

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS  
PRÁTICAS E DOS EFEITOS DE UMA POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARFOR**

**GISELE SANTOS FERNANDEZ**

SANTOS, SP

2015

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS  
PRÁTICAS E DOS EFEITOS DE UMA POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARFOR.**

**GISELE SANTOS FERNANDEZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação *Stricto Sensu* em Educação, da  
Universidade Católica de Santos, como  
exigência para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica  
Rodrigues Martins

Santos, SP

2015

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
*SibiU*

---

F363g Fernandez, Gisele Santos

A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: Parfor. / Gisele Santos Fernandez; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins. – Santos: [s.n.], 2015.

165 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Gestão escolar. 3. Gestão escolar. 4. Formação de professores. I. Martins, Maria Angélica Rodrigues. II. Universidade Católica de Santos. III. A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores: Parfor.

---

CDU MON 37(043.3)

## **COMISSÃO JULGADORA**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

Membro Nato (UniSantos)

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Membro Titular (UniSantos)

Profa. Dra. Angela Maria Martins

Membro Titular (Unicid)

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 08 de agosto de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_

**DEDICATÓRIA**

*Aos meus filhos, Henrique e Vitor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos meus pais, sem os quais, não teria sido possível esta jornada, nem outras anteriores, pelo “colo” incondicional, no dia a dia.*

*Aos meus filhos, sem os quais, talvez, eu não conseguisse ter tantos papéis quanto possíveis, nesta vida.*

*Ao meu marido que tem me apoiado e superado comigo este e outros desafios que invento.*

*À minha família, irmãos e “sobrinhos - filhos” que me acompanham sempre.*

*À Profa. Dra. Maria Angélica Martins, orientadora, pelas sábias mãos invisíveis que tanto sabem fazer-se presente sem tomar o lugar do aluno, mas passando tranquilidade, clareza e segurança, conferindo o desafio necessário ao aprendizado.*

*À Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla, pela dedicação ao grupo de pesquisa, compromisso, compreensão e liderança que exerce de forma carinhosa, divertida e criativa, fazendo-se presente em todos os momentos.*

*Aos professores deste curso de Mestrado que deixaram um pouco de si mesmos em cada encontro, tornando este curso mais rico e desafiador.*

*À minha colega Maria de Fátima Duarte pela amizade, apoio e incentivo durante esses dois anos, sempre com muito sabor.*

*Ao meu colega Domeiver Verni pelo apoio, durante a fase de pesquisa de campo, compartilhando e nos ajudando a organizar informações, dados e dicas de forma exemplar.*

*Ao meu amigo Prof. Dr. Leonardo Sioufi que sempre me incentivou a seguir a vida acadêmica, acreditando em meu potencial.*

*A todos os colegas do Mestrado pelas trocas de experiências tão valiosas.*

*A CAPES, pelo período de financiamento da pesquisa.*

FERNANDEZ, Gisele Santos. **A gestão escolar no contexto das práticas e dos efeitos de uma política de formação docente: Parfor**

## **RESUMO**

O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é uma iniciativa emergencial para professores do ensino fundamental da rede pública criada para oferecer cursos gratuitos de graduação a professores que trabalham na educação básica, sem a formação adequada para tal. Esta pesquisa focaliza gestores de duas escolas onde atuam 12 professoras-egressas de um curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor. Intencionou analisar as condições de gestores escolares para apoiá-las para que consolidem os ganhos declarados por elas em pesquisas anteriores, com o curso realizado. Para tanto, analisa documentos oficiais sobre gestores e profissionais da escola, no âmbito federal e municipal e o cotidiano desses profissionais. Três ideias centrais norteiam o estudo: escola como nível meso de análise, o papel dos sujeitos na implementação de políticas e a escola como lugar de formação de alunos e professores. A pesquisa apoia-se em estudos sobre a recepção de políticas nas bases dos sistemas de ensino, no caso, nas escolas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011) e sobre políticas de formação de professores, especialmente, o Parfor (BRASIL, 2009a, 2009b; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; PESSOA e ARAÚJO, 2013). Para abordar a gestão escolar recorre a Canário (2005, Sander (2007), Silva (2007), Dourado (2007), Vieira (2009), Paro (2012), Libâneo (2008), Luck (2009, 2012) e Lima (2011) e sobre a escola, como lugar de formação, recorre a Canário (1998; 2005), Nóvoa (1999), Abdalla (2006) e Cunha (2008). Adota abordagem qualitativa com análise documental, observação nas escolas e entrevistas. A análise dos dados apontou para quatro categorias principais: política como texto, política com o discurso, gestão pedagógico-formativa e estrutura e funcionamento da escola. Os resultados obtidos indicam que gestores têm condições legais, pessoais, profissionais e materiais para dar apoio pedagógico às professoras-egressas do curso de Pedagogia Parfor. Deixam claro que o resquício assistencialista das creches, ainda presente nos discursos, e a condição funcional legal das professoras atuam como limitadores para os fins da política analisada. Por fim, ratifica que cada escola recebe e interpreta uma política, entre outras condições, de acordo com a atuação e liderança de seus gestores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas Educacionais. Gestão Escolar. Formação de Professores. Ciclo de Políticas. Parfor.

**FERNANDEZ, Gisele Santos. School managers in practice and effects contexts of a teacher education policy: Parfor**

## **ABSTRACT**

The PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) is an emergencial initiative for basic education teachers of the public schools that was created to offer free courses of graduation in Pedagogia for teachers who work in the basic education, but didn't have adequate graduation. This research focuses on two schools' managers where 12 teachers work from one Education course refunded by Parfor. It's intends to analyse schools manager's conditions to support them so that they can consolidate declared gains for them in previous researches. For this, analyze official documents on managers and professionals of the school, in the federal and municipal scope and analyze the everyday routine of these professionals. Three main ideas guide this study: school as level meso of analysis, the paper of the actors in the implementation of policy and the school as place of students and teachers education. The research is supported in studies on the reception of politics in the bases of the systems of education, in this case, schools, (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), in this case, in schools, and on politics of teacher's formation, especially, the Parfor (BRAZIL, 2009a, 2009b; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; PESSOA, ARAÚJO, 2013). Concerning management's approach, it call on Canário (2005), Sander (2007), Silva (2007), Dourado (2007), Vieira (2009), Paro (2012), Libâneo (2008), Luck (2009, 2012) and Lima (2011) and concerning school as a formation place, called on Canário (1998; 2005), Nóvoa (1999), Abdalla (2006) and Cunha (2008). It adopts qualitative approach with documentary analysis, schools observation, and interviews. The analysis of the data points to four main categories: policy as text, policy as discourse, pedagogical-formative management and structure and functioning of the school. Results indicate that managers have legal, personal, professional and material conditions to give pedagogical support to the teachers from Parfor education course; They set clear that the attendance vestige of the basic education in the kinder-garden level, still found in the discourses and the legal functional condition of the teachers act as hurdle for the purposes/intention of the analyzed policy. Finally, it reinforce that, despite of other conditions, each school receives and enact one policy according to its managers performance and leadership.

**Keywords:** Educational Policy. School Management. Policy Cycle. Teachers Education. Parfor.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – Levantamento de teses/dissertações do banco de dados da Capes</b>	<b>21</b>
<b>QUADRO 2 – Faixa etária por ciclos – Escola A</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 3 – Turmas e modalidades – Escola A</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 4 – Escola B - Números de alunos x atendentes</b>	<b>77</b>
<b>QUADRO 5 – Escola B - Turmas e modalidades</b>	<b>78</b>
<b>QUADRO 6 - Tempo de formação dos sujeitos</b>	<b>79</b>
<b>QUADRO 7 - Tempo de experiência em cargos de gestão</b>	<b>79</b>
<b>QUADRO 8 - Perfil dos sujeitos</b>	<b>80</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1 – Níveis de análise do sistema educacional e o ciclo de políticas</b>	<b>29</b>
---	-----------

## **LISTA DE SIGLAS**

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias  
ACT - Acordos de Cooperação Técnica  
ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação  
ATP – Atendente Técnico Pedagógico  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos trabalhos em Educação  
CTC/EB - Conselho Técnico Científico da Educação Básica  
DeAD - Diretoria de Educação à Distância da CAPES  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacional  
DEB - Diretoria de Educação Básica e Presencial da CAPES  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OBEDUC - Observatório de Educação  
PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica  
PBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PIB – Produto Interno Bruto  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SEC - Secretaria de Educação à Distância  
SECADI \_ Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC – Secretaria de Educação  
SESU – Secretaria da Educação Superior  
UNCME \_ União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino  
UNESCO – Org. das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Parfor: limites e possibilidades de um programa emergencial de formação de professores</b>	<b>26</b>
1.1. A teoria do ciclo de políticas e a escola como nível meso de análise	26
1.2. Parfor: antecedentes, institucionalização e implementação	38
1.3. O Parfor no contexto brasileiro: limites e possibilidades	45
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Gestão Escolar: mediação político-pedagógica em contextos formais</b>	<b>51</b>
2.1. Cenário da gestão escolar: fundamentos, formação, acesso e atribuições.	52
2.2. Gestores escolares: mediação político-pedagógica	57
2.3. Gestores na escola: lugar de formação	60
2.4. Gestão escolar nas escolas com professoras egressas do Parfor	64
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Caminhos da pesquisa</b>	<b>70</b>
3.1. Considerações metodológicas	71
3.2. Os caminhos e os instrumentos da pesquisa	73
3.3. As unidades escolares e os sujeitos da pesquisa	75
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Análise dos dados</b>	<b>82</b>
4.1. Gestão escolar: dimensões e categorias de análise	83
4.2. As vozes de professoras-egressas do Parfor	96
4.3. Conclusões	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A - Revisão bibliográfica</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário Padrão</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro De Entrevistas</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D - Notas de Campo</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE E - Transcrição das Entrevistas</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE F – Modelo de autorização de entrevista</b>	<b>152</b>

**ANEXOS****153****ANEXO 1****154**

Brasil. Decreto 6755/2009: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

**ANEXO 2 –****157**

Brasil. Portaria no. 09/2009: Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.161

**ANEXO 3 –****159**

Brasil. Decreto no. 7.219/2010 – Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência – PIBID e dá outras providências. (inclui IES privadas)

**ANEXO 4 –****160**

Brasil. PARECER CNE/CNB NO. 7/2011: Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB.

**ANEXO 5 –****161**

PM. Decreto Nº 5651/2014 – Anexo Único: Funções De Atendente de Educação I e I

**ANEXO 6 - PM.****163**

Lei Complementar 317/2002: Regulamenta o disposto no artigo 37, IX, da Constituição Federal, altera a estrutura administrativa e permite adesão à sistemática de cálculo de remuneração dos servidores públicos, modificando parcialmente a Lei Complementar nº 267, de 01 de janeiro de 2.001, e adota providências correlatas. (Inclui Educação Infantil).

**ANEXO 7 - PM.****163**

Lei Complementar 358/2003: Altera as leis complementares no. 267, de 01 de janeiro de 2001, e 298 de 17 de dezembro de 2001 (Substitui Berçaristas por Atendentes de Educação).

**ANEXO 8 - PM.****164**

Decreto 5381/2014 – Fixa as atribuições dos cargos em comissão e função que especifica da Secretaria de Educação.

## EPÍGRAFE

*“É, com efeito, de poder que se tratará aqui, indireta, mas obstinadamente. A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um: de um lado, aqueles que o têm, de outro, os que não o têm; acreditamos que o poder fosse um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinamentos, mas, em suma, que ele é sempre uno. E, no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios?...Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, e até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo o discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.”*

*Roland Barthes (2013, p. 11-12)*

*escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo*

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de pesquisa, gestão escolar, ocorreu devido a minha trajetória profissional e acadêmica, desde a graduação em Letras na Universidade de São Paulo quando os ideais pela educação impulsionaram minha escolha pela área, até os cargos de gestão em escolas de redes de franquias de ensino; e, devido, principalmente, às minhas inquietações e às necessidades formativas que tive ao longo da carreira que aumentaram meu interesse em torno da formação e da atuação de gestores escolares, dada a peculiaridade da gestão escolar (pública ou privada), em comparação a outras organizações empresariais.

O percurso de lecionar, coordenar, supervisionar e gerenciar escolas tem sido um aprendizado crescente e cheio de desafios. Percebi que uma gestão de caráter formativa, democrática e integradora contribuía para um ambiente profícuo, para um solo fértil, enfim, um lugar de formação, liberdade, criatividade e satisfação profissional e pessoal, apesar das pressões contrárias a estas, advindas da busca pelo resultado e pelo lucro das organizações do mundo do trabalho.

Para melhorar meu desempenho como gestora, cursei um MBA em Gestão Empresarial o que me trouxe ferramentas e técnicas muito úteis na organização do trabalho, mas, ainda sim, insuficientes para a tomada de decisões que envolvem pessoas, aprendizagem e formação; cursei, então, uma especialização em Direção de Centros Educativos, na Espanha, como Bolsista pela *Fundación Carolina*, quando, enfim, encontrei bases mais sólidas para uma atuação ética e transformadora. Para compreender melhor minha ação como diretora e o universo do tema da gestão escolar, decidi aprofundar meu estudo no mestrado em Educação.

As empresas medem desempenho por meio de resultados, visando ao maior resultado com o menor recurso possível, mas, para mim, apenas isso não era o suficiente. Era preciso ter resultados com qualidade e satisfação de todos. Acreditar nessa possibilidade era correr riscos e ter um desafio imenso. Encontrar um meio de conseguir resultados com crescimento individual e coletivo foi amadurecendo a ideia de que, antes dos colaboradores, o próprio diretor deve ter sua formação continuada e uma transformação pessoal para atingir esta dimensão humana de seu trabalho. Portanto, a trajetória do gestor seria um caminho de mãos

dadas com as dimensões da sua formação acadêmica, da sua atuação profissional e política.

Não obstante, ainda havia uma questão em aberto. Como gestora de unidades franqueadas, cujas redes direcionam as coordenadas pedagógicas, operacionais e, de certo modo, financeiras, percebi a importância da articulação que um diretor deve promover entre colaboradores e alunos, pais e comunidade, e entre todos aqueles que, de certo modo, tangem a gestão de uma escola. Também é, neste sentido, que o papel do gestor torna-se fundamental e estratégico para que a escola realize sua missão educativa.

Ao ingressar no Mestrado, comecei a participar do Núcleo de Pesquisas Parfor (NPP) do Programa de Pós Graduação em Educação desta Universidade. Este grupo estuda o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) com financiamento do Observatório de Educação (OBEDUC) da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), de um projeto de pesquisa, intitulado “**Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição de identidade profissional e para as práticas pedagógicas**”, que também se articula ao Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino: políticas e práticas Pedagógicas”, certificado pelo CNPq.

O Parfor (BRASIL, 2009b) é um plano emergencial do governo federal instituído pela Portaria Normativa no. 09 de 30 de Junho de 2009, para formar em nível superior os professores em exercício na educação básica que não têm licenciatura, atendendo à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. A implantação e a execução dos cursos e programas desse Plano Nacional de Formação de Professores deram-se, inicialmente, na modalidade presencial.

Esta pesquisa insere-se na terceira fase deste projeto maior (Obeduc/Capes) centrada no acompanhamento de estudantes e egressos de um curso de Pedagogia desta Universidade, subsidiado pelo Parfor, em diferentes escolas na Baixada Santista onde atuam, em sua maioria, na educação infantil, especialmente, em creches.

A dissertação intenciona contribuir à resposta da questão que orienta a terceira etapa do projeto maior: a identidade profissional que está sendo construída no curso de Pedagogia Parfor, apontada nas pesquisas anteriores com o grupo de

professores-estudantes, tem condição de manter-se e reforçar-se nas práticas cotidianas das escolas em que esses professores atuam?

Esta pesquisa intenciona analisar as condições de trabalho dos gestores (atribuições, estilo de gestão, formação, relações com o sistema de ensino, natureza do cargo ou função) no cotidiano de duas escolas onde atuam egressas do curso de Pedagogia Parfor. A pergunta que me levou ao interesse para este estudo foi: gestores escolares de educação infantil têm condições de dar apoio aos profissionais egressos do Parfor? Estes gestores podem contribuir para que a identidade profissional que está sendo ou foi construída no curso de Pedagogia, apontada nas pesquisas anteriores (ABDALLA, MAIMONE; MOREIRA, 2013; ABDALLA; MARTINS; PONTES, 2015) com o grupo de professores-estudantes, tenha condição de manter-se e reforçar-se nas práticas cotidianas das escolas, tomando-as como espaço de formação?

Neste trabalho, pretende-se investigar as implicações entre gestão escolar e uma política de formação docente (Parfor) no cotidiano escolar em especial, entre gestores de duas escolas públicas de educação infantil de um mesmo município da Baixada Santista (SP) onde atuam doze egressas do curso de Pedagogia Parfor subsidiado pelo Plano.

Tendo como sujeitos da pesquisa, os gestores escolares, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as condições de gestores para apoiarem a formação continuada de egressos (as) do curso de pedagogia Parfor e, desta forma, contribuir para que o programa atinja seus objetivos. Toma-se como entendimento da formação continuada, a citação de Canário (1998, p. 23) quando argumenta a favor da escola como lugar de formação:

Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (relativamente à pessoa do professor e à escola, como organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola.

Canário (1998), entendendo a dimensão artística da atividade docente e valorizando as noções de sujeito, experiência e contexto, propõe o processo de profissionalização dos professores em quatro questões: da reciclagem à

recursividade; das qualificações às competências; da capacitação individual à capacitação colectiva; formação e identidade (CANÁRIO, 1998, p. 11-24).

A partir do objetivo geral e do entendimento de formação continuada, especificamente, pretende-se analisar (1) documentos oficiais sobre gestores e sobre profissionais que atuam nas escolas, especialmente as egressas do curso de Pedagogia Parfor e analisar (2) o cotidiano dos gestores e dos egressos (as) do Parfor por meio de observação e entrevistas considerando possíveis contribuições para que o Programa atinja seus objetivos,, pressupondo-se que:

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53)

Em síntese, três ideias permeiam esta pesquisa: a escola situa-se no nível meso do sistema educacional sendo um importante centro de decisões administrativo e pedagógico; os sujeitos influenciam as políticas nos diversos níveis e instancias em que são concebidas e implementadas; a escola é um lugar de formação não só para estudantes, mas também para os profissionais que ali atuam.

Para entender o estudo de uma política de formação docente e gestão escolar, a produção científica sobre gestão escolar e políticas de formação docente foi pesquisada.

A respeito de estudos realizados sobre o tema da gestão escolar e de políticas educacionais, no período de 2009-2013, foram levantados estudos acadêmicos nos bancos de teses, dissertações e artigos nas bases da Capes, Scielo, Fundação Carlos Chagas e nos principais sites e periódicos dessas áreas, como a RBPAE (Revista Brasileira de Política de Administração da Educação) da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e Revista em Aberto.

Tanto o acesso pelos termos gestão escolar quanto pelos termos política educacional levaram a uma extensa gama de trabalhos (APÊNDICE A). Alguns recortes e termos mais específicos foram necessários para selecionar títulos de forma mais criteriosa e que tivessem mais aderência ao problema e objetivos da pesquisa. Foram encontrados quatro trabalhos sobre o Parfor, especialmente, no que diz respeito a dissertações e teses. Devido à amplitude do tema gestão escolar

e ao tempo de pesquisa, foram consultados trabalhos já realizados sobre o estado da arte em gestão e políticas (SOUZA, 2006 e 2009; MARTINS, 2012; MARTINS; SILVA, 2010 e 2011) e artigos, teses e dissertações com foco no Parfor, na gestão escolar e suas relações com políticas educacionais de formação docente e a análise de políticas na base do sistema (escola). Em linhas gerais, o levantamento apontou algumas questões pertinentes e alguns alertas a respeito da pesquisa sobre gestão e análise de políticas. Para tanto, apresentam-se brevemente, alguns trabalhos selecionados.

Em Souza (2006), dos temas abordados na produção científica sobre gestão escolar no estado da arte que abrange o período de 1987-2005, 63% corresponderam à democratização e à direção escolar. Em outro estudo sobre as pesquisas no campo da gestão da educação, Souza (2009) aponta como um dos eixos principais de pesquisa, “o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico”, passando a considerar a face “política intrínseca da gestão escolar”, porém, com novas temáticas: observação do funcionamento dos sistemas de ensino, das escolas e dos seus processos de organização e gestão. O tema “diretor” corresponde a mais de 50% de todos os trabalhos desde a década de 1980. Na segunda metade da década de 1990, há uma ampliação de temáticas articuladas ao diretor escolar, entre elas, gestão democrática margeando os campos da política e da legislação educacional (16%), em especial, as relações entre gestão e a qualidade de ensino e instrumentos de gestão educacional/escolar (13%), mais recentemente (SOUZA, 2009, p. 84).

Observa-se com base nos levantamentos “que os estudos de campo denotam o papel político da gestão educacional, por ser um espaço por meio do qual a política educacional opera” (SOUZA, 2009, p. 91), aproximando-se mais da realidade empírica das escolas, acrescentando que o papel pedagógico é inerente à função dos gestores.

Em Martins e Silva (2010), no estado da arte sobre gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008), das quatro principais categorias elencadas, a categoria “relações e práticas intraescolares” (43%) e “Programas e Projetos” (40%) concentram o maior volume de pesquisas. Especificamente, as subcategorias “relações entre atores escolares” e “atuação das equipes de gestão ou gestor”, do primeiro grupo, reforçam a “centralidade e importância da atuação desses profissionais – aí incluída a figura de

coordenadores pedagógicos e outros agentes institucionais como supervisores de ensino – na condução do cotidiano escolar ou sua localização na gestão e organização da escola” (MARTINS e SILVA, 2010, p.430). Com relação ao segundo maior grupo, a subcategoria “Análise de reformas e políticas educacionais” ganha destaque sendo responsável por 72 trabalhos encontrados, “cuja discussão se volta para seu impacto em unidades educacionais” (MARTINS; SILVA, 2010, p. 431), junto com a subcategoria “formação e capacitação de gestores escolares”. Segundo esses autores, a dicotomia Estado x escola deve ser revista:

Superar a visão dicotômica é fundamental para a ampliação da compreensão dos variados aspectos que interferem na implementação das políticas educacionais com vistas a aprofundar a análise sobre o que ocorre no espaço de tensão constituído entre a formulação da agenda de governo para a área e o que se materializa no âmbito das redes de escolas (MARTINS e SILVA, 2010, p.434-435).

Quanto a este aspecto, BALL (1994) lembra-nos que o desafio é relacionar junto e analiticamente as finalidades macro com as finalidades micro sem perder de vista as bases sistemáticas e os efeitos das ações sociais.<sup>1</sup>

Martins e Silva (2011), no estado a arte Gestão, Autonomia de da Escola e Órgãos Colegiados dentre outras considerações, sinalizam que:

[...] não se pode desconsiderar que professores, diretores e alunos são construtores de políticas, pois influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretrizes e dos programas governamentais ao decidirem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o cotidiano de trabalho, com todas as peculiaridades, possibilidades e limites que configuram as redes de ensino. Nesse sentido, as correlações entre aspectos do cotidiano escolar e as relações de poder nele estabelecidas também são de extrema importância e não podem ser desprezadas (MARTINS e SILVA, 2011, p. 244).

Consultando Martins (2013), as abordagens para a análise de política demonstram que há dois polos em tensão, em debate: macro e micro. “Parte das pesquisas não consegue superar ainda, o dilema da ausência de articulação entre as diferentes dimensões que compõem a análise das políticas educacionais” (MARTINS, 2013, p. 276). Em outras palavras,

<sup>1</sup> *The challenge is to relate together analytically the ad hocery of the macro with the ad hocery of the micro without losing sight of the systematic bases and effects of ad hoc social actions (BALL, 1994, p. 15). Tradução livre pela Autora.*

Romper com os modelos *top-down* de análise não é tarefa fácil. Este percurso ainda está sendo trilhado por todos aqueles que buscam o desenho *bottom-up*, isto é, que procuram analisar política pública com base na ação dos seus implementadores[...] (MARTINS, 2013, p. 290).

Algumas dissertações e teses pertinentes ao tema da pesquisa também foram consultadas como referência de estudo para esta pesquisa. Dentre os trabalhos pesquisados, destacaram-se quatro.

**Quadro 1: Levantamento de Dissertações e Teses Banco De Dissertações/Teses Da Capes**

Levantamento 2009-2013			
Ano	Autor (A)/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2012	Denise De Souza Nascimento - Serviço Público Federal Universidade Federal Do Pará	A Expansão Da Educação Superior E O Trabalho Docente - Um Estudo Sobre O Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica (Parfor) Na Ufpa	Dissertação (Parfor)
2012	Denise Borba- Universidade Católica De Santos	As Representações Sociais Dos(As) Professores(As) Em Formação Sobre A (Re)Constituição Da Identidade Profissional.	Dissertação (Parfor)
2012	Agum, Fernanda Serafim UENF-RJ	Políticas Públicas Para A Formação De Professores Em Nível Médio No Estado Do Rio De Janeiro: O Caso Do Instituto Superior De Educação Prof. Aldo Muylaert (Isepam)	Dissertação (Parfor)
2012	Eric Ferdinando Kanai Passone Unicamp	Fracasso Na Implementação De Políticas Educacionais: Uma Abordagem Pelo Discurso Psicanalítico	Tese (micro política e papel dos sujeitos)

A dissertação de Nascimento (2012), realizada no âmbito de uma mesma Universidade onde o curso Parfor é oferecido, considerando as implicações no cotidiano dos docentes, mostrou que o Parfor trouxe uma expansão bem-vinda para o ensino superior e para a formação docente, porém, sem as condições ideais para esse programa ter qualidade. Alega, também, falta de articulação na gestão, entre os entes federados e que esta gestão não vem ocorrendo de fato, devido à ausência das prefeituras e secretarias da educação (na região estudada); entende-se que os entes federados deveriam estabelecer negociações que possam favorecer a qualidade e tranquilidade dos estudos, o que não ocorre.

Apesar da importância do profissional de educação para a qualidade do processo ensino aprendizagem, o Estado não dá a este profissional, as condições para que exerçam satisfatoriamente seu trabalho. Na realidade, não há uma política de valorização do magistério, em nível nacional, uma política de inclusão a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. (NASCIMENTO, 2012, p. 102)

Ainda sim, diante das dificuldades apontadas, tanto de docentes da faculdade quanto dos docentes estudantes, é melhor ter tido o Parfor do que não ter sido ofertado (Nascimento, 2012)

Na dissertação de Agum (2012), embora o Parfor não seja um tema central, o trabalho revela a importância da regulação nas políticas de formação inicial de professores, sob o ponto de vista dos atores da escola à luz da legislação, citando também o Parfor. Contribui para a presente pesquisa, porque reforça a ação da micro-regulação nos espaços de formação que é a escola, por meio dos seus agentes, provocando (re) ajustamentos:

Este modo de regulação diz respeito a um jogo de ações, negociações e estratégias de vários atores, pelo qual as normas, constrangimentos e regras da regulação nacional são reajustadas localmente. A microrregulação local pode ser entendida, então, como a coordenação da ação dos atores que resulta da interação, negociação ou confronto de lógicas, estratégias e racionalidades diversas, quer numa perspectiva vertical – entre administradores e administrados –, quer numa perspectiva horizontal – entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (municípios, escolas, etc.) (BARROSO, 2006). Na regulação local, as relações entre os atores, assim como a troca de informações e conhecimentos entre eles desempenham um papel fundamental; não são definidas a priori, mas resultam de interesses e estratégias desses mesmos atores. A existência de múltiplos espaços de microrregulação local produz o que o autor chama de “efeito mosaico” no interior do sistema educativo nacional, o que pode contribuir para acentuar não somente a sua diversidade, mas também sua desigualdade (AGUM, 2012, p. 12)

Desta forma, para conhecer as condições dos gestores e sua possível contribuição para a formação continuada de professores, é possível que reajustamentos tenham influência na formação das professoras egressas quando da prática destas, na escola.

Em Borba (2012), a contribuição a esta dissertação consistiu em reforçar os aspectos históricos, políticos e culturais da educação infantil, no contexto brasileiro, desde sua origem em iniciativas médicas e higiênicas e quando ressalta que a importância atribuída à educação infantil depende do contexto sociopolítico atual e “das relações de poder existentes entre os que participam de debates para a definição e aplicação de leis e políticas, em defesa da garantia dos direitos à educação da criança, desde a mais tenra idade” (p.26) e reitera que a Educação Infantil de 0 a 3 anos foi incluída na Educação Básica, instituída e garantida como direito das crianças pela Constituição Federal/CF de 1988 em seu art. 227 (BRASIL, 1988), CONFIRMADA pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL,

1990), e em seguida, pela Lei LDB. Também contribuiu para a localização de documentos do município estudado nesta dissertação.

Passone (2012), trouxe um olhar diferente sobre a implementação de políticas e o importante papel dos sujeitos nos efeitos de políticas educacionais, com base em ferramentas psicanalíticas referenciadas em Jaques Lacan (noções de estrutura e discurso como laços sociais), por meio da linguagem (e seus efeitos) e da subjetividade no processo de implementação de políticas. Para o autor, linguagem e discurso são as próprias condições da propagação de políticas na posição paradoxal do sujeito. Segundo sua tese:

o fracasso é inerente a qualquer processo de implementação de políticas, na medida em que, o real do inconsciente surge como fracasso do simbólico e, como tal, está estruturalmente determinado pela dissimetria entre o enunciado de políticas educacionais e a enunciação do sujeito. (PASSONE, 2012, p.2)

Os discursos recentes enfatizam que os implementadores criam seus próprios significados (individuais e sociais) às políticas educacionais, independentemente do quanto a comunicação seja racional e objetiva, no momento de formulação e implementação. (PASSONE, 2012, p.6)

Concluindo seu pensamento, os efeitos de uma política podem ser, nada mais nada menos, do que sintomas de algo pré-existente, inerente aos próprios laços sociais estabelecidos pelo discurso, ou seja, o acontecimento do sujeito na estrutura.

Neste cenário, justifica-se a presente pesquisa: considerar as condições de atuação dos gestores face à consolidação de uma política que, se espera, tenha efeitos duradouros sobre a formação docente, e, concebendo-a, que essa formação consolida-se na escola, entendida como lugar de formação para estudantes e profissionais ali atuantes. Observar e analisar o papel dos gestores na implementação de uma política pode representar uma contribuição para as pesquisas em gestão escolar e políticas educacionais de formação, pois as “correlações entre aspectos do cotidiano escolar e as relações de poder nele estabelecidas também são de extrema importância” (MARTINS e SILVA, 2011, p. 244).

A pesquisa apoia-se em estudos sobre a recepção de políticas nas bases dos sistemas de ensino (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), no caso, nas

escolas, e sobre políticas de formação de professores, especialmente, o Parfor (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup>; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; PESSOA; ARAÚJO, 2013). Para abordar a gestão escolar recorre a Canário (2005, Sander (2007), Silva (2007), Dourado (2007), Vieira (2009), Paro (2012), Libâneo (2008), Luck (2009, 2012) e Lima (2011) e sobre a escola, como lugar de formação, recorre a Canário (1998; 2005), Nóvoa (1999), Abdalla (2006) e Cunha (2008).

A pesquisa adota abordagem qualitativa com análise de documentos legais e oficiais, observação em escolas e entrevistas com gestores de escolas em que atuam professoras egressas (as) do curso de Pedagogia patrocinado pelo Parfor. A análise de dados foi feita com utilização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2007). O estudo dá-se em duas escolas de um município da Baixada Santista, onde atuam doze professoras egressas do Parfor e seis gestores sendo dois diretores, dois assistentes de direção e dois coordenadores pedagógicos.

Um instrumento comum ao projeto maior, orientador da pesquisa nas escolas, foi seguido e complementado para atender aos objetivos desta investigação. Um roteiro de entrevistas com gestores foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nas referências citadas.

O relatório da pesquisa está estruturado em quatro capítulos. **O Capítulo I** introduz algumas considerações sobre o campo de estudos de políticas e sobre a teoria do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006) que norteia este estudo, considerando a escola no nível meso (NOVA, 1999; LIMA, 2011) e suas relações com níveis macro e micro do sistema educacional. A seguir, descreve o programa Parfor seus antecedentes, sua institucionalização e os primeiros resultados gerais. Procura situá-lo no contexto das políticas públicas brasileiras, à luz de alguns conceitos sobre políticas, quanto às suas possibilidades e limites. Foram consultados documentos oficiais e autores que tratam sobre políticas de formação docente, além de trabalhos já publicados sobre o Parfor. A intenção deste capítulo é conhecer os objetivos e princípios do Parfor e as condições da implementação desta política tendo em vista possíveis efeitos na gestão das escolas observadas.

**O Capítulo II** refere-se às informações sobre o contexto da gestão escolar pública no Brasil, sobre a formação dos gestores, suas atribuições, sobre a legislação e formas de acesso ao cargo. Neste capítulo, apresentam-se as

condições legais e de atuação dos gestores escolares das escolas municipais observadas e faz considerações a cerca do papel dos gestores enquanto articuladores entre políticas e equipes escolares. Por fim, focaliza-se a escola como lugar de formação, de circulação das políticas e de espaço de decisões, para articulá-la com práticas de gestão. A intenção deste capítulo é conhecer as condições legais e funcionais presentes na rotina dos gestores.

O **Capítulo III** relata os caminhos da pesquisa, das escolhas metodológicas, dos instrumentos de coleta de dados e apresenta caracterização das escolas e dos sujeitos.

O **Capítulo IV** trata da análise dos dados com base na técnica de análise de conteúdo, seguindo-se das **Considerações Finais**. Os apêndices trazem o questionário comum à pesquisa maior, o roteiro de entrevista, as notas de campo e a transcrição de entrevistas. Os anexos trazem alguns documentos oficiais, federais e municipais.

## CAPÍTULO I

### **O Parfor: limites e possibilidades de um programa emergencial de formação de professores**

O objetivo deste capítulo é reunir elementos para conhecer limites e possibilidades de um programa federal emergencial de formação docente (PARFOR) na escola e localizar esse estudo na concepção da escola como nível meso de análise, considerando o método de análise do ciclo de políticas. Para tanto, a seção 1.1 apresenta o que é uma política e uma política educacional destacando as relações de poder no campo político. Discorre sobre estudos a respeito de políticas educacionais, apresentando o método do Ciclo de Políticas. No item 1.2 descreve-se o Parfor para conhecer os objetivos e princípios do programa para depois, no item 1.3 situá-lo no cenário das políticas públicas brasileiras à luz de alguns conceitos que podem determinar seus limites e possibilidades. A intenção deste capítulo é conhecer as condições de implementação desta política tendo em vista analisar sua recepção nas escolas em que atuam egressas de um curso de pedagogia instituído por este programa.

#### **1.1. A teoria do Ciclo de Políticas e a escola como nível meso de análise**

Ao longo da história e conforme o contexto em que se aplica, o termo política pode assumir diferentes usos e existem formas diversas de relacionar política a outros temas. Segundo Stephen Ball, *“um dos problemas conceituais comuns em muitas das pesquisas em políticas e em sociologia política é que mais do que nunca analistas falham por não definirem conceitualmente o que elas entendem por política”*<sup>2</sup> (BALL, 1994, p. 15).

---

<sup>2</sup> one of the conceptual problems currently lurking within much policy research and policy sociology is that more often than not analysts fail to define conceptually what they mean by policy (Tradução livre da Autora).

Desta forma, perguntou-se o que é uma política e recorre-se a uma breve revisão do termo, tal como consta em Bobbio; Matteucci; Pasquino (2010, p. 954),

Derivado do adjetivo originado de *polis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, [...] O termo política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado. [...] Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, “filosofia política”, etc., passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*, ou seja, o Estado.

