição para uma entrevista, deixe os seus dados ao final do questionário. Entraremos em contato, comparecendo ao local de sua preferência. Esclarecemos que ao clicar em "aceito participar", estará ciente dos objetivos e condições estabelecidos neste espaço e dos benefícios que essa investigação pode trazer para a pesquisa acadêmica.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *
2. Qual sua principal Unidade Escolar - Taboão da Serra Marcar apenas uma Alternativa

ADENILSON DOS SANTOS FRANCO PROFESSOR
ALÍPIO DE OLIVEIRA E SILVA PROFESSOR
ALMIR PEREIRA BAHIA REVERENDO
ANTONIO INÁCIO MACIEL
ANTONIO RUY CARDOSO PROFESSOR
DENOEL NICODEMOS ELLER REVERENDO
DOMINGOS MIGNONI
EDGARD FRANCISCO
FERNANDO MILANO PROFESSOR
FRANCISCO D'AMICO
FRANCISCO VICENTE LOPES GONÇALVES PROFESSOR
GILBERTO FREYRE
HEITOR CAVALCANTI ALENCAR FURTADO DEPUTADO
JOÃO CALY PROFESSOR
JOSÉ ROBERTO PACHECO
JULIETA CALDAS FERRAZ PROFESSORA

LAERT DE ALMEIDA SÃO BERNARDO PROFESSOR
LAURITA ORTEGA MARI
LÚCIA DE CASTRO BUENO PROFESSORA
MARIA APPARECIDA NIGRO GAVA PROFESSORA
MARIA CATHARINA COMINO
MARIA JOSÉ ANTUNES FERRAZ PROFESSORA
NEUSA DEMÉTRIO PROFESSORA
REYNALDO DO NASCIMENTO FALLEIROS DOUTOR
SILVIA APARECIDA DOS SANTOS PROFESSORA
WANDYCK FREITAS JORNALISTA
ZEICY APARECIDA NOGUEIRA BAPTISTA PROFESSORA

3. Qual sua principal Unidade Escolar - Embu das Artes Marcar apenas uma alternativa.
ALEXANDRINA BASSITH
AMÉLIA DOS ANJOS OLIVEIRA
APARECIDA FERREIRA DOURADO DE CARVALHO PROFESSORA
BRASILINA VALENTE
CARLOS KOCH DOUTOR
CHB EMBU N II
EDE WILSON GONZAGA PROFESSOR
EDILA COUTINHO PORFÍRIO PROFESSORA
EDUARDO VAZ DOUTOR
ELI URIAS MUZEL PROFESSOR
ELIZETE DE OLIVEIRA BERTINI
EULÁLIA MALTA PROFESSORA
HENRIQUE TEIXEIRA LOTT MARECHAL
HUGO CAROTINI
IRACEMA BELLO ORICCHIO DOUTORA
IRIA KUNZ IRMA
ISABEL LUCCI DE OLIVEIRA PROFESSORA
JACQUES KLEIN
JARDIM DA LUZ
JARDIM MAGALI
JOANNA SPOSITO
JOÃO MARTINS
JORGE AMADO ESCRITOR
MARCIA APARECIDA DA SILVA FARIA RIES PROFESSORA

MARIA ANTONIETA MARTINS DE ALMEIDA PROFESSORA

MARIA AUXILIADORA
MARIA CRISTINA MONTORA SIMÕES PROFESSORA
MARIA NELIDA SAMPAIO DE MELLO DONA
MARLENE APARECIDA MAIA OLBERG PROFESSORA
NELSON ANTONIO DO NASCIMENTO JUNIOR PROFESSOR
ODETE MARIA DE FREITAS
ODETTE DE SOUZA CARVALHO MADRE
PARQUE JANE II
PAULO AFONSO DE TOLEDO DUARTE PROFESSOR
PAULO CHAGAS NOGUEIRA ENGENHEIRO
PROFESSOR HENRIQUE COSTA
PROFESSOR VIVALTER KERCHE DE CAMARGO
RODOLFO JOSÉ DA COSTA E SILVA
ROSANA SUELI FUNARI PROFESSORA
RUBEM CARLOS LUDWIG GENERAL
SARA SANCHES RUSSO PROFESSORA
SOLANO TRINDADE
TADAKIYO SAKAI
VILA OLINDA II
4. Participação *
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim, quero participar
<input type="checkbox"/> Não quero participar
Pare de preencher este formulário.
Comece este formulário novamente.
Dados Pessoais
Estes dados serão utilizados para o cruzamento com os demais dados
5. Sexo *
Marque todas que se aplicam.
<input type="checkbox"/> Feminino
<input type="checkbox"/> Masculino
6. Etnia *
Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> Negra
<input type="checkbox"/> Branca