Nesta primeira definição, mais geral, pode-se inferir que política refere-se às coisas que estão relacionadas às ações do Estado, que, via de regra, deve representar a sociedade. Nesse aspecto, “é oportuno lembrar que o processo de formulação de políticas, em geral, envolve muitos passos” (VIEIRA, 2009, p. 22) e que não apenas o Poder Público é responsável direto pela formulação de uma política. Antes de uma ideia se tornar um documento (por exemplo, uma lei), outros representantes tornam-se influentes no que se pode chamar de campo de interesses, na Política. Além da formulação, outros processos envolvem a política: a formalização em textos (legislação e outros documentos) e a implementação que pode produzir efeitos na escola. (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Como uma dimensão da política social, por exemplo, temos a política educacional que objetiva atender às necessidades e melhorias da educação em todos os seus níveis. Com relação à política educacional, consultou-se Vieira (2009):

A expressão Política Educacional pode assumir significados diversos. Quando usada com letras maiúsculas, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público em educação. Estas, por sua vez, denominam-se políticas educacionais. [...] As políticas educacionais (com minúsculas) portanto, são uma dimensão das políticas sociais. [...] (VIEIRA, 2009, p.21-22)

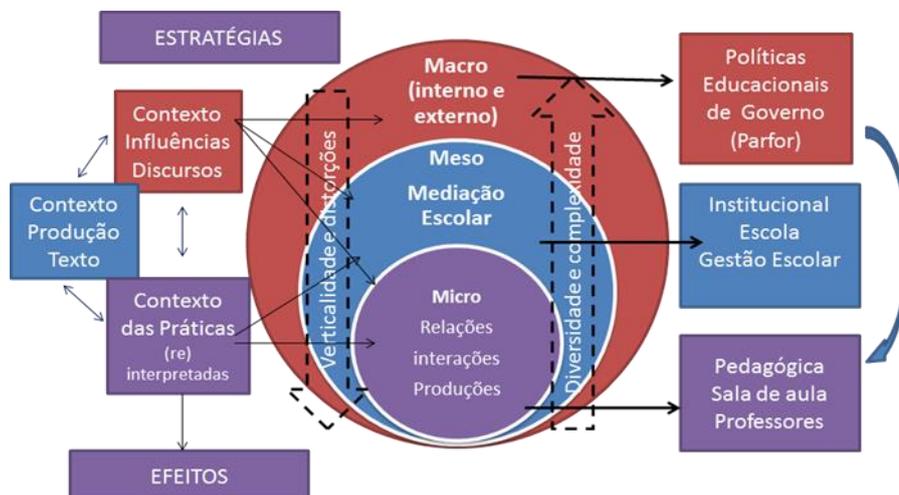
O conceito de política remete, quase sempre, a outro conceito, o de poder. Em seu significado mais amplo, a palavra poder “designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO,

2010, p.933). Embora não seja a pretensão desta pesquisa, aprofundar as questões a cerca dos estudos que envolvem a noção de poder na história, este permeia as relações políticas (entendendo-se não apenas de Estado, mas também de todos os atores sociais) e deve ser lembrado sempre no caso da formulação e da implementação de uma política, tendo em vista as relações humanas. “O conceito de política entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 954). Desta forma, pode-se pensar no Estado que exerce o seu poder para o funcionamento da ordem na sociedade, porém, sem deixar de lembrar que “O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre o homem, não à do poder do homem sobre a natureza” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 955) e o poder político é apenas uma das formas poder, nesse sentido.

No estudo da política, o tema poder teve seu grande expoente em Max Weber que especificou, fundamentado na questão da legitimidade, três tipos puros de poder: legal, tradicional e carismático. No entanto, foi com Harold Lasswell que o poder, antes centrado mais na noção do Estado, em relação ao campo da política, “passou a ser examinado como fenômeno empiricamente observável”, ou seja, “no quadro da vida social em seu conjunto” utilizando conceitos psicanalíticos. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 941). Por ser “considerado como uma das variáveis fundamentais, em todos os setores de estudo da política” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 941), é que se trouxe a este estudo uma breve menção à ideia de poder, uma vez que, gestores ocupam cargos de poder e que decisões são tomadas na escola, o que envolve relações de poder.

Após esta breve introdução sobre o conceito de política e de poder, reforça-se que a presente pesquisa realiza-se na base, ou seja, na escola onde políticas educacionais operam, circulam e são, de fato, implementadas. Esta pesquisa parte do pressuposto de que as políticas atravessam níveis ou camadas pelas quais elas se transformam desde a sua concepção, em nível macro, passando pelo nível meso ou institucional, em que sofrem mudanças e, em nível micro, por meio de seus agentes, entre os quais, professores. Este ciclo, desde o contexto de produção normativo até o contexto das práticas, sofre influências que podem indicar tensões e rupturas no processo de gestão e que podem ser pistas para um estudo mais aprofundado.

A valorização desses níveis e, em especial, o nível meso, relaciona-se aos objetivos da pesquisa e à concepção de escola como espaço de decisões, de acordo com Nóvoa (1999). Esse autor considera as instituições escolares como organizações educativas que funcionam na tensão entre produção e reprodução, entre liberdade e responsabilidade e, por essa razão, elas "adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas" (NOVOA, 1999, p. 15). Esse enfoque situa a escola no nível meso, entre as perspectivas sócio-institucionais, focalizadas no sistema educativo (universo macro) e as centradas na sala de aula ou em situações de interação professor-estudante (universo micro).



(Figura 1) Níveis de análise do sistema educativo (Elaboração da Autora)

Também reforçando a centralidade da escola como nível meso de estudo, Lima (2011), em sua abordagem sociológica, considera a escola não como uma organização meramente reprodutiva, quando afirma ter esta uma autonomia relativa e ser uma “instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisão” (LIMA, 2011, p.11). Em sua abordagem, Lima (2011) considera a escola como uma unidade social que tem elementos de mediação, interação e que integra ou articula objetos macro-estruturais e micro-estruturais. Segundo este autor, a escola não é isolada, tornando os estudos de caso, importantes para captar “a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações” (LIMA, 2011, p. 10).

Canário (2005) concebe a escola como objeto sociológico de estudo (construção social) e defende uma sociologia da escola, quando também situa a escola como nível empírico meso, em duas perspectivas que atuam mutuamente, a de sistema e de atores, aproximando-a dos sistemas caóticos, compreensíveis e imprevisíveis, onde também se forma professores:

A consideração da escola como objeto de estudo, ao permitir outra 'visibilidade' da dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho, abre caminho à reconsideração e ao enriquecimento dos estudos sobre a formação de professores (CANÁRIO, 2005, p. 55).

Com base nos níveis de análise do sistema educacional e nos objetivos da pesquisa, consultou-se a teoria do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994), cujos contextos de análise e pressupostos teóricos ajudam a relacionar esses níveis do sistema educativo e o contexto das práticas e dos efeitos de uma política. Para tanto, discorre-se brevemente sobre questões a cerca de análise de políticas e, posteriormente, sobre os fundamentos da teoria do Ciclo de Políticas.

Segundo Azevedo (2004), nas relações sociais originam-se as questões que levam à criação de políticas e a análise destas pode ser feita de diferentes campos: social (origem de estruturas de poder e conflitos), Estado e local (onde as políticas circulam). Em Martins (2013), as abordagens para a análise de políticas demonstram dois polos em tensão: macro e micro: “romper com os modelos *top-down* de análise não é tarefa fácil. Este percurso ainda está sendo trilhado por todos aqueles que buscam o desenho *bottom-up* com base na ação de seus implementadores” (MARTINS, 2013, p. 290). Esta pesquisa desenvolve-se em campo local e com base na ação de implementadores.

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a evolução dos estudos sobre e para políticas parte do entendimento da política como processo e produto e da diferenciação entre *Political Science* (Ciência Política) e *Policy Sciences* (ciência para ou sobre políticas). Neste sentido, o campo da política e o campo da pesquisa sobre política são diferentes. Na política, há os formuladores de política (*policy makers*), os analistas políticos (*political analysts*) e os pesquisadores de políticas que olham a política com diferentes intenções e condições. Quanto aos fundamentos das pesquisas, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156) afirmam que:

O debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui contribuições do materialismo histórico-dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas.

“Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse por diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156). Tal perspectiva também “aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

De acordo com Ball (1994), o Ciclo de Políticas comporta três perspectivas epistemológicas e analíticas: a análise crítica de políticas, o pós-estruturalismo e a etnografia crítica. A primeira tem como valores as questões da justiça, da igualdade e da liberdade individual. A segunda tem como bases, as questões do discurso e dos textos em políticas, o que permite, segundo Ball (1994, p. 2) “*olhar além do óbvio*”<sup>3</sup>. A terceira, e última, baseada nos modelos da genealogia do conhecimento de Michel Foucault, permitiu a Ball, um “*engajamento crítico e um desenvolvimento das interpretações do “real”*”<sup>4</sup>, ou seja “*dar voz aos não ouvidos é também uma questão de jogo das relações entre poder e conhecimento, em locais e situações específicas*”<sup>5</sup> (BALL, 1994, p. 4).

A noção de justiça e poder está presente nas intenções de Ball que, em seu posicionamento crítico, ressalta em sua entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 1) que: “*para mim, toda pesquisa é uma pesquisa crítica. Mas eu suponho por definição, que uma pesquisa seria aquela que adota como conceitos chaves ou o conceito de poder e/ou o conceito de justiça social*”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> “Post-structuralism offers very different ways of looking at and beyond the obvious...”

<sup>4</sup> “Ethnography is a way of engaging critically with and developing interpretation of the real”

<sup>5</sup> “...giving voice to the unheard, it is also about the play of power-knowledge relations in local and specific settings...”

<sup>6</sup> “...for me all research is critical research. But I suppose for a definition it would be research that has as key concepts either/or the concept of power and/or social justice”. Tradução livre da autora.

E, mais adiante, acrescenta que “O conceito básico que sustenta tudo o que eu faço é o conceito de poder, então, eu vejo justiça social por meio das opressões e poder”<sup>7</sup> (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 1). Ou seja, para Ball, esta noção de poder será fundamental para o entendimento do papel dos discursos e dos interesses em disputa e com essas ferramentas epistemológicas ele teorizou um modelo de análise de políticas. “Essas, então, são minhas ferramentas”<sup>8</sup> (BALL, 1994, p. 4)

Uma noção importante do trabalho de Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), para entender o ciclo de políticas, é que a política envolve um processo de representação (“*enactment*”), ou, “a realização da política na e por meio da prática”<sup>9</sup> (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 1). “Prática é feita de muito mais do que a soma de uma variedade de políticas, e é caracteristicamente investida de valores locais e pessoais e envolve a resolução de, ou lutas com, necessidades ou expectativas contraditórias – compromissos e ajustes secundários são necessários...”<sup>10</sup> (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 1). Esta palavra tem uma conotação que marca o sentido do ciclo de políticas que valoriza a ação e o discurso dos atores que “representam” uma política, mas nem sempre de forma ingênua. É justamente nesta interpretação ativa dos sujeitos implementadores de uma política, que é possível identificar processos de resistência, acomodação, subterfúgios, conformismos, conflitos, entre outros.

A fonte do conceito de “*enactment*” é que, baseado em Roland Barthes a literatura confere um papel ao leitor que complementa o papel do escritor (autor) como produtor. Os textos políticos são “interpretados mais como os textos “*writerly*” de Barthes, os quais “convida a própria consciência do leitor a unir-se, co-operar e ser co-autor”<sup>11</sup> (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p.11).

<sup>7</sup> “The basic concept that underpins everything I do is the concept of power, so I see social justice through the oppressions of power.”

<sup>8</sup> These, then, are my tools”

<sup>9</sup> “the realization of policy in and through practice”

<sup>10</sup> Practice is made up of much more than the sum of a range of policies, and is typically invested with local and personal values, and as such involves the resolution of, or struggles with, contradictory expectations or requirements – compromises and secondary are required”

<sup>11</sup> “...which self-consciously invite the reader to ‘join-in’ to co-operate and co-author”.

Tradução livre da Autora.

Isso quer dizer que “para qualquer texto, uma pluralidade de leitores deve necessariamente produzir uma pluralidade de leituras”<sup>12</sup> (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 13)

Conforme se ressalta na epígrafe da introdução, “o poder é plural e pode estar em todos os lugares” (BARTHES, 2013, p.11). Entende-se que a análise de política também pode ter uma concepção plural, dado o caráter intrínseco de poder em todas as relações humanas e que envolve influências diversas por causa do poder, presente no objeto da linguagem, da língua: “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código” (BARTHES, 2013, p. 13).

Os sujeitos também se sujeitam em cada discurso, de forma que, a neutralidade é impossível, como diz o autor da epígrafe. “Assim que ela [língua] é proferida, mesmo na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder” (BARTHES, 2013, p.14).

É neste momento que se faz a passagem da política como texto para a política como discurso e se reforça que a formulação de uma política não acaba no momento legislativo, legal. Trata-se de um ciclo integrado.

É dentro deste campo de poderes que os discursos de influências e poderes lutam, onde políticas são pensadas e negociadas, institucionalizadas e implementadas, mas não, linearmente. Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) responde:

*Quero rejeitar a ideia de que política é implementada; eu não penso que política seja implementada o que sugere um processo linear no qual a política move-se até a prática de uma forma direta que é misterioso mas obvio...o processo de traduzir política em prática é um processo enormemente complexo*<sup>13</sup> (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 1)

O que nos apresenta o autor é, justamente, o aspecto imprevisível que cada política apresenta no momento e no contexto em que ela é recebida. Esta leitura do autor é uma tradução do que se ocorre na prática, pois essa separação entre formulação (*generation*) e implementação (*implementation*) “tende a reforçar

12 “...for any text a plurality of readers must necessarily produce a plurality of readings”

13 “I want to reject entirely the Idea of policy being implemented, I don't think policy is implemented which suggests a linear process whereby policy moves into practice in some direct way that is both mysterious but obvious...the process of translating policy into practice is an enormously complex process.” Tradução livre da autora

uma perspectiva gerencial no processo político”<sup>14</sup> (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 7)

Desta forma, Ball considera texto e discurso como bases para a análise de políticas em todas as fases do ciclo de políticas e seus contextos não têm fronteiras que separam um do outro, mas, sim, atuam como “nichos” (*nested*), podendo estar um dentro do outro. De forma breve, o **texto** é produto de influência e agendas (intenções e negociações) e o **discurso** é condição de pensamento e voz (critério de dominância).

É no texto de Stephen Ball com Richard Bowe, que o foco do interesse que os autores buscam, em seu trabalho de pesquisa nas escolas inglesas analisadas, recai sobre os **efeitos** de uma política: “*nós queremos analisar e avaliar as políticas e o impacto dessas políticas. O livro é sobre os “efeitos” da política mais do que sobre a “implementação” em qualquer sentido*”<sup>15</sup> (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 2).

A perspectiva do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011) é útil para entender a trajetória que as políticas seguem desde a sua origem até seus resultados. Conforme salienta Mainardes (2006, p.48):

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua **implementação no contexto da prática e seus efeitos**. (Grifo da Autora)

Esta abordagem de política considera três ciclos iniciais, não lineares e que estão inter-relacionados, podendo haver disputas em cada um deles: Contexto de influência; Contexto de produção de texto; Contexto das práticas.

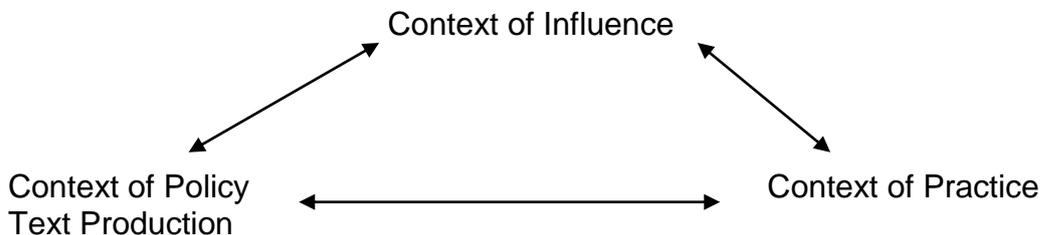


Figura: Contexts of Policy Making  
Fonte: (BOWE, BALL, GOLD, 1992, p. 20)

<sup>14</sup> “...has tended to reinforce the ‘managerial perspective’ on the policy process...”

<sup>15</sup> “The book is about the ‘effects’ of policy rather than policy ‘implementation’ in any simple sense.”  
Tradução livre da Autora

O contexto de influência remete às ideias e as intenções que se organizam tanto em redes quanto em patrocínios e que podem advir de influências internacionais e locais; essas interações são sempre dialéticas, pois as influências recebidas são sempre recontextualizadas e reinterpretadas. Um exemplo dessa influência são as reuniões de grupos mundiais que definem orientações globais ou macros em campos como o da educação (MAINARDES, 2006, p. 51)

O contexto da produção de texto é onde a política se torna texto e este a representa, carregando em si limitações e possibilidades, uma vez que há, para cada texto, muitas possibilidades de leitura e interpretação. A leitura também não é neutra.

O contexto das práticas, foco deste estudo, aponta que os atores interpretam e recriam as políticas e estas têm efeitos e consequências geradoras de mudanças, por meio de novas disputas das quais, pode haver algum discurso dominante. O contexto da prática, que pode conter em si mesmo os três ciclos “exige que o pesquisador examine fatores macros e micros e as interações entre eles”, pois a política é “reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro” (MAINARDES, 2006, p. 60)

Posteriormente, Stephen Ball incluiu mais 2 contextos no método da abordagem do ciclo de políticas: contextos dos resultados/efeitos e o contexto das estratégias/ação como uma extensão do contexto das práticas e do contexto de influência.

O contexto dos resultados ou efeitos constitui-se de questões gerais e específicas, tanto quanto de primeira ordem (mudanças mais práticas ou estruturais) quanto de segunda ordem como o impacto de mudanças em padrões sociais tais como acesso, oportunidades, conquistas, desempenho ou questões de justiça social. Ambos os efeitos estão, em geral, imbricados, tornando mais complexa sua análise. Os efeitos de primeira ordem nascem dos esforços, por exemplo, de tentar mudar as ações ou o comportamento de professores, mudando sua prática.

O contexto da estratégia política representa as ações sociais e políticas em questões sociais específicas, tais como a definição de políticas para minorias, como, por exemplo, educação para os índios. “O pensamento político ou o discurso político pode ser mudado pela ação política; Então deveria ser incluído de volta no contexto de influência”<sup>16</sup> (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.2)

Outro aspecto a considerar no ciclo de políticas é o conceito de lugar. Ball assevera que muitas pesquisas “não possuem sentido de lugar. Não localizam as políticas em algum quadro que ultrapasse o nível nacional e nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises de realizações políticas” (BALL, 2011, p. 40). Ora, considerando-se a escola como *locus* de formação, e tendo uma política de formação docente implementada, torna-se necessário observar e coletar informações a respeito deste lugar (escola) onde as professoras-estudantes do Parfor atuam.

Após rever os principais conceitos do ciclo de política, Mainardes (2006, p. 49) reforça que a abordagem do ciclo de políticas,

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, **ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.** É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (Grifos da Autora)

A ação de gestores escolares pode ser mais bem analisada se consideradas as condições, não apenas locais, mas também, os condicionantes macros que exercem influência em sua ação..

Para elucidar mais este ponto, consultou-se o texto de Sally Power (2011), sobre pesquisas com abordagem estadocêntrica e abordagens no micro nível, que considera a importância de localizar o detalhe de uma implementação de política dentro de seu macrocontexto. Trata-se de um ponto de vista holístico e sistêmico, pois as partes estão relacionadas ao todo. Em outras palavras, respostas locais no nível micro podem e devem ser relacionadas ao seu contexto macro: “... relacionar tais resultados com macrocontexto requer mais do que simplesmente olhar para a maneira como as escolas articulam-se umas às outras. Envolve relacionar política e processos com problemas centrais do Estado”. (POWER, 2011, p. 65). Desta forma, seguimos o capítulo no item 1.2, focalizando o contexto macro deste plano Parfor, sem esquecer que este não está isolado.

---

16. *Policy thinking or policy discourse can be changed by political action. So that should be subsumed back into the context of influence.* Tradução livre da Autora.

Escolhemos o Ciclo de Políticas por considerar a importância não apenas de um nível de análise (sala de aula ou Estado, por exemplo), mas por entender que buscar a trajetória da política por meio e através dos níveis pode indicar pistas de como ela flui em sua dinâmica e conforme as realidades que se apresentam, pois cada realidade é diferente da outra. Compreender esse movimento, dentro da uma realidade temporal e local, pode fornecer respostas para as questões e objetivos desta pesquisa. Entendemos que, um caso específico, como o desta pesquisa, é uma micro-política que não está sozinha e nem inerte: há atores políticos e movimentos de continuidade e descontinuidade. Este movimento circula entre os níveis macro, meso e micro do sistema educacional. Do nível macro para o nível micro, o caminho é verticalizado e pode sofrer distorções. Opostamente, do nível micro para o macro, a diversidade e a complexidade fornece respostas e efeitos diversos e complexos (FIGURA 1, p. 29)

Neste sentido, e após considerar algumas possibilidades, encontramos nas produções de Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold um caminho a seguir, com o estudo sobre o Ciclo de Políticas, que segundo o próprio autor “...o ciclo de políticas é um método. Não se trata de explicar política. É um meio de pesquisar e teorizar política”.<sup>17</sup> (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 1).

No entanto, não se pretende legitimar alguma ideologia dominante específica ou nem encerrar a análise de política apenas por um referencial teórico, mas acredita-se ser o ciclo de políticas uma ferramenta útil no processo de análise dos dados da pesquisa, para entender qual o alcance do Parfor, no contexto das práticas e dos efeitos, considerando as condições de gestores para dar apoio às professoras egressas desse programa. Concordando com Pacheco, (2011, p. 385): “a ligação entre política educacional e gestão opera-se ao nível da política, entendida por Ball como discurso e prática em contextos integrados de decisão”.

---

<sup>17</sup> “...policy cycle is a method. That it is not about explaining policy. It is way of researching and theorizing policy.” Tradução livre da Autora

## 1.2. Parfor: antecedentes, institucionalização e implementação.

No Brasil, o governo tem promovido programas de formação e de incentivos para profissionais da rede pública de educação. Um desses programas, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), instituído pela Portaria Ministerial no. 09/2009 (BRASIL, 2009b), é uma iniciativa emergencial para formação de professores da educação básica de redes públicas.

Foi criado para oferecer cursos gratuitos de graduação presencial (inicialmente) aos professores que trabalham na educação básica, mas que não têm uma formação na educação superior (licenciatura).

Em 2009, a situação dos professores da educação básica podia ser retratada, com base no seguinte texto:

Conforme Censo Escolar realizado pelo MEC/Inep, em 2009, havia em torno de dois milhões de docentes no país, 32% dos professores da educação básica sem formação superior, o que equivalia a 636.800 deles, a grande maioria deles na educação infantil (52%) e 38,7% nos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 52).

O governo precisava adequar a formação dos professores conforme o disposto na LDBEN 9394/96, em seu artigo 62:

Art. 62. 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 o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No caso da presente pesquisa, tal plano de formação (Parfor) procura atender a esta demanda de profissionais sem as licenciaturas. No curso de Pedagogia Parfor, objeto da pesquisa, a maior parte das matriculadas atua em creches e pré-escolas. De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), as creches e pré-escolas passam a ser reconhecidas como parte do sistema educacional (art.208, IV) e, de acordo com LDBEN (BRASIL, 1996, Art 4, 11, 21, 29-31), cabe aos municípios oferecer esta modalidade da educação.

Anteriormente, as creches eram subordinadas à assistência social. Porém, “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção de educação

assistencialista” (KUHLMAN, 2000, p.7). Tal situação reflete no enquadramento dos profissionais que trabalham nas creches, que, até hoje, em muitos lugares, ainda são considerados como cuidadores e não, como professores. Dentre as várias nomenclaturas encontradas para esses profissionais, encontram-se pajens, atendentes, cuidadores, crecheiras, entre outros. Esses nomes têm fundamento na própria história da educação infantil brasileira, que, inicialmente, nasceu na área da saúde, para posteriormente, fazer parte da assistência social e, atualmente, da educação. É dentro desse quadro da realidade nacional, entre outros programas, que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL 2009a) e o Parfor (BRASIL 2009b) foram instituídos.

Para conhecer o Parfor, considera-se importante, rever a finalidade, princípios e objetivos principais da Capes e da Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação (BRASIL, 2009a) para compreender e, posteriormente, analisar se esses, por meio dos resultados da pesquisa, estão sendo atendidos quando de sua institucionalização e implementação (BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b).

A Capes, fundação pública vinculada ao MEC, que, desde sua criação em 1951, tem assumido papéis de indução e fomento do ensino superior e da pós-graduação, passou a ser responsável por outros níveis da educação, em especial, a educação básica, como citado no art.2o., da Lei no. 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992), modificado pelas Leis nos. 11.502/2001 e 12.695/2012 (BRASIL, 2012):

Art. 1º Os arts. 2º e 6º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;  
II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em decorrência das novas atribuições, foi instituído, na Capes, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e duas diretorias foram criadas: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e Diretoria de Educação à Distância (DEaD). Anteriormente, a maior parte das atribuições pela responsabilidade da formação docente na educação básica era apenas da Secretaria da Educação Básica, Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) e Secretaria de Educação à Distância. A Capes assumiu esse desafio juntamente com o CTC/EB e estabeleceu, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), com diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço. Em prosseguimento, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL 2009b): (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011; PESSOA; ARAÚJO, 2013).

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (Parfor Manual Operativo s/d).

O plano Parfor tem por finalidade atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2013).

O PARFOR integra a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) que envolve articulação entre órgãos do governo tais como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as instâncias (Federal, Estadual e Municipal), instituições de educação superior pública e, posteriormente, privadas confessionais sem fins lucrativos (BRASIL, 2010). Este programa de formação faz parte de um rol de ações que vêm sendo conduzido desde 2007, com a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação -

PDE (BRASIL, 2007), da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2009), da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (2011) e em coerência com as diretrizes da LDBEN (BRASIL, 1996), para que todos os professores tenham formação superior (licenciatura). Outros programas desta Rede foram promovidos para atender à melhoria da qualidade da formação de docentes e da qualidade da educação básica, entre eles: Gestar II (2004), Pró-letramento (2005), Especialização (2010) e PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2010) que não são objeto deste trabalho.

No Decreto no. 6755/2009 (BRASIL, 2009a), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), destacam-se, entre seus catorze artigos, o art. 1º., sobre a finalidade comum de: “organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

No art. 2º, dos doze princípios desta política nacional de formação, mencionam-se alguns por se considerar relevantes ao desenvolvimento da pesquisa. O Parfor, como programa para valorizar a formação acadêmica e como ação coerente com a LDBEN (BRASIL, 1996), quando estabelece que todo professor da educação básica deve ter formação superior, prevê cumprir seu papel de agregar à experiência da ação prática de professores na escola enquanto espaço necessário de formação (art. 2º. VI), a visão teórica (art. 2º., V) que permite a reflexão sobre sua ação, um novo olhar sobre sua prática pedagógica e uma nova atitude dentro da organização educativa; Enfim, possibilita a construção de uma profissionalização docente (art.2º., VIII) integrando o cotidiano da escola e considerando os diferentes saberes à experiência docente (art. 2º. XI). Busca-se também a valorização desses profissionais por meio de reconhecimento de sua importância no processo educativo, enquanto agentes formativos de cultura (art. 2º.,VIII e XII).

O art. 3º (Decreto 6755/2009a) traz os objetivos da Política Nacional que tangem de forma ampla a integração da formação docente com questões como: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública (art. 3º, I); ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas do ensino superior, preferencialmente na

modalidade presencial (art. 3º., VI) promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção e informação de ambiente escolar inclusivo e cooperativo (art. 3º., VIII). O curso de Pedagogia no qual estudam ou estudaram as professoras-estudantes, analisado na pesquisa dá-se em modalidade presencial.

Nos artigos seguintes (Art. 4º e 5º), o Decreto trata da criação e regras dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Quanto aos Fóruns, destaca-se em sua estrutura e funcionamento, o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios, por meio de ações e programas do MEC. Esse regime será consolidado por meio de planos estratégicos elaborados pelos Fóruns a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal.

Os demais artigos, do 7º ao 14, tratam do atendimento à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; do apoio financeiro e da concessão de bolsas; do fomento a programas de iniciação à docência; e, concessão de bolsas a estudantes de licenciaturas. Em relação ao financiamento de programas como o Parfor, vale ressaltar que “o Brasil possui uma tripla vinculação de seus recursos públicos para a educação: impostos, salário-educação e percentual do PIB” e “ao estabelecer as políticas públicas, os recursos públicos podem dirigir-se mais para a vertente social ou mais para a vertente econômica” (AMARAL, 2012, p. 21 e p. 24). Segundo o autor, são esses recursos que financiam a implementação de políticas e programas. Tais financiamentos visam o provimento de recursos para alunos estudarem gratuitamente, mas não disponibilizam recursos extras, tais como despesas de transportes e alimentação, conforme Manual Operativo do Parfor (BRASIL, 2010 s/d)

O artigo 11, III, reza que a Capes fomentará a oferta emergencial de cursos de licenciatura dirigidos a docentes em exercício na rede pública de educação básica: a) graduados não licenciados, b) licenciados em área diversa da atuação docente, e c) de nível médio, na modalidade Normal. O curso de Pedagogia Parfor estudado enquadra-se neste artigo.

Em junho do mesmo ano, para atender a este decreto (BRASIL, 2009a), a Portaria no. 09 instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009b), o Parfor.

O Curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor, analisado no projeto de pesquisa maior, enquadra-se nesta oferta emergencial, da qual se formaram as professoras-estudantes do Parfor das escolas municipais estudadas neste projeto. Com a implementação do Parfor (BRASIL, 2009b), algumas medidas foram tomadas, entre elas a criação do Manual Operativo.

O Manual Operativo Parfor (BRASIL, 2010, s/d) é um documento elaborado para direcionar as ações de cada ente responsável no programa e estabelecer as regras do plano Parfor a serem seguidas. Entre os principais itens do Manual, constam: Cooperação técnica entre a Capes e os Estados (1); Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação docente (2); participação dos municípios (3); Capes (4); Instituições de Educação Superior (5); participação dos alunos (6); vagas e características do Curso (7); processo de disponibilização da oferta de vagas e captação da demanda (8); apoio financeiro (9); prestação de contas por parte das IES (10); outras disposições (11); das bolsas (12) e das correspondências (13).

Para reforçar a questão das responsabilidades, a participação dos Estados foi viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. A participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente deveriam analisar a demanda das respectivas redes estaduais e municipais, planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação em cada unidade federada.

Destacam-se no Relatório de Gestão da DEB, publicado em 2013, alguns resultados deste Programa. Na modalidade presencial, entre 2009 e 2013, 70.220 professores matricularam-se nos cursos do Parfor. Desse total: 57.741, continuam cursando; 9.961 desistiram do curso; 26 faleceram; 302 trancaram a matrícula; e 2.189 já se formaram (BRASIL, 2013, p. 45). Dos 70.220 matriculados, 60.552 cursam 1a. licenciatura (BRASIL, 2013, p. 41).

Documento interno Capes/Unesco (apud, GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011) relaciona potencialidades e fragilidades em cursos de licenciaturas ofertados pelo Parfor. Entre elas: “o desconhecimento de diretores das escolas do que seja o Parfor” (p.126); “Os gestores institucionais veem com bons olhos o Programa mas considera-se que é preciso aperfeiçoar as ações” (p.127); “ausências

de ações para contato da universidade com as escolas para compreender as necessidades de formação”; “o empenho da universidade em buscar alternativas de transporte e alimentação para os professores e a boa acolhida ao (à) aluno (a) no início do curso, com a consciência de que este aluno necessita de apoio pedagógico diferenciado” (p.125).

Pessoa e Araújo (2013), ao comentarem as lições do Parfor, destacam a importância do processo de formulação e de implementação como etapas da dinâmica da política pública que envolve diferentes atores com interesses diversos o que exige intenso trabalho de articulação. Destacam também a necessidade de revisão na legislação que organiza a educação superior. Comentam que o Parfor questiona o hiato estabelecido na legislação sobre organização da educação superior e as demandas atuais de formação de recursos humanos. As autoras ressaltam, também, a urgente necessidade de rompimento com o conservadorismo por observarem “nos cursos do Parfor a predominância dos modelos tradicionais de formação que não contemplam o atendimento das necessidades escolares contemporâneas” (p. 39).

Tendo feito uma breve apresentação do programa Parfor, verifica-se que para atender aos objetivos de sua implementação, o plano depende da colaboração mútua não apenas dos entes instituídos, mas de todos os envolvidos no processo de formação docente, entre eles, os gestores escolares. Observou-se também que a institucionalização de uma política, delimita e orienta princípios e objetivos, no âmbito do discurso e da lei mas, que a implementação pode trazer questões e problemas práticos que traduzem a realidade do cotidiano das escolas, onde, de fato, os professores-estudantes em formação inicial e continuada atuam.

Segundo o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2013), no Parfor, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria destes docentes utiliza seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessita se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebe qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados. (BRASIL, 2013, p. 45). Após esta revisão sobre o Parfor, procurou-se, então, compreender um pouco mais sobre as circunstâncias políticas que o cercam, no Brasil, país federativo, com regime de colaboração previsto.

### 1.3 \_ O Parfor no contexto Brasileiro: limites e possibilidades

Com base no ponto de vista do qual partimos, no item 1.1 deste capítulo e já conhecendo a Política e o Plano Parfor, torna-se relevante compreender como o sistema de governo (nacional ou local), na qual eles estão inseridos, (nível macro) influencia a implementação desse mesmo programa na escola/instituição (nível meso) e na sala de aula (nível micro). Para tanto, foram revistos conceitos como federalismo, regime de colaboração e regulação de políticas. A compreensão desses conceitos pode contribuir para os objetivos da pesquisa que busca desvelar as condições de gestores para dar apoio às professoras-egressas em formação continuada na escola. Nesta segunda parte do capítulo I, com base nos textos de Barroso (2005), Araújo (2013) e Farenzena e Marchand (2014), discorre-se sobre o programa à luz desses conceitos.

O Parfor é um programa de formação docente de nível federal que prevê colaboração entre níveis e instâncias diversas, como instituições de ensino superior pública e comunitárias, estados e prefeituras. O regime de colaboração, neste caso, torna-se importante para atingir os objetivos desta política. “No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º)”

O Parfor é “uma ação que envolve diferentes atores com interesse, e, com isso, exige um intenso trabalho de articulação. Entre as estratégias de convencimento à participação está o esclarecimento sobre o importante papel de ente” (PESSOA e ARAÚJO, 2013, p.37) o que reforça a necessidade de convergência de todos os agentes envolvidos, ressaltando, no presente projeto de pesquisa, o papel da gestão das escolas onde esta política opera.

As formas das relações intergovernamentais entre as unidades subnacionais e o governo central em uma federação vão tipificar o modo de atuação do Estado nacional quanto à definição de políticas públicas, segundo um perfil centralizador, não centralizador ou descentralizador (ARAÚJO, 2013 p. 789). O programa Parfor está contextualizado no Brasil, país federativo, cujas relações intergovernamentais deveriam acontecer em regime de colaboração entre os entes federados: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, mas que tem mudado sua

conotação devido à influência empresarial e o não adequado atendimento à noção de equalização prevista na Constituição (BRASIL, 1988)

O regime de colaboração é um instituto jurídico e político que regulamenta a gestão associada dos serviços públicos, sendo afeto às competências materiais comuns previstas no art. 23 da Constituição Federal de 1988. As competências materiais comuns podem ser definidas como aqueles serviços públicos que devem ser prestados por todos os entes federados, sem preponderância e de forma cumulativa, para garantir a equalização das condições de vida em todo o território de um Estado organizado em bases federativas. Neste sentido, o regime de colaboração é um dos mecanismos de matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo (ARAÚJO, 2013 p.788).

O Plano Parfor é uma iniciativa federal que foi regulamentada por Parecer (BRASIL, 2009b) como parte de uma política (BRASIL, 2009a), e direcionada aos municípios, pois tem como objetivo a formação de professores. Este programa inclui outros entes, além dos estados e municípios: universidades públicas (BRASIL, 2009b) e, posteriormente, para dar conta do contingente, as universidades privadas confessionais comunitárias sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Uma lição mencionada por Pessoa e Araújo (2013) diz respeito à definição do regime de colaboração como uma relação inadiável. Relatam as dificuldades de implementação do Parfor apesar dos papéis e atribuições dos diferentes participantes do Programa constantes no manual Operativo do Programa: “instituições envolvidas no Programa não dedicaram a atenção necessária ao processo de formulação e planejamento de suas ações e ativação do seu papel do Programa” (p.37).

Voltando à Constituição Federal de 1988, foi a partir dela que “os níveis subnacionais de governo adquirem autonomia política, passam a ser responsáveis pela concepção e pela gestão de políticas sociais o que impulsionou movimentos de descentralização político-administrativa, seja do governo federal para governos estaduais e municipais, seja de governos estaduais para prefeituras” (FAREZENNA, MARCHAND, 2014, p. 795). O Parfor é um exemplo de política direcionada aos municípios cuja autonomia é reforçada pelo federalismo e que pode gerar efeitos na implementação de políticas, ou seja, antes de sua implementação em nível micro, um programa pode sofrer influências no nível meso, considerando que os municípios têm certa autonomia, no que se refere, em especial, a seus regimentos e estatutos.

Além disso, o envolvimento de órgãos reguladores como o MEC e a Capes na gestão de políticas de formação, em nome da União, reforça a mudança

de perspectiva de um Estado regulamentador para um Estado regulador, porém “a centralização ainda persiste, sobretudo em processos de avaliação e no estabelecimento de normas e diretrizes de caráter nacional” (FARENZENA e MARCHAND, 2014, p. 795) por meio de, conforme as palavras de Farenzena (2014, p. 810), “pactuação, contrato e monitoramento de resultados”. No caso do Parfor, o acompanhamento e direcionamento das ações são feitas de acordo com o Manual Operativo do Parfor, no qual estão descritas as responsabilidades de cada ente envolvido.

Embora a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, tenha estabelecido que o sistema federativo compreende o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Municipal e municípios, todos autônomos, “paradoxalmente, apesar de sua importância, o regime de colaboração não foi regulamentado, gerando entraves na complexa engenharia político-institucional da federação, comportando estados e municípios que dependem dos repasses, comprometendo o seu âmbito de autonomia” (GANZELI, 2013 p. 45). Segundo o autor, este embate dá-se devido à disputa entre os que querem uma política de Estado e os que querem uma política de Governo no atendimento à educação.

Dessa forma, pode-se mencionar que o programa Parfor está inserido dentro de uma concepção de política de governo, uma vez que incorpora, como cita Ganzeli, a “procedimentação e o contratualismo no relacionamento entre os entes federados” (GANZELI, 2013 p. 57). Como política de governo, dentre outras, o Parfor apenas aumenta o número de programas, ações e regulações que tornam fragmentada a gestão da educação, no sentido de perder a unicidade e continuidade das políticas, estas que, na maioria das vezes tem seguido princípios de modelos internacionais globalizados que nem sempre atendem às necessidades locais gerando ajustes e contradições. Concordando com Moura e Nogueira,

[...] a política tem alcançado apenas resultados que representam uma solução de curto prazo e que é preciso instituir uma política educacional de Estado para efetivamente estabelecer um processo permanente de enfrentamento dos obstáculos impeditivos à capacidade do Poder Público de assumir sua responsabilidade no exercício do direito constitucional à educação, de que desfruta cada cidadão brasileiro. (MOURA; NOGUEIRA, 2013, p.7).

É com base nessas contradições e divergências que outro termo torna-se relevante para análise de políticas que é a regulação. “No domínio educativo, o termo “regulação” está associado, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727). O autor explica que o termo regulação é mais flexível na definição de processos e rígido na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados em contraposição ao termo regulamentação, que é mais centrada na definição e controle dos procedimentos (BARROSO, 2005, p. 727)

No caso do PARFOR, pode-se comentar também que “o estudo da ação estatal, a noção de regulação conduz a compreender o Estado como compartilhando autoridade ou responsabilidade com outros autores” e “que há espaço para ajustamentos que dependem das situações concretas de relação entre esse governo e as instâncias subnacionais, bem como às características dos contextos locais” (FARENZENA e MARCHAND, 2014, p. 792-793), que é, justamente, nesse espaço (grifo da autora) que a pesquisa procura encontrar sinais de como a política circula (ajusta-se) entre os agentes educacionais, na escola, em especial, os gestores escolares. Qual o espaço do Parfor na escola? Há condições para gestores darem apoio às professoras-egressas do Parfor? Desta forma, “campos de incerteza acentuam a margem de autonomia que têm os implementadores de políticas num ambiente sempre em mutação” (FARENZENA e MARCHAND, 2014, p. 793-793) que pode ter convergências ou divergências de interesses.

Em Barroso (2005, p. 730), uma das formas de regulação social, são os modos de ajustamentos contínuos de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar um equilíbrio dinâmico em sistemas instáveis, que se pode remontar ao sistema escolar, ou, especificamente, à escola como um espaço de decisões. A regulação também pode ser entendida em um campo de equilíbrio conjunto, onde há regras para o jogo e seus atores usam estratégias em interação, provocando um movimento de (re) regulação entre controle e autonomia (BARROSO, 2005, p. 731), ou regulação das regulações, (des) regulação e até mesmo “multi-regulação”:

Se entendermos a “regulação do sistema educativo” como um “sistema de regulações” torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez

que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre várias regulações existentes (BARROSO, 2005, p. 735)

Se a escola é um espaço para possíveis regulações considerando seus indivíduos e sua estrutura formal e informal, os gestores das escolas pesquisadas podem ter um papel mediador para atingir os objetivos do programa Parfor conforme suas condições de atuação.

Um exemplo dessa regulação, que incluía os processos que acontecem na base, foi o fato de que algumas professoras-estudantes da Pedagogia Parfor que estavam fazendo o curso, não eram legalmente enquadradas como professoras, embora fossem, de fato, na prática. Isso se deu em função de que, na educação infantil (creches), muitas das professoras eram (e ainda são) consideradas cuidadoras, pagens, crecheiras, atendentes, entre outras nomenclaturas (conforme Estatuto de cada município), mas não pertencem ao quadro de magistério, como professoras. O Decreto (ANEXO 1) determinava que “professoras” fizessem a formação. Devido àquela constatação, o Parecer no. 7/2011 (ANEXO 4), para formalizar a condição daquelas professoras-estudantes, e incluí-las no Programa Parfor, bem como em outras condições legais como professoras, foram incluídas como docentes integrantes do Magistério (BRASIL, 2011).

Outra regulação (ANEXO 3) foi a inclusão das instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2010) no programa Parfor, cujo Decreto 6755/09 (BRASIL 2009a) previa apenas a participação das IES Públicas. Fortalecendo o grupo de influências, nesta questão, cita-se o fator inadequado do contingente de professores não licenciados e, sem deixar de mencionar, o interesse privado das IES na participação no programa, “agraciados com recursos financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação” (SOUZA, 2014, p.). Tal política, segundo o autor, está em construção à medida que é executada, sofrendo, portanto, constantes pressões e rearranjos, conforme se desenvolve (SOUZA, 2014, p. 639).

Após uma breve alusão aos conceitos que permeiam uma política, tais como federalismo, regime de colaboração e regulação, procurou-se situar o plano Parfor em tais conceitos, de forma a elucidar o estudo considerando o caráter empírico da implementação de uma política, as implicações desses conceitos na prática, destacando-se a importância da articulação entre todos os envolvidos para o sucesso do programa e considerando que estes podem ser considerados limites

(regime de colaboração, municipalização) para a implementação do Parfor ou possibilidades (inclusão de profissionais da creche no magistério e regulações).

Esses conceitos são importantes na medida em que ajudam no objetivo deste estudo, que é o esforço em articular o nível micro e macro para analisar as condições de gestores em ação como operadores de uma política. Nestas condições, encontram-se os gestores escolares em ação, como parte desse processo político e pedagógico que dependem do regime de colaboração.

Reforça-se, com Masson (2012), que “o destaque dado à formação do professor como estratégia para a solução de problemas educacionais enfatiza a dimensão subjetiva do real e pode não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação” (MASSON, 2012, p.180). Concordando com a autora, é preciso considerar a escola mais além da sala de aula, incluindo os fatores que nela intervêm, assim como na identidade dessas professoras em formação. Além do mais, a verticalidade das ações instituídas em nível macro não contempla a diversidade e complexidade do nível micro onde de fato as políticas circulam. Encontrar um eixo que articule os níveis pode elucidar um estudo de base (nível micro) conferindo unidade à análise de uma política.

## CAPÍTULO II

### **Gestão Escolar: mediação político-pedagógica em contextos formais**

*“El conocimiento, cuando se comparte, se expande, y a medida que se expande el conocimiento, se expande también el poder”.*  
(Morris, Tom.1997, p. 55)

O Capítulo I mostrou que na escola, uma política não circula de forma isolada e tampouco, neutra, tal como também não são neutros os agentes por ela envolvidos. Sendo o plano Parfor parte de uma política de profissionais do magistério, espera-se que egressos do curso de Pedagogia/PARFOR, ao apreenderem os conhecimentos e saberes da profissão, levem para as suas práticas novos olhares e intervenções, modificando e transformando suas ações na escola, bem como consolidem a construção de sua identidade profissional. Esta *profissionalidade* que está sendo forjada no curso, conforme relato das professoras egressas, em pesquisa anterior (ABDALLA; MARTINS; PONTES, 2015, p. 68-75) tem condições de manter-se e consolidar-se no cotidiano escolar? Desta forma, o estudo da gestão escolar e de suas condições para apoiar a formação docente nas escolas torna-se necessária à medida que se a considera como mediadora desse processo:

“A ação dos professores não é resultante simples e directa das políticas estabelecidas a nível macro. Estas são mediatizadas pelo estabelecimento de ensino, que, enquanto organização social dotada de autonomia e características próprias, define o campo das microdecisões assumidas pelos professores” (CANÁRIO, 2005, p. 53).

Concordando com Canário (2005), é no cotidiano que poderemos conhecer os efeitos de uma política de formação docente.

Feita esta breve introdução, este capítulo põe a gestão escolar em foco, trazendo legislação sobre gestão escolar, alguns conceitos e fundamentos sobre formação, acesso, provimento de cargos e atribuições; aborda a gestão como mediadora e seu carácter simultaneamente político e pedagógico (NOVOA, 1996;

CANÁRIO, 2005; LIMA, 2011) para depois situar a escola como lugar de formação continuada de professores (CANÁRIO 2005; ABDALLA, 2006; VIANA, 2006; CUNHA, 2008). Finalmente, descreve as condições formais das equipes de gestores nas escolas onde atuam as professoras-egressas do Parfor, trazendo sua formação, ingresso na carreira de magistério, condições de acesso ao cargo, atribuições, condições de trabalho e plano de carreira.

## **2.1. Cenário da Gestão Escolar: fundamentos, formação, acesso e atribuições.**

“Os termos Gestão e Administração têm origem latina (*gerere* e *administrare*). O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se uma aplicação do gerir” (SILVA, 2007, p. 22). No entanto, a fragilidade conceitual para se escolher palavra (administração ou gestão) para a área da educação e da escola já esteve e continua em discussão nos principais referenciais teóricos da área conforme influências e tendências em períodos específicos (MAIA, 2008). Administração e Gestão, neste trabalho, para fins de referenciar a ação dos gestores das escolas, estão sendo usadas no mesmo sentido. Nas referências consultadas, autores utilizaram mais o conceito de gestão (LIBÂNEO, 2008; VIEIRA, 2009). Optou-se pela palavra gestão por entender que se refere a uma dimensão mais ampla que administração, em especial, no que tange às relações humanas e porque esta pesquisa focaliza equipe de gestores da escola.

Em linhas breves, Sander (2007), na sua revisão da genealogia do conhecimento no campo da administração da educação, no contexto teórico e prático, cita três períodos (colonial, republicano e contemporâneo) da administração no Brasil. No período republicano, o autor considera quatro fases da administração e suas influências na gestão da educação: fase organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sócio - cultural. A partir dessas fases, o autor elaborou quatro modelos de gestão da educação, de acordo com uma correspondência de critérios relacionados à natureza das fases, que ele denominou de: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Para cada um desses critérios, ele relacionou uma dimensão (Econômica, Pedagógica, Política e Cultural) da gestão educacional, criando um paradigma multidimensional. Estas dimensões organizam-se em Extrínsecas ou Intrínsecas e Substantivas ou Instrumentais. O autor procurou

demonstrar que as influências externas da área das ciências da administração ocorreram e ocorrem no contexto nacional e influenciam de sobremaneira a gestão escolar. Procurou desenvolver um modelo de análise que ressalta a multidimensionalidade e transdisciplinaridade da administração educacional, sendo esta uma mediação dialógica entre todas as dimensões (SANDER, 2007).

Ou seja, a gestão escolar é uma área complexa e seu estudo requer olhar para os campos de influências que atuam no agir dos gestores. Para lidar com todos os desafios da gestão escolar e considerando o caráter de mediação é que gestores também precisam estar aptos, formados e em condições legais de atuação, dentro de suas funções e de acordo com os documentos legais de seu ofício.

A título de apresentar um breve histórico dos cargos de gestores escolares, recorda-se de sua formação, com a vigência da primeira LDB, Lei no. 4.024, de 20/12/1961, o antigo Conselho Federal de Educação (CEF) aprovou o Parecer no. 251/62, que fixou o curso de Pedagogia em quatro anos, mantendo o esquema de três anos de Pedagogia mais um de Licenciatura (3+1) já adotado antes. A Lei no. 5540, de 28/11/68 (Reforma do ensino superior), dispôs no Artigo 30 que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Regulamentando o assunto, o CFE (Conselho Federal de Educação) baixou a Resolução no. 02/69, anexa ao Parecer no. 252/69 e esses mesmos dispositivos constavam na Lei no. 5692, de 11/8/1971 – reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus - nos Artigos 29 e 30.

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1971).

Observa-se que a formação do diretor escolar dava-se no curso de Pedagogia, na forma de “especialistas de educação” e depois, na forma de “habilitação” específica para tal.

Com a nova LDBEN 9394/96, tais dispositivos foram revogados e a formação para gestão escolar ficou, conforme Artigo 64:

Art 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Em 2006, quando a Resolução CNE/CP No. 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, as análises reforçaram “a redução da pedagogia à docência” (LIBÂNEO, 2008, p. 844) ao mesmo tempo que compreendem, também, em relação aos professores “a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 845). Segundo o autor, há imprecisões conceituais que levam à confusão de definições no ofício do pedagogo, “ao definir docência como objeto do curso de Pedagogia” (p. 846) e inverter a “noção lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário” (LIBÂNEO, 2008, p. 846), pois “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (LIBÂNEO, 2008, p. 850). Segundo o autor, não se pode confundir o caráter pedagógico da atividade docente e da atividade de gestão escolar, o que não significa, como posto na DCN, que a docência e a gestão possam ser a mesma coisa, no sentido de cargo ou função no trabalho. “A gestão é uma atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência” (LIBÂNEO, 2008, p. 852).

Dada esta visão geral sobre a formação dos gestores, incluem-se, no seu percurso profissional, as formas de acesso aos cargos de gestão, item importante para o contexto das práticas e feitos, no sentido político e das relações humanas na escola, conforme se descreve abaixo.

Consultando Silva (2007), em especial, nos cargos de diretores (e vice ou assistentes de direção), apresentam-se, em geral, quatro formas de seleção de diretor escolar público: indicação política; concurso público; eleições livres e diretas; formas mistas. Como cada instância do sistema educacional rege-se por regras

próprias, explicam-se, brevemente, as características, pontos positivos e negativos de cada modalidade de seleção de diretores escolares públicos, apontando seus possíveis efeitos na gestão e nas articulações com as políticas de educação.

A escolha de um diretor com base em uma indicação política é, via de regra, “... a maneira mais aplicada no Brasil em todo o decorrer da nossa história em decorrência do autoritarismo e da hegemonia elitista...” (SILVA, 2007, p. 29) o que influencia o *modus operandi* do gestor escolar marcado pela via “estratégica do governo para as manobras políticas” (SILVA, 2007, p. 28), e dada a face “caracterizada pelas relações de servilidade e de dependência política entre os envolvidos no processo” (SILVA, 2007, p. 29).

A modalidade de concurso público do gestor escolar, também muito comum em nosso país, “esconde algumas sutilezas” no processo de escolha do profissional, pois os critérios nem sempre são claros e o diretor é quem escolhe a escola e, desta forma não é escolhido pelos verdadeiros interessados o que pode gerar implicações de comprometimento entre gestão e agentes locais (SILVA, 2007, p. 29).

Na terceira modalidade, de acesso ao cargo de diretor, a eleição livre e direta pode dar-se por meio de: voto direto, representativo, uninominal ou ainda por escolha através de listas tríplices ou plurinominais. “A experiência com esse tipo de escolha tem demonstrado que tal critério favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando maior distribuição do poder para as instancias da base pirâmide estatal” (SILVA, 2007 p. 30) e evita a perpetuação do cargo pelo mesmo diretor. Tal escolha é defendida por Silva, (2007) como uma forma democrática e participativa, no entanto, esta escolha não garante, por si só, uma gestão participativa:

[...] a eleição é a chave que abre a porta da democracia na escola [...] Além da chave, há de se considerar a porta, as paredes, todo o vão (espaço e tempo), as pessoas, o que elas fazem, vivem e relacionam. Enfim, é preciso levar em conta todo o processo, o conjunto de coisas e situações, para que a gestão possa ser considerada democrática ou autoritária, emancipatória ou opressora (SILVA, 2007 p. 31)

Por fim, as formas mistas ou híbridas como alternativas inovadoras para escolher gestores ainda que com lacunas para discussões (SILVA, 2007, p. 32) e segundo Alves (2009, p.77),

Como uma forma de introduzir mecanismos que minimizem esses problemas, algumas redes de ensino vêm adotando um esquema misto para a escolha dos diretores das escolas. Tal esquema prevê, na maioria das vezes, uma fase no processo de escolha dos diretores combinando, por exemplo, provas, que avaliam sua competência técnica e sua formação acadêmica, com processos eleitorais, que tentam medir sua experiência administrativa e sua capacidade de liderança.

A eleição por formas mistas pode ser uma alternativa de inclusão da comunidade escolar, como forma de participação democrática, tendo em vista que o diretor e demais gestores desempenham um papel que depende também da participação consciente da comunidade pois a comunidade da escola também influencia a realidade da gestão escolar.

A estrutura organizacional de uma escola pode diferenciar-se conforme disposto na unidade administrativa a que pertence. Basicamente, uma estrutura escolar apresenta-se com o diretor (que pode ter um assistente ou não) abaixo do conselho escolar e acima dos setores administrativos (secretarias, serviços gerais...), pedagógico (coordenação, orientação, conselho de classe), Professores, Alunos, Pais e Comunidade. (LIBÂNEO, 2008). As atribuições de um diretor de escola pública são especificadas em documentos oficiais de acordo com cada sistema de ensino, tendo como parâmetros a LDB e as diretrizes do curso de Pedagogia, já mencionadas. De acordo com cada rede, poderá haver especificações de seu trabalho.

O cargo de diretor tem função mais ampla e como todo cargo de gestão requer uma visão geral de todas as áreas, ao mesmo tempo, que requer experiência e conhecimento na área essencial da organização que, neste caso, é a pedagógica. Por isso, embora as atribuições dos diretores sejam tanto administrativas quanto pedagógicas, sua atuação acaba exercendo um papel mais administrativo e de liderança, do que propriamente de ação pedagógica restrita, que é atribuída ao coordenador pedagógico da escola. Desta forma, o diretor de uma escola pública irá desempenhar, como cita Libâneo (2008, p 111) “as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade)”, o que não reduz a importância do papel do diretor, mas ao contrário, reforça outros papéis estratégicos, dada sua posição articuladora entre os agentes internos e externos à escola, em especial, nas relações interpessoais.

Neste caso, incluem-se outros profissionais que são gestores, como o assistente ou vice-diretor escolar, (quando há) e os coordenadores pedagógicos, que, com função mais restritamente pedagógica, também tem papel mediador entre currículo e professores e papel articulador entre professores e diretores.

## **2.2. Gestores escolares: mediação político - pedagógica**

A gestão educacional e a gestão escolar não são a mesma coisa. A primeira “situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro” (VIEIRA, 2009, p. 26). Pode-se dizer que uma materializa a outra: “As intenções do Poder Público, traduzidas em políticas, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão” (VIEIRA, 2009, p. 24). Mesmo que a gestão escolar tenha sua ação voltada à prática, e que, materializada torna-se explícita, isso não implica dizer que não há uma face implícita da gestão escolar. Na verdade, é justamente no caráter prático que reside o próprio desafio da gestão, pois “parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato de ela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas, o que sem sempre agrada a todos” (VIEIRA, 2009, p. 25).

Complementando, é no contexto das práticas, quando o imprevisível e diverso ocorre, que decisões são tomadas, nem sempre de acordo com as orientações centrais, políticas, legais ou burocráticas, conforme cita Lima (2011, p.39):

[...] por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia devido à própria imprevisibilidade da gestão escolar (LIMA, 2011, p.39).

Em outras palavras, este autor refere-se ao poder da administração que rompe o poder da política, que mesmo com orientações e diretrizes, podem ou não afetar a escola, na prática. Este autor cita, também, conforme o foco ou o plano de análise da escola, que as questões a pesquisar podem estar latentes (nível superficial), ocultas de nível intermediário (regras não formais) ou de nível profundo

(regras informais, não estruturadas, produzidas *Ad hoc*), (LIMA, 2011, p. 56-59). Lima reforça que devemos estar atentos aos diferentes planos, estruturas e regras da organização:

O que se admite aqui é a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenômenos organizacionais – uma focalização normativa (estrutura e regras formais); uma focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas) (LIMA, 2011, p. 61).

Os gestores escolares são as pessoas que, (de) dentro da escola, orquestram os demais atores, evidenciando sua liderança por meio de suas ações e decisões. Desta forma, “a escola não será apenas um lócus de reprodução, mas também um lócus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais)” (LIMA, 2011, p. 69 - 70)

Analisar a gestão escolar implica na forma como se entende a educação e como se vê o espaço escolar. Tendo em vista a educação como prática social, mediada por um contexto sócio-cultural e com finalidade política-pedagógica, não se pode conceber a gestão da escola apenas como uma aplicação de técnicas, métodos e princípios administrativos (DOURADO, 2007):

Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes ou planos. Uma perspectiva importante é não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição de seus processos de concepção e/ou de execução importando, sobremaneira, **apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para a sua proposição e materialidade (grifos nossos)** (DOURADO, 2007, p. 922).

Logo, concordando com o autor, “políticas educacionais efetivamente implicam um envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino” (DOURADO, 2007, p.923-924).

No caso do plano Parfor, (BRASIL, 2009b), ao considerar emergencial a titulação das professoras-estudantes em exercício, este confere uma centralidade ao professor como responsável maior do objetivo geral do programa que é qualidade da educação. Lembra Dourado que:

[...] a problematização das condições de formação e profissionalização docente coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, neste sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação (DOURADO, 2007, p. 924).

Conclui ainda que “rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva” (DOURADO, 2007, p. 924)

Em outra perspectiva, o profissional da gestão escolar é um “gestor da dinâmica social, mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência” (LUCK, 2000, p. 15). Concordando com Luck, esta unidade e consistência passam também pelas políticas para que se alinhem programas de governo, instituições e demais atores educacionais, entre os quais, todos os gestores.

De outra perspectiva, Paro (2012), entende a administração escolar como uma atividade de mediação cujos fins devem ser a qualidade da educação e a transformação social, conforme cita em outra perspectiva:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente, ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes. (PARO, 2012, págs. 19 - 20)

Logo, se os meios devem estar adequados aos fins, a direção escolar atua para que essa ponte, entre os níveis macro e micro, seja bem articulada, sem esquecer que não há neutralidade nesse processo, tomando como sujeitos todos os atores educacionais.

Como referência mais ampla da mediação de gestores em uma política, a viabilidade de uma política para levar qualidade à educação deve passar, necessariamente, pela transformação nas bases da cultura escolar e, não apenas, na transformação dos docentes. Da mesma forma, que, sem eles, tão pouco haverá êxito em alguma reforma política. Evidencia-se o caráter de dependência necessária

entre professor e escola, para que esta política de formação docente atinja seu objetivo maior que é elevar a qualidade da educação.

Neste jogo de relações de poder, encontram-se na escola, gestores e professores envolvidos pela mesma política, revelando a face político - pedagógica do processo educativo. Neste momento, espera-se dos gestores, investidos do poder da liderança formal, que façam a sua parte, contribuindo para a consolidação da formação dos professores. Para tal, tanto sua formação e experiência quanto suas condições de trabalho são necessárias para esse apoio pedagógico, sem os quais, a formação recebida e declarada pelas estudantes não encontra espaço para se expandir. As professoras-egressas do Curso de Pedagogia Parfor não apenas tiveram uma formação superior, mas como citado na epígrafe deste capítulo, expandiram seu poder. Da mesma forma, é preciso considerar que “pesquisas sinalizam que as formas de atuação dos diretores de escola estão relacionadas às condições gerais e efetivas de operacionalização e gestão da escola” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.28)

### **2.3. Gestores na Escola: lugar de formação**

*“A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar”*

(Cunha, 2008, p. 184)

Nesta última parte deste capítulo, procura-se situar a escola como lugar de formação, haja vista as questões políticas que relacionam implementação e gestão, e, que influenciam a formação profissional dos professores do Parfor. Considera-se a escola como lugar onde tais questões são expostas em interpretações de atores e práticas representativas de seu contexto, enquanto instituição educativa e formadora.

Para tanto, pergunta-se: O que é um lugar? O que é a escola? Por que a escola pode ser um lugar de formação? E, sendo um lugar de formação, como seus atores compartilham esse espaço e, como escreveu Cunha (2008), o transformam em *lugar*, tendo em vista uma possível contribuição de gestores escolares para a formação de profissionais que nela atuam?

Antes de abordar a escola, o conceito de espaço e lugar assume a frente e destaca sua diferenciação como citado em Cunha (2008):

Muitas vezes, ao pensar em algum fato ocorrido, ocorre-nos mencionar: “foi o lugar certo para...” ou, ao contrário, dizer, “não era o lugar de...” . Expressões como estas evidenciam uma dimensão política e cultural dos lugares, pois eles extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos. [...] O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição (CUNHA, 2008 p.184).

É verdade que a escola é um lugar onde se aprende, não apenas os conteúdos disciplinares, mas também, se aprende vivenciado e construindo, diariamente, a formação de cada um. Olhando a escola como uma instituição cultural e aberta, todos “estão carregados de significados sociais e políticos, afetando ideias, as atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais” (LIBÂNEO, 2008, p. 24)

É neste sentido que, estudar a escola, valorizando seus atores, faz pensar mais além o seu papel. É considerar o espaço educativo como berço das relações entre culturas escolares, gestão e sala de aula pois “as práticas e os comportamentos das pessoas manifestos na convivência diária influenciam as práticas e comportamentos dos professores em sala de aula” (LIBÂNEO, 2008, p. 33).

Abdalla (2006) ao tratar da escola como contexto de ação e formação do professor e da cultura escolar (estrutura, prática e *habitus*), procura ressaltar o eixo da gestão escolar como referência para “analisar as necessidades do professor, como prática de ação e de mudança”, (ABDALLA, 2006, p.74). Visto que “a estrutura da escola é tecida por diferentes interações simbólicas” (ABDALLA, 2006, p. 72), a gestão é um indicador da cultura estabelecida na escola. Concordando com a autora, e incluindo todos os gestores escolares, cita-se que:

A direção/coordenação são agentes cruciais para apoiar espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas. O que percebemos é que tanto a direção quanto a coordenação precisam estar envolvidas neste processo, para que possam criar um espaço de trabalho, que motive uma prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em compromissos pelos demais

sujeitos da escola em um processo permanente de formação (ABDALLA, 2006, p. 91).

Ao entender a organização escolar como “instituição aberta... cuja estrutura e processos de organização e gestão estão constantemente construídos pelos que nela trabalham (diretor, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários) e pelos usuários” (LIBÂNEO, 2008, p. 24), este lugar inacabado e dinâmico tem em si próprio o poder da mudança,

De forma simples e acertada, Abdalla propõe “uma aprendizagem cooperativa e uma cultura colaborativa; direção e coordenação precisam assumir uma intencionalidade, definir o papel de mudança e entender a escola como contexto de ação” (ABDALLA, 2006, p.13).

Em outras palavras, fazendo uma aproximação com Abdalla (2006), acredita-se que na escola é possível e necessário que aconteçam relações de aprendizagem contínua, entre a gestão e todos os sujeitos envolvidos, pois na dinâmica dessas relações, é que se cria uma cultura ou sua possível mudança, tal como cita Abdalla (2006).

Retomando o conceito de lugar, se este é dado pela condição humana e se a escola é um lugar de formação, situada em um contexto cultural múltiplo, pode-se considerar que “política e administração são inseparáveis na vida das organizações humanas, incluindo instituições educacionais” (SANDER, 2007, p. 16), e que a “política é concebida como a prática global da convivência humana” e a administração, “uma de suas práticas particulares” (SANDER, 2007, p. 16):

[...] a administração desempenha um papel mediador essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional [...] ela é parte do processo (SANDER, 2007, p. 108).

Com base nesses autores, pode-se inferir que a formação dá-se de modo continuado no trabalho e que a gestão tem um papel mediador nesta formação. As professoras egressas do Parfor, que trabalham nas escolas analisadas neste estudo, espera-se que continuem sua formação conforme citado no início desse estudo. Não se pode ter uma formação “descontextualizada”, pois “o contexto do trabalho passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a

produzir as competências profissionais” (CANÁRIO, 1998, p. 16). Desta forma, também, um programa de formação, como o Parfor, não poderia ser apenas um programa vazio, conforme alerta Canário (1998):

O estabelecimento de correspondência directas entre o consumo de acções, a acumulação de certificados e a progressão na carreira tende a esvaziar de conteúdo o sentido útil da formação, em termos do seu valor de uso, para valorizar, quase exclusivamente, o valor mercantil dessa formação, expresso no seu valor de troca no mercado de trabalho (CANÁRIO, 1998, P. 15).

Este autor escreve que a aprendizagem corresponde a um “percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais”, e que o “processo de construção identitária é um percurso biográfico e um contexto de acção empírica” (CANÁRIO, 1998, p. 9). Dentro dessa noção de sujeito, experiência e contexto, e com base em uma dimensão ‘artística’ do exercício profissional, Canário (1998) convida a equacionar o processo de profissionalização dos professores em quatro questões (CANÁRIO, 1998, p. 11): da reciclagem à recursividade, das qualificações às competências, da capacitação individual à capacitação colectiva e da formação e da identidade. Tomando como base seus escritos, retomou-se a questão que norteia a pesquisa maior: afinal, as professoras, egressas do Parfor, têm condições de manter e reforçar a identidade forjada no curso de Pedagogia?

Conclui-se, neste item, que estudar uma política educacional de formação docente de forma empírica, em seus contextos de práticas e de efeitos (BALL, 1994), implica em assumir a escola como lugar de formação e como um espaço de decisões, dando voz aos atores que nela estão, incluindo, entre eles, os gestores escolares. A análise de política (s) de educação “demanda uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas” (VIEIRA, 2009, P. 24). Concordando com Vieira (2009), a análise de uma política deve “alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar” (VIEIRA, 2009, p. 24). Reforça-se que esta ideia não coloca total responsabilidade nos gestores, ao contrário, considerara estrutura e funcionamento das escolas (número de escolas, tamanho, infra-estrutura,

número de alunos, acesso, entre outros) que podem influenciar o trabalho dos gestores bem como o contexto que o circunda.

Igualmente, é no cotidiano das escolas que se coloca em evidência como ela realmente é, como se dão as práticas e as relações, pois “caso não sejam promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, mantém-se o *‘statu quo’* nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho” (LUCK, 2009, p. 128), pois, a fim de que se “possa vislumbrar a alma da escola real e concreta, é trabalho inerente à direção escolar em sua atuação” (LUCK, 2009, p. 128). Mais adiante, a autora escreve que “uma escola se faz e existe como organização social, a partir desse cotidiano marcado por relações interpessoais, jogos de poder e de interesses, conflitos, discursos, uso do tempo, uso do espaço, comportamentos regulares, hábitos etc” (LUCK, 2009, p. 131). Isso, posto, na escola “não ocorre rápida e facilmente, a mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais” (LUCK, 2009, p. 137), porque a escola,

não é como se gostaria que fosse e sim o resultado do embate entre cidadania e anomia, entre idealizações e concretudes, entre necessidades sociais e interesses individuais, entre deveres e direitos, entre demandas exteriores e possibilidades interiores. Em suma, um embate entre aquiescências e divergências, entre conformismos e resistências (LUCK, 2009, 137-138).

O destaque dado à influência dos sujeitos nos momentos de implementação de política encontra-se baseado nos autores citados ainda que alguns, em diferentes perspectivas, mas que convergem para o mesmo caminho.

#### **2.4. A gestão escolar nas escolas com professoras egressas do Parfor**

As professoras-egressas que atuam nas duas escolas pesquisadas encontram-se enquadradas como funcionárias administrativas (PM, 2003), em cargos de Atendentes 1 ou Atendentes 2 (PM, Decreto 5651, 2014), integrando carreira diferente da carreira do magistério municipal.

Art. 51. Os ocupantes dos cargos de Atendente de Educação I e II, previstos no Anexo "E" desta Lei Complementar, desde que possuam formação em magistério, farão "jus" a um adicional pecuniário mensal equivalente a 50 % (cinquenta por cento) do vencimento base. §2º. Em decorrência da previsão contida no "caput" e no parágrafo primeiro deste artigo, fica instituída a seguinte classificação:

**I - Atendente de Educação I – servidores que não possuem formação em magistério;**

**II - Atendente de Educação II – servidores que possuem formação em magistério.**

As profissionais Atendentes I e II atuam na educação infantil, em sua maioria, na creche, em carga horária diária de 6 horas, mas podem dobrar, no caso, fazendo até 80 horas no mês (máximo permitido pela SEDUC). Também é a SEDUC que prepara as atividades pedagógicas a serem executadas pelas Atendentes I e II e acompanhadas pelos gestores (Anexo 4), embora não haja controle direto sobre sua utilização pelas Atendentes. A Lei 1530/2010 (PM, 2010), instituiu o Dia do Atendente de Educação, a ser comemorado no dia 16 de outubro.

As **normas regimentais** básicas deste município para escolas de educação infantil (Deliberação no. 02/2001) preveem a gestão democrática e a autonomia (Título 2, Capítulo I, Art. 7 ao 10); Normas de Gestão e Convivência (Capítulo III); Direitos e Deveres da Direção, Corpo Docente e Funcionários (Capítulo III, Sessão II); do Plano de Gestão da Escola (Capítulo IV); Atribuições do Núcleo da Direção e do Núcleo Técnico-Pedagógico (Título IV, Capítulo II e III) entre outras disposições. Vale destacar para a finalidade deste trabalho, alguns itens dos princípios que regem tais normas.

O artigo 3º prevê que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, reforçando no artigo 38, item I, que a educação infantil será oferecida em creches para crianças até seis anos (SIC) (item I) e pré-escola para crianças de quatro a seis anos (item II). A creche, por sua vez, é entendida como espaço privilegiado de execução do processo educacional (Art. 7º, item V). As normas regimentais ainda preveem a gestão democrática como pano de fundo para todas as ações dos gestores, das quais se destacam, em seus princípios, o caráter de gestão participativa e o envolvimento de todos os atores escolares nas tomadas de decisão com possibilidade de maior autonomia para garantir o pluralismo de ideias (art. 7º, itens II, III).

De acordo com esse regimento (PM, Deliberação no. 02/2001), gestores dessas escolas têm respaldo legal e devem dar apoio aos atores escolares assim como considerar todos em suas decisões. Sendo as atendentes integrantes da equipe, independentemente de suas funções, estas se incluem nos processos de gestão escolar pois são funcionárias da escola. O art. 16 (capítulo III deste regimento, sobre as normas de gestão e convivência) deixa claro que as normas de gestão e convivência devem ser elaboradas com a participação dos envolvidos, entre eles, os funcionários.

No artigo 41, parágrafo único, reforça-se que o modelo de organização adotado deve envolver a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão, sendo a organização técnico-administrativa abrangida por seis núcleos (art. 42): I – Núcleo da direção; II – Núcleo técnico-pedagógico; III- Núcleo administrativo; IV- Núcleo Operacional; V – Corpo Docente; VI – Corpo Discente.

Com relação ao Núcleo da Direção (diretor de escola e assistente de direção), centro executivo do planejamento, organização, avaliação e integração de todas as atividades (art. 43), cabem a este, entre outros objetivos (art.44), subsidiar os profissionais da escola (art.45).

Com relação ao núcleo técnico-pedagógico, composto por Assistente Técnico Pedagógico (ATP), terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, (Art. 46), referente à proposta pedagógica da unidade escolar. O ATP é sediado na SEDUC e pode atuar em mais de uma unidade escolar.

Entendendo que as formas de acesso variam conforme comentado no item 2.1, deste capítulo, pesquisou-se, neste município, as formas de provimento dos cargos. Além do diretor escolar, algumas escolas públicas municipais podem ou não ter um vice-diretor (ou assistente) conforme o número de alunos da escola. Neste caso, além dos diretores e assistentes de direção, há cargos de gestão, tais como ATP (Atendente Técnico Pedagógico), Pedagogo Comunitário e Supervisor de Ensino. No caso de Professores, a classificação é dada como Professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I, II e III, sendo estes estruturados na classe de Docentes. No município em estudo, todos os profissionais da educação (PM, 2011) são concursados como professores e o acesso aos demais cargos de gestão (considerados Especialistas em Educação) dá-se por seleção interna realizada pela SEDUC (funções gratificadas, por designação, após processo de seleção avaliativo), para o qual candidatos a gestores (Diretores, Assistentes de

Direção, Assistentes Técnicos pedagógicos, Supervisores de Unidades e Pedagogos Comunitários) devem cumprir algumas etapas tais como: apresentação de projetos, entrevistas e provas, além de cumprir algumas exigências mínimas de formação e experiência (LC 592/2011, art. 7º até art.16)

Abaixo, as formas e condições de seleção estão especificadas conforme parte de documento oficial, que dispõe sobre os pré-requisitos para seleção (abaixo), e o processo seletivo avaliativo (art. 9º até Art.16) que, no caso das funções gratificadas, dá-se em três fases (análise de projeto, entrevista, com a Comissão designada e a prova de aferição de conhecimentos);

No caso dos docentes, também há promoções horizontais (art. 73 até art. 82), promoções verticais (art.83 até art. 85) (qualificação, certificações e desempenho) e funcionais (art. 86 até art. 86) (alteração de função de professor I para professor II, por exemplo) conforme documento oficial (PM, Lei Complementar 592/2011).

Art. 11. Para preenchimento das funções gratificadas, serão exigidos os requisitos estabelecidos no artigo 11 da Lei Complementar nº 592, de 27 de junho de 2011: I – assistente de direção: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação ou especialização em Administração Escolar ou Gestão Escolar, e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de PG; II – diretor de unidade escolar: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação ou especialização em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ter três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de PG e ter dois anos na função de Assistente de Direção ou Assistente Técnico Pedagógico ou Pedagogo Comunitário; III – assistente técnico pedagógico: Licenciatura Plena na área de Educação, e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de PG; IV – supervisor de unidade escolar: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Supervisão Escolar, ter três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de PG e três anos na função de Diretor de Unidade Escolar na Rede Municipal de Ensino; V - pedagogo comunitário: Licenciatura Plena em Pedagogia e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de PG.