<input type="checkbox"/> Parda

<input type="checkbox"/> Oriental

<input type="checkbox"/> Indígena
7. Idade *
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Menos de 25 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos
<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos
<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> mais de 60 anos
8. Estado onde nasceu? *
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> AC <input type="checkbox"/> AL <input type="checkbox"/> AM <input type="checkbox"/> AP <input type="checkbox"/> BA <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> DF <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> GO <input type="checkbox"/> MA <input type="checkbox"/> MT <input type="checkbox"/> MS <input type="checkbox"/> MG <input type="checkbox"/> PA <input type="checkbox"/> PB <input type="checkbox"/> PR <input type="checkbox"/> PI <input type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> RN <input type="checkbox"/> RO <input type="checkbox"/> RR <input type="checkbox"/> SC <input type="checkbox"/> SE <input type="checkbox"/> SP <input type="checkbox"/> TO
Dados – Escolaridade
Esta parte do questionário tem o intuito identificar peculiaridades sobre a formação do (a) docente
9. A sua formação considerando a atual Educação Básica (primário/ginásio, 1º e 2º Graus Fundamental/Médio) foi realizada em sua maior parte: * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Escola Pública
<input type="checkbox"/> Escola Particular sem bolsa
<input type="checkbox"/> Escola Particular com bolsa Outro: _____
10. Sua Primeira Graduação foi concluída: * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Faculdade Pública
<input type="checkbox"/> Faculdade Particular (com bolsa ou financiamento)
<input type="checkbox"/> Faculdade Particular (sem bolsa ou financiamento)
Outro: _____
11. Qual sua faixa etária quando você concluiu a sua primeira graduação? *
Marque todas que se aplicam.
<input type="checkbox"/> Até 24 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos
<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos

<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> 60 anos ou mais
12. Sua Primeira Graduação foi concluída: * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Presencialmente
<input type="checkbox"/> Semipresencial (os antigos cursos em que era possível frequentar uma vez ao mês)
<input type="checkbox"/> A distância (EaD) com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação
Outro:
13. Ano de Conclusão (é possível o preenchimento manual) A data pode ser aproximada. *
Exemplo: 15 de dezembro de 2012
14. Possui outra graduação? * Marcar apenas uma Alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 17.
15. Quantas e qual (is) graduação (ões) além da primeira? Por favor, cite abaixo

16. Ano de Conclusão (é possível o preenchimento manual) A data pode ser aproximada.
Exemplo: 15 de dezembro de 2012

17. Possui pós graduação * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim
Ir para a pergunta 17.
<input type="checkbox"/> Não
Ir para a pergunta 38.
<input type="checkbox"/> Cursando
Ir para a pergunta 17.
Especialização Lato Sensu
Esta seção tem o objetivo de identificar a formação em pós-graduação do (a) docente.
18. Você tem especialização?

Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Ir para a pergunta 37.
<input type="checkbox"/> Cursando Outro:

Dados da Especialização
19. Ano de Conclusão (é possível o preenchimento manual) A data pode ser aproximada. Exemplo: 15 de dezembro de 2012
20. Qual sua faixa etária quando você concluiu a especialização? Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Antes dos 24 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos
<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos
<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 60 anos
Outro: _____
21. Você cursou a especialização em que tipo de instituição? (Ou cursa?)
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Pública
<input type="checkbox"/> Particular (Sem bolsa)
<input type="checkbox"/> Particular (com bolsa)
<input type="checkbox"/> Ofertado pela Secretaria de Estado da Educação
Outro: _____
22. O curso realizado é de que Área? (Realizando)
23. Qual o tema de seu trabalho de conclusão? (A concluir)
Mestrado
24. Você cursou Mestrado?
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Ir para a pergunta 37.
<input type="checkbox"/> Cursando
Dados do Mestrado
25. A instituição em que você realizou (realiza) o Mestrado é: Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Pública
<input type="checkbox"/> Particular
<input type="checkbox"/> Ofertado pelo Estado
<input type="checkbox"/> Particular com acesso ao Programa Bolsa Mestrado