Art. 3º. O provimento das Funções Gratificadas tratados no artigo anterior se dará por meio de processo avaliativo.

Os especialistas em Educação têm carga horária de 40 horas semanais de trabalho (art.30), e suas atribuições gerais e específicas constam em outro documento (PG, 2013 – Decreto 5381). Entre as atribuições de gestores, destacam-se, parcialmente, atribuições de diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos.

De acordo com art. 53. ao assistente pedagógico, vinculado à SEDUC compete: Acompanhar a ação docente orientando-a nas dimensões de suas ações e

proposta da Secretaria; **Propiciar momentos para a reflexão crítica da prática, tanto a sua quanto à do professor; Objetivar um trabalho coletivo através da criação e manutenção de vínculos;** Articular o Projeto Político Pedagógico da escola no sentido entre fazer refletir a prática pedagógica; **Intermediar dúvidas e relatar o desenvolvimento de cada docente;** Acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos discentes; Auxiliar as Divisões na definição de diretrizes; Participar de reuniões periódicas e extraordinárias convocadas pelas Divisões ou Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional; Orientar e acompanhar os registros de observação do desenvolvimento do educando; Visitar o plano de aula e demais registros relacionados à ação pedagógica da Secretaria de Educação com a qual é vinculado. (Grifos nossos)

Em referência ao art. 54. ao diretor de unidade escolar, compete: Garantir a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Municipal de Educação; Promover a compatibilização dos vários setores de atividades da escola, principalmente no que se refere às de natureza pedagógica, e exercer controle sobre o rendimento escolar dos alunos, elaborando estratégias para melhor aproveitamento; **Estimular e possibilitar o aperfeiçoamento contínuo do pessoal docente, técnico e administrativo do estabelecimento;** Cumprir e fazer cumprir as disposições legais, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores; **Promover reuniões de estudos da legislação, com os professores e funcionários da escola;** Propiciar condições para o bom relacionamento entre funcionários, professores e alunos; **Convocar e presidir as reuniões pedagógicas e administrativas do estabelecimento,** as do Conselho de Classe/Série, de funcionários, de pais e mestres, de alunos, bem como as festividades da escola; **Assistir as atividades dos professores e alunos sempre que julgar conveniente;** Verificar a assiduidade do pessoal diariamente; Tomar providências adequadas para a obtenção de equipamentos e materiais didáticos solicitados pelos professores e especialistas do ensino; Responsabilizar-se pela manutenção do clima de ordem da Unidade; Supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola (Grifos nossos).

Este capítulo procurou reunir informações sobre o que é gestão escolar, seu papel articulador político e pedagógico. Tratou também das condições pessoais, profissionais e organizacionais de gestores escolares, no âmbito federal e municipal, com base em documentos legais e oficiais. Por fim, situa a escola como

lugar de formação docente e discente, tendo em vista os contextos das práticas no cotidiano escolar. Com base neste capítulo, foi possível verificar o contexto macro (federal e local) em que gestores escolares atuam evidenciando um panorama de que a formação docente é um processo de construção coletiva, interligada a outros fatores nos quais gestores têm um papel considerável nas investigações sobre políticas de formação docente.

## CAPÍTULO III

### CAMINHOS DA PESQUISA

*“Discordamos da ideia de que seja possível analisar políticas de forma neutra”.  
Mainardes, Ferreira, Tello (2011, p. 152)*

A partir de definição do tema da gestão escolar, dentro de uma pesquisa maior, que estuda uma política educacional de formação docente (Parfor), optou-se pelas estratégias de pesquisa que deveriam relacionar política de formação docente e gestão escolar, observando a dimensão política e pedagógica desta e suas condições para dar apoio à aos docentes em sua formação continuada na escola.

Em se tratando de uma política que focaliza a formação de docentes de escolas de educação básica, no caso desta pesquisa, docentes que atuam em escolas públicas de Educação infantil, mais especificamente, em creches, e, sem perder de vista nosso tema inicial (a gestão escolar), intencionou-se analisar as condições de trabalho dos gestores para a formação continuada das professoras, procurando entender possíveis elementos que estão nesta relação, no cotidiano escolar. Desta forma, no caso do plano Parfor, o seu propósito maior é, ao final, melhorar a qualidade da educação básica. Indagou-se se uma política de formação pode atingir seu objetivo considerando a as condições e a mediação da gestão escolar.

Os sujeitos (gestores) foram escolhidos porque, além do tema de interesse ser a gestão escolar pública, entende-se, como já mencionado nos capítulos anteriores, que os gestores têm um papel político e pedagógico no processo formativo docente e que fazem parte da implementação de políticas em suas escolas, concebendo-as como um lugar de formação. Daí, seu papel mediador. Além disso, os documentos legais e oficiais analisados nos capítulos I e II apontam nessa direção.

Este capítulo expõe as considerações sobre as escolhas metodológicas, o trabalho de campo, a descrição dos instrumentos de pesquisa e sua construção, a caracterização das escolas e dos sujeitos.

### 3.1. Considerações metodológicas

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994 p. 72-74), são várias as características desta abordagem. Resumidamente, podemos ter conhecimentos diferentes do mesmo objeto, de acordo com a perspectiva e o método com os quais o compreendemos e interpretamos. No caso da abordagem qualitativa, mais adequada a este estudo, o próprio investigador passa a ser um instrumento de pesquisa (um intérprete) do objeto, juntamente com outras fontes de dados (observação, notas de campo, entrevista, análise de documentos, fotografia, entre outros).

O resultado de uma pesquisa qualitativa está na minuciosa descrição dos dados colhidos, no interesse pelo processo e na análise indutiva dos dados que permitirá, por meio da interpretação e da importância dos significados atribuídos pelos sujeitos chegar a uma reinterpretação pelo investigador. Esta ideia permite expandir, ampliar, conhecer realidades e não limitar a compreensão do objeto (Bogdan e Biklen, 1994).

Entende-se que esta abordagem possa adequar-se a esta pesquisa, uma vez que se busca compreender e analisar, com apoio dos instrumentos de pesquisa, as condições de gestores frente a uma política de formação docente.

Porém, como na epígrafe, é necessário se posicionar sobre determinado objeto e observá-lo à luz de alguma perspectiva que ilumine o olhar, o entendimento e o avanço sobre a pesquisa. Tal perspectiva, apoiada em saberes historicamente aceitos, não pode ser isolada e, sim, deve ser escolhida a partir da visão do pesquisador, de sua história, de suas crenças e, desta forma, *fazer sentido*, nos termos de Ghedin e Franco (2011), para ter a coerência epistemológica necessária ao rigor científico:

Muitas vezes, a metodologia engessa o pesquisador e a pesquisa perde sentido: aquele, na ânsia do rigor metodológico, deixa de perceber-se refletido nas intencionalidades da pesquisa. Esta por sua vez, caminha na direção do método, e não da construção do sentido (Ghedin e Franco, 2011, p. 123).

Seguindo esta linha de que é na natureza da própria pesquisa que se descobre o caminho a percorrer e, entre os modelos de análise de políticas e abordagens mencionadas no Capítulo I, acredita-se que a perspectiva pós-estruturalista ou pós-moderna e a etnografia crítica sejam um caminho a nos guiar. Entende-se que os objetos de pesquisa (política e gestão) e suas relações no contexto escolar implicam na observação de pontos críticos, na busca por hiatos, rupturas ou questões que possam emergir do cotidiano escolar, das relações humanas e das influências de diferentes contextos e níveis (macro, meso e micro). Esta abordagem ajuda a superar, “a visão dicotômica (estado x escola) para ampliar a compreensão dos variados aspectos que interferem na implementação de políticas educacionais” (MARTINS e SILVA, 2010, p. 434). Por isso, esta abordagem, dinâmica e flexível, norteia nosso olhar ao entender o papel de articulação e formação dos gestores e a influência do contexto político, social e cultural em suas ações. Tal influência na relação gestor e professor indica o processo nessa dimensão política e pedagógica da gestão.

No caso da análise de políticas, cabe mencionar outra abordagem como referência a este estudo, no enfoque da formulação de política, que é a concepção pluralista. Embora os pluralistas “tendam a abstrair a articulação entre o sistema político e a própria sociedade” (AZEVEDO, 2004, p. 27), esta abordagem desvela um foco que é a distribuição de poderes e tomada de decisões, na formulação de programas de governo, tal como o Parfor. Sem aprofundar nesta questão, o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), em seu contexto de influência, discorre sobre tais disputas e seus efeitos.

Tendo em vista a realidade recriada a partir do discurso dos sujeitos e por meio da análise, inferência e interpretação dos dados feita pelo pesquisador (pela análise de conteúdo), a hermenêutica serve de perspectiva para entender a complexidade do texto, para além de seu significado primário e concreto da palavra. Em seu cotidiano, gestores são cercados de influências e contextos políticos, sociais e culturais que adquirem voz e significados a serem pesquisados (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Além das abordagens acima, algumas perspectivas, no estudo da administração educacional e escolar “podem ser vista e são efetivamente vistas através de diferentes olhares” (MARQUES, 2012, p. 178), citados por este autor como o olhar da sociologia, da política e da teoria da administração, porém, todas

tendo o ponto de partida externo à própria escola. Este autor elenca algumas abordagens e suas contribuições para a administração escolar: abordagem funcionalista, dialética, política, administração geral e organizacional geral e fenomenológica.

Concluindo esta breve revisão epistemológica e entendendo que a pesquisa qualitativa busca a relação entre a realidade e texto (toda a forma de texto) e que, neste percurso, há uma releitura de mundo, que irá produzir uma nova realidade, torna-se necessária uma teoria para analisar os dados coletados durante a pesquisa. A teoria que foi utilizada para abordar o tema-problema da pesquisa tem, na ideia de Ciclo de Políticas, um de seus referenciais básicos.

### **3.2. Os caminhos e os Instrumentos da pesquisa**

Inicialmente, para a contextualização da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, nas principais plataformas de pesquisa de dissertações e teses no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e uma seleção de artigos de periódicos sobre a gestão escolar e políticas educacionais de formação docente e seus temas em questão, entre 2009 e 2013. Algumas palavras de acesso (Gestão Escolar, Política Educacional de Formação docente, Parfor, Políticas Públicas Educacionais) foram selecionadas para delimitar o campo de estudo e selecionar, por meio dos resumos, alguns trabalhos relevantes para leitura. Um quadro do campo da pesquisa em gestão e políticas foi elaborado. (APÊNDICE A).

Juntamente com esta pesquisa, foram feitas leituras para a aproximação aos temas de gestão e políticas; procedeu-se, na sequência, ao levantamento documental dos textos públicos, via internet, sobre legislação municipal e federal referente à Educação, às políticas educacionais e ao funcionamento de duas escolas municipais de educação infantil de um município da Baixada Santista/SP. O intuito foi compreender as influências, o contexto e as condições legais e funcionais dos sujeitos envolvidos pela política de formação (gestores e professores) ainda que de forma mais ou menos direta.

Nosso trabalho foi encontrando um caminho que nos ajudasse a olhar tais relações dando a ênfase aos processos, à rotina, ao cotidiano escolar que tangem os objetos da pesquisa (gestão e política educacional de formação docente) utilizando-nos de suporte teórico que iluminasse tal aproximação do cotidiano dos gestores escolares e de uma teoria que integrasse os aspectos sociais, políticos e ideológicos.

Após esta fase continua de leituras e pesquisas, e já tendo claro o nosso problema e objetivos de pesquisa, chegou o momento de elaborarmos também um roteiro de visita às escolas bem como o instrumento de entrevista com sujeitos da pesquisa.

Um roteiro comum (APÊNDICE B) pré-existente e elaborado pelo Núcleo de Pesquisa Parfor (NPP) foi utilizado e acrescido de questões específicas relacionadas a este estudo. Este questionário ou roteiro de dados procura fazer um levantamento de informações das duas escolas observadas, sua estrutura e funcionamento, obtidas na própria escola ou por meio de documentos da mesma. As respostas a este roteiro foram obtidas por meio de informações colhidas nas próprias escolas do município analisado.

Feito esse ajuste ao roteiro, procedemos ao agendamento das visitas de campo para observação e entrevistas informais. Foram realizadas sete visitas de observação às duas escolas municipais do litoral de São Paulo e seis entrevistas abertas com as professoras (atendentes) do Parfor em exercício. Em todos os casos, foram feitas notas de campo (APÊNDICE D) com base nas orientações de Bogan e Biklen (1994).

Um instrumento de entrevista semi - estruturada (APÊNDICE C) com os sujeitos da pesquisa foi construído e testado com dois diretores de escolas municipais não participantes da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foram realizadas seis entrevistas (APÊNDICE E), três em cada escola das duas escolas pesquisadas com base nesse roteiro. Todas as entrevistas foram feitas mediante autorização formal (APÊNDICE F).

Inicialmente, pensamos entrevistar apenas os diretores escolares das escolas em foco. No entanto, entendendo que a formação profissional se dá na escola e nas relações sociais, concluímos que outros gestores deveriam ser entrevistados. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa passaram a ser todos os

gestores que, direta ou indiretamente, interagem com as professoras-estudantes do Parfor.

No caso das escolas estudadas em município da Baixada Santista/SP, a equipe de gestores é composta por diretor, assistente de direção, assistente técnico pedagógico, pedagogo comunitário e supervisor de ensino, estes dois últimos, não entrevistados por não participarem ativamente da rotina das professoras-egressas do Parfor.

Considerando-se o problema central da pesquisa, as questões elaboradas têm uma intencionalidade que atende aos objetivos que norteiam o nosso trabalho que é investigar quais as condições dos gestores para dar apoio à formação continuada das professoras formadas no curso de Pedagogia Parfor e sua possível contribuição ao programa. Para o roteiro de entrevista foram consideradas 30 questões principais com questões de aprofundamentos que foram organizadas da seguinte maneira: questões 1 a 13 objetivaram caracterizar os sujeitos; as questões 14 a 17 objetivaram identificar a rotina e forma de atuação dos gestores; as questões 18 a 24 buscaram compreender a mediação dos sujeitos em relação à política em estudo; e, as questões de 25 a 30, objetivaram traçar um perfil dos sujeitos. As entrevistas realizadas (APÊNDICE E) foram transcritas com base nas orientações de Bogdan e Biklen (1994) e tal coleta foi formalmente autorizada pelos sujeitos, assegurando a não identificação dos mesmos.

Após a coleta de dados conforme os procedimentos acima, a análise dos mesmos, aliados aos documentos oficiais e legais, foi feita com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2012).

### **3.3 – As unidades escolares e os sujeitos da pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa foram construídos, em parte, para formar um perfil dos sujeitos e do local de trabalho dos mesmos. Com relação às escolas, sendo duas, procedemos à descrição de forma separada.

Nesta presente pesquisa, as escolas em foco, situam-se em município da Baixada Santista/SP, que possui 65 escolas sendo 29 escolas de educação infantil. Dessas, duas escolas, onde trabalham 12 professoras-egressas do PARFOR, foram pesquisadas. O município possui uma iniciativa de Complementação Educacional em nove escolas que atendem cerca de 2.500 alunos

de seis a 14 anos. As escolas oferecem quatro horas diárias de aulas complementares. São várias atividades à escolha dos alunos, como dança, karatê, judô, natação, ginástica artística, esportes de campo, surf, esportes náuticos e jogo de areia. Também há aulas de Educação Física, Educação para Valores, Artes e Rotinas de Estudo (APÊNDICE D – Notas de campo)

A escola “A”, inaugurada no final dos anos de 1970, funciona das 7h às 19h, atendendo à educação infantil (creche de 1 a 3 anos; pré-escola de 4 a 5 anos) e fundamental (1º. Ano). O primeiro turno funciona das 7h às 13h e o segundo turno, das 13h às 17h. Há crianças que ficam em período integral. Esta unidade escolar possui cerca de 800 alunos. No seu quadro, há 85 funcionários no total sendo sete professoras-egressas dos Parfor, das quais duas estavam afastadas. A organização das classes dá-se por ciclos, conforme a idade das crianças, sendo basicamente a modalidade dos Berçários (I, II e III) e dos Infantis (1 e 2). Esta unidade, em especial, atende à complementação Educacional do município. Durante o dia, a unidade oferece cinco refeições: café, colação (fruta), almoço, colação (fruta) e jantar.

### Quadro 2. – Faixa etária por ciclos – escola A

Modalidade	Nível	Ciclo	Faixa Etária	Total de crianças para 1 Atendente
Berçário	1		4meses a 1ano	6
Berçário	2		1ano a 2anos	8
Berçário	3	1	2anos a 3anos	15
Infantil	1		4 anos	
Infantil	2		5 anos	

\* LDB 9394 de 1996 – Berçário = creche: até 3 anos de idade

### Quadro 3. – Turmas e modalidades – escola A

Modalidade	Total	Parcial	Parcial Manhã	Parcial Tarde	integral
Infantil 1 – turma A	25	4			21
Infantil 1 – turma B	25	4			21
Infantil 1 – turma C	25	4			21
Infantil 1 – turma D	25	4			21
Infantil 2 – turma A	24	7			17
Infantil 2 – turma B	24	5			21
Infantil 2 – turma C	24	5			21
Infantil 2 – turma D	24	10			14
Creche B1	22	5			17

Creche B2	38	7			31
Creche B3-ciclo 1 (A)	17		2	2	15
Creche B3-ciclo 1 (B)	17		2	2	15
Creche B3-ciclo 1 (C)	17		2	2	15
Creche B3-ciclo 1 (D)	17		2	2	15
Creche B3-ciclo 1 (E)	17		2	2	15
Creche B3-ciclo 2 (A)	18		2	2	16
Creche B3-ciclo 2 (B)	18		2	2	16
Creche B3-ciclo 2 (C)	18		2	2	16
Creche B3-ciclo 2 (D)	18		2	2	16
Creche B3-ciclo 2 (E)	18		2	2	16
Sub-total	431				
1º Fundamental – turma A	24	24			
1º Fundamental – turma B	24	24			
1º Fundamental – turma C	23	23			
1º Fundamental – turma D	23	23			
Complementação Educacional	270	270			
Sub-total	364				
Total	795				

Fonte: Nota de campo fornecida pelo diretor escolar

A escola “B” é mais nova e foi inaugurada em 2009. A unidade funciona no período na manhã e da tarde, das 7h às 19h, com foco em educação infantil. Há crianças que permanecem em período parcial, semi-integral ou integral. A unidade possui cerca de 620 alunos, e, no seu quadro, tem cinco professoras-egressas do Parfor dos 110 funcionários, no total. A organização das classes dá-se pelos Berçários (1, 2 e 3, conforme a idade das crianças), Infantil (1 e 2) e Fundamental 1. Durante o dia, a unidade disponibiliza cinco refeições por dia para as crianças: café, colação (uma fruta), almoço, fruta e jantar.

#### Quadro 4. Número de alunos x atendente – Escola “B”

Modalidade	Nível	Ciclo	Faixa Etária	Total de crianças para 1 Atendente
B	1			5
B	2			8
B	3	1 ou 2		15
Infantil	1			25
Infantil	2			30

**Quadro 5 – Turmas e modalidades - Escola “B”**

Modalidade	Total	Parcial	Parcial Manha	Parcial Tarde
Berçário1	28	9		
Berçário2	61	10		
Berçário3 – ciclo1 – turma A	15			
Berçário3 – ciclo1 – turma B	15			
Berçário3 – ciclo1 – turma C	14			
Berçário3 – ciclo1 – turma D	15			
Berçário3 – ciclo1 – turma E	12			
Berçário3 – ciclo1 – turma F	14			
Berçário3 – ciclo1 – turma G	1			
Berçário3 – ciclo1 – turma H			5	
Berçário3 – ciclo1 – turma I				6
Berçário3 – ciclo2 – turma A	10			
Berçário3 – ciclo2 – turma B	15			
Berçário3 – ciclo2 – turma C	15			
Berçário3 – ciclo2 – turma D	14			
Berçário3 – ciclo2 – turma E	15			
Berçário3 – ciclo2 – turma F	14			
Berçário3 – ciclo2 – turma G	15			
Berçário3 – ciclo2 – turma H			6	
Berçário3 – ciclo2 – turma I				7
Infantil 1 – turma A	17			
Infantil 1 – turma B	22			
Infantil 1 – turma C	24			
Infantil 1 – turma D	24			
Infantil 1 – turma E			22	
Infantil 1 – turma F				24
Infantil 2 – turma A	23			
Infantil 2 – turma B	28			
Infantil 2 – turma C	27			
Infantil 2 – turma D	26			
Infantil 2 – turma E			29	
Infantil 2 – turma F				28
Fundamental 1 – turma A			25	
Fundamental 1- turma B			30	
Fundamental 1 – turma C			27	
Fundamental 1 – turma D				29
Fundamental 1 – turma E				27
Fundamental 1 – turma F				25
Sub-total	464		144	146
Total = 754 crianças				

Fonte: Notas de Campo fornecida pelo diretor da escola

Ainda em relação às escolas, o apoio dado pelo município, com relação à infraestrutura, foi verificado nas visitas de observação. As unidades de ensino apresentam recursos didáticos, ótima infraestrutura (manutenção, mobiliários, limpeza, monitoramento por câmeras) e recursos tecnológicos (TVs e DVDs em todas as salas de aula, sala de informática).

Com relação aos sujeitos da pesquisa, o instrumento inicia de forma leve, com informações de formação e experiência para que os sujeitos pudessem ficar mais à vontade e, retoma, ao final, com mais algumas perguntas de perfil.

(APENDICE 3). A primeira parte refere-se à formação acadêmica (questões 1 a 3 com questões de aprofundamento) e a segunda parte, à experiência profissional (4 a 12). Ao final, um perfil social dos gestores foi traçado (25 a 30).

Com relação à formação, todos os sujeitos são formados em Pedagogia e têm pós-graduação na área de atuação (gestão e pedagógica). O tempo de formação, abaixo, indica que os gestores, em sua maioria, já são formados há mais de 10 anos, caracterizando um perfil predominante experiente e com faixa etária média de 40 anos.

#### **Quadro 6 – Tempo de formação dos sujeitos**

Tempo	Sujeitos
0 a 10 anos	1
11 a 20 anos	1
20 a 30 anos	4
Mais de 30 anos	0
<b>Total</b>	<b>6</b>

Em relação à experiência profissional, todos têm experiência na docência, mas um não tem experiência na docência infantil. Dois gestores não tinham experiência prévia na função que ocupam, mas todos têm experiência prévia em gestão, independente da função que ocupam agora. Com relação ao tempo de experiência em cargos de gestão, existe um equilíbrio entre mais e menos experientes. Em relação ao tempo de função e serviço, nas unidades escolares, como gestores, apenas uma tem mais do que dois anos. Nenhum dos gestores possui outra atividade profissional (outro emprego).

#### **Quadro 7 – Tempo de Experiência em Cargos de Gestão**

Experiência	Anos	Frequencia
	0 a 3 anos	2
	4 a 6 anos	1
	7 a 10 anos	2
	Acima de 10 anos	1
	<b>Total</b>	<b>6</b>

### Quadro 8 – Perfil dos sujeitos

<b>Estado civil</b>	Solteira	2
	Casada	2
	Divorciada	2
	<b>Total</b>	<b>6</b>
<b>No. De filhos</b>	Nenhum	3
	1 filho	1
	2 filhos	2
	<b>Total</b>	<b>6</b>
<b>Meio de locomoção</b>	Carro	4
(casa-trabalho)	Carro e outros	2
	<b>Total</b>	<b>6</b>
<b>Cidade de residência</b>	Mesma do trabalho	4
	Diferente	2
	<b>Total</b>	<b>6</b>

Perguntados quais eram as características mais importantes de um gestor escolar, as respostas apontaram para liderança (S1), ser democrático (S2) sensibilidade para lidar com pessoas (S3) ser democrático (S3), flexibilidade com escutar as pessoas (S5) e comprometimento (S6).

Quanto ao maior desafio que consideram ter em suas funções, as respostas direcionam para: o modo como a comunidade enxerga a escola (S1), administrar o tempo (S2), lidar com pessoas (S3), lidar com funcionários (S4), lidar com pais (S5) e direcionar professores novos (S6).

Gestores são considerados, conforme o Estatuto do magistério municipal, classe dos profissionais Especialistas em Educação, que se enquadram na jornada de trabalho de 40 horas, sendo que Diretores e Assistentes de Diretores estão ligados à escola e os demais gestores, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores de Ensino e Pedagogos Comunitários, ligados à SEDUC. Estes últimos dividem seu período de trabalho em escolas diferentes, atendendo em geral duas escolas ou mais. A prefeitura, conforme dados colhidos, irá implantar o ATP em uma única escola. Estes profissionais têm funções gratificadas por indicação e, conforme mencionado neste capítulo, por seleção interna.

Este capítulo procurou descrever a trajetória da pesquisa, as opções de abordagens que reforçam nosso olhar para os objetos e dados, a construção dos

instrumentos de pesquisa e seus objetivos. Por fim, descreveu as escolas e caracterizou os sujeitos da pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS

*“...Não há muito relacionamento, uma vez que as atividades são tidas como diferentes, apesar de estar dentro da escola e a criança ser um sujeito comum”.*

*Professora-egressa do Parfor – Nota de campo 3 – Escola B*

Esta epígrafe, anônima e fruto de uma das notas de campo com entrevista às professoras-egressas do Parfor, revelou e sintetizou um novo ator não mencionado nos capítulos anteriores, mas que, emergente no discurso, revelou seu poder, ainda que, indiretamente. A criança, o sujeito comum, também tem poder de provocar mudanças, harmonizar efeitos e transformar leis no cotidiano escolar por meio de seus atores, entre eles, gestores escolares.

O problema da pesquisa era saber se gestores de escolas de educação infantil tinham condições de dar apoio aos professores-egressos do Parfor. Este problema nos levou ao objetivo desta pesquisa: investigar condições de gestores para apoiarem a formação continuada desses professores e, desta forma, contribuírem para que o Programa Parfor atingisse seus objetivos.

Para chegar às condições de trabalho dos gestores, recorreremos à investigação dos documentos oficiais sobre essa política, sobre gestores e sobre professores que atuam nas escolas e à análise do cotidiano dos gestores e dos egressos do Parfor por meio de observações e entrevistas.

Este capítulo expõe a análise dos dados colhidos por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As dimensões da análise e as categorias classificadas foram elaboradas conforme a pertinências dos temas surgidos das observações e das entrevistas.

Para tanto, procedeu-se às fases da pré-análise dos dados, que se seguem: leitura flutuante; escolha dos documentos a serem analisados; preparação do material; referenciação dos índices com elaboração de indicadores.

A escolha dos documentos, com base nos objetivos da pesquisa e na teoria utilizada, orientou a análise para os documentos legais e oficiais relativos à

política em análise (BRASIL 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL 2010) e relativos às escolas estudadas (Normas Regimentais da Educação Infantil; Lei Complementar 519/2008; 632/2012; Anexo Único desta lei), ao roteiro comum de coleta de dados sobre escolas, às notas de campo e às entrevistas realizadas com gestores das escolas. Feita esta escolha, uma leitura flutuante dos textos foi feita, ao mesmo tempo, que partes dos textos foram extraídas e organizadas, em uma tabela, a partir da qual se fez a posterior categorização.

Após a organização do material, passou-se à fase mais longa da análise que é, segundo a técnica da análise de conteúdo, a exploração do material para codificação (recortes em unidades de contexto e de registro) e categorização com base nos critérios ideais de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade produtiva.

Passada esta fase, foi feito o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por fim, realizou-se uma sistematização dos resultados com base nos objetivos da pesquisa e em seus referenciais.

#### **4.1. Gestão escolar: dimensões e categorias de análise**

De acordo com as temáticas que emergiram dos dados e de acordo com o referencial teórico, quatro categorias de análise foram consideradas *a posteriori*, ligadas a duas dimensões: Dimensão Política e Dimensão Pedagógico - formativa. As duas dimensões decorrem dos objetivos do estudo e do referencial teórico que valoriza os contextos das práticas e dos efeitos de uma política de formação de professores. Decorrem também das menções encontradas nos dados.

Em se tratando do estudo de uma política na escola, tendo como objetivo apontar condições dos gestores para apoiar à continuidade da formação de professores objetos dessa mesma política, a dimensão política do trabalho dos gestores ganhou destaque. Esta dimensão política decorre do contexto macro do sistema educacional, no eixo formal-legal da pesquisa; aponta questões para o cotidiano escolar, em termos de relações de poder, reinterpretação da política e influência da política federal e local que têm diferentes leituras (*writerly x readerly*) do texto (BALL, 1994; MAINARDES, 2006). A construção do texto federal, de nível macro, dentro da uma realidade municipal já instalada, não se articula com intenções, valores e propósitos federais. Deste conflito, emergem situações de

exclusão ou quase exclusão e discursos de efeitos diferentes, nas duas escolas estudadas.

Nessa primeira dimensão, política, foi possível constatar a relação entre níveis macro, meso e micro do sistema educacional e a importância de considerar o nível meso de análise (NÓVOA, 1999; CANÁRIO, 1998; 2005; LIMA, 2011; POWER, 2011, MARTINS, 2013), do sistema educacional do ponto de vista do contexto das práticas, em relação à influência do texto legal e formal na atuação e nas relações interpessoais dos atores educacionais, apontando para um contexto de efeitos (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) que remetem a questões de justiça social e equidade.

A segunda dimensão de análise é a **dimensão pedagógica e formativa**. Esta dimensão decorre dos objetivos da política Parfor, cujo foco é formativo, tanto inicial quanto continuado; da visão pedagógica inerente à profissão dos gestores e demais profissionais, com relação à educação e formação na escola; das 52 menções dos dados analisados que se referiram à concepção de escola como lugar de formação e educação (CANÁRIO, 1998; 2005; NÓVOA, 1999; ABDALLA, 2006; CUNHA, 2008). Resumindo, Canário (1998) afirma que na escola, lugar onde professores aprendem, a aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional, no qual se articulam, de maneira indissociável, aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. Canário alerta para uma dimensão “artística” do exercício profissional do professor, cuja tomada em consideração, conduz a valorizar as noções de sujeito, experiência e contexto que sintetiza esse processo de profissionalização em quatro questões: da reciclagem à recursividade; das qualificações às competências; da capacitação individual à capacitação colectiva; formação e identidade. Com base nestas questões, redefine quatro dimensões profissionais do professor como: analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido. (CANÁRIO, 1998, p.9-24).

Em outra perspectiva, Ball (1994) em entrevista (MAINARDES e MARCONDES, 2009), reitera esta ideia dizendo que o resultado ou efeitos de uma política depende das condições em que esta é recebida, na escola, ou seja, nas condições pessoais, sociais e materiais. Desta forma, como gestores veem a escola e como entendem a educação neste estudo, gerou novos contornos nos contextos de prática e no de efeitos de uma política, uma vez que, como citamos no Capítulo

II, é no âmbito das relações sociais que se forjam as condições para a proposição e materialidade das políticas e da gestão (DOURADO, 2007, p. 922).

Apresentam-se, a seguir, as categorias de análise em referência às dimensões apresentadas.

Dimensões	Categorias/temas
POLÍTICA	Política como Texto legal formal: influências e barreiras
	Política como Discurso (i) legal informal: intenções e interações pessoais
PEDAGÓGICO-FORMATIVA	Papel Pedagógico dos Gestores e seus atalhos para o sujeito comum: a criança
	Escola: estrutura, funcionamento e rotina dos gestores

A primeira categoria da primeira dimensão política é a **política como texto formal: influências e barreira**. Refere-se ao conteúdo de documentos oficiais analisados e mencionados nas entrevistas, tanto por gestores quanto por atendentes, documentos tanto de ordem macro (federal) quanto de ordem local (municipal). De acordo com nosso referencial teórico (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), tratam-se dos contextos de Influência (a nível macro) e de produção do texto (política como texto). Mainardes (2006) orienta à formulação de algumas questões sobre o estudo de políticas no contexto das práticas e dos efeitos (BALL, 1994). Por exemplo, como a política foi recebida? Como todos interpretaram o texto? Quais as principais dificuldades?

Nesta categoria foi possível verificar que o foco dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) e do Plano Parfor (BRASIL, 2009b) centra-se na formação, inicial e continuada de professores, em relação aos profissionais que atuavam no magistério e que não tinham licenciatura, no intuito de melhorar a qualidade da educação escolar. Em relação aos princípios e objetivos dessa política, reforça-se:

Formação docente para todas as etapas da educação básica (I); articulação entre teoria e prática (V); Reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos professores do magistério (VI); Articulação entre formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais (IX); formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola (XI) (BRASIL, 2009a - Princípios)

Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública (I); promover a valorização docente, ...que estimulem o ingresso, permanência e promoção na carreira (V); ampliar número de docentes atuantes na educação básica (VI); promover a integração d educação básica com formação inicial docente, reforçar a formação continuada com a prática escolar (X) (BRASIL, 2009a, Objetivos)

A política federal tem a preocupação final com a qualidade da educação escolar, mas queremos saber se gestores têm condições de contribuir com esse fim maior. O foco dos documentos municipais analisados (Lei Complementar 592/2011 e 632/2012 – Estatuto do Magistério; Deliberação 02/2001 – Normas Regimentais básicas para as escolas de educação infantil) recai sobre os princípios democráticos e participativos da gestão escolar, reforçando seu caráter de apoio político e pedagógico:

(Art. 7º) A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão de qualidade do ensino ministrado;

(art. 8º) O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede de ensino, mantidos princípios de coerência, equidade e coresponsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais;

(Art. 9º, III) Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios;

(Art. 9º, I) Autonomia na gestão pedagógica;

(Art. 9º, V) valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional

(Art. 10) autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão;

(Art. 45) Cabe à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, to tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que tiver decisão em desacordo com a legislação;

(Art. 46) O núcleo técnico-pedagógico terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes

**(PM, 2001 NORMAS REGIMENTAIS BÁSICAS PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL)**

Gestores têm respaldo legal para dar apoio técnico e subsidiar os professores e funcionários da escola, pois, entre outras atribuições, o apoio é inerente à sua função. Os documentos acima apontaram na direção de que gestores terem condições de apoiar formação de professores na escola. Assistentes Técnicos Pedagógicos, vinculados à SEDUC, são responsáveis por verificar se o que foi planejado pela SEDUC está sendo cumprido por professores e por Atendentes I e II.

As professoras-egressas do curso de Pedagogia, por sua vez, tiveram apoio de uma política federal no intuito de buscar sua formação para atenderem aos requisitos legais para o exercício da docência e, como decorrência, serem melhores profissionais; No entanto, restrições e limites da política local podem comprometer os resultados do plano Parfor, de nível federal.

Nas escolas estudadas, as professoras-egressas não são concursadas como docentes: são funcionárias do quadro administrativo, com título de Atendentes de Educação (LC 358/2003), posteriormente, dividido em Atendentes I e II (LC 519/2008), sem e com curso magistério.

Art. 1º.

III - Ficam transformados: a) 230 (duzentos e trinta) cargos de "Berçaristas", constantes no "Anexo E", em "Atendente de Educação", mantida as mesmas características daquele, observadas as atribuições específicas estabelecidas no Anexo II desta Lei Complementar.

Nota-se que a Lei Complementar 358 foi instituída após a criação da divisão de educação Infantil no quadro da Educação do Município (LC 317/ 2002), devido às mudanças instituídas na LDB 9394 (BRASIL, 1996).

**Art. 20.** A partir do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, combinado com as disposições da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1.999, a estrutura da Secretaria de Educação, instituída pelo art. 2º da Lei Complementar nº 261, de 01 de janeiro de 2.001, passa a vigorar com o acréscimo dos seguintes órgãos:

8.1. - Departamento de Educação

8.1.2- Divisão de Educação Infantil (AC) .

Entre as atribuições das professoras – egressas do Parfor, além das atividades do cuidar, de recrear e estimular as crianças, o cargo de Atendente I tem que “desenvolver atividades de estimulação com as crianças, **em qualquer momento que esteja em contato**” (Art. 36 – XXI). E, o atendente II tem tarefas diferenciadas, como:

Art. 151: XXI – desenvolver atividades de estimulação com as crianças de Berçário I e II, em qualquer momento que esteja em contato; XXII – providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas; XXIII – planejar e desenvolver atividades de recreação com as crianças; XXIV – estabelecer como prioridade do seu trabalho o desenvolvimento da individualização, da auto-estima e da segurança emocional da criança; XXV – oferecer satisfação às necessidades básicas afetivas e intelectuais da criança; XXVI – estimular a comunicação da criança nas suas mais diversas manifestações: corporal, musical, plástica e verbal; XXVII – responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades de recreação; XXVIII – dirigir as atividades de recreação das crianças.

Nota-se que, das 28 atribuições de Atendentes, seis voltam-se marcadamente para a formação e desenvolvimento integral da criança abrindo possibilidades para que esses momentos sejam pedagógicos.

Para acrescentar, ainda permanecem nas escolas desse município alguns professores com o cargo de professor recreacionista (com magistério), que trabalha na creche e cujas atribuições são as mesmas das atendentes. No entanto, este profissional consta no Estatuto do Magistério, ou seja, um profissional da educação ao passo que as Atendentes, não.

Nas vozes dos sujeitos, foram 32 menções de ordem político-local, nas entrevistas realizadas com gestores.