<input type="checkbox"/> Particular com Bolsa da Instituição
<input type="checkbox"/> Particular com Bolsa da CAPES ou outra similar
Outro:
26. Ano da Conclusão (ou a concluir) Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
27. Qual sua faixa etária quando você concluiu o Mestrado?
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Antes dos 24 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 Anos
<input type="checkbox"/> 30 a 34 Anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 Anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 Anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 Anos
<input type="checkbox"/> 50 a 54 Anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 Anos
<input type="checkbox"/> Mais de 60 Anos
Outro:
28. Em que área? _____
29. Qual o título de sua dissertação?
30. Descreva brevemente sua dissertação
31. Em que ano realizou a defesa de sua dissertação? (Realizará) Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
Doutorado
32. Você realizou (realiza) o Doutorado?
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Ir para a pergunta 37.
<input type="checkbox"/> Cursando

Dados do Doutorado
33. A instituição em que você realizou (Realiza) o Doutorado é: (Realizando)
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Pública
<input type="checkbox"/> Particular
<input type="checkbox"/> Ofertado pelo Estado
<input type="checkbox"/> Particular com acesso ao Programa Bolsa Mestrado/Doutorado Particular com Bolsa da

34. Qual sua faixa etária quando você concluiu o Doutorado?
Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Antes dos 24 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos
<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos
<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 60aAnos
Outro:
35. Em que área foi o seu doutorado?
36. Qual o título de sua tese?
37. Em que ano apresentou sua tese. Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
Outro tipo de formação
38. Se você tem outro tipo de formação, por favor, descreva-a no espaço abaixo, especificando: tipo, área, tema e ano de conclusão
Vida Funcional como Docente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
39. Você exerce a profissão docente há quantos anos? * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Menos de cinco anos
<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> mais de 25 anos
40. Ano de Ingresso no Magistério Público do Estado de São Paulo. Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
41. Em que situação ingressou como docente? * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Efetivo
<input type="checkbox"/> Categoria F
<input type="checkbox"/> Estável
<input type="checkbox"/> Eventual
42. Se efetivo, em que ano se efetivou como docente da Secretaria do Estado de São Paulo? Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
43. Há quanto tempo você está na atual Unidade Escolar? *

Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> 1 a 3 anos
<input type="checkbox"/> 4 a 5 anos
<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> mais de 25 anos
44. Qual a principal disciplina que ministra? * Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Educação Especial
Outro: _____
45. Você ministra mais de uma disciplina? Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
46. Qual ou quais disciplinas que ministra?
Marque todas que se aplicam.
<input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Educação Especial
Outro: _____
47. Sua Jornada ou sua Carga Horária se concentra: Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II
<input type="checkbox"/> Ensino Médio
<input type="checkbox"/> Está dividida ou varia dependendo do ano
Outro: _____
48. Marque abaixo a situação que mais se aproxima de sua Vida Funcional no quesito Acúmulo de Cargo * Marcar apenas uma alternativa.
<input type="checkbox"/> Estado com Estado (Docente/docente)
<input type="checkbox"/> Estado com Prefeitura (Docente/docente)
<input type="checkbox"/> Estado com Estado (Docente/ Coordenador, Diretor ou vice)
<input type="checkbox"/> Estado com Prefeitura (Docente/ Coordenador, Diretor ou vice)
<input type="checkbox"/> Não acúmulo, mas tenho trabalho também em escola particular
<input type="checkbox"/> Não acúmulo
Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 49.
Outro: _____
49. Se acumula Cargo ou Função, por favor, marque há quanto tempo: Marcar apenas uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Menos de cinco anos
<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
Evolução não acadêmica
Evolução conseguida quando se soma pontos de diversas atividades, incluindo certificados e diplomas de cursos
50. Você já evoluiu na carreira pela via não acadêmica? * Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Ir para a pergunta 53.
<input type="checkbox"/> Não alcancei os critérios <input type="checkbox"/> Não sei o que é isso
Ir para a pergunta 53.
Ir para a pergunta 53.
Evolução acadêmica
51. Quantas vezes você já obteve a Evolução. Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> 1 vez <input type="checkbox"/> 2 vezes <input type="checkbox"/> 3 vezes <input type="checkbox"/> Mais de três vezes
52. Qual o ano da primeira evolução? Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual) Exemplo: 15 de dezembro de 2012
53. Você considera a Evolução não acadêmica. Marcar apenas uma alternativa por linha.
<input type="checkbox"/> Não concordo <input type="checkbox"/> Concordo em partes <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo bastante <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
<input checked="" type="checkbox"/> Uma forma de valorizar quem estuda, pois têm muitos colegas que não fazem cursos
<input checked="" type="checkbox"/> Uma forma de obter ganhos salariais. Um incentivo a quem procura se atualizar sempre
<input checked="" type="checkbox"/> Uma conquista da categoria que deve ser valorizada e incentivada
<input checked="" type="checkbox"/> Uma política meritocrática que cria diferenças entre os docentes
<input checked="" type="checkbox"/> Uma forma do governo não dar aumento salarial, pois afirma que quem estuda consegue melhorar de salário
<input checked="" type="checkbox"/> Uma política de valorização salarial necessária, que deve ser incrementada com o compromisso do governo em valorizar a carreira.
Sobre Formação Continuada
<input type="checkbox"/> 1- absolutamente não <input type="checkbox"/> 2- Um pouco <input type="checkbox"/> 3- Possivelmente <input type="checkbox"/> 4- Bastante <input type="checkbox"/> 5- Completamente
54. Você considera a ATPC um espaço de formação continuada? * Marcar apenas uma alternativa.
Absolutamente não Completamente
1 2 3 4 5
55. Quais espaços existentes na sua vida profissional, pessoal e acadêmica, você considera que contribuem para sua formação enquanto docente.

* Marcar apenas uma alternativa por linha.
() Absolutamente não () Um pouco
() Possivelmente () Bastante () Completamente
<input checked="" type="checkbox"/> ATPC
<input checked="" type="checkbox"/> Horário do intervalo na sala dos professores
<input checked="" type="checkbox"/> Período da aula na interação com os estudantes
<input checked="" type="checkbox"/> Troca de ideias com os colegas de profissão
<input checked="" type="checkbox"/> Os momentos de formação que tenho em minha religião, ONG, movimento social ou partido político de que participo
<input checked="" type="checkbox"/> As orientações realizadas pela Diretoria de Ensino
<input checked="" type="checkbox"/> Os cursos oferecidos pela Escola de Formação do Estado de São Paulo
<input checked="" type="checkbox"/> Os cursos em instituições de ensino (pós-graduação) (Presencial ou EaD)
56. Cite um aspecto positivo da ATPC *
57. Em sua opinião o que poderia contribuir para enriquecer a ATPC *
58. Você procura fazer cursos relacionados a sua formação profissional docente com que frequência? * Marcar apenas uma alternativa
() Sempre () Às vezes () Quase nunca
Outro: _____
59. O que incentiva você a realizar estes cursos? * Marcar apenas uma alternativa por linha.
() Não () Concordo () Concordo em parte () Concordo Bastante () Concordo Plenamente
<input checked="" type="checkbox"/> A profissão docente exige uma atualização constante
<input checked="" type="checkbox"/> Gosto de estudar, dessa forma, sempre que posso curso algo de meu interesse
<input checked="" type="checkbox"/> A possibilidade de Progressão na carreira, do Magistério
<input checked="" type="checkbox"/> Para melhorar o salário
Gostaria de citar outro motivo?
Você já realizou cursos motivado(a) pelos quesitos abaixo? * Marcar apenas uma alternativa por linha.
() Nunca () Às vezes () Sempre
<input checked="" type="checkbox"/> Procurei articular a necessidade de atualização com a temática do curso
<input checked="" type="checkbox"/> Me matriculei, pois o curso era gratuito
<input checked="" type="checkbox"/> Realizei o curso, pois era de caráter obrigatório
<input checked="" type="checkbox"/> Procurei cursos com temas de meu interesse, independentemente da temática profissional
<input checked="" type="checkbox"/> Matrícula com necessidade acadêmica para aprofundar tema específico
<input checked="" type="checkbox"/> Apesar de não ter interesse no tema, realizei para atingir a Evolução Funcional
62. Na sua opinião o que pode impedir o professor de realizar cursos que incrementem sua formação * Marcar apenas uma alternativa por linha.
() Discordo () Concordo em parte () Concordo () Concordo Bastante () Concordo Plenamente