*Sim, eu só posso cobrar o que está ali de acordo com o concurso que ele prestou. Mas, inclusive, essas meninas que fizeram a pedagogia, eu senti isso muito o ano passado na época das formaturas. “não, mas agora eu sou pedagoga”, “sinto muito, feliz por você, mas aqui você vai agir como atendente”, “não, mas isso”... “não você vai agir como atendente, porque você está contratada como atendente. Parabéns pelo seu curso, quando você prestar o concurso para professor aí, a cobrança é diferenciada”, mas começou essa questão de títulos assim.*

**S6 – ATP – Escola B - Entrevista**

Quantos professores em média, **tomam conta** das crianças no berçário? “A Coordenadora Pedagógica corrigiu o cargo comentando: Não é professor é Atendente nível 1 e nível 2. **Cuidar da criança é responsabilidade das Atendentes não de Professor, pelo menos até agora.** As atribuições **são bem diferentes**”.

**Nota de Campo – ATP – Escola A**

*Eu não vejo Atendente sendo Professora, mesmo com graduação. A tarefa da Atendente é de **cuidar da criança, dar banho, atividades lúdicas.** A Professora tem **tarefas diferentes.***

**Nota de Campo – ATP – escola A**

*...quando na prefeitura se colocou a exigência da pedagogia, então, quem tinha magistério, automaticamente, não é que foi dispensado, mas*

*não foi absorvido a não ser que virasse atendente, mas para virar atendente tinha que prestar concurso, tudo tem que ter concurso. E aí, o número reduzido que ficou foram essas de recreação, algumas ainda preferiram ficar só com cargo de recreação e não prestar um concurso para ser professor de sala de aula... Então número bem reduzido. Aqui ainda eu tenho duas na minha unidade, uma está atuando numa outra secretaria, mas ainda tenho duas aqui que fazem essa função de recreacionista. Aí, sim. O professor-recreacionista aí, nós cobramos atividades pedagógicas, porque está dentro da atribuição dele, mas o atendente na atribuição dele vem como **atividades recreativas** eu não posso cobrar o pedagógico.*

**Sujeito 6 – ATP – Escola B - Entrevista**

As atendentes das creches, elas participam das reuniões?

*R: Eu tenho uma outra reunião. É separado.*

**Sujeito 3 – Assistente de Direção – Escola A – Entrevista**

*Então, o título, não sei, se pesa o salário, a questão salarial acho que pesa para o indivíduo, mas dentro do ambiente de trabalho o título faz toda uma diferença.*

**Sujeito 6 – ATP – Escola B – Entrevista**

*Então, acredito, assim que elas não façam nada para melhor porque 'tipo assim', "já que eu não sou professora, não vou fazer mesmo". Então, acho que elas pensam dessa maneira. Então, elas fazem mesmo só a parte de atendente mesmo que é cobrado.*

*Assim, não traz muito para... não acrescenta muito. Mas eu acho que é por esse motivo, como "ah, não sou professor, então não vou fazer".*

**Sujeito 4 – Diretor escola B – Entrevista**

*Porque na realidade eu tenho duas unidades funcionando dentro de uma, **que é a creche e a escola, são duas instituições.***

**Sujeito 6 – ATP – Escola B**

Com base nos documentos e nas entrevistas, foi identificado que a situação funcional-legal das professoras egressas do Parfor, neste município, gera efeitos negativos para o apoio à formação das professoras-egressas do Parfor, nos contextos das práticas e dos efeitos (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994), do Parfor, causando de sobremaneira, barreiras, atalhos e problemas de relações interpessoais e de clima no trabalho, dificultando a consolidação da formação docente e, por consequência, o apoio formativo dos gestores escolares, bem como a implementação desse plano emergencial (BRASIL, 2009b). Neste sentido, a questão da autonomia municipal precisa estar alinhada aos projetos de uma política federal uma vez que, neste caso, não considera profissionais da creche como educadores (LDBEN 9394/96).

Tais menções permitiram observar que os aspectos legais de ordem macro (local) interferem na fluidez das relações, causam efeitos (BALL; BOWE;

GOLD, 1992; BALL, 1994) negativos na atuação pedagógica de gestores e nas relações interpessoais (verticais ou horizontais), na escola (nível meso), o que gerou a segunda categoria de análise, desta dimensão, com 22 menções: **Política como discurso (i)legal e informal: intenções e interações pessoais**. O processo de “*enactment*” (ou representação) também é um processo social (BALL, 1994; MAINARDES e MARCONDES, 2009), por isso, a importância das relações e do discurso.

Algumas questões sugeridas por Mainardes (2006), considerando o contexto das práticas e dos efeitos (BALL, 1994) da implementação e análise de uma política, dizem respeito a: como professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos; se há evidências de resistência individual e coletiva; se há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política; se há reprodução ou criação de desigualdades; como são as relações (de poder) na escola e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola; se profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas; se há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos; se há espaços de vivências democráticas; se há consequências inesperadas. Com base neste suporte teórico, pudemos constatar alguns desses efeitos, nas menções de gestores e professoras-egressas do Parfor.

Nas menções abaixo, foi possível identificar algumas das questões acima, no que tange o contexto das práticas e dos efeitos, nas relações interpessoais, tanto entre professores e atendentes quanto entre gestores e, em outro momento, de atendentes.

*Isso. Elas não entram no plano de carreira dos professores, elas entram no quadro do magistério, né. Do... 'então assim'... elas brigam para ser professoras, para entrar no quadro. Isso. Mas, na verdade, o concurso que elas fizeram foi para atendente. Mas, assim, não todas, mas a maioria. A grande maioria não aceita, acha que são professoras, também. Só que assim, elas não fica na sala de aula onde tem as mesinhas, igual os professores, elas fica na creche, no salão. Elas fazem atividades pedagógicas, a higiene, alimentação, tudo com elas.*

#### **Sujeito 4 – Diretor – escola B - Entrevista**

*Um reconhecimento (entre aspas) um certo 'status' em relação às demais colegas. Existe uma disputa aqui, o ano passado mesmo eu tinha uma, ela era atendente aqui de manhã e ela prestou concurso para professora*

*contratada, mas ela prestou o concurso. Ah, havia uma picuinha entre as outras atendentes porque determinada atendente de manhã era professora no outro período e ela não aguentou a pressão, eu falei “menina para com isso você estudou, se as outras não prestaram concurso foi uma opção delas” –*

**Sujeito 6 – ATP – Escola B - Entrevista**

*Que eram a mesma, que tinham a mesma função começaram com picuinha porque num determinado período ela estava como a tendente no outro ela atuava como professora, então a visão em relação à pessoa dela mudou e ela começou a se sentir incomodada.*

**Sujeito 6 – ATP - Escola B - Entrevista**

*Eh... quais são os seus maiores desafios na sua função? Ah... acredito que é lidar com os funcionários. Não os professores, os funcionários. Funcionário, atendentes, que no caso são essas moças. São bem difíceis.*

**Sujeito 4 – Diretor escola B – Entrevista**

*Elas podem propor alguma assim, pedagogicamente falando dentro da rotina delas? Pode, pode. Só que não quer mesmo, eu acredito que seja por conta disso. Mas, assim, nunca cheguei a conversar com elas, não. O que elas aprenderam, elas poderiam colocar em prática? Poderiam. Se quisesse poderia.*

**Sujeito 4 – Diretor escola B – Entrevista**

*Elas ficaram mais questionadoras. Elas se tornam mais argumentativas. Elas...abrem um pouco a visão. Um pouco, não. Eu acho que bastante.*

**Sujeito 5 – Assistente de Direção – Escola B – Entrevista**

Dentro desta categoria, foram destacadas ainda 08 menções relacionadas às questões individuais dos sujeitos, no que diz respeito aos objetivos, expectativas e efeitos da política para as professoras-egressas do curso de pedagogia Parfor. Esta foi considerada uma sub-categoria, dentro da categoria Política como discurso. O resultado da recepção de políticas também depende do processo individual ou pessoal daqueles que vão implementar a política (BALL, 1994; CANÁRIO 1995, 2008; MAINARDES e MARCONDES, 2009; GATTI, 2011). Nas menções abaixo, é possível identificar que gestores, diante de necessidades e expectativas das professoras-egressas, precisam lidar com a (des) motivação e possível evasão de profissionais da creche.

*Mas, eu acho que incentivou também o desafio delas evoluírem profissionalmente. Então, têm muitas que de atendentes... – não dessa linha que você me passou, ainda não. Continuam atendentes. Mas, a gente percebe que quem está atendente e vai para uma faculdade, vai para uma pós-graduação, almeja uma sala de aula. Almeja, né...*

**Sujeito 5 – Assistente de Direção – Escola B – Entrevista**

*A grande maioria viu na pedagogia uma forma de vir para a sala de aula, porque é o grande sonho da maioria ser professora, pela carga horária, pela questão salarial, porque tem plano de carreira.*

**Sujeito 6 – Coordenador Pedagógico – Escola B – Entrevista**

*Quem já acabou a pedagogia, então, elas estão tentando para ver se passa para professor. Das minhas, por enquanto nenhuma foi ainda.*

**Sujeito 4 – Diretora – Escola B - Entrevista**

Na **segunda dimensão de análise, pedagógico-formativa**, foi possível identificar duas categorias relevantes: a primeira refere-se ao papel pedagógico-formativo dos gestores e seus atalhos para driblar esse conflito legal e atender à educação do sujeito comum: a criança. A segunda categoria refere-se à escola, sua estrutura e seu funcionamento como lugar de formação na rotina dos gestores.

A primeira categoria, **o papel pedagógico dos gestores**, recebeu 52 menções em entrevistas a gestores, evidenciando que a política local, citada anteriormente, embora seja uma barreira, (apontada na primeira dimensão) pode ser superada, por meio de expedientes, trocas, diálogos criados dentro da própria rotina da escola, tendo como foco, a criança. Ainda que restrito, o apoio é dado em alguns encontros formais, quinzenais, chamados Construindo Saberes, no intervalo do sono das crianças. Uma única vez por ano a Seduc promove uma capacitação para funcionários que não são professores. Em outros momentos, não formais, gestores fazem visitas e atendem a dúvidas, sanam problemas e orientam. Neste mesmo cenário, simultaneamente, criam-se espaços de decisões e abrem-se, então, possibilidades.

Na realidade do cotidiano escolar, cria-se certa margem de autonomia, própria da imprevisibilidade da gestão escolar, do formal e do informal, já que a escola não é apenas reprodutora, mas, uma instância auto-organizada (LIMA, 2001). Espaços são abertos para o apoio pedagógico e para a formação continuada das professoras-egressas, considerando o processo de construção identitária como percurso biográfico e contexto de ação empírica (CANÁRIO, 1998, p.9). Neste momento, sujeitos escolares reinterpretam as políticas (BALL, 1994) conferindo novo sentido/significado na atuação de gestores.

Dá para você oferecer algum apoio para essas atendentes e para os professores? Apoio assim, orientação, por exemplo, uma rotina? Dá, a gente está sempre fazendo. Essa reunião mesmo de Construindo Saberes, a gente passa o que a gente sabe e eles passam o que eles sabem. A gente pede para elas estarem trazendo texto de motivação, alguma atividade que eles encontrarem e saibam fazer para... para **socializar** com o grupo todo. É bem bacana, na hora do soninho.

#### **Sujeito 4 - Diretor escola "B" - Entrevista**

A gente **tenta** fazer isso, assim, onde a gente acaba fazendo, às vezes, não é o suficiente pelo que elas necessitam. Mas, assim, diariamente existem – **não posso falar**... cada um chama... põe um nome aí – tem gente que fala, "vai fazer a ronda". Tem gente que fala, "vai fazer visita". Ou, "vai passear na escola". A gente, quando tem a parte administrativa com datas, tal, a gente fica aqui. Mas dificilmente a gente esquenta cadeira. A gente está sempre lá com elas. Elas têm sempre uma dúvida. Tem sempre um parecer, "olha. Essa criança está assim", "olha. Acabou de fazer isso". Então, a gente está sempre em contato com elas e é meio que diário.

#### **Sujeito 5 – Assistente de direção da escola "B" - Entrevista**

O foco é a criança, então pelo bem-estar da criança eu posso orientar, mas dependendo aquilo o que eu observo eu tenho que passar para diretora chegar até elas, porque na... entra o que eu falei, do que é pedagógico e do que são cuidados, então a parte de cuidados é com a direção.

#### **Sujeito 6 – Coordenador pedagógico Escola B - Entrevista**

Sim, nas visitas em que eu faço, porque é assim, o meu acesso direto são com as professoras, porém eu visualizo o todo. Então, eu vou visito salões, vejo se elas estão em atividade, se tem alguma criança que está apresentando comportamento diferenciado, elas chegam até mim eu deixo essa abertura. Mesmo ela sabendo de diretamente eu não posso atuar, mas como, assim, como eu já fiz algumas atividades e deu retorno então elas se sentem, pelo menos aqui, elas se sentem à vontade em pedir ajudar e aí, eu assumo a bronca. ((risos)) "Faz isso" "não, mas isso eu não posso, mas isso eu posso, não mas isso eu não posso mas eu estou fazendo" e aí, se a cobrança vir da chefia aí, é uma responsabilidade minha. Mas, eu acho assim, se o foco é a criança eu não posso me omitir em tentar ajudar. "Ai Marta, acho que ele precisa de encaminhamento, a mochila dele está isso", "não, não posso fazer, mas eu vou comunicar quem pode" então orientar a gente orienta.

#### **Sujeito 6 - Coordenador Pedagógico – escola B – Entrevista**

Perguntei se havia documentos contendo as atribuições das Atendentes, critérios de promoções; A coordenadora Pedagógica respondeu: Sim temos, vamos **até a sala de reunião dos professores** que te passo alguns dados.

#### **Notas de campo 2- Escola A**

Vou te falar que eu **tento**. É, normalmente a gente faz a parte da orientação, a gente... eu faço por ciclo nas reuniões, as reuniões... no caso elas são atendentes, né. Eu faço por ciclo, tento atendê-las todas... orientação geral e orientação específica, para cada determinado no... da idade da criança, porque cada ciclo aqui tem uma idade diferente. Então, a gente **tenta** fazer para desenvolver cada idade.

#### **Sujeito 1 - Diretor – Escola A – Entrevista**

Sim, sempre que eu vou, eh... que eu vou na parte da creche, elas sempre estão perguntando e **a gente vai tentando** sanar da melhor forma possível.

*Sim, e nós temos também livros, tem... têm os DVDs, tem vários pensadores, inclusive, são muito bons, que está disponível para elas levarem para casa... eh... O mesmo que você faz com as atendentes, você faz com as professoras? Isso, mas aí, não tem um horário fixo, assim, né. Vai... vai ter o "Conselho de Saberes" que é... elas mesmo podem sugerir, "ah, vamos falar sobre tal coisa, que a gente está, né"...*

**Sujeito 2 – Coordenadora Pedagógica – Escola A – Entrevista**

*Tem espaço na agenda para oferecer apoio, orientação? Sim, sempre que eu vou, eh... que eu vou na parte da creche, elas sempre estão perguntando e **a gente vai tentando** sanar da melhor forma possível.*

**Sujeito 2 – Coordenadora Pedagógica – Escola A – Entrevista**

*Elas têm espaço na rotina delas para elas colocarem em prática o que elas aprenderam na faculdade? Então, é complicado porque elas estão com a parte do... elas pegam as crianças que... que... no contraturno elas estão na sala de aula. Então, assim, não dá para eles... elas pegarem papel, eh... escrita, porque quando chega no contraturno, elas já estão cansadas. Elas não podem trabalhar, elas têm que trabalhar mais o lúdico, mais o concreto, entendeu? Assim... não dá muito para ser na sala de aula... Entendeu? **Mais o lúdico, brincadeira dá para desenvolver várias habilidades, né.***

**Sujeito 2 – Coordenadora Pedagógica – Escola A – Entrevista**

Na segunda categoria dessa dimensão, **Escola: estrutura e funcionamento**, além da caracterização das escolas e das observações de campo, foram identificadas 14 menções de gestores em relação à escola, sua estrutura e funcionamento, desvelando condições de trabalho organizacionais e materiais. Segundo Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), o resultado e os efeitos da implementação de políticas depende também do contexto material.

Foi observado que, nas escolas A e B, há recursos materiais e pedagógicos suficientes para os docentes e alunos. A estrutura dos prédios é padronizada, de acordo com o município e observou-se limpeza, organização dos espaços, boa conservação de mobiliários e segurança para alunos e funcionários, evidenciados por reforço nos acessos às dependências e monitoramento por câmeras. Ambas possuem espaços para lazer e espaços abertos para tomar sol (APÊNDICE D)

A escola A, mais antiga, passa por reforma e tem menos espaço para o trabalho das atendentes e gestores, o que não impede o trabalho, mas pode comprometê-lo em parte. A sala dos gestores é bem apertada e ladeada com sala de professores, recepção e sala de informática. Esta unidade, além da creche e da educação infantil, ainda atende a alunos da educação complementar, recebendo

estudantes de seis a 14 anos, por período de quatro horas diárias, o que requer um esforço maior de gestão.

*Organização. Limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas, percebi que nesse momento haviam cerca de 13 atendentes.*

**Nota de campo 2 – escola A**

*Percebi que a ATP veio em minha direção, mas sua origem foi a cozinha, a percepção é que estavam conversando sobre o cardápio do dia.*

**Notas de campo 2 – escola A**

*Notei **certa desorganização** tanto **na sala dos professores quanto na Diretoria**, algo como um amontoado de coisas. O que não condiz com o que observei nas salas de aulas, berçários e outras dependências na primeira vez.*

**Notas de campo 2 – escola A**

*As duas professoras organizaram as crianças **dividindo o espaço do corredor** que estava enfeitado com tema da natureza( ...) Enquanto uma carregava livros, a outra **pegava mesas e cadeiras**.*

**Notas de campo 4 – escola A**

*Depois de alguns minutos, chegaram mais crianças vindas de outros lugares. Algum tempo depois, voltavam e outras crianças chegavam, **passavam pelo meio da sala** (berçário) e iam para o pátio externo, onde tinha sol e brinquedos maiores.*

**Nota de campo 4 – Escola A**

A escola B é mais nova e possui espaços amplos e confortáveis. A sala dos gestores é ampla e organizada, e esta unidade atende apenas a creche e a pré-escola. Com base no funcionamento das unidades escolares, gestores apontaram, entre outras menções, que:

*Falta muito funcionário. Declaração médica. É falta, falta mesmo. Então assim...é bem difícil lidar com eles. Se não tiver um jeitinho...*

**Sujeito 4 - Diretor escola B- Entrevista**

*Você tem até uma parte burocrática que você tem que cumprir, mas é muito imprevisto, Muito imprevisto.*

**Sujeito 5 - Assistente Direção Escola B - Entrevista**

*Atendentes faltam.*

**Sujeito 5 – Assistente de Direção Escola B – Entrevista**

*Quais as reuniões que tem? **Têm várias**. Olha, a gente tem viu... eu faço as reuniões com os funcionários, geral, daí eu divido por segmento, limpeza, secretaria, tem a reunião com as minhas atendentes e eu tenho uma reunião semanal com os professores que é o HTPC que a gente faz*

**Sujeito 1 – Diretor Escola A – Entrevista**

E aí, nesse teu dia a dia, o que é que você considera o teu maior desafio? *‘E conduzir a escola da melhor maneira possível, querendo ou não tem dia que é um desafio, você **tentar** ou trazer os pais para a escola ou **tentar** que eles enxerguem o teu trabalho, o trabalho dos professores de uma outra forma (...) porque eles acham que o funcionamento da creche é só comer, dormir, eu falo, não – gente – tem toda uma parte por trás, assim, **preparação das meninas, elas são especializadas**, não é qualquer gente que a gente põe aqui para tomar conta do seu filho. Meu maior desafio é fazer com que a comunidade enxergue a escola de uma outra forma, ...não só um **lugar de depósito**.*

**Sujeito 1 – Diretor Escola A – Entrevista**

A análise dos dados a partir dos documentos oficiais escolhidos, das notas de campo e das entrevistas, tendo como sujeitos os gestores, revela-nos o campo da implementação de uma política de formação docente, como uma micro - política (BALL, 1994; MAINARDES, 2006) no contexto das práticas, ou seja, na escola. Os dados apontam que os contextos de influência, de produção de texto e das práticas estão integrados e que, de fato, há uma forte influência da política macro no cotidiano escolar, mas que, tal como afirma Ball, os sujeitos tem papel ativo no processo, conferindo novos efeitos para o Parfor. Por exemplo, embora a política federal atenda à legislação educacional, tomando a educação infantil, primeira etapa da educação, como parte da formação integral da criança, a política local reforça padrões assistencialistas, presente em algumas falas de gestores, reforçadas por esta política de carreira das atendentes. Surgem efeitos de relacionamentos, de evasão de profissionais e dificuldades no lidar com as situações de atendimento à criança, na rotina das atendentes, especialmente na escola B. Em contra partida, o discurso presente na escola A, confere um sentido diferente, contornando o texto político por meio de uma visão mais integrada do papel de escola como um todo, sem segmentos.

#### **4.2. As vozes das professoras – egressas do Parfor.**

Para atender às intenções da teoria, que, antes de tudo, considera as questões da justiça social vistas sob possíveis opressões de poder, considerando todos os sujeitos ativos nesse processo, não se poderia deixar de ouvir as vozes das professoras-egressas, em relação a esta mesma política. Para saber se, de fato, as condições de gestores apontadas nos documentos, nas observações e nas entrevistas por eles dadas, propiciam apoio para a consolidação da formação docente, o discurso dos sujeitos, nas reinterpretações do texto político (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994 ) tem leituras diferentes, conforme cada ator do contexto das práticas. Entre os discursos, alguns são silenciados, outros, viram dominantes e permanecem. Neste momento, a análise dos dados

apontou algumas divergências e convergências nos discursos de gestores e professoras-egressas do curso de Pedagogia Parfor.

Na escola “A” ficaram claros os efeitos da ação pedagógica praticada pelas professoras-egressas, na observação das aulas e nas entrevistas informais o que sugere uma gestão participativa e democrática conforme mencionada pelos gestores. Não houve incoerência no discurso de gestores e professores.

Perguntei à atendente se ela sempre foi Atendente. Resposta: *Não, antes tínhamos a função de berçarista, aí a Prefeitura abriu bolsa de estudo para Magistério e quem fizesse seria promovida a Atendente de Educação II. Foi o que eu fiz*. Perguntei se o curso de Pedagogia, colaborou de alguma forma no trabalho do dia a dia. Resposta: *“Faço todo concurso que aparece para Professor, para mudar de categoria. Sim o curso fez todo sentido, pois o olhar para a criança se diferenciou. Hoje tenho um conhecimento pedagógico no cuidar das crianças. Um outro olhar”* Continuou: *“Antes do curso era só olhar, não me preocupava com o desenvolvimento da criança, podia colocar todas sentadas em um canto da sala e tudo bem, ainda bem que isso ficou no passado”*. E concluiu: *“Pode escrever tudo isso que falei, eu assino embaixo*. Comentário do Observador.: Ela estava bem sorridente

#### **Atendente I - escola A – Nota de Campo 4**

*Ela continuou a conversa, explicando que havia as Atendentes I e as Atendentes II. Estas têm alguma formação, como Magistério e as atendentes I não tem. “Mas, aqui, somos todas iguais, pois fazemos as mesmas coisas. Mas, há escolas que é diferente, não é assim não. Tem distinção.*

#### **Atendente II - Escola A – Nota de Campo 3**

*Na outra turma, a Professora , colocou-os nas cadeiras, em volta da mesa, cada uma com 4 crianças. Distribuiu folhas de sulfite e giz de cera para que fizessem alguma atividade.*

#### **Nota de Campo 3 – Escola A - Observação atendentes**

*Com a professora desta turma, perguntei por que eles dividiam a turma, e foi quando ela explicou que cada professora tinha a sua turma, mas que eles não tinham uma sala separada. Ela comentou, em tom de desabafo, que o “ideal seria ter salas separadas”, pois “não dá para trabalhar direito assim, além da falta de espaço, tem o barulho; temos que fazer rodízio sempre”.*

#### **Nota de campo 3 – Escola A- Observação das atendentes**

*A primeira turma fez atividade de leitura; a professora instruiu os alunos para que não estragassem o livro e que não podia rasgar. Cada aluno recebeu um livro, de acordo com o critério da professora. Depois, ela ia lendo cada livro para cada aluno, individualmente. Quando a atividade acabou, percebi que nem todos os alunos receberam a leitura, e desta forma, apenas folhearam o livro; Depois, todos voltaram para a sala e dançaram.*

#### **Notas de Campo 03 – Escola A – Observação das atendentes**

*Até 2016 as prefeituras precisam promover as Atendentes para o quadro de Magistério para atender uma Lei Federal. Hoje há uma falta muito*

*grande de Atendentes na rede de PG, muitos fizeram concurso público para o Magistério, em outras cidades, e estão assumindo salas de aula, com melhor remuneração, com isso o quadro de Atendentes está com menos funcionários, aqui mesmo na escola tem dia que a falta chega a 10 professores*

**Notas de Campo 04 – Escola B – Entrevista informal com atendentes**

Na escola “B”, particularmente, o discurso dos gestores entrevistados apontaram para uma disponibilidade de apoio dos mesmos, às professoras-egressas do Parfor, dentro das atribuições destas e daqueles. No entanto, o discurso das professoras-egressas revelou problemas de clima, distanciamento de gestores, insatisfação e, em alguns casos, total divergência de opiniões. Enquanto gestores acreditam que atendentes estão satisfeitas onde estão e que não querem colaborar pedagogicamente, atendentes dizem que não são reconhecidas, não são ouvidas, querem sair e estão insatisfeitas:

*Perguntei como é o trabalho realizado por ela todos os dias com as crianças do Berçário. A atendente respondeu “que é muito sacrificante, pois tem muita criança com uma mesma atendente, pois está faltando atendente na escola. Informou ainda que a rotina de higienização é a que ocupa a maior parte do tempo”.*

**Nota de Campo 3-Escola B**

*“Há muita discriminação por parte das professoras em não aceitar as atendentes como educadoras. Muitas ideias que passamos para melhorar a interação com as crianças, não são levadas em consideração, comentou”.*

**Nota de Campo 3- B**

*Comentou ainda o descontentamento dela e de outras atendentes com a política do magistério estabelecida pela Prefeitura. “Trabalhamos muito e não somos reconhecidas e valorizadas, somente os pais fazem isso”*

**Nota**

**de Campo 3-B**

*“Sim, apesar de já ter a Faculdade de Letras, o curso trouxe novos conhecimentos pedagógicos, claro que enquanto Atendente não é possível aplicar tudo, mas muitas brincadeiras e atividades foram introduzidas na rotina.”*

**Nota de Campo 3-B**

*“A realidade da Educação é diferente entre prática e teoria, apesar de adorar o que faz não tem o mesmo respeito que os professores, gosta da Educação Infantil, amo as crianças, mas não há reconhecimento, então fica parecendo um assistencialismo disfarçado de escola”.*

**Nota de Campo 3-B**

*“É a favor do turno de 08 horas de trabalho, assim é possível um mesmo professor olhar, estar mais próximo do desenvolvimento da criança, mas é preciso ser melhor remunerado. O Atendente que trabalha em 2 horários, não presta um serviço de qualidade, fica muito cansado.”*

**Nota de Campo 3-B**

*“Só participa de reunião com a Diretoria, quando acontece alguma coisa com uma criança, reclamação de pais, fora isso seguimos o calendário imposto pela Seduc”.*

**Nota de Campo 3-B**

*Ela nos contou que acabou de se formar e logo relacionou uma série de itens que fazem parte do dia-a-dia, tais como falta de professores e atendentes que é muito comum e segundo a professora, atrapalha e sobrecarrega a todos; falou também que, embora seja atendente, faz trabalhos pedagógicos, mesmo não sendo professora; disse que o número de crianças por atendente é grande, especialmente pela falta de profissionais; Um comentário feito foi o de que “no papel é uma coisa, na prática, é outra” em relação às atividades propostas para sala de aula; Outra menção foi a de que “o que elas fazem, não é visto” e que elas fazem porque gostam mas sabem que não são reconhecidas. A professora fez referências à outras prefeituras que já alteraram a lei em relação à condição de quem atua na educação infantil, mas que, nesta prefeitura, ainda não. Em suas palavras, disse: “professores que estão em sala de aula, são mais vistas...estão mais perto da direção”.*

**Nota de Campo 4-B**

*“sofrido ser atendente”. Bem falante, reclamou da falta de atendentes, pois, apesar do número de funcionários, há muitos afastados, outros doentes, outros que faltam, etc, gerando sobrecarga para quem fica*

**Nota de Campo 4-B**

*[...]ela comentou que não há reuniões periódicas; elas só são chamadas quando há algum recado para ser dado; às vezes, a diretor passa na sala, para saber se está tudo bem. Antigamente, elas ainda faziam planejamento de aula, diário de classe, etc., mas, que foi tirado para não caracterizá-las como “professoras”; sendo assim, atualmente, há uma lista de atividades, prontas, que já veem das ATPs.*

**Nota de Campo 4- B**

### 4.3 Conclusões

Este capítulo analisou os dados com referência à teoria do Ciclo de Política e apontou para as condições favoráveis (pessoais, profissionais e organizacionais) dos gestores em oferecer apoio pedagógico às professoras-egressas, o que não significa que o façam.

Recorrendo ao estado da arte sobre políticas docente no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e fazendo um paralelo com a pesquisa, aspectos comuns foram observados:

*“...importância de considerar os **aspectos da subjetividade** dos docentes, levar em conta as emoções, os sentimentos, a autoestima, fazê-los compreender seus sentimentos e emoções, reconhecer as emoções dos*

outros, exercitar a escuta ativa e a empatia, para que possam aprender com o outro” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 p. 196)

Nesse aspecto, a escola “A” parece atender mais a necessidade das professoras-egressas do Parfor, por apresentar maior aproximação entre gestores e atendentes, pela coerência observada pelo pesquisador, nas entrevistas e no fazer das atendentes. No limite do não se sujeitar (como diz Barthes), gestores da escola “A” amenizam o impacto por meio de um clima melhor, ignorando de alguma forma as diferenças textuais, utilizando-se de um novo discurso dominante, referido pelas professoras (“aqui não temos diferenças, somos todos iguais”), conseguindo abrir espaço para que as professoras-egressas consigam implementar, na prática, o que aprenderam na teoria, ainda que, em situações materiais menos confortáveis, em função de menores espaços e obras em andamento.

Na escola “B”, gestores parecem não levar em consideração esta dimensão subjetiva para dar apoio às professoras, revelado pelas reclamações de falta de atenção, consideração, valorização, entre outros. Na relação direta com a lei, gestores da escola “B”, seguem as diretrizes municipais, mantendo o discurso textual dominante, sem perder a criança de vista, mas, em detrimento do ambiente de trabalho, mantendo-se mais distantes e alheios às questões individuais das professoras. Na divergência dos discursos, o que se ressalta é a política municipal, ainda que gestores possam apoiar as professoras-egressas do Parfor. No entanto, outro aspecto é lembrado:

[...]ao apontar os aspectos subjetivos, o autor não deixa de assinalar a relevância dos **conhecimentos profissionais**, ou seja, os saberes diretamente vinculados ao ensino, que permitirão ao professorado fazer que seus alunos aprendam” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 196)

Neste sentido, gestores de ambas as escolas têm plenas condições de oferecer apoio, em função de seu perfil, formação, experiência, tempo de exercício na função e carga horária.

“No entanto, a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento **profissional** docente, mas não é único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196), revelados nesse estudo, influenciam a permanência, a motivação, as relações entre docentes e funcionários “assim como clima de trabalho na escola que são,

igualmente, importantes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196), neste caso, na responsabilidade da condução de gestores escolares.

Outro aspecto importante citado sobre formação continuada de professores é a “**dimensão institucional**” que diz respeito às mudanças no ambiente de trabalho, “pois em geral os municípios mantêm programas, cursos e ações de formação continuada e capacitação para todos, mas não sendo suficientes para mudar a cultura da gestão e as questões de contexto macro que influenciam de sobre maneira as relações e o clima escolar” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196).

Reverendo este lado, no que tange o apoio ao trabalho docente, gestores têm condições materiais suficientes na escola A e ótimas condições na escola B para oferecer apoio às professoras-egressas. No entanto, há poucas iniciativas formais de cursos e ações voltadas às atendentes.

Neste relatório do OCDE de 2006, – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 204), que tratou do tema “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, entre os motivos de evasão e fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho, “destacam-se as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 205). Os dados indicam que “professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares; ter boas condições de trabalho para desenvolver suas habilidades” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 205). O reconhecimento social também é fator de satisfação profissional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 205). Tal relatório aponta melhorias e recomenda, entre outras ações, um delineamento de políticas docentes que melhorem as condições de trabalho assim como a montagem de equipes de coordenação de escola que propiciem apoio pedagógico necessário ao (à) professor (a) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 206).

As formas de colaboração entre as três instâncias da Federação têm sido fundamentalmente determinadas pela União, mas não há clareza sobre como elas se articularão com as políticas formuladas pelos estados e municípios no exercício de sua autonomia, uma vez que o regime de colaboração não está plenamente estabelecido (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 256).

O município observado nesta pesquisa ilustra esse exemplo por ainda manter em seu quadro de educação infantil, conforme regimento e estatuto, profissionais atuando nas creches, sem a devida titulação de professores, gerando problemas no âmbito individual, profissional e institucional, ou seja, as ações desenvolvidas não se têm concretizado de modo articulado (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 255). A municipalidade da educação infantil contribui neste aspecto para dificultar a mudança de paradigma da educação infantil de assistencialista para uma concepção educativa, desestimulando os profissionais que atuam na educação infantil em creche pública.

O desafio dos implementadores de políticas estende-se, ainda, aos pais e à comunidade escolar, alegando que estes também veem a escola de educação infantil como assistencialismo. Apontado por gestores como uma barreira a ser superada, no caso de algumas professoras-egressas, o contato com os pais é visto como o único momento de reconhecimento de seu trabalho.

Neste sentido, é que a visão que gestores (e demais atores educacionais) têm da creche limita sua própria condição e sua ação de apoiar as professoras-egressas sendo esta uma das maiores barreiras observada na pesquisa, por meio das falas dos gestores.

Gestores parecem caminhar ora no caminho da legislação ora à margem dele. À mercê das condições legais que se lhe são dadas a escola revela ser um espaço de relativa autonomia onde decisões e relações determinam os efeitos de políticas e que decisões no nível macro geram impactos nem sempre previstos pelos seus formuladores (*policy makers*), mas que atuam como uma cortina de fundo presente no discurso. Esta cortina pode esconder níveis mais profundos de concepções dos implementadores de política na educação básica, em especial, nas creches.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais não encerram a jornada de uma pesquisa, mas reúnem o que dela se pode extrair e o que se deve melhorar. Retoma-se o objetivo inicial proposto, o aporte teórico que fundamentou a pesquisa, os caminhos escolhidos e a síntese dos resultados obtidos. Por fim, algumas proposições são consideradas como reflexão da pesquisa.

Este trabalho tomou por objetivo investigar se gestores tinham condições de dar apoio à formação continuada de professoras-egressas do curso de Pedagogia Parfor e apontou duas situações: gestores escolares têm condições de apoiar professores-egressos do Parfor e gestores escolares podem ou não realizar este apoio no contexto de trabalho. Neste objetivo, considerou-se a escola como nível meso de análise de políticas, o papel ativo de seus sujeitos (gestores) na implementação de políticas e tomou a escola como lugar de formação profissional docente. Para tanto, trouxe a teoria do ciclo de políticas para iluminar este estudo, considerando a integração e articulação de seus contextos de influência, de produção de texto, das práticas, dos efeitos e das estratégias.

Percorrido os caminhos metodológicos e após a análise dos dados, conclui-se que cada escola é um centro de políticas, e, por isso, considerar a escola como instituição dinâmica e mediadora, no processo educativo, tal como os gestores, é relevante, tendo em vista que, em duas escolas do mesmo município, apontaram para efeitos e práticas distintos à luz de um mesmo conjunto de políticas (federal e local).

Algumas considerações de forma resumida foram destacadas nos resultados desse estudo:

Há uma confluência de fatores que atuam simultaneamente e que não podem ser desprezados em um estudo local, pois, entender as condições de trabalho de gestores, sem olhar os contextos que os influenciam, tornariam os resultados superficiais. Então, procurou-se olhar os níveis macro, meso e micro de forma a articulá-los conforme a teoria do ciclo de políticas.

Há um problema de unidade das políticas federais, em função da autonomia dos entes federados, neste caso, da municipalidade da educação, que oferece educação infantil e possui legislação própria. A política do estatuto do magistério não contempla os profissionais que atuam nas creches, ficando estes, como funcionários administrativos trabalhando com as crianças, na escola. Há um hiato entre as aspirações de uma política educacional equânime, justa e sua efetiva realidade nas escolas e o regime de colaboração previsto pode ser uma pista para solucionar essa questão.

Na análise de documentos e dos dados de identificação e caracterização dos sujeitos, pode-se observar que há condições legais, pessoais e profissionais dos gestores darem apoio, no contexto formal, porém há limitações: de política local que dificultam a ação pedagógica de gestores, para que não se caracterize as atendentes, como docentes; de indicação de um jogo de relações de poder balizado pelo discurso de que ainda existe um viés assistencialista em relação à creche, primeira etapa da educação infantil; de evidências de problemas de relacionamentos entre professores e atendentes (horizontais) e gestores e atendentes (verticais) que geram efeitos de segunda ordem, em termos de desigualdades, desvalorização e opressões; de diferenças entre os estilos de gestão que reforçam o texto político legal local da condição funcional das professoras-egressas (escola B) ou amenizam essa situação (escola A), por meio de um discurso democrático, reduzindo os efeitos de injustiça e desigualdade.

No contexto das práticas, gestores escolares são peças-chave no processo como um todo, pois, sua atuação, sua concepção de escola e sua liderança determinam a qualidade das relações, que, podem melhorar a qualidade da educação oferecida, mesmo em um contexto político local limitado, reforçando que os sujeitos têm poder e (re) interpretam políticas.

Neste trabalho, não se percebe a intensidade com que é considerado e tratado um sujeito de direitos. A missão formativa dos profissionais que lidam com crianças deveria ser a mesma, no entanto, há diferenciação dos espaços de trabalho (crianças em salões x crianças em sala de aula) e em outros momentos de discurso, ainda que crianças de creche demandem cuidados higiênicos e de segurança.

Há condições positivas em termos de formação e experiência dos gestores e estrutura oferecida pelo município, que conta com ótimas instalações,

incluindo recursos pedagógicos para alunos e professores e ambientes informatizados.

Gestores tentam dar apoio pedagógico, mas caminham na contramão de algumas questões políticas e culturais que ainda precisam ser mudadas na concepção de educação infantil e formação de professores. Mas, há esperança, pois, enquanto não se alteram as condições oficiais das atendentes, a criança segue sendo o foco do processo educativo.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo:Cortez, 2006

ABDALLA, Maria de Fátima B.; MAIMONE, Fábio C.; MOREIRA, Marly S. **Caderno Parfor: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Leopoldianum, 2013.

ABDALLA, Maria de Fátima B.; Rosana Aparecida F. PONTES; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. **Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores**. Leopoldianum, Santos, SP, 2015.

ALVES, F. C. M. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 90, nº 224, p.71-86, jan.-abr. 2009

AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e Políticas Educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputas para regulamentação do regime de colaboração. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802.

AZEVEDO, J. M. DE. **A Educação como Política Pública: polêmicas de nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S.J.. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham : Open university Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. MAINARDES, Jefferson (org.) São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13 ed. 5ª. Reimpressão. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 5 de outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília/DF: MEC, 16 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, DOU, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9424**, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 26 de dezembro de 1996b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. D.O.U. de 30 de janeiro de 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria no. 09**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasil: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial** - Manual Operativo. [2010?]. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf> >. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de Gestão Parfor 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> >. Acesso em: 30 set. 2014.

CANÁRIO, Rui. A escola: lugar onde professores aprendem. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo: EDUC, n.6, 1º. Semestre, 1998, pp. 9-27

\_\_\_\_\_. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005

CUNHA, Maria Isabel Da. Os conceitos de espaço, lugar, território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n.12, v.3, p.182-186, set/dez 2008.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. In: **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 28, no. 100, p. 921-946, out 2007.

FARENZENA, Nalú e MARCHAND, Patrícia Souza. Relações Intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, no. 150.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá., ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GANZELI, Pedro. Regime de Colaboração e Plano Nacional de Educação: Política de Estado ou política de Governo. In: MARTINS, Ângela Maria, CALDERÓN, Adolfo Ignacio, GANZELI, Pedro e GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Políticas e Gestão da Educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: 2013.

KUHLMANN JR. Moisés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai, jun, jul, ago, n. 14, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**: Uma abordagem sociológica. 4ª. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.1-46, fev./jun. 2000.

MAIA, Graziela Zambão A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. In: **RBPAE-V**. 24, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a área de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, Vol. 27, n.94, p. 47-69. Jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_, MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, 2009.

\_\_\_\_\_, Jefferson; Ferreira, M.dos Santos; Tello, Cesar. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. MAINARDES, Jefferson (org.) São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, W. A Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade. In: **Série- estudos**. Campo Grande: MS, n.33, p. 177-184. Jan./jul. 2012.

MARTINS, Angela M. Gestão da educação básica: dilemas no regime de colaboração. In: *Pesquiseduca*, Santos, v.1, n.2, p.83-88, jul.-dez., 2009.

\_\_\_\_\_. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. In: **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa na área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. In: **Educação Real**, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 379-393, maio/ago, 2011.

\_\_\_\_\_. O Campo das Políticas Públicas de Educação: uma revisão da literatura. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.24, n. 56, p. 276-299, set./dez., 2013.

\_\_\_\_\_, SILVA, Vandrê Gomes Da. Estado da Arte: Gestão, Autonomia da Escola e Órgãos Colegiados (2000/2008). In: **Cadernos de Pesquisa**, V1, n142, jan.-abr./2011.

\_\_\_\_\_, SILVA, Vandrê Gomes Da. Gestão Escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). In: **RBPAE** – v.26. n.3. p. 421-440. Set./dez.2010.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. In: **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v20, n.74, p.165-184, jan./mar, 2012.

MOURA e NOGUEIRA, Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. **XXVI Simpósio Anpae, Recife, Maio de 2013.**

MORRIS, Tom. **Si Aristóteles dirigiera General Motors: um nuevo enfoque ético de la vida empresarial**. Planeta, Madrid, 1997.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Coord. António Nóvoa; textos Roel J. Bosker...[et. aL] Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 3ª. ed., 1999

PACHECO, José Augusto. Currículo e Gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *RBPAE*. V.27, n.3, p.361-588, set./dez. 2011.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 17 ed. revista e ampliada – São Paulo: Cortez, 2012.

PESSOA, Izabel L.; ARAÚJO, Ninna Carla Z. Educação Básica: o Parfor em questão. In: ABDALLA, Maria de Fátima B.; MAIMONE, Fábio C.; MOREIRA, Marly S. **Caderno Parfor**: da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013.

POWER, S. O Detalhe e o Macrotexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo : Cortes, 2011.

SANDER, BRENO. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília : Liber Livro, 2007.

SILVA, Josias Benevides da. Um Olhar histórico sobre a gestão escolar: *A historical look on the school administration*. In: **Educação em Revista**, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. In: **RBPAE** – v.22, p.13-39, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no campo da gestão da educação: Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3, n.4, p. 81-94, jan./jun.2009.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. In: **RBE**, v.19, n.58, jul.-set.2014.

VIEIRA, Silva Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Quadro de Revisão Bibliográfica

CAPES			2010-2014		
	Conceito - filtro "contém"	filtro capes	artigos	dissertação	tese
1	Gestão Escolar	título/assunto	14	-	6
2	Gestão da educação básica	título/assunto	1	-	1
3	Diretor Escolar	título/assunto	0	0	0
4	Direção Escolar	título/assunto	0	0	0
5	Ciclo de Políticas	título/assunto	2	0	1
6	Políticas Educacionais	título/assunto	13	0	3
7	Políticas Públicas de Educação básica	título/assunto	0	0	0
8	Políticas Públicas de Formação	título/assunto	4	0	0
9	Política de formação docente	Assunto	7	0	1
10	Política de formação docente	Título	6	0	1
11	PARFOR	Título	1	0	2
12	PARFOR	Assunto	2	0	0
	<b>TOTAL</b>		<b>50</b>	<b>-</b>	<b>15</b>

Fundação Carlos Chagas		Filtro	2009 a 2013	14/mai/14	
	Combinações de busca			artigos	
1	Gestão Escolar	Busca de palavras		173	0
2	Políticas de formação	Busca de palavras		206	0
3	Administração Escolar	Busca de palavras		134	0
4	Parfor	Busca de palavras		2	0
5	Direção escolar	Busca de palavras		167	0
6	Liderança escolar	Busca de palavras		41	0
7	democratização escolar	Busca de palavras		61	0
8	políticas educacionais	Busca de palavras		234	0

Plataforma SCIELO/Brasil		Filtro	2009 A 2013	14/mai/14	
	Combinações de busca	Título/Assunto	obs	artigos	tese
1	Gestão Escolar	Título/assunto		1	0
2	Gestão da educação básica	Título/assunto		0	0
3	Diretor Escolar	Título/assunto		2	0
4	Direção Escolar	Título/assunto		0	0
5	Ciclo de Políticas	Título/assunto		1	0
6	Políticas Educacionais	Título/assunto		0	0
7	Políticas Públicas de Educação básica	Título/assunto		0	0
8	Políticas Públicas de Formação	Título/assunto		6	0
9	Política de formação docente	Título/assunto		0	0
10	Política de formação docente	Título/assunto		1	0
11	PARFOR	Título/assunto		3	0

	Plataforma USP	Filtro	2009-2013		14/mai/14
	Combinações de busca	Título/Assunto	obs	dissertação	tese
1	Gestão (gestor) Escolar	titulo/resumo/pal chave		2	1
2	Políticas de formação	titulo		4	4
2a	Políticas de formação	resumo		6	1
3	Administração Escolar	título		2	0
3a	Administração Escolar	resumo		5	0
3b	Administração Escolar	palavras chaves		3	1
4	<b>Parfor</b>	<b>todos</b>		<b>0</b>	<b>0</b>
5	Diretor escolar	titulo/resumo/pal chave		1	0
6	Liderança escolar	todos		0	0
7	democratização educação	resumo		2	0
8	políticas educacionais	titulo/			1
8a	políticas educacionais	resumo		31	18
9	autonomia escolar	todos		1	
10	organização escolar	resumo		3	2
11	supervisão escolar	todos		3	0
12	Política de formação docente	titulo/resumo/pal chave			0
					0

<b>CADERNO DE PESQUISA – Mestrado</b>	
<b>Nome:</b>	Gisele Santos Fernandez
<b>Ano de matrícula</b>	2013
<b>Linha de Pesquisa</b>	Instituições Educacionais, História, Políticas e Processos de Gestão.
<b>Eixo temático</b>	Gestão Escolar Pública na educação Infantil frente ao Parfor
<b>Orientadora</b>	Profª Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



### PROJETO PARFOR/OBEDUC/CAPES

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, GESTÃO E QUALIDADE



### QUESTIONÁRIO/ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA(1)

Questionário Nº
Data
Nome
Cargo na escola

Responsável pela informação: Gestor/Diretor
<b>1- INFORMAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b>
Nome da Escola
Endereço da Escola
Telefone da Escola
Diretora
Coordenadora
Outros
Elaborar/solicitar organograma e respectivas atribuições

Responsável pela informação: Gestor/Diretor
<b>2- DAS DOCENTES</b>
1- Situação das(os) estudantes/professoras(os) : Cargo/ Função/ Qualificação (LIBANEO, p.305, 3.2)
2- Situação funcional (contratada, efetiva, substituta, concursada)
3- Carga horária (h), diária, semanal
4- HTPC (inclui o Profs Parfor?) sim, não, as vezes. Por que?
4.1 - Reuniões semanais, mensais
5- Atividades de rotina (turma/série/ano)
6- Recebem apoio pedagógico?
6.1- Se sim, de quem?
6.2- Periodicidade
6.3- Locais
6.4- Quem organiza os eventos?
7- Atuação:
7.1- Faixa etária das crianças
7.2- Séries/Anos
8- Reunião de pais: promovem? participam? quem participa? Como ocorrem?
8.1- Periodicidade das reuniões. (semanais, mensais)
9- Há quanto tempo as alunas/professoras estão lotadas na unidade?
11- A escola tem professora auxiliar? sim ( ) não ( ) as vezes ( )
10- Como a formação do professor, obtida durante o Curso de Pedagogia, a auxiliou nas práticas desenvolvidas na escola? Por que?

Responsável pela informação: Pesquisador através da observação, constatação
<b>4- DA SALA DE AULA</b>
Horário de entrada na sala
4.1- Observações iniciais:
4.2- Rotinas da classe. Sequência de atividades:
4.3- Há um cronograma a ser obedecido? Sim, não, Qual?
Segunda-feira
Terça-feira
Quarta-feira
Quinta-feira
Sexta-feira
Sábado
4.4- Orientação de quem?
4.5- Periodicidade
5- Locais de funcionamento
Refeições e banhos

Responsável pela informação: Gestor/Diretor
<b>3- DA ESCOLA</b>
1- Atendimento: períodos: integral, semi-integral, parcial
1.1- Horários de entrada
1.2- Horários de saída
1.3- Como é feito o atendimento ao aluno de inclusão?
1.4- Como é feito o processo de Alunos com laudo?
2- Atendimento:
2.1- Faixa etária
2.2- Séries
3- Alunos:
3.1- Nº por turma
3.2- Nº de Séries
3.3- Nº de Turmas
3.4- Nº de Classes
4- Nº total de professores
4.1- Nº de professores por turma
4.2- Nº de alunos
5- Agrupamento de alunos
5.1- Por faixa etária
5.2- Por Gênero
5.3- Outros
5.4- Nº máximo de alunos por turma
5.5- Nº máximo de professores por turma
6- Estrutura da escola (dia/horário de funcionamento):
01 ( ) alimentação escolar para os alunos
02 ( ) acesso à internet
03 ( ) internet banda larga
04 ( ) cozinha
05 ( ) parque infantil
06 ( ) berçário
07 ( ) televisão (tem canal pedagógico?)
08 ( ) DVD
09 ( ) computadores (em sala de aula, na secretaria)
10 ( ) impressoras
11 ( ) água filtrada (qual o processo)
12 ( ) água em rede pública
13 ( ) esgoto em rede pública
14 ( ) energia em rede pública
15 ( ) coleta de lixo periódica
16 ( ) sanitário dentro do prédio (quantos)
17 ( ) sanitário nas dependências da sala de aula
18 ( ) sanitário nas dependências do laboratório de informática
19 ( ) laboratório de ciências
20 ( ) biblioteca e/ou sala de leitura
21 ( ) sala de arte
22 ( ) dependências adequadas aos alunos com deficiência
23 ( ) sanitário adequado aos alunos com deficiências
24 ( ) quadra de esporte (aberta, coberta, piso)
25 ( ) sala de diretoria
26 ( ) sala de professores
27 ( ) sala para atendimento educacional especializada
28 ( ) Área disponível para lazer, recreação e esportes (dimensões, condições de uso – (LIBANEO, p. 305, item:2.3)
29 ( ) Formas de gestão e formas de relacionamento entre o pessoal técnico, pessoal administrativo, pessoal docente, pessoal auxiliar – (LIBANEO, p.306, item: 4.1) esta questão tem interdependência com as questões (04 a 11)
30 ( ) Existe trabalho de assistência pedagógico-didática ao Professor (LIBANEO, p.306, item: 4.2)
31 ( ) Manutenção do prédio
32 ( ) CROQUIS NO VERSO



### PROJETO PARFOR/OBEDUC/CAPES

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES,  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, GESTÃO E  
QUALIDADE



### QUESTIONÁRIO/ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA(1)

Responsável pela informação: Pesquisador através da observação, constatação	Responsável pela informação: Pesquisador através da observação, constatação
4- DA SALA DE AULA	6- DA GESTÃO DA ESCOLA (LIBANEO, p. 310, item: 7)
Horário de entrada na sala	Qual o tipo de gestão adotado na escola: democrática, autoritária
4.1- Observações iniciais:	Qual é a sistemática de tomada de decisões: Ordens prontas, prática participativa
4.2- Rotinas da classe. Sequência de atividades:	Há liderança efetiva da direção: sim, não
4.3- Há um cronograma a ser obedecido? Sim, não. Qual?	Os papéis e responsabilidades, estão claramente definidas: sim, não
Segunda-feira	Há uma sistemática de acompanhamento e avaliação das decisões tomadas: sim, não
Terça-feira	Há um clima positivo, que estimula a equipe escolar: sim, não
Quarta-feira	
Quinta-feira	
Sexta-feira	
Sábado	Responsável pela informação: Pesquisador através da observação, constatação
4.4- Orientação de quem?	7- DA AVALIAÇÃO (LIBANEO, p. 311, item: 8)
4.5- Periodicidade	É feita avaliação da execução do Plano ou Projeto pedagógico da escola: sim, não
5- Locais de funcionamento	Há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógico-administrativo, em termos de sua eficácia e realização de objetivos.: sim, não
Refeições e banhos	Quem realiza a avaliação: Diretor, Coordenador, outro
	Há uma reflexão conjunta a prática desenvolvida, para identificar desvios, dificuldades e reorientar os trabalhos: sim, não
Responsável pela informação: Pesquisador através da observação, constatação	
5- DA ESCOLA COM A COMUNIDADE (LIBANEO, p. 307, item: 4.5)	
A escola tem APM? Sim, não	
A escola possui informações confiáveis dos pais dos alunos (dados cadastrais, profissão, etc). Sim, não	
A escola mantém relacionamento com outras instâncias da comunidade (políticos, associações de bairro, empresários e outros). Sim, não	

No.	Objetivo das questões	Questão Geral da Pesquisa	Questões de Aprofundamento
1	<i>IDENTIFICAR/CARACTERIZAR OS SUJEITOS – 1 A 13</i>	Qual sua formação superior? Há quanto tempo se formou?	
2		Possui alguma outra formação superior?	Qual (is)? _____
3		Fez estágio em gestão escolar?	
4		Há quanto tempo está como gestor (a) nesta escola?	( ) em Anos
5		Já tinha experiência como gestor(a) antes?	( ) Sim ( ) Não. Em que cargo/função?
6		Quanto tempo de experiência possui, como gestor (a)?	_____ anos
7		Como você chegou a gestor (a)?	
8		Como ingressou nesta função?	
9		Você Já trabalhou como professora de Educ. Infantil?	Quanto tempo? Onde?
10		Você já teve experiência como professor(a) em outros níveis de ensino?	( ) Sim ( ) Não
11		Quanto tempo de experiência como professor (a) você possui?	_____ anos
12		Participa (ou) de programas formação continuada para gestores?	Qual (is)? E outras?
13		Quais características você considera importantes em um gestor escolar?	Por quê?
14	Identificar a rotina e forma de atuação dos sujeitos – 14 a 17	Você participa de reuniões nesta escola?	Quais? Quando? Em que condição? Ocorrem reuniões pedagógicas? As atendentes participam? Junto? Quem coordena?
15		Quais são suas atividades diárias /rotina como gestor (a)?	
16		Quais são seus maiores desafios na sua função?	
17		<b>Qual horário permanece na escola?</b>	
18	Interpretação dos sujeitos quanto à política (18, 19, 23)	Dá para você oferecer algum apoio ou orientação às atendentes e outros professores?	Se sim, como é feito esse apoio? Quais recursos utilizados? Se não, por quê? Essas mesmas estratégias são aplicadas a professor (es) e atendentes?
19	Articulação dos sujeitos com a política (19 a 23)	Percebe-se alguma mudança nas atendentes QUE PARTICIPARAM DO PARFOR?	Em caso positivo, quais mudanças mais significativas foram percebidas? Como tais mudanças são recebidas na rotina da escola?
20		<b>Há outros programas ou projetos externos de que tem notícia e/ou em que está envolvido na escola?</b>	Quais?
21		As atendentes podem propor algo novo dentro da rotina delas?	As atendentes têm espaço dentro da rotina da escola para colocar em prática o que elas aprenderam na formação pedagógica?
22	Dimensão pedagógica	Como é feito o acompanhamento do trabalho das atendentes?	Quem faz? Como? Quando?
23	Dimensão pedagógica e política	Considerando a dimensão pedagógica na gestão, há espaço para formação das atendentes em serviço, em horários especiais ou mesmo com apoio em seus locais de trabalho?	O Parfor contribui para a qualidade da educação infantil. Se sim, que melhorias são percebidas?
24	<i>Dimensão pedagógica</i>	Qual seria o papel da creche na formação integral da criança para os anos seguintes?	Como a escola deve estar preparada para isso? Qual a função da escola de educação infantil?
25	<i>Perfil dos sujeitos 25 a 30</i>	Faixa etária	
26		Cidade onde reside	( ) Município da escola ( ) outro
27		Estado Civil	
28		Filhos	( ) Não ( ) Sim quantos?
29		Meio de transporte para trabalho?	
30		Trabalha em outros locais?	

## APÊNDICE D – NOTAS DE CAMPO – Instrumento de coleta de dados

## Notas de campo – 2

26/09/2014  
Domeiver Verni  
07h15 – 09h39  
Escola "A"  
2º Conjunto de Notas

Ontem fiz um planejamento para visitar "A", fazendo uma releitura das orientações de BOGDAN sobre Notas de Campo, e uma releitura do Roteiro de Entrevistas que o grupo de pesquisa Parfor já utiliza. Para esta visita, vesti um traje casual (camisa, calça jeans e sapato) e carreguei somente um caderno e uma caneta.

Na chegada a escola, me apresentei a auxiliar na recepção, informando o objetivo da minha segunda visita e se era possível conversar com a Diretora, Coordenadora Pedagógica ou as Atendentes do Parfor. Rapidamente a auxiliar da recepção comentou: "por favor aguarde um instante que estarei checando com a Diretora"

C.O.: Enquanto aguardava o retorno da auxiliar da recepção, foi possível avistar o pátio da escola, e nesse momento, próximo das 8h00 da manhã, estava em andamento o café para as crianças. Organização, limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas, percebi que nesse momento haviam cerca de 13 atendentes.

Alguns minutos depois a auxiliar da recepção retornou, informando que: "A Diretora está em reunião, mas a Coordenadora Pedagógica – Amanda dos Santos Dionizio, irá atendê-lo". Fui convidado a adentrar a área do pátio, onde aguardei a chegada da Coordenadora Pedagógica.

C.O.: Agradei e permaneci no pátio observando a movimentação das crianças, atendentes e agora também as funcionárias da cozinha e serviços de limpeza. Aos poucos as filas foram se formando, para retorno das crianças às salas de aula.

Percebi que a Coordenadora Pedagógica (Mulher, morena, cabelo preto, liso, 1,65m, trajava camiseta branca, calça jeans e tênis) veio em minha direção, mas sua origem foi a cozinha, a percepção é que estavam conversando sobre o cardápio do dia. Nos apresentamos, fiz um breve relato sobre os objetivos do Programa Parfor, das visitas e também dos meus objetivos de pesquisa no Mestrado em Educação.

C.O.: Permanecemos em pé, no pátio, durante esses primeiros momentos e o diálogo prosseguiu normalmente. Algumas crianças acenavam com os braços, outros com sorrisos, percebendo minha presença no ambiente.

Após as apresentações, perguntei da composição de classes de aula, número de crianças por ciclo, quantidade de atendentes, buscando as primeiras informações de ordem quantitativas dos dados. A Coordenadora Pedagógica comentou: O Berçário está estrutura por níveis B1, B2, B3 sendo este último com ciclo 1 e ciclo 2. No nível B1 temos crianças de idade entre 4 meses e 12 meses, sendo 6 crianças para 1 Atendente; nível B2 temos crianças entre 1 ano a 2 anos, sendo 8 crianças para 1 Atendente; Nível B3 ciclo 1 temos crianças de 2 anos a 3 anos, sendo 15 crianças para 1 Atendente."

C.O.: Estas informações foram passadas diretamente pela Coordenadora Pedagógica, sem acesso a documentos como apoio.

A Coordenadora Pedagógica continuou a informar: "para a educação infantil, a creche que funciona das 07h00 da manhã até 13h00 da tarde, primeiro turno e das 13h00 às 17h00, o segundo turno, temos o Infantil 1 – crianças com 4 anos, divididas em 4 salas de aula, com uma média de 25 crianças por sala e o

Infantil 2 – crianças com 5 anos, divididas em 4 salas de aula, com uma média de 25 crianças por sala. E o 1º ano do fundamental – com 4 salas de aulas, totalizando 94 alunos”.

A Coordenadora Pedagógica comentou que: “Ela trabalha também em outra escola da rede municipal, e nesta escola trabalha 2 vezes em períodos de 15 dias, sendo as terças-feiras e as sextas-feiras e na ausência dela a coordenação fica com a Diretora ou a Pedagoga Comunitária”.

A Coordenadora Pedagógica comentou ainda que: “temos a Complementação Fundamental com atividades em educação física, artes, rotinas de estudo, para alunos de escolas próximas.”

**Comentei quanto as Atendentes, e a Coordenadora Pedagógica respondeu: “temos Atendente 1 – que cuida da criança, dá banho, usou a expressão: o cuidar da criança. E Atendente 2 – responsável pela turma, atividades recreativas e pedagógicas. As atividades pedagógicas já vem prontas da Seduc. Eu faço o acompanhamento para confirmar se as Atendentes estão seguindo e aplicando as atividades estabelecidas pela Secretaria”.**

C.O.: Já estávamos em pé fazia uns 20 minutos, não havia mais crianças no pátio, e percebi uma movimentação na cozinha e com os serviços de limpeza no pátio e na própria cozinha. Durante o café observei que as crianças estavam à vontade nas mesas, mas o grupo permanecia próximo, sob os olhares das Atendentes. Na volta às sala de aula, eram formadas filas, uma atrás da outra, com uma Atendente conduzindo a fila e a outra Atendente no final da fila.

Curioso, perguntei a Coordenadora Pedagógica a movimentação naquele momento. E ela comentou: “Após o café a equipe de limpeza, inicia o processo de organizar e limpar novamente o pátio para o próximo lanche. Temos 5 refeições para as crianças: Café, Colação (uma fruta), Almoço, Fruta e jantar. O Cardápio das refeições é elaborado pela área de Merenda Escolar da Prefeitura, com nutricionistas, técnicas em nutrição e as cozinheiras.”

A Coordenadora Pedagógica comentou: “temos Atendente que dobra. Os pais tem acesso total as dependências da escola para acompanhar os filhos, mas a maioria não tem esta prática, traz até a entrada e vão embora. Uma vez por ano, a Seduc proporciona capacitação para os funcionários não professores.”

Perguntei se havia documentos contendo as atribuições das Atendentes, critérios de promoções. A Coordenadora Pedagógica respondeu: “Sim temos, vamos até a sala de reunião dos professores que te passo alguns dados”.

C.O.: Durante o trajeto do pátio até a sala dos professores, percebi que a discussão e a confiança estava mais estabelecida que nos primeiros momentos. Passamos por 3 portas, todas com cadeado, segredo e sistema de monitoramento funcionando. A sala dos professores possui um área de aproximadamente 12 metros quadrados (3 x 4m), uma mesa no centro, uma geladeira, uma estante para livros, uma estante com DVD'S e cerca de 6 cadeiras. A sala dos professores fica anexa a sala da Diretoria que possui cerca de 5 metros quadrados (2,5 x 2,5m) com 2 mesas, e um rack com computador e impressora.

C.O.: Notei certa desorganização tanto na sala dos professores quanto na Diretoria, algo como um amontoado de coisas. O que não condiz com o que observei nas salas de aulas, berçários e outras dependências visitadas na pr

A Coordenadora Pedagógica não elabora o plano de ensino, plano de aula, esse planejamento fica sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, que elabora as atividades pedagógicas a serem executadas pelas atendentes na educação infantil. A atribuição da Coordenadora Pedagógica é verificar se o que foi planejado está sendo cumprido pelas Atendentes nível 2.

Na sala dos professores, fizemos uma nova contagem e distribuição das crianças, sendo que na Educação Infantil (berçário, creche) 431 crianças, Educação Fundamental 1º ano: 94 crianças e Complementação Educacional: 270 crianças, totalizando 795 crianças que frequentam a escola no período das 07h00 da manhã até as 17h00.

A Coordenadora Pedagógica, passou então a informar a contagem de crianças por nível sendo que: “Infantil 1 – total de 85 crianças, sendo 21 crianças em período parcial e 64 crianças período integral; Infantil 2 – total de 94 crianças, sendo 27 crianças em período parcial e 67 crianças período integral; 1º ano do fundamental – total de 94 crianças em período parcial; creche B1 total de 22 crianças, sendo 1 período parcial manhã e 4 crianças no período parcial da tarde; creche B2 total de 38 bebês, sendo 4 em período parcial manhã e 3 período parcial tarde; creche B3 ciclo 1 com 5 turmas (A, B, C, D e E) cada turma com média de 17 crianças com 2 crianças em média com período parcial de manhã e tarde, temos então 15 crianças em período integral por turma; creche B3 ciclo 2 com 5 turmas (A,B,C,D e E) cada turma com média de 18 crianças.”

Complementação Educacional é: PG conta com nove escolas municipais de Complementação Educacional que atendem cerca de 2.500 alunos de 6 a 14 anos. As escolas oferecem quatro horas diárias de aulas complementares. São várias atividades à escolha do aluno, como dança, karatê, judô, natação, ginástica artística, esportes de campo, surf, esportes náuticos e jogos de areia. O aluno pode escolher até duas atividades. Além disso, as unidades oferecem aulas de Educação Física, Educação para Valores, Artes e Rotinas de Estudos, que consiste num período separado para fazer lições de casa e praticar leitura. Seja na área esportiva, cultural ou recreativa, as aulas têm uma perspectiva socioeducativa, que visa à construção da cidadania e o fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes.

A iniciativa favorece principalmente as famílias de baixa renda, pois essas escolas estão localizadas na periferia e oferecem atividades que dificilmente as famílias teriam condições de proporcionar.

Fonte:

Fiz uma troca quanto ao cargo da cuidadora da criança na creche sendo: “Quantos professores em média, tomam conta das crianças no berçário?” A Coordenadora Pedagógica corrigiu o cargo comentando: “Não é Professor é Atendente nível 1 e nível 2. Cuidar da criança é responsabilidade das Atendentes não de Professor, pelo menos até agora. As atribuições são bem diferentes”.

Questionei se uma Atendente que faz o curso de graduação, como caso do Parfor, se estas tornam-se Professoras. A resposta da Coordenadora Pedagógica foi: “ Só se a Atendente realizar concurso na Prefeitura, caso contrário o cargo é Atendente, Atendente 2. Eu não vejo Atendente sendo Professora, mesmo com graduação. A tarefa da Atendente é de cuidar da criança, dar banho, atividades lúdicas. A Professora tem tarefas diferentes”.

C.O.: Nesse diálogo, observei uma certa negativa na fala da Coordenadora Pedagógica quanto a sua posição de formar a criança que está lá no berçário.

Na composição da direção da escola temos: 1 Diretora; 1 Coordenadora Pedagógica, 1 Pedagoga Comunitária, 1 Assistente de Direção, e a Supervisora de Ensino da Seduc

Comentei que o projeto de pesquisa envolve várias visitas, incluindo as entrevistas com as Atendentes formadas no programa Parfor. A Coordenadora Pedagógica ficou de levantar a seguinte documentação: Croqui (planta) geral da escola; número total de Atendentes, por nível, por turma; a legislação que estabelece as atribuições das Atendentes.

A Coordenadora Pedagógica deixou seu email para contato e que alguns documentos estará enviando antes da próxima visita:

A entrevista durou cerca de 90 minutos, agradei a oportunidade, deixei agradecimentos também a Diretora e que retornarei em breve.

C.O.: Durante o tempo em que o diálogo ocorreu na sala dos professores, a Diretora da Escola foi nos cumprimentar e desejar bom trabalho, o que agradei em meu nome e em nome da Unisantos e das Professoras Coordenadoras do Programa Parfor.

C.O.: Durante o tempo que permanecemos no pátio, observei um tipo de sequência lógica, um tipo de organização: As crianças chegam em fila, Se servem no buffet livremente, Sentam-se à mesa, Alimentam-se, Atendente solicita a formação da fila, A fila é formada, retornam a sala de aula, a equipe de limpeza e cozinha entram logo em seguida para manutenção do ambiente, em poucos minutos o pátio estava limpo e organizado novamente, inclusive o buffet.

C.O.: Todas as janelas do prédio possuem grades para segurança, tanto as que dão para a rua, quanto as internas. Da recepção para o pátio, há um portão com dispositivo eletrônico de abrir e fechar, ficando do lado esquerdo do prédio de quem da rua observa. A também uma porta de ferro com dispositivo eletrônico de abrir e fechar da recepção para a área administrativa, ficando do lado direito do prédio de quem da rua observa.

C.O.: Quando da primeira visita, observamos dentre outras coisas, a sala de informática para crianças. Inclusive naquele momento de nossa visita, havia aula. Procurei no site da Secretaria de Educação do município e encontrei: As escolas de Educação Infantil continuam contando com as mesas educacionais informatizadas, específicas para crianças de 4 a 6 anos, que auxiliam na alfabetização e na assimilação de outros conteúdos específicos para essa faixa etária. O controle de frequência dos alunos por meio biométrico (presente em nove escolas) também fazem parte do programa Educação do Futuro.

### Notas de Campo 3

24/10/2014  
Domeiver Verni  
07h35 – 11h00  
Escola A  
3º Conjunto de Notas

Ontem fiz um planejamento para visitar a Escola Dorivaldo Francisco Lória. Esta visita ocorreu em uma sexta-feira, e fui acompanhado com minha colega de Mestrado Gisele Fernandes, estamos no mesmo programa Parfor e com Bolsa de Estudo Obeduc.

Durante a viagem, que durou cerca de 35 minutos, ajustamos o que faríamos hoje, durante a visita, sendo que o planejamento inicial era estabelecer um diálogo com uma ou duas professoras-estudantes PARFOR. A escola fica no Município de PG/São Paulo, distante 25Km da UNISANTOS. Para esta visita, vesti um traje casual (camiseta cinza, calça jeans e sapatenis) e carreguei somente um caderno e uma caneta. Estava uma dia quente logo pela manhã.

Na chegada a escola, me apresentei ao auxiliar na recepção, informando o objetivo da minha terceira visita e se era possível conversar com a Diretora, sugerindo que o objetivo de hoje seria conversar com as atendentes.

C.O.: A Diretora estava trajando vestido longo estampado, e jaqueta jeans, presilha do lado esquerdo da cabeça, sandália de salto alto.

C.O.: Enquanto aguardava o retorno da auxiliar da recepção, foi possível avistar o pátio da escola, e nesse momento, próximo das 8h10 da manhã, estava em andamento o café para as crianças. Organização, limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas, percebi que nesse momento haviam cerca de 13 atendentes e quase 100 crianças.

Alguns minutos depois o auxiliar da recepção retornou, juntamente com a Diretora, que nos recebeu alegre e sorridente. Informei o motivo da terceira visita e em seguida a Diretora me apresentou a Atendente – (Ex-Parfor) e seguiu com a assistente escola adentro levando-a a outra atendente.

A atd atua no BII – Berçário II, com mais 3 atendentes: comentou que hoje tem 27 crianças no BII, mas durante a semana chega a 34 crianças, sendo 4 em período parcial (2 de manhã e 2 a tarde).

A moça esclareceu que há um rodízio entre as atendentes nos trabalhos, por exemplo, hoje, sexta-feira, ela fica no banho, a Andrea fica na sala de aula e a Clauioneti fica no parque. Essa sistemática vai girando durante a manhã e elas vão se revezando nestas atividades e durante a semana.

comentou: “Hoje eu estou no banho, vc pode ficar lá se quiser, mas a Atendente fica aqui na sala, ela também fez pedagogia e pode conversar com vc, fique a vontade” e seguiu em direção ao banheiro com algumas crianças.

C.O.: A Moça estava vestindo: bermuda verde, camiseta rosa e bola branca, sandália. Mede cerca de 1,63 m de altura, morena, cabelos escuros, simpática, sorridente, atenciosa. Usava luvas descartáveis.

A moça informou que trabalha das 06h50 às 12h50 diariamente.

Atd me convidou para entrar na sala de aula, que fica entre o pátio, a recepção e a quadra de esportes. Me posicionei próximo ao fundo da sala entre um armário e a TV, pois a atendente estava arrumando os lençóis nos colchões.

Vista parcial do Berçário II – crianças de 2 a 3 anos

A Atd tem Magistério e Pedagogia, se formou em São Paulo há oito anos atrás. Lá exercia a função de professora, tinha uma sala de aula. Mudou-se para PG a um ano, no início de 2014 fez o concurso da Prefeitura de PG e o que tinha na ocasião era o cargo de atendente.

C.O.: enquanto conversava com a Andrea, percebi que a TV estava ligada em cima do normal, estava com um CD da Turma do Balão Mágico, as crianças iam e vinham pela sala, algumas com os narizes escorrendo, outras com a fralda a trocar, alguns brincavam comigo, outra criança ficava desamarrando meus cadarços. O sol entrava no ambiente. Mas a sala estava um pouco quente, pelo menos para os meus padrões.

Era cerca de 08h35 AM, cerca de 10 crianças na sala de aula, 1 atendente, perguntei a Andrea se era necessário algum curso para aturar com as crianças. Ela respondeu: “para cuidar das crianças é importante fazer algum curso na área da educação, pelo menos o magistério ou um curso de berçarista. Aqui na Prefeitura de PG o mínimo é o fundamental I – básico (até a quarta série) é muito pouco para cuidar das crianças”.

C.O.: ela estava vestindo calça verde, tênis, camisa branca. Cor branca, loira, 1,60m, usava touca descartável. Fiquei nesta sala cerca de 15 minutos.

Agradei a atenção e fui indicado a visitar o parque junto a atendente, a qual estava com o restante das crianças deste Berçário BII.