<input checked="" type="checkbox"/> A jornada de trabalho excessiva (Carga Horária)
<input checked="" type="checkbox"/> Os baixos salários
<input checked="" type="checkbox"/> O acúmulo de cargo
<input checked="" type="checkbox"/> A falta de incentivo do Governo do Estado
<input checked="" type="checkbox"/> Quando mulher, a tripla jornada
<input checked="" type="checkbox"/> Conciliar o trabalho com as exigências acadêmicas
63. Quais aspectos você acredita que podem valorizar a carreira docente * Marcar apenas uma alternativa por linha.
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Concordo em Parte <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo Bastante <input type="checkbox"/> Concordo Plenamente
<input checked="" type="checkbox"/> Aumento de salário
<input checked="" type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva
<input checked="" type="checkbox"/> Outros profissionais de apoio (Psicólogo, Assistente Social, Orientador Vocacional)
<input checked="" type="checkbox"/> Menos alunos em sala de aula
<input checked="" type="checkbox"/> Formação em serviço, incluída na Jornada ou Carga Horária
<input checked="" type="checkbox"/> Voltar a ter retenção em todas as séries/ano maior comprometimento de alguns colegas
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Não tive a oportunidade, pois não atingi os critérios estabelecidos
<input type="checkbox"/> Não sei o que é isso
Ir para a pergunta 67.
Prova de Mérito
64. Você obteve êxito na Prova de Mérito? * Marcar apenas uma.
<input type="checkbox"/> Sim
Ir para a pergunta 65.
<input type="checkbox"/> Não
Prova de Mérito
Em que ano? Dia e mês podem ser aproximados. (É possível o preenchimento manual)
Exemplo: 15 de dezembro de 2012
65. Você Considera a Prova de Mérito:
Marcar apenas uma alternativa por linha.
<input type="checkbox"/> Não concordo <input type="checkbox"/> Concordo em parte <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo Bastante <input type="checkbox"/> Concordo Plenamente
<input checked="" type="checkbox"/> Um importante instrumento de avaliação docente
<input checked="" type="checkbox"/> Um meio do Governo justificar os baixos salários, pois há docentes que não alcançam bons resultados
<input checked="" type="checkbox"/> Uma forma de manter o docente atualizado pela necessidade de estudar para a prova
<input checked="" type="checkbox"/> Um instrumento para divulgar a política da Secretaria da Educação

Relato Profissional
68. Considerando sua vivência profissional, a realidade cotidiana da escola pública paulista, o aluno real que encontramos em sala de aula, resuma as contribuições das diferentes formações que você recebeu para sua docência. (ATPC, Orientações dos Núcleos Pedagógicos, Cursos de Pós-Graduação)
69. Você gostaria de colaborar com esta pesquisa participando de uma entrevista? *
Marcar apenas uma alternativa
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Pare de preencher este formulário.
<input type="checkbox"/> Talvez
Opção 4
Por favor, deixe seus dados para contato
70. Nome, escola, telefone
<input type="checkbox"/> Envie para mim uma cópia das minhas respostas.
Formação continuada e valorização da carreira docente.
Powered by: https://docs.google.com/forms/d/1m77ZsvcNBarsTP1nwQNVUzpLYN8ixdQ9CS5CDyhnPe4/edit19/19