O parque na verdade é um espaço com aproximadamente 20 metros quadrados, ao ar livre, piso parecido com EVA, brinquedos. O acesso a este espaço é feito através do Berçário I. As crianças passam por dentro da sala onde ficam as crianças de berço para terem acesso aos brinquedos.

Me aproximei do parque pela área externa, pois o muro era baixo, cerca de 1,40m de altura. Me apresentei à atd, que também é formada em Pedagogia. E atualmente faz Pós-Graduação em Educação do Excepcional – modalidade EAD, na FALC de São Vicente. Cerca de 9h00. Fiquei cerca de 13 minutos, conversando com a ela

Perguntei à atd se ela sempre foi Atendente. Resposta: Não, antes tínhamos a função de berçarista, aí a Prefeitura abriu bolsa de estudo para Magistério e quem fizesse seria promovida a Atendente de Educação 2. Foi o que eu fiz”.

Perguntei se o curso de Pedagogia, colaborou de alguma forma no trabalho do dia a dia. Resposta: “Faço todo concurso que aparece para Professor, para mudar de categoria. Sim o curso fez todo sentido, pois o olhar para a criança se diferenciou. Hoje tenho um conhecimento pedagógico no cuidar das crianças. Um outro olhar”

Ela continuou: “Antes do curso era só olhar, não me preocupava com o desenvolvimento da criança, podia colocar todas sentadas em um canto da sala e tudo bem, ainda bem que isso ficou no passado”. E concluiu: “Pode escrever tudo isso que falei, eu assino embaixo.

C.O.: Ela estava bem sorridente. Vestia calça verde, camisa branca, sapato tipo crocs, colete verde escrito nas costas: Secretaria de Educação. Cor morena, cabelos escuros, cerca 1,60m. de altura.

Após as entrevistas, resolvi sentar em um banco no pátio, para esperar a Gisele e fazer algumas observações e reflexões. Fiquei neste local cerca de 50 minutos.

C.O.: Aproveitei que estava aparentemente sozinho e tirei foto do retrato do fundador da escola. O Dia estava realmente ensolarado. Por perto alguns funcionários faziam a manutenção do jardim, pintura do prédio. O pátio estava enfeitado, devido a Festa do Dia das Crianças.

As 9h30 hora da colação (fruta), hoje foi dia de melancia. Muita fartura. As primeiras crianças a chegar foram a do berçário II, sendo conduzidas pela Atendente, todas sentadas à mesa, saboreando um ou dois pedaços de melancia. A sequência chegaram as demais crianças. Em pouco tempo lá estavam a cerca de 100 crianças novamente para a tal da colação.

C.O.: Algumas me cumprimentavam, outras choravam porque havia acabado a fruta, outras choravam sabe lá por qual motivo. Umas se envolviam em pequenas discussões “tapas”, “beliscões” escondidos da Atendente e da Responsável pela limpeza. Uma Sra. Alta (1,75m) forte, negra. Sua presença colocava respeito no ambiente, ou medo também.

C.O.: Comer melancia com nariz escorrendo foi demais para mim. Mas eu estava ali como observador. Havia crianças brancas, negras e pardas. Algumas chupavam chupeta, outras tiram o caroço da melancia e jogavam na mesa ou no chão; mas não jogavam nas outras crianças.

C.O.: As 9h15 avistei a Diretora fazendo uma ronda discreta, pelas áreas do pátio, cozinha, salas de aula, parava conversa um pouco com as Atendentes. Enquanto a atendente acompanhava as crianças na colação e outra já estava limpando a sala de aula.

C.O.: Uma criança estava chorando, se aproximou da Diretora, esta abaixou e perguntou o que estava ocorrendo (isso eu estou deduzindo, pois não estava próximo o suficiente para ouvir, somente ver). A Diretora chamou a Atendente responsável e foram conversar juntamente com a criança que fez a possível ação de machucar a outra criança.

Chegou um momento cerca de 9h50 que o pátio estava parecendo um quartel, um entra e sai de crianças que agora também comportava as crianças do fundamental I, depois aos poucos foram entrando nas salas de aula.

As 10h00 à cozinha já estava pronta para oferecer o almoço que começou a ser servido as crianças maiores do Fundamental I, cerca de 25 crianças, sendo 70% constituídas por meninas. Entre almoço e sobremesa, cerca de 15 minutos.

As 10h15 chegou outras turmas de fundamental I, mais algumas salas da creche.

C.O.: Algo muito interessante me chamou a atenção: esta segunda turma de crianças do Fundamental I, fizeram os pratos de comida, colocaram as colheres sobre estes pratos e deixaram sobre a mesa, eram cerca de 26 pratos e foram embora. Estes pratos foram feitos para as crianças do Berçário II que chegaram minutos depois, sentaram e comeram com a ajuda das Atendentes..

Verifiquei haver um tipo de rodízio entre as turmas, sendo: Sala de aula, Parque e Almoço. Depois outro movimento: sala de aula, banho, colação e parque.

C.O.: Esse movimento disciplinado e ordenado chama a atenção. Algumas crianças se envolviam em pequenas confusões, mas eram logo apartadas pelas Atendentes..

As 10h30 nos despedimos dos auxiliares e ficamos de voltar outro dia.

#### Notas de campo - 4

**24/10/14**

**Gisele Fernandez**

**ESCOLA A**

**Hora: 8h15 às 9h10 (B1) e**

**9h15 às 10h30(C2a/C2b)**

**2º. Conjunto de notas**

Fui recepcionada por um atendente da recepção, para o qual me apresentei e o meu colega de pesquisa também. Ele explicou o que fazíamos e perguntou a respeito da Diretora Daniele. Muitas crianças estavam no pátio, às 8h20 e lá estava a diretora, que trajava uma longa saia estampada, verticalmente, salto alto tipo plataforma e jaqueta Jeans. Parecia dar instruções. Ao vir em nossa direção, logo nos avistou e com um sorriso nos recebeu. Meu colega explicou nossa visita e eu disse que gostaríamos de observar um pouco com as professoras do Parfor. Sem demorar, ela nos encaminhou às professoras e nos distribuiu de forma objetiva. Eu fui observar a atendente (V1) da turma B1, que é o berçário de 1 a 1 ano e meio. Quando cheguei, notei que a professora me reconheceu da primeira visita e de forma receptiva fui acolhida na sala. Falei que ficaria na sala por alguns minutos e sentei ao chão, em um canto mais distante. Ela logo comentou se eu “não queria ajudar”, em tom de brincadeira. Havia outra professora com ela, a (L) que não conversou comigo, inicialmente, e ficou ocupada com as atividades e conversando durante algum tempo, coma diretora, que permaneceu na sala, por uns 5 a 10 minutos. Depois, a diretora saiu por outra porta. A professora continuou seus afazeres, porém ainda não tinha olhado para mim, nem cumprimentado. Parecia séria ou desconfiada.

C.O.: A diretora pareceu-me tranquila e talvez tenha passado informações para a professora L, em relação à minha presença ou simplesmente conferir o andamento da turma.

Esta professora ficou o no controle do equipamento de tv e no suporte a outra professora, enquanto outros professores passavam e cumprimentavam a mim quando passavam por ali. Depois, quando senti que era o momento, fui conversar com ela, sobre a rotina e ela ficou mais à vontade, quando expliquei o que eu estava fazendo. Logo apareceram mais 2 atendentes que circulavam o tempo todo, dando suporte no cuidado das crianças. Uma delas, pega um bebê e a mala da criança que precisava trocar e levava para outra sala ou colocava no berço. Na sala havia cerca de 10 crianças, a maioria já andando, porém 2 que ainda engatinhavam. Uma das crianças passou o tempo todo no berço. Na sala havia colchonetes ao centro e cavalinhos espalhados, bem como brinquedos para entrar que pareciam uma piscina em forma de tartaruga e bolinhas coloridas. Os berços, todos iguais, ficam em volta da sala, encostados nas paredes e, ao meio, as crianças ficam no chão, com os brinquedos, que eram muitos e espalhados por toda a parte. O ventilador estava ligado e a temperatura era confortável. Depois de uns minutos, chegaram mais crianças vindas de outros lugares. Algum tempo depois, outras crianças chegavam, passavam pelo meio da sala e iam para o pátio externo, onde tinha sol e brinquedos maiores. Ao perguntar a V1, a professora disse que eram de outras turmas. Logo, quando vieram os maiores, entendi que eles passam no meio da sala dos bebês para ir ao pátio. Dessa turma, a professora que passou por mim, perguntou se eu era do Mestrado da Unisantos. De forma sorridente, comentou: \_“nós estudamos lá, no Parfor”. Enquanto isso, a professora V olhava os bebês sentada. Em um dos momentos, ensina que o balanço de brinquedo não era “au au” e que era “cavalinho”; Durante todo o tempo, a TV ficou passando vídeos infantis, como o da Galinha Pintadinha e outras músicas como da Xuxa. As professoras, volta e meia, dançavam e batiam palmas, animando os bebês. Os bebês, cada qual com uma roupa diferente; Uns usavam sapatos outros ficavam descalços. As professoras V e L usavam calça jeans, camiseta rosa e tênis. Observei que algumas

professoras estavam de uniforme padrão, calça verde, blusa branca, algumas com avental, toca no cabelo e luvas. Resolvi arriscar umas perguntas para a Professora V\*\*\* Perguntei para a V\*\* porque estavam diferentes e qual era a ocupação delas. \_ “Hoje é dia do outubro rosa e a diretora pediu que todos viessem de rosa. Porém, nem todos estavam de rosa.” Ela continuou a conversa, explicando que havia as Atendentes 1 e as Atendentes 2. Estas têm alguma formação, como Magistério e as atendentes 1 não tem. “Mas, aqui, somos todas iguais, pois fazemos as mesmas coisas. Mas, há escolas que é diferente, não é assim não. Tem distinção” Ela converso que fica o dia todo com a turma B1, acorda às 5h30, mora em São Vicente, mas que já rodou várias turmas. Já está há 6 anos na escola. \_ “A diretora é que escolhe onde elas vão ficar. Eu gosto de ficar aqui, com os bebês. Os B1, não saem da sala, pois são muito pequenos. Às vezes, a gente leva eles ali fora no corredor, um pouquinho. Mas, é o tempo todo aqui dentro”. Depois comentou sobre a hora da fruta, colação. Os bebês foram chamados para sentar nos tapetes e tomaram suco de melancia, todos em copos iguais. Após o suco, dois bebês foram trocar a fralda. A V\*\* perguntou-me o que eu tinha que observar. Eu respondi que tinha que descrever o que acontecia, como fosse contar uma história. Ela disse que “compreendia e sabia como era”. Após o suco, as crianças voltaram a brincar. Algumas vinham até mim, curiosas com minha caneta e meu caderno; uma amassou minha folha; outra, jogou-me bolinhas; outra, pegou minha caneta. Enquanto eu tentava tirar a caneta da mão do bebê, outro bebê descobriu minha bolsa. As professoras vinham retirar os bebês, mas com intuito de não me incomodar, aparentemente, pois estes bebês eram mais curiosos, disseram. No final dessa observação, uma professora trouxe um menino maior, dizendo que ele ia ficar ajudando a tomar conta dos bebês, em tom de ironia, mas não descobri porque ele teve que ficar lá. Neste momento, após 40 minutos, achei melhor retirar-me e olhar o entorno. A professora comentou que hoje o nariz das crianças estavam demais, quando pegou mais um bebê para limpar o nariz dele.

*C.O.: O menino poderia estar de castigo ou alguém não veio buscá-lo. Ele ficou na sala, e parecia contente.*

## **C2a e C2b**

Quando saí da sala, logo vinha a Diretora pelo corredor, que, ao avistar-me, já perguntou se eu queria conversar com outra professora. Eu disse que sim, se não fosse incomodar. Então, ela já me apresentou 2 professoras do Parfor (V2, e a K), que estavam colocando as crianças no corredor. Eram as turmas C2a e C2b, de idades entre 3 e 4 anos. Fiquei por lá. As duas professoras organizaram as crianças dividindo o espaço do corredor que estava enfeitado com tema da natureza, usando materiais reciclados, como mídias de CD e plástico de garrafa pet. Enquanto uma carregava livros, a outra pegava mesas e cadeiras. A princípio, achei que era a mesma turma, mas, não, eram duas turmas.

Eu me apresentei para a professora V2, conversamos um pouco sobre o perfil da turma e ela pediu desculpas pois estava com dor de cabeça; A primeira turma, da professora V2, fez atividade de leitura; a professora instruiu os alunos para que não estragassem o livro e que não podia rasgar. Cada aluno recebeu um livro, de acordo com o critério da professora. Depois, ela ia lendo cada livro para cada aluno, individualmente. Quando a atividade acabou, percebi que nem todos os alunos receberam a leitura, e desta forma, apenas folhearam o livro; Depois, todos voltaram para a sala e dançaram.

Na outra turma, C2b, a Professora K, colocou-os nas cadeiras, em volta da mesa, cada uma com 4 crianças. Distribuiu folhas de sulfite e giz de cera para que fizessem alguma atividade. Havia um rapaz, alto de calça Jean, camisa rosa que andava o tempo todo pela escola, com uma pasta na mão. O tempo todo tem professoras circulando, inclusive, no meio das atividades. As crianças não pareceram se importar com minha presença, pois todos ficaram focados nas atividades, exceto por me cumprimentar vez ou outra. Com a professora desta turma, perguntei por que eles dividiam a turma, e foi quando ela explicou que cada professora tinha a sua turma, mas que eles não tinham um sala separada. Ela comentou, em tom de desabafo, que o “ideal seria ter salas separadas”, pois “não dá para trabalhar direito assim, além da falta de espaço, tem o barulho; temos que fazer rodízio sempre”. Ela me perguntou porque estava observando o Parfor e se era da CAPES. Eu expliquei

que sim, que era um projeto maior, que visitava escolas na baixada santista. Então, ela me perguntou o que estávamos achando dessa escola. Eu comentei que a impressão era muito boa. Ela concordou que na PG tem mais infraestrutura nos prédios, pois em outros lugares, são casas adaptadas e não construídas. Terminou o tempo da atividade e as crianças do C2a saíram da sala, em fila, para o almoço. A turma do C2b, foi então para a sala. Fui acompanhar a turma do C2a. Passando pelo corredor, havia 3 homens no gramado lateral, reparando uma caixa elétrica, que fica no chão, onde passam cabos.

Chegando ao local do refeitório, que já estava bem cheio, acompanhei o servir do almoço;; A professoras ajudam a pôr a comida no prato, que, neste dia era arroz, carne moída com legumes e purê de polenta. De sobremesa, melancia. Não havia um padrão: algumas turmas faziam fila para pegar o prato pronto, outras eram encaminhadas para a mesa, e esperavam as atendentes levarem o prato. Neste caso, as atendentes faziam o prato com todo o menu; na turma do C2b, a professora que ia servindo os alunos, na fila, e perguntando o que as crianças queriam. Observei que algumas crianças pediam somente o arroz, por exemplo. Depois, cada um ia para a mesa que ela instruiu. Havia pombinhas circulando pelo chão. A professora V2, ofereceu-me melancia. Perguntei se ela estava melhor e falamos sobre saúde. Pedi um lugar na fila, em tom de brincadeira. E as cozinheiras riam. Uma das pessoas, que não sei qual função, ficou preocupada com o aluno que ia jogar a comida fora, em tom alto de voz, disse: “\_Não! Você já vai jogar fora?”. O aluno voltou para comer. Observei que não há acompanhamento de perto da alimentação das crianças. Os alunos pareciam gostar da melancia, em geral. Havia um homem que estava circulando pelas mesas e recolhendo as bacias com frutas. Após, algumas crianças começaram a receber as canecas azuis, padronizadas; neste momento, meu colega convidou-me a ir embora, e acho que as crianças iam tomar algo. Neste momento, fui me despedir da V2, e da V1, mas não pude me despedir na diretora e demais professoras (L e K). Croqui:

Disposição da sala do B1 – hoje

### Notas de campo 3 – Escola B

26/11/2014  
Domeiver Verni  
07h40 – 10h58  
Escola Vila Tupiry  
4º Conjunto de Notas

A viagem levou cerca de 40 (quarenta) minutos, no período entre 07h40 e 08h20. Nesta visita fomos em dois observadores (EU + Gisele Fernandes) ambos integrando o Grupo de Pesquisa OBEDUC/Capes PARFOR. Trajava calça jeans, camiseta cinza, tênis, uma caderno pequeno e uma caneta para as anotações.

Nosso objetivo nesta visita, era o de conversar e observar as estudantes do curso de Pedagogia Parfor, formadas pela UNISANTOS.

Quando chegamos fomos recebidos pela funcionária da Secretaria – “\*”, nos apresentamos e informamos de nosso objetivo. Cristina solicitou para aguardarmos enquanto ela comunicava a Diretora “\*”.

Cristina retornou minutos depois, informando que a Diretora não poderia estar nos recebendo devido a outros compromissos já assumidos, mas que poderíamos falar com as ex-estudantes, atendentes, na sala dos professores.

Cristina informou ainda, que a Coordenadora Pedagógica, estava atuando em outra escola hoje.

C.O.: Percebi que a Diretora não queria que observássemos as crianças no berçário ou em seu espaço natural. Então percebemos que a paciência seria necessária nesta visita, pois só estaríamos conversando e observando as atendentes durante a conversa.

C.O.: Quanto a Coordenadora Pedagógica, não conseguimos conhecê-la nestas quatro vezes em que visitamos a escola.

C.O.: Enquanto aguardava a ex-estudante para a conversa, caminhei até o pátio e pude presenciar cerca de 15 crianças do fundamental 1, fazendo atividade de educação física, com brincadeiras em círculo, utilizando inclusive bola de futebol de salão. Todas alegres, na presença de 2 professoras.

A primeira ex-estudante, Atendente nível 1, que conversamos foi a Kelly, isso ocorreu em torno das 08h40, com duração de 15 minutos. Formada na turma de junho de 2014 pelo programa Parfor da UNISANTOS.

Ela informou que “trabalha no B3-C1, crianças até 3 anos, duas turmas juntas na mesma sala, sendo que cada atendente cuida de 15 a 17 crianças no turno. O horário da manhã é das 07h00 às 13h00. Informou ainda que faz uma dobra de horário para aluna especial, isso é, fica exclusiva para atender uma criança com autismo, considerado por ela como de grau leve”.

**Perguntei como é o trabalho realizado por ela todos os dias com as crianças do B3-C1. ela respondeu “que é muito sacrificante, pois tem muita criança com uma mesma atendente, pois está faltando atendente na escola. Informou ainda que a rotina de higienização é a que ocupa a maior parte do tempo”.**

Perguntei como é a relação de trabalho entre as atendentes e professoras. “Há muita discriminação por parte das professoras em não aceitar as atendentes como educadoras. Muitas ideias que passamos para melhorar a interação com as crianças, não são levadas em consideração comentou a Kelly”.

Perguntei se a outra atendente que faz par com ela na sala, também tem curso superior. Kelly comentou que “sim, também possui pedagogia mas é formada em outra Universidade. Comentou ainda o descontentamento dela e de outras atendentes com a política do magistério estabelecida pela Prefeitura. Trabalhamos muito e não somos reconhecidas e valorizadas, somente os pais fazem isso”.

Perguntei o que o curso de Pedagogia colaborou no dia a dia da “\*”. “Comentou que aprendeu a olhar as crianças, as políticas, de uma forma mais cuidadosa e com mais conhecimento, isso foi muito bom”.

C.O.: Observei que a ex-estudante, trazia em seu discurso um certo abatimento, por ter o curso superior em Pedagogia, mas não havia o reconhecimento por da parte da Direção e da Prefeitura para o exercício do cargo no Magistério.

A segunda conversa ocorreu com a ex-estudante e Atendente “\*”, formada em Pedagogia pelo Programa Parfor, também possui outra Graduação em Letras em 2010, recentemente fez concurso na rede público do Município de PG para o quadro do Magistério e pretende fazer a Faculdade de Direito nos próximos anos.

Perguntei como é o relacionamento dentro da escola com os professores: Ela comentou “ que não há muito relacionamento, uma vez que as atividades são tidas como diferentes, apesar de estar dentro da escola e a criança ser um sujeito comum”.

Esta atendente trabalha da 07h00 às 13h00. Destacou também que o maior “reconhecimento vem dos pais quando deixam seus filhos na escola, na entrada, ou na saída, nesse momento a uma conversa entre pais e atendentes”.

C.O.: No decorrer desta conversa, entrou na sala dos professores, um profissional com a denominação ATP – Assistente Técnico Pedagógica. Falou bom dia e saiu. Esse profissional não constava na relação de funcionários fornecida pela Diretora. Será necessário investigar esse novo sujeito nesta escola.

C.O.: Verifiquei que a ela tem conhecimento em Educação e de suas políticas, argumenta com bastante propriedade suas insatisfações com relação as práticas de Magistério desta Prefeitura.

Perguntei se o curso de Pedagogia Parfor colaborou de algum modo no dia a dia de trabalho. Ela comentou: “Sim, apesar de já ter a Faculdade de Letras, o curso trouxe novos conhecimentos pedagógicos, claro que enquanto Atendente não é possível aplicar tudo, mas muitas brincadeiras e atividades foram introduzidas na rotina.”

A terceira conversa foi com a ex-estudante de Pedagogia Parfor Sra. “\*”, há 13 anos na Prefeitura, trabalha das 07h00 às 13h00, não dobra outro horário, atua no B1, pois tem o filho de 03 anos e a mãe como responsabilidades na parte da tarde.

Perguntei como é a rotina de trabalho. Sheila comentou: “A realidade da Educação é diferente entre prática e teoria, apesar de adorar o que faz não tem o mesmo respeito que os professores, gosta da Educação Infantil, amo as crianças, mas não há reconhecimento, então fica parecendo um assistencialismo disfarçado de escola”.

Ela comentou que: “É a favor do turno de 08 horas de trabalho, assim é possível um mesmo professor olhar, estar mais próximo do desenvolvimento da criança, mas é preciso ser melhor remunerado. O Atendente que trabalha em 2 horários, não presta um serviço de qualidade, fica muito cansado.”

Perguntei se participa de reuniões periódicas juntamente com Direção e Professores. Ela comentou que: “Só participa de reunião com a Diretoria, quando acontece alguma coisa com uma criança, reclamação de pais, fora isso seguimos o calendário imposto pela Seduc”.

Atendente comentou ainda que: “Até 2016 as prefeituras precisam promover as Atendentes para o quadro de Magistério para atender uma Lei Federal. Hoje há uma falta muito grande de Atendentes na rede de PG, muitos fizeram concurso público para o Magistério, em outras cidades, e estão assumindo salas de aula,

com melhor remuneração, com isso o quadro de Atendentes está com menos funcionários, aqui mesmo na escola tem dia que a falta chega a 10 professores.”

#### Notas de campo 4 – escola B

26/11/14

Gisele Fernandez

Escola B

Hora: 8h30 às 11h00

2º. Conjunto de notas

Entrevista (sem roteiro) com professoras

Eu e meu colega de pesquisa chegamos à recepção da escola Vila Tupiry, por volta das 8h30 e fomos recepcionados pela moça da secretaria, “\*”, que comentou estar uma correria na escola devido à falta de funcionários, (professores ou atendentes), pois não nos foi especificado. Na secretaria, havia mais duas pessoas, sentadas à mesa, trabalhando. Perguntamos se a diretora estava e a secretaria afirmou que sim; Explicamos o motivo da nossa visita e perguntamos se poderíamos conversar com umas das professoras atendentes do Parfor. Ela pediu licença para falar com a diretora. Aguardamos um pouco e ela retornou, autorizando-nos à entrar. Ela comentou que estava muito barulho devido à aula de educação física que ocorria no pátio da escola. Não fomos autorizados a observar a aula e a orientação foi que conversássemos individualmente com cada professora que estivesse disponível. Observei a preocupação da secretaria com a organização e limpeza, quando a mesma, ou retornar, viu sujeira no chão e se abaixou para pegar e jogar no lixo. Logo após, fomos conduzidos até o pátio onde pude observar a aula de educação física, enquanto ela chamada uma das professoras. Em seguida, retornamos ao local, onde havia a sala de professores e fomos convidados a conversar ali. Logo, a primeira professora chegou. O nome dela é “\*”, da turma do Ciclo 1, B2 (crianças de 3 anos). Estava uniformizada, vestindo camiseta branca e calça. Meu colega explicou o motivo de nossa presença e pedimos que ela contasse como é a experiência dela no trabalho, após a formação da Pedagogia Parfor. Ela nos contou que acabou de se formar e logo relacionou uma série de itens que fazem parte do dia-a-dia, tais **como falta de professores e atendentes que é muito comum e segundo a professora, atrapalha e sobrecarrega a todos; falou também que, embora seja atendente, faz trabalhos pedagógicos, mesmo não sendo professora**; disse que o número de crianças por atendente é grande, especialmente pela falta de profissionais; Um comentário feito foi o de que “no papel é uma coisa, na prática, é outra” em relação às atividades propostas para sala de aula; Outra menção foi a de que : **“o que elas fazem, não é visto” e que elas fazem porque gostam mas sabem que não são reconhecidas**. A professora fez referências à outras prefeituras que já alteraram a lei em relação à condição de quem atua na educação infantil, mas que, nesta prefeitura, ainda não. Em suas palavras, disse: **“professores que estão em sala de aula, são mais vistas...estão mais perto da direção”**. Além disso, também conversamos sobre a dobra de período e ela disse que no período da tarde, fica com uma menina autista, exclusivamente. Despedimo-nos e agradecemos.

C.O. Ela, durante a entrevista, transpareceu-me preocupada em deixar as crianças, com a colega, que ficara sozinha.

Atendente 2

Na segunda entrevista, a professora “\*” (B3, ciclo 2,) chegou de forma segura, comunicativa e logo descobri que era uma funcionária mais antiga; comentou que estava na prefeitura há uns 10 anos. Também estava uniformizada, camisa branca e calça. Formada em Letras, disse ser o dicionário das colegas e aguarda concursos para mudar de função. Também terminou a Pedagogia Parfor neste meio de ano. Algumas vezes, reforçou que é “sofrido ser atendente”. Bem falante, reclamou da falta de atendentes, pois, apesar do número

de funcionários, há muitos afastados, outros doentes, outros que faltam, etc, gerando sobrecarga para quem fica. Uma moça entrou na sala e ela comentou, depois, que era a ATP (Assistente de Trabalho Pedagógico); Ela faz apenas meio período, pois trabalha em outro lugar à tarde. Conversamos sobre atividades que são realizadas com as crianças; ela comentou que cada atendente faz do seu jeito, embora tenha a ATP; Falamos sobre legislação, pois há prefeituras que permitem que as pessoas tenham 2 cargos públicos. Ela disse que quer sair da educação infantil. Comentou também que tem um sonho de se formar em Direito.

Atendente 3 (B1, 04 meses a 1 ano)

A terceira professora chegou ao local vestindo blusa branca e calça verde, também uniformizada. Ela trabalha há 13 anos com educação infantil e disse não ver a hora de acabar o ano para mudar de turma (sair do maternal); ela disse que gosta, mas prefere trabalhar com os maiores. No entanto, ela não sabe como será o próximo ano, pois quem decide é a diretora e elas não podem escolher. Se houve um bom trabalho, pode ser que permaneça o mesmo professor. Nesta faixa etária, não há espaço para atividades, pois os cuidados demandam mais tempo e atenção; Ela também comentou que em Santos, não há mais pajens, e que as professoras são consideradas como tal, na educação infantil. Apesar das condições de trabalho, comentou sobre a qualidade da prefeitura (PG) e que na câmara da educação, sempre há alunos na PG como destaque; Muito politizada a atualizada sobre leis, conversou sobre os prazos de mudança da lei na prefeitura, até 2016. Com relação ao envolvimento delas na escola, perguntei se elas participam de reuniões; ela comentou que não há reuniões periódicas; **elas só são chamadas quando há algum recado para ser dado; às vezes, a diretora passa na sala, para saber se está tudo bem. Antigamente, elas ainda faziam planejamento de aula, diário de classe, etc., mas, que foi tirado para não caracterizá-las como “professoras”; sendo assim, atualmente, há uma lista de atividades, prontas, que já veem das ATPs.** Falou sobre alguns cargos estão em extinção, como recreacionista e atendente 2. Disse não concordar com a situação de professores que trabalham em vários lugares; disse que é a favor da exclusividade, pois irá proporcionar mais comprometimento das pessoas. Ela gostaria de ter melhor condição, pois já trabalha a muito tempo, cuida do pai doente, as condições de salário e trabalho não compensam o sacrifício

## APÊNDICE E – ENTREVISTAS

### PARTICIPANTES

P: Pesquisadora (Gisele)

R: Entrevistada (SUJEITO - 1)

### TEMPO DE GRAVAÇÃO

13 minutos

(INÍCIO)

P: Mas é super-rapidinho. Qual que é a sua formação superior, quanto tempo você está formada?

R: Tenho pós-graduação em Gestão e educação infantil.

P: Tá, você... bom, essa...

R: Formada, formada, você fala o quê? No total?

P: É, quanto tempo você se formou na...

R: Pós-graduação cinco anos.

P: Cinco anos. Tá. Você fez algum estágio na área de gestão, assim, no teu curso de formação?

R: Não, porque, assim, quando eu comecei a gestão, eu, já... já era... já estava na área – hoje – de assistente.

P: Tá. Aí, você já tinha experiência.

R: Já.

P: Beleza. E nessa escola você está há quanto tempo?

R: Desde 2013.

P: Tá. Bastante tempo, hein?

R: Já, já. Quando eu falo, eu olho, assim, já passou.

P: Já tinha experiência, já pulou. Como que você... eh... chegou a ser gestora? Assim, como é que foi esse caminho, assim?

R: Porque, assim, na verdade, aqui... não é concurso, é um cargo comissionado, que a gente fala, né, eu sou gratificada. Então, eu era professora e a minha coordenadora me indicou.

P: Tá.

R: Para ser assistente, aí, fui fazer entrevista, a gente fez prova... é como se fosse um concurso, mas um concurso interno.

P: Tá, OK. Na... no caso aqui é uma escola de educação infantil. Você já trabalhou como professora de educação infantil?

R: Já, no começo da minha carreira. Quando eu falo "minha carreira", 20 anos atrás, já. ((riso)) Eu comecei com 16 anos, novinha.

P: E você teve experiência, assim, como professora em outros níveis de ensino?

R: Já passei, olha, passei por todos, já, menos fundamental 2.

P: Tá.

R: Mas já passei por todos.

P: OK. Eh... aqui..., no caso, eh... você participa de alguns programas de formação continuada para gestor? Tem programas...

R: Tem.

P: Assim, que vocês têm que fazer...

R: A gente tem uma... uma chefe que é especialista só em aperfeiçoamento, a gente fala, profissional, então a gente faz curso pelo menos a cada seis meses a gente...

P: Tem que fazer um curso.

R: Tem que fazer um curso, a gente acabou fazendo um de conselho de escola para gestores.

P: E... além dessas formações, eh... aqui na escola, assim, tem reuniões que tem que participar, normalmente... eh... quantas reuniões tem, quem coordena essas reuniões, é você...?

R: Você fala com reuniões de... de funcionários, de pais?

P: É, geral. Quais as reuniões que tem? Têm várias. ((risos))

R: Olha, a gente tem... eu faço as reuniões com... com os funcionários, geral, daí eu divido por segmento, limpeza, secretaria, tem a reunião com as minhas atendentes e eu tenho uma reunião semanal com os professores que é o HTPC que a gente faz.

P: Tá.

R: Mas aí, em alguns lugares normalmente é... mensalmente a gente faz uma.

P: Sempre que você que lidera essas reuniões...

R: Exatamente.

P: Conduz a reunião... tá. Teu dia a dia, tua rotina, quais são as suas atividades diárias, resumido.

R: Ó! ((risos)) Você quer de tudo?

P: Acho que resumido.

R: Não, tem a parte burocrática, né, a parte administrativa da escola que a gente vê desde matrícula de aluno, documentação, questão de e-mail, papelada... e tem a rotina da... é, papelada e isso... e a rotina do dia a dia, que é atendimento aos pais, atendimento aos professores, né... verificar criança, verificar escola, limpeza... essa é uma rotina bem...

P: Todo dia você faz, esse tempo todo...

R: Todo dia, o meu tempo eu tento dividir, assisto aula com professores, né, vejo caderno, toda essa parte a gente está sempre ali, parte pedagógica, parte administrativa, participo de tudo.

P: Tá. E aí, nesse teu dia a dia, o que é que você considera o teu maior desafio, assim? O maior desafio na tua rotina? Na sua função, vamos dizer, assim.

R: Ah, é conduzir a escola da melhor maneira possível, querendo ou não tem dia que é um desafio, você tentar ou trazer os pais para a escola ou tentar que eles enxerguem o teu trabalho, o trabalho dos professores de uma outra forma.

P: Uhum.

R: Né, porque eles entendem de um jeito, mas na verdade, não é, né. Às vezes é complicado a gente explicar para eles como que funciona a creche, porque eles acham que o funcionamento da creche é só comer, dormir, eu falo, "não – gente – tem toda uma parte por trás, assim, preparação das meninas, elas são especializadas, não é qualquer gente que a gente põe aqui para tomar conta do teu filho". Então, acho que o maior desafio é fazer com que a comunidade enxergue a escola de uma outra forma, da forma que ela realmente é, da importância dela, não só um lugar de depósito, onde larga as crianças aqui, a gente dá...

P: Ah, os pais veem, assim, em geral?

R: Muitos, sim. Come, dorme... e acabou, e não é, assim, né, a gente vê que, a gente fala, assim, participar da vida da criança é muito difícil para eles ainda, enxergar que eles precisam... a gente precisa da participação deles. O pessoal às vezes... a gente não consegue caminhar.

P: Interessante isso, bacana.

R: Olha, é um desafio, a gente vai tentando, mas aos pouquinhos a gente está conseguindo chegar em alguns pais.

P: Eh... qual a característica que você considera mais importante para um gestor escolar, né.

R: Eu acho que a liderança é uma, porque você liderar, por exemplo, eu tenho um grupo aqui de mais ou menos de 85 funcionários no geral. Né, você liderar de uma forma democrática que você não tenha que impor as coisas, que eles queiram participar, né, porque eles querem, não porque eu estou mandando.

P: Uhum.

R: Então, eu acho que isso é importante. Acho que aqui a gente até consegue juntar.

- P: Quando a gente veio aqui, a gente achou a escola bem... eh... viva em relação a uma outra que a gente foi. Eu achei que aqui...
- R: Exatamente, é isso, eu gosto disso...
- P: Eu acho que...
- R: ... da coisa...
- P: Eu vi...
- R: ... viva... colorida...
- P: Eu senti isso.
- R: Escola, coisa humana, não só o físico, o papel, não, quero... humano, da pessoa, acho que é o mais importante.
- P: Mas a gente sente quando a gente entra aqui. Eu... eu, em relação à outra escola que a gente foi, eu senti uma diferença. Aqui mais cheio de vida, mais... as pessoas um pouco mais desenvolvidas, não sei, mais livres, não sei te dizer. Ah... você permanece na escola em que horário?
- R: Eu faço todo dia oito horas, então aí, eu faço, procuro minha assistente, geralmente são oito horas de trabalho.
- P: As reuniões pedagógicas ocorrem na escola...
- R: Sim.
- P: ... que você falou... só... só uma pergunta que eu acho que é importante aqui. Eh... o quê que... quais são as pautas mais frequentes, assim? Do que se fala em geral...
- R: Mas você fala...
- P: Mais pedagógicas?
- R: Dos professores?
- P: É.
- R: Desenvolvimento da criança, muito, a gente trabalha muito o desenvolvimento dela, a parte da escrita, a parte da alfabetização, né... a gente trabalha... a gente faz, trabalha com comportamento, como que está o comportamento dele, se está interferindo ou não no desenvolvimento, porque normalmente acaba interferindo...
- P: Sei.
- R: ... da criança quanto a aprende ou não, né, mas basicamente é isso, é o desenvolvimento da criança a parte...
- P: Mais pedagógica.
- R: Mais pedagógica, mesmo.
- P: Agora já está até acabando.
- R: Não, tudo beleza.
- P: Eh... mas, em relação às professoras, agora, do PARFOR, que também é objeto da minha pesquisa, você consegue dar algum apoio para elas de, assim, de orientação, a essas meninas que trabalham de atendentes?
- R: Vou te falar que eu tento.
- P: Você tenta? ((acha graça))
- P: Então, aí, da orientação você tenta dar orientação para elas?
- R: É, normalmente a gente faz a parte da orientação, a gente... eu faço por ciclo nas reuniões, as reuniões... no caso elas são atendentes, né. Eu faço por ciclo, tento atendê-las todas... orientação geral e orientação específica, para cada determinado no... da idade da criança, porque cada ciclo aqui tem uma idade diferente. Então, a gente tenta fazer para desenvolver cada idade.
- P: Tá. Você percebeu, assim, eh... alguma mudança nas atendentes que fizeram a formação? Elas melhoraram... elas pioraram...
- R: Sim, elas têm outra visão.
- P: Uma outra visão?
- R: Elas conseguem agora entender o que a gente fala, porque às vezes... quando não tem a formação, às vezes a gente passa alguma coisa, "ah, está louca", "ah, isso não é possível", "ah, está falando besteira", sabe aquelas coisas, assim? Que elas não conseguem ver na prática o que a gente fala na teoria. E agora elas estão conseguindo entender e realmente a gente consegue trabalhar o teórico e prática. A gente consegue... 'praticar o teórico', eu falo, "tem que praticar o teórico, não só ler e fazer de conta, não, a gente tem que praticar aquilo que a gente estudou". E agora elas estão conseguindo visualizar isso, elas têm essa visão. Eu acho muito legal. Achei muito importante esse negócio da faculdade, que elas fizeram, dar essa oportunidade para elas.
- P: ... está ótimo. Eh... além dessas que você falou, dessas mudanças que você percebeu, eh... tem mais alguma, eh... que você percebeu na rotina da escola delas ou basicamente é essa...
- R: Eu acho, assim, basicamente é essa, eu acho, assim, hoje elas conseguem trabalhar atividades recreativas para o lado do pedagógico que antigamente não tinha. Então, assim, elas conseguiram trazer... eh... desenvolver o pedagógico delas melhor. Então, eu acho que essa é a frase, elas tinham conhecimento, mas, não... não conheciam a teoria e às vezes também não praticavam.
- R: E hoje elas conseguem praticar.
- P: Tá, tudo bem. Elas participam de reuniões?
- R: Sim, a gente faz reuniões mensalmente.
- P: Tem reuniões para elas, elas fazem junto com os outros professores, é separado...
- R: Elas fazem junto com as outras atendentes de setor, cada setor, vai, uma berçário 1, que é o B1, dos pequenininhos, a gente faz o do B1, do B2...
- P: Ah, separado por ciclo...
- R: Por ciclo...
- P: Pelos ciclos que vocês chamam.

R: ... por idade. Exatamente.  
P: Aí, acontecem essas reuniões.  
R: Exatamente.  
P: Elas conseguem, assim, propor alguma coisa nova dentro da escola? Elas trazem ideias...  
R: Trazem, trazem "ah- gente – olha, 100 reais. Vamos trazer". E elas trazem, elas embarcam, às vezes, "vamos fazer não sei o quê", elas vêm, "olha, tenho sugestão, vamos fazer isso, vamos tentar" ...  
R: Bastante.  
P: Então, elas têm espaço dentro da rotina da escola.  
R: Sim. Sempre.  
P: Esse acompanhamento do trabalho delas é feito por quem, pelo diretor...  
R: Por mim e pela... a ATP.  
P: Que é aquela que...  
R: Isso, coordenadora.  
P: Ótimo. Eh... a última perguntinha das meninas. Eh... considerando a dimensão pedagógica na gestão, há espaço para a formação delas, das atendentes que estão aqui em serviço, eh... em horários especiais, ou mesmo com apoio no local do trabalho? Elas têm espaço para formação do desenvolvimento delas em termos de formação profissional?  
R: Não, não tem.  
P: Não sei se eu fui clara na pergunta. Se no momento do trabalho elas têm tempo, espaço...  
R: Não tem porque, assim, a rotina delas é de seis horas e, assim, é uma rotina muito corrida. A gente até tenta fazer alguma coisa, tenta propor alguma coisa, mas, assim, a gente começa, a gente não consegue porque a rotina acaba tomando muito do nosso tempo, do tempo delas, também.  
P: Com certeza. Na tua visão, agora, de gestora, você acha que o PARFOR, ele contribui para a qualidade da educação infantil?  
R: Com certeza, com certeza.  
P: Que é o problema que eu estou estudando. ((acha graça))  
R: Com certeza.  
P: Você vê melhorias, assim, percebidas?  
R: Com certeza, eu acho que tem até que continuar com as outras meninas que não conseguiram fazer.  
P: Eu te agradeço...  
R: Imagina.  
P: ... na verdade, aqui é só uma questão de perfil, se você mora no município que você trabalha?  
R: Não, moro em São Vicente.  
P: Tá. Se você é solteira ou casada?  
R: Casada.  
P: Casada. Tem filhos?  
R: Tenho.  
P: Tem?  
R: Tenho um casal.  
P: Você vem como, trabalhar?  
R: De carro.  
P: De carro. Você trabalha em outros locais?  
R: Não, que aqui já chega, já ocupa todo meu tempo. ((risos))  
P: Que aqui já chega. ((riso))  
((fim da transcrição))

#### **PARTICIPANTES**

P: Pesquisadora (Gisele)  
R: Entrevistada (Sujeito 2)

#### **TEMPO DE GRAVAÇÃO**

53 minutos

P: Pronto, então vamos lá, S2  
R: Isso, S2. Licenciatura em Pedagogia.  
P: Então, S2, obrigada, vamos lá. Vou por aqui perto de você por causa do barulho. Em pedagogia, quanto tempo que você se formou?  
R: Faz seis anos.  
P: Seis. Faz tempo. Você tem alguma outra formação, algum outro curso?  
R: Eu fiz pós em Educação Especial.  
P: Educação Especial?  
P: Você precisou fazer algum estágio na área de gestão?  
R: Sim.  
P: Que a gente te considera uma gestora.  
R: Sim. Eu tenho gestão, também.  
P: Tem em gestão?  
R: É. Eu tenho Gestão. Eu fiz estágio.

P: Fez estágio?

R: Na época da faculdade eu fiz estágio.

R: Tanto na educação infantil, no fundamental, até o 5º ano, e gestão.

P: Beleza. E há quanto tempo que você é uma gestora de escola?

R: Três anos.

P: Três anos. Nessa aqui também já há três anos?

R: Não, porque na Prefeitura de PG nós mudamos de escola...

R: Isso. Mas, eu...

R: ... eu fiquei aqui ano passado também, aí, esse ano eu não sou ATP, coordenadora, né, aqui dessa escola. Mas, como não tem a coordenadora ainda, eu estou aqui dando uma força, um 'help'...

P: Mas você conhece as meninas do PARFOR?

R: Sim, sim.

P: Que fizeram a formação, né.

R: Sim, por sinal são muito boas.

P: Mas você já tinha... já teve experiência antes como gestora?

R: Não.

P: Nesses três anos...

R: Não.

P: Tá. Ah... como que você chegou a ser gestora, assim, por essa função toda que você está agora?

R: É que existe um concurso interno...

P: Certo.

R: ... na prefeitura, você apresenta um projeto, aí, você passa no projeto você passa por uma entrevista pela equipe da Secretaria de Educação, você passando a entrevista, você faz a prova escrita.

P: E você já trabalhou como professora?

R: Sim.

P: De educação infantil?

R: Precisa. ((enfaticou))

P: Precisa?

R: Precisa para ser coordenadora...

R: ... precisa passar pela sala de aula, senão não tem como.

P: Tá. Quanto tempo você...

R: Fundamental e infantil.

P: Aqui ou em outro...

R: Aqui e em escola particular.

P: Tá. E aí... e você já teve experiência de... já... de outros meios de ensino, fundamental?

R: Fundamental.

P: Fundamental?

R: É, aqui é infantil, eu comecei no fundamental.

P: Quanto tempo de experiência de professora você tinha?

R: Três anos.

P: Três. Você participa de programas, assim, de formação continuada, têm cursos para gestores?

R: Então, eh... eu fui formadora do Pacto.

P: Você foi formadora?

R: Isso, orientadora.

P: Orientadora.

R: Orientadora, daqui do município, aqui é mais... eh... [eram] três, né, coordenadoras, mas... é inerente à nossa função, né, formar professores. Estou (saíndo de orientadora) e normalmente, também, assim, semestralmente nós formamos professores também, (inint) pedagógica.

P: Ah, bacana.

R: Isso.

P: Mas formação para você que faz, têm cursos na sua área, cursos... mais ou menos?

R: ((acha graça)) Mais ou menos.

R: Temos, temos.

P: Você participa de reuniões de escola, nas escolas que você...

R: Sim.

P: Tem mais...

R: Nós temos o horário do trabalho pedagógico dos professores coletivos, cada período tem duas horas, né, por semana.

P: E você tem de participar dessas reuniões?

R: Eu faço (as reuniões), eu e a diretora.

P: Ah, você faz (inint).

R: Isso, eu e a diretora.

P: É HTPC?

R: HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

P: Tá. OK. Como... quais são as suas atividades diárias, assim, como gestora, (a sua rotina)?

R: Então, eh...

P: Você tem que fazer...

R: É, muitas coisas. ((risos)) Eh...

P: (Quando fala que é muitas coisas o pessoal ri).

R: Muitas coisas. Eh... análise... eu costumo nortear o trabalho dos professores na sala de aula...

P: Tá.

R: Ahm... na creche também a gente trabalha com a parte, eh... da alimentação, todo o cuidado, né, mais do cuidado, né, está orientando mais nessa parte, assim, também, na creche. Aí, tem todo o trabalho do professor, ver os semanais, ver o que eles planejam... eh... o dia a dia na sala de aula, lidar com aluno, com os pais, também. Agora mesmo eu preciso muito orientar uma professora. ((risos))

P: 'Nossa!'

R: É porque, assim, porque são professoras novas...

- P: Ainda bem que você ri.
- R: É, são as professoras novas, né. Assim, não tão novas, mas que se formaram agora, sem experiência...
- P: Sem experiência. É.
- R: Ai, precisa porque... igual eu ia voltar aqui – sabe? – só semana que vem, mas eu vou ter que voltar essa semana.
- R: (Orientação para as) professoras novas e... assim... não sabem, né, é normal, né.
- P: Sim, sim.
- R: E elas às vezes com estágio, mas quando a gente cai na sala de aula, né, a gente está responsável por aquilo, então é difícil, mesmo. A gente fala assim porque a gente fica pensando no aluno, né, se eu, vamos supor, eu venho... eu tenho que vir só uma vez por semana, até para cobrir e tal, enquanto não tem a coordenadora aqui, mas, há necessidade de eu vir mais de uma vez, porque senão os alunos vão ser lesados, entendeu?
- P: Entendi. Qual que é o teu maior desafio nessa função?
- R: Ah, administrar meu tempo.
- P: Administrar o tempo?
- R: É.
- P: Me dá um...
- R: Então, hoje eu precisava fazer o que eu teria que fazer em uma semana, ((acha graça)) mas aí, hoje surgiu... eu fui visitar uma sala, um aluno, assim, com comportamento difícil, e aí, eu já sondei a professora, sondei a mãe, então ele tem quadro de hiperatividade, de epilepsia congênita, então nós já chamamos a mãe, então, assim, foi gasto um tempo, assim, de mais de duas horas. Então, assim, então você se prepara para uma coisa, aí, chega na escola e... entendeu?
- P: Ah...
- R: Então, é difícil a gente fazer só oito horas.
- P: Porque o horário que você permanece na escola...
- R: Seriam oito horas.
- P: Seriam oito horas.
- R: É, mas não dá.
- P: Não dá.
- R: É pouco por causa dessas coisas, né, que vai... vão surgindo, assim, você tem que... fazer o quê?
- P: Tem reuniões pedagógicas nas escolas? É esse HTP...
- R: É, HTPC, que é coletivo, no caso, porque elas têm o HTPI, que é individual.
- P: Ah, tá.
- R: E o HTPC é coletivo, então as professoras junto com a coordenadora e diretora.
- P: Tá, OK. Dura quanto essas reuniões, assim, mais ou menos?
- R: Uma ou duas horas, tem escola... porque são duas horas semanais, então pode ser uma vez na semana essas duas horas ou dois dias na semana, cada dia uma hora.
- P: Que assuntos que são mais frequentes nessas reuniões?
- R: Ah, todo tipo de orientação. Porque a gente passa, então já vê uma coisa ali crucial, então, já é parte do HTPC.
- P: Ah. As atendentes das creches, elas vem, do PARFOR, elas participam dessas reuniões?
- R: Não, é só professor.
- P: Ah, essa são só professores.
- R: Só professores, mas é... eh... tem um programa também, eu não participei quando... eh... eu nunca participei e, não... tinha... estava suspenso e esse ano vai retornar, se chama "Construindo Saberes" que é com atendente.
- P: Ah, tá.
- R: Ai... ai... fala sobre diversos assuntos, assim, da função delas, né, sobre o cuidado da criança, aí, tem dinâmica... tem dinâmicas na intenção, assim, também, de aproximar as pessoas, né, aquela coisa. Mas, aí, elas...
- P: Enfim, está acabando.
- R: ... porque têm pedagogia, mas elas não estão na função de professoras, né.
- P: Sim.
- R: Elas querem prestar concurso...
- P: É, eu soube, eu pesquisei essa parte da alimentação, né. Mais para saber como é que está... as meninas. Agora, só mais umas perguntinhas...
- P: ... referentes às meninas mais especificamente.
- P: Se você como gestora, eh... dá para você oferecer um apoio para... para elas, para essas atendentes? É... tem espaço na agenda para oferecer apoio, orientação?
- R: Sim, sempre que eu vou, eh... que eu vou na parte da creche, elas sempre estão perguntando e a gente vai tentando sanar da melhor forma possível.
- P: Que recurso que você usa, assim? É mais uma explicação...
- R: Sim, e nós temos também livros, tem... têm os DVDs, tem vários pensadores, inclusive, são muito bons, que está disponível para elas levarem para casa... eh...
- P: O mesmo que você faz com as atendentes, você faz com as professoras?
- R: Isso, mas aí, não tem um horário fixo, assim, né. Vai... vai ter o "Conselho de Saberes" que é... elas mesmo pode sugerir, "ah, vamos falar sobre tal coisa, que a gente está, né"...
- P: Tem uma pergunta sobre isso.
- R: ... "Precisando saber" e tal... e aí, a gente faz uma pauta direcionada para esse assunto.
- P: Se elas podem propor alguma coisa nova dentro da rotina delas?
- R: Podem.
- P: Podem?
- R: Podem. Aí, a diretora vai analisar, né, vê se...
- P: Elas têm espaço na rotina delas para elas colocarem em prática o que elas aprenderam na faculdade?
- R: Então, é complicado porque elas estão com a parte do... elas pegam as crianças que... que... no contraturno elas estão na sala de aula. Então, assim, não dá para eles... elas pegarem papel, eh... escrita, porque quando chega no contraturno, elas já estão cansadas. Elas não podem trabalhar, elas têm que trabalhar mais o lúdico, mais o concreto, entendeu? Assim... ((acha graça)) não dá muito para ser na sala de aula...
- R: Entendeu? Mais o lúdico, brincadeira dá para desenvolver várias habilidades, né.
- P: Sim, sim, com certeza.
- R: Só no oral.
- P: Sim. Você percebe alguma mudança dessas atendentes que participaram do PARFOR?

R: Sim, estudo sempre, eh... é bom, vem para aprimorar, assim, a nossa prática, elas melhoraram bastante.

P: Tá. Eh... tem alguma mudança mais significativa que você percebeu nelas, assim?

R: Então, o olhar muda.

P: O olhar?

R: O olhar delas muda para a criança, não é apenas... "ah, eles estão ali, né, porque eles não têm onde ficar, a mãe põe ali", não, eles têm que aprender, têm que desenvolver outras habilidades, o olhar mudou.

P: Ai, que bonito, bacana.

R: Né? E com isso vem a ação, né, elas sempre vêm propondo coisas significativas para as crianças.

P: Tá. Está ótimo. Você já tinha me respondido, aqui, também. Você já falou como é feito o acompanhamento do trabalho delas, né.

R: Sim.

P: Que é você praticamente que faz, né, mais, até...

R: É.

P: ... junto com a diretora...

R: Junto com a diretora.

P: ... mas, você está mais perto delas, é isso? Você vai mais em sala?

R: É, eu não consigo...

R: Eh... é, então, eu não consigo estar mais próximo porque eu só venho... o ano passado eu era ATP aqui, mas eu só vinha duas vezes por semana porque eu tinha outra escola. Então, em uma semana eu vinha três, outra semana eu vinha duas, então ela acaba tendo mais contato.

P: Ah, olha aqui que interessante.

R: É, é ela que está falando...

P: (inint)? "fala com a ATP, a ATP está perto dos professores".

R: Ah, então, é. E os professores também, quando eu venho eu fico mais na sala de aula do que em outro lugar porque...

R: Agora, esse ano a prefeitura graças a Deus, vai plantar uma ATP em cada escola, então a minha escola é lá na Vila Mirim, aí, eu estou aqui, enquanto a outra pessoa não vem, enquanto a outra pessoa não assume porque, eh... o certo é... sempre ter alguma...

P: Os colegas.

R: ... você consegue acompanhar mais de perto...

P: Sim, sim, dá continuidade...

R: Isso.

P: Tá, última perguntinha do PARFOR. Eh... considerando a dimensão pedagógica dos gestores, considerando você gestora, há espaço para formação delas, das atendentes no trabalho? Assim, ela... durante o trabalho elas têm espaço para elas se formarem?

R: Durante o trabalho, não.

P: Não. E no geral, você acha que o PARFOR contribuiu para a qualidade da educação infantil? Você acha que há uma contribuição desse programa que formou elas, né, que fizeram faculdade em Pedagogia e tal, você acha que o PARFOR, ele contribuiu...

R: Sim.

P: ... para melhorar a qualidade da educação?

R: Sim, é, porque mais conhecimento, no caso, para a prática delas, eu acho que foi de grande valia.

P: Beleza. Só... só para terminar o teu perfil. Você reside aonde?

R: Aqui

P: No município que você trabalha?

R: Isso.

P: Você é casada, solteira?

R: Casada.

P: Você tem filhos?

R: Não.

P: Você vem trabalhar como?

R: Depende, ((risos)) aqui eu já fui até a pé para casa.

P: Tá.

R: Mas eu dirijo de carro ou meu marido me traz de moto.

P: Tá.

R: Ou ônibus, é...

P: OK.

R: ... o dia... ((acha graça))

P: Você trabalha em outros locais? Sim.

R: É.

P: Está ótimo.

R: Está bom?

P: Está perfeito, assim, foi a maior sorte da minha vida ter te achado aqui.

R: Ah, que bom, foi sorte, mesmo. ((risos))

P: Até parar aqui, espera aí.

#### **PARTICIPANTES**

P: Pesquisadora  
R: Entrevistada (S3)

#### **TEMPO DE GRAVAÇÃO**

14 minutos

P: (...) Então, S3, obrigada pela tua participação, você está contribuindo aí, para o meu trabalho em especial, mas para um trabalho de uma pesquisa maior da UNISANTOS relacionada, financiada pela CAPES, pelo MEC, que é uma pesquisa que acompanha essas atendentes que fizeram a formação do PARFOR, que é um programa, uma política de formação nacional. Gisele, qual que é a tua formação?

R: E aquela plataforma Paulo Freire?

P: É, daquela plataforma Paulo Freire. Qual que é a tua formação superior?

R: Eh... pós-graduação em psicopedagogia.

P: Em psicopedagogia? E você fez alguma graduação?

R: Fiz. Pedagogia.

P: Pedagogia. Quanto tempo faz que já está formada?

R: Formada... desde... 1993.

P: 1993. Tá. Eh... você fez algum estágio na área de gestão?

R: Fiz.

P: Fez?

R: Fiz de habilitação em orientação escolar e administração escolar. Então, eu tive que fazer.

P: Ah, tá. Teve que fazer. Na época que você fez pedagogia, já era, assim? Ainda era, assim? Na verdade.

R: Isso. Isso.

P: Tá. E aqui nessa escola você está há pouco tempo, né.

R: Isso.

P: Mas há quanto tempo que você já é gestora? Considerando gestores...?

R: Eu tenho um ano.

P: Um ano?

R: Isso.

P: Que você está como gestora?

R: Isso. Ano passado que eu fiquei de assistente, numa outra escola de fundamental. E fui um ano de (ATP).

P: Ah, tá. Isso é importante. Um ano de ATP. E as ATPs estão também entram bastante em contato com as professoras, né.

R: Isso.

P: Você já tinha experiência como gestora antes?

R: Não.

P: Tá. E ao total, você tem quanto tempo de experiência como gestora no total?

R: Como gestora?

P: É. Gestora, tipo, a gente considera ATP, assistente, tudo gestora.

R: Ah, é desde noventa e... desde 2013.

P: 2013.

R: Tem dois, dois anos completos.

P: Tá. E como que você chegou a ser gestora? Como é que é o teu acesso... a ser gestora?

R: Então. Depois de quanto tempo? É isso?

P: Como. Como que você... foi gestora, assim? Como que se deu?

R: Eu fui convidada.

P: Convidada? Que é como você ingressou, né.

R: Isso, isso. Eu fui convidada para a função.

P: Você já trabalhou como professora?

R: Já.

P: E quais (inint)?

R: 26 anos de formada.

P: 26 anos? Uau. Minha próxima pergunta.

P: 26 anos?

R: Já antecipei.

P: Já.

R: 26 anos de formada.

P: Trabalhou em educação...

R: Sempre fundamental.

P: Fundamental?

R: 1º ao 5º.

P: Então, está sendo a tua experiência agora na educação infantil, pequeninhos?

R: Isso.

P: Você participou de algum... – ou participa – de algum programa de formação continuada para gestores?

R: Não.

P: Algum curso... do governo? Tá. E que característica você considera importante para um gestor escolar?

R: Uma característica?

P: É.

R: Eu acho que tem que ter sensibilidade.

P: Sensibilidade? Algum motivo especial, assim? Para lidar com as pessoas, ou com...

R: Não. Porque eu acho que você tem que analisar cada caso, entendeu? Você tem que ter... sensibilidade nesse sentido. Ainda que a gente sabe que tem gente que gosta de abusar, tem gente que realmente necessita...

P: Saber diferenciar, não é?

R: Saber diferenciar isso aí.

P: É difícil mesmo?

R: Muito... ((acha graça)) muito. Não é fácil, não.

P: A gente tem que tomar decisões, a gente, não... mais na intuição, não é?

R: É. É. Assim, mesmo.

P: Você participa de reuniões na escola?

R: Participo. Participo.

P: Quais reuniões que você participa?

R: Agora eu estou com PSE...

P: PSE? Quando que acontece? É...?

R: De terça e quinta de manhã.  
P: Duas vezes por semana?  
R: Isso.  
P: E aí? Em que condição que você participa? Você apresenta? Você conduz?  
R: Eu faço reunião junto com... com a diretora. Às vezes participo.  
P: As duas?  
R: Isso, mas as duas conduzem, né. Na falta de uma está a outra. Mas, a elaboração é das duas juntas.  
P: Quais são as suas atividades diárias de gestora na escola? Como é que é a tua rotina? Desde que você chega até que vai embora.  
R: Ah, resumido.  
P: É. Você... ((risos))  
R: Então. A gente verifica a creche como que está, né, as crianças, os funcionários...  
P: Trabalha como zelador nosso, né.  
R: Isso.  
R: Isso.  
R: É. A gente verifica e-mail, o que é que tem para ser feito, vê essas pautas de reuniões, atende pais, atende professores, atende funcionários. Mas, é, assim, não chega a ser uma rotina todo dia. Hoje anda meio conturbado o negócio, entendeu?  
P: Ahm. E daí, eu aqui, né, para mudar...  
P: ... mais a rotina ainda, né.  
R: Eu já tinha até esquecido que você vinha. Aí, quando ela chegou, falou, falei...  
P: É. Eu acho normal. É normal.  
P: Eu liguei daqui, para cá, mais cedo, só para avisar que eu vou. Porque eu... imagine, eu tenho... eu não trabalho com a escola pública, mas eu tenho uma escola pequena de idiomas. Então, eu sei como é que é a rotina.  
R: Não, tem dias que é um sossego. E tem dia que é movimentado, desde a hora entra até a hora que você sai.  
P: Mas olha, ((inint)) o dessa forma disso aqui é muito maior do que a minha escolinha pequena de inglês, tá? Muito maior.  
R: Mas, também... eh... é complicado, também, não é fácil, não.  
P: É parecido.  
R: É.  
P: Tem professor, tem aluno, tem pai. Mas, assim, eu acho mais fácil.  
R: É...?  
P: Do que escola pública é mais fácil. Pelo que eu estou estudando e aprendendo... o desafio de vocês é muito maior.  
R: É, não é fácil, não. Não é, mesmo.  
P: Qual que é o maior desafio para você?  
R: O meu maior desafio? ((silêncio)) Eh... acho que lidar com as pessoas.  
P: Lidar com as pessoas? É em geral a pessoa fala que as pessoas...  
R: Pessoas mais difíceis, vamos dizer, assim.  
P: É. E você permanece na escola de que horário?  
R: Oito horas por dia.  
P: Oito horas. Ocorrem reuniões pedagógicas, né.  
R: Sim.  
P: Você já falou. Os assuntos mais frequentes dessas reuniões, eh... assuntos... qual é a pauta dessas reuniões? O que é que acontece lá? ((acha graça))  
R: Então. Principalmente agora, no começo do ano, é parte de planejamento, é estar passando essas orientações, datas, é a parte organizacional, mesmo. Entendeu?  
P: Tá.  
R: Então, no começo é mais isso daí. Os professores aproveitam as reuniões, para juntar com os colegas para estar fazendo o planejamento. Então, agora, no começo, é mais, assim.  
P: As meninas da creche, as atendentes das creches, elas participam das reuniões?  
R: Eu tenho uma outra reunião.  
P: Tem uma outra reunião?  
R: Não, é separado.  
P: E essas reuniões, quem coordena, também, são vocês?  
R: A direção. Isso.  
P: Está ótimo. Já está acabando. Agora, referente ao PARFOR.  
P: Você, como assistente, consegue dar apoio ou orientação aos atendentes das creches ali da...?  
R: Sim.  
P: ... do berçário?  
R: Sim.  
P: Você consegue dar apoio, educação para elas? Como é que você faz isso? É mais, assim... é... falado? Que recurso que você usa?  
R: Ah, mais nas reuniões, né, voltadas para elas, ou quando nós precisamos, querem alguma coisa, vou procurar, vou para ajudar...  
R: Na maioria das vezes é nas reuniões, que elas solicitam, mesmo.  
P: Elas solicitam? E essa pergunta aqui seria se no caso se você estivesse acompanhando as atendentes.  
R: Isso.  
P: Se você percebeu alguma mudança nelas – nas atendentes? – que participaram do PARFOR? Que antes elas não tinham como (fazer) pedagogia, e hoje elas têm formação em pedagogia, se você percebe alguma mudança?  
R: Eu acredito que deva ter mudado.  
P: Né?  
R: Eu acredito que sim, mas para te afirmar com certeza, aí, eu já não sei.  
P: É. Mas, as atendentes participam de outras reuniões? Só as específicas delas?  
R: Não, tem capacitação depois no fim de semana, o educador de apoio.  
P: Ah, semana...  
R: De educador de apoio.  
P: De educador de apoio.  
R: Isso.

P: É importante. Então, elas participam?

R: Participam.

P: É semanal? Não?

R: Não, é anual.

P: Anual?

R: É. Mês de julho. Durante as duas semanas de recesso, uma semana a creche funciona normal, é diferente da escola. Na outra semana não funciona, é quando eles têm as capacitações.

P: Ah, tá. Elas podem propor alguma coisa nova dentro da rotina delas? (inint) ((sobreposição de vozes))

[009:42] ----- TIME STAMP -----

R: Podem. Devem.

R: Porque é muito mais fácil, que elas estão lidando no dia a dia. Então, surgem ideias, entendeu? E aí, elas passam para a gente, sim. Surgem, sim.

P: Ah, que bom. Então, elas têm espaço... e elas... você acha que elas têm espaço dentro da rotina delas para colocar em prática o que elas devem ter aprendido na...

R: Tem. Tem.

P: ... na faculdade?

R: Tem, sim.

P: Tem como elas colocarem em prática?

R: Tem.

P: Tá. Só para terminar, agora. Você... eh... considerando a dimensão pedagógica na gestão, você acha que tem espaço, há espaço para formação das atendentes em serviço? Em trabalho? Em horários especiais, ou mesmo com o apoio nos seus locais de de trabalho? Elas têm espaço para consolidar a formação delas?

R: Eu acho que tem, sim.

P: Você acha que tem espaço?

R: Tem.

P: ... dentro da rotina delas, elas conseguem?

P: Tá. E de forma geral, seja... você já tinha ouvido falar do PARFOR? Da plataforma Paulo Freire?

R: Sim. Sim.

P: Você acha que o PARFOR, ele contribuiu para a qualidade da educação infantil?

R: Sim.

P: Tem alguma visão para isso?

R: Ah, eu acho... eu acredito que toda e qualquer informação nova é válida. Então, eu acho que valeu muito.

P: Ótimo. E você reside aqui, ou em outra cidade?

R: Em outra.

P: Em outra. E você é casada?

R: Separada.

P: Separada. E você tem filhos?

R: Não.

P: Não. Como é que você tem trabalhar?

R: Eu venho de carro.

P: A pé... de carro. E você trabalha em outra escola? Tem que se dividir?

R: Não, não.

P: Só aqui?

R: Só aqui. Só que aqui às vezes a gente nem dá conta. ((risos))

P: É...? Porque às vezes tem... às vezes nos trabalhos públicos tem pessoas que estão em duas escolas.

R: É.

P: A gente pergunta...

R: Mas isso, essa parte de gestão, não... não tem como.

P: Não tem como?

R: Não.

P: Tá.

R: Gestão, não.

P: A gente pergunta justamente para medir a qualidade, né.

R: É mais professor...

P: Mais professor?

R: ... professor que quando você... que trabalha em outras, ou supervisor, que passa por todas as escolas, mas... diretor, assistente, não tem como.

P: Não tem como?

R: Não tem como.

P: Então, tá.

R: Até mesmo ATP, também.

R: Agora eles estão focando cada ATP em uma unidade.

P: É, porque ela falou que também está em duas, né.

R: A Amanda, por enquanto, está em duas.

R: Entendeu?

P: Também, não deve ser fácil, né.

R: Não, não é. Porque às vezes acontece as coisas, num dia que ela não está, não dá para esperar, entendeu? É meio... é meio complicado.

P: Daí é importante o gestor também é pedagogo, né, e ele acaba entrando em cena, né, para ver. Tem que ir, preencher.

R: É. Porque... é um trabalho em equipe, mesmo. Gestão é todo mundo. Por isso que a gente tem que saber tudo o que acontece. Porque enquanto nós não estamos, a gente já consegue resolver, entendeu? Porque tem coisas que não é para amanhã que dá para resolver.

P: É porque é grande, essa escola.

R: É grande. Tem 600 alunos. Temos mais ou menos por aí. Com a complementação, não é? A creche tem 400 e poucos alunos.

P: É. É bastante criança.

R: São.  
 P: É muita responsabilidade. Por isso que eu falo, o desafio de vocês é muito maior que o meu.  
 R: É.  
 P: Eu tenho as responsabilidades de dona, mas... eh...  
 R: Mas é muito gostoso.  
 P: É, eu gosto. Eu estou estudando... eu estou estudando essa política PARFOR...  
 R: Não é fácil. Não é fácil.  
 P: Deixa eu desligar aqui, que eu já posso...  
 ((fim da transcrição))

## PARTICIPANTES

P: Pergunta  
 R: Respondente (S4)

## TEMPO DE GRAVAÇÃO

24 minutos

P: Pronto. Então, obrigada, tá, pela tua disponibilidade. Qual que é a tua formação superior?  
 R: Eu tenho pedagogia e pós-graduação em supervisão escolar.  
 P: Tá. Já quanto tempo que já você está formada?  
 R: De pedagogia, eu me formei em 2005 e a pós eu fiz em 2009.  
 P: Já faz um tempinho, né.  
 R: Faz, faz.  
 P: Você tem alguma outra formação superior?  
 R: Não.  
 P: Não? Você precisou fazer algum estágio na área de gestão escolar?  
 R: Quando eu estava na faculdade? Sim.  
 P: Na faculdade? Sim, você chegou a fazer?  
 R: Eu fiz.  
 P: E nessa escola há quanto tempo você está como gestora?  
 R: Aqui eu comecei, eu estava de vice, fiquei três anos de vice. E agora dia 1º de abril faz um ano de diretora, mesmo. Mas, eu fiquei três anos de vice aqui e três anos de vice em outra escola da prefeitura, também.  
 P: Está gostando?  
 R: Estou, estou gostando. É gostoso.  
 P: Parece bem tranquilo. Você já tinha experiência antes como gestora? Como vice já, né. Mas, em alguma outra escola...  
 [001:10] ----- TIME STAMP -----  
 R: Já. ((sobreposição de vozes)) seis anos.  
 P: Seis anos?  
 R: Seis anos.  
 P: Seis anos. Bastante tempo. E como que foi você chega no cargo de gestora aqui na...  
 R: Aqui é assim, você tem que ser professora efetiva, ter passado os três anos do período probatório. Aí, você faz um projeto e nesse projeto você tem que... você tem que estar... você tem que ser alguém da equipe, ou coordenadora pedagógica ou vice-diretora ou pedagoga comunitária. Tem que ter tido três anos na função, também. Aí, você faz um projeto, se você passar no projeto você faz uma entrevista com a equipe, com as chefes da Secretaria de Educação. E depois da entrevista você faz uma prova.  
 P: Eh... você tem que fazer tudo isso.  
 R: Aí, se passar na prova... aí, junta os três, dá uma média, se você passar você é chamada. Tem que fazer tudo isso. Está no plano de carreira.  
 P: Está no plano de carreira? Você já trabalhou como professora de educação infantil?  
 R: Já.  
 P: Você teve experiência de professora em outros níveis de ensino? Teve?  
 R: Tive. Fundamental, também.  
 P: Fundamental. Eh... aqui na você participa de programas de formação continuada para gestores? Eles têm cursos, assim, treinamentos?  
 R: Tem. Oferece curso... agora há pouco tempo, eu fiz um de gestão mesmo pelo MEC. A gente fez o do conselhos escolares também, seis meses. E sempre está tendo, eles estão sempre oferecendo para a gente para estar fazendo.  
 P: Eh... que características que você considera importantes no gestor de escola?  
 R: Eu acho que a gente tem que... a gente tem que ser, assim, bem democrático. Tem que saber ouvir bastante para dar a palavra final. Porque... tem que ter essa parceria com os funcionários, com os professores, senão a gente não consegue nada. Porque ainda mais com o pessoal antigo, esses professores antigos é bem difícil de lidar. Porque (inint) [00:03:16] educação física, bem difícil. 'Então assim'... tem que saber ouvir, ir com jeitinho com eles. Aí, você tem que ser democrático, se for democrático você consegue qualquer um deles. Então, tudo que eu vou fazer, eu faço uma reunião, eu converso com eles, converso com os pais, "o que a gente vai decidir, como a gente vai fazer?". Uma equipe, mesmo. Aí, eu tenho a minha vice-diretora, a coordenadora, a pedagoga e a supervisora, junta todo mundo em volta.  
 P: Elas estão aí?  
 R: Ela acabou de embora uma, a outra só na quinta e a coordenadora só sexta.  
 P: É...? Eu vou ter que voltar aqui com a sua permissão, porque eu preciso... ((sobreposição de vozes))  
 R: Se fosse ontem estava todo mundo aqui.  
 P: Sério?  
 R: Uhum. Você tem que vir das 11:00 às 15:00, porque das 11:00 às 15:00 você pega quem entrou das 07:00 e sai às 15:00 e pega que entra às 11:00 sai às 19:00.  
 P: Vou ver então... na quarta-feira também seja um bom dia. Amanhã será que está todo mundo aqui?

R: Não, nessa semana não está, porque amanhã a minha coordenadora tem reunião na SEDUC o dia inteiro.

P: Ah... tá. Eu tenho que arrumar alguém para ficar com o meu filho.

R: Então, é só semana que vem, mesmo. Ou sexta. Só semana que vem na sexta.

P: É o horário que você está com filho, né, horário de almoço...

R: ... porque para você pegar a pedagoga comunitária você tem que vir ou quinta ou sexta, que é o único dia que ela está aqui. Só vem para cá quinta e sexta, porque ela divide o plantão em duas escolas...

P: Tem uma que é ATP, né.

R: ATP é a coordenadora, está todos os dias, com exceção dessa semana que ela tem... está tendo reunião na Secretaria Educação.

P: Então, dei azar.

R: Porque ela vem todos os dias.

P: Precisava conversar com ela, porque ela também está em contato com os professores.

R: Sim, o tempo todo.

P: O tempo todo, então. Ela eu tinha que entrevistar. Então, está ótimo. Aí, eu queria saber só um pouquinho da sua rotina agora, já vai acabar. Eh... você participa das reuniões na escola?

R: Sim. (inint) ((sobreposição de vozes))

P: Quais reuniões que tem? ATP, HTP...

R: São HTPC, né, que é o horário de trabalho pedagógico. O HTPI também que é individual, mas a gente está sempre observando. Aí, tem as reuniões de orientação pedagógica que é no começo do ano. E algumas reuniões que a gente achar necessária, a gente acaba fazendo.

P: As professoras e as atendentes, elas participam dessas reuniões?

R: Elas participam do Construindo Saberes.

P: É outras... são outras reuniões?

R: São outras reuniões, não é junto com os professores.

P: E é você também que coordena?

R: Também. Eu e a equipe.

P: Tá. Quais são as suas atividades diárias? Qual a tua rotina assim, você chega...

R: Ah... são tantas. Chega, no dia de... segunda e quarta tem HTPC de manhã, quinta e sexta... terça e quinta tem à tarde. Aí, fecha ponto, é plano de gestão, PPP, é quadro de funcionário, é quadro de professores, eh... conselho de escola, conselho de classe. É que assim, cada dia... é diferente, assim.

P: Cada dia você tem uma agenda, assim, mais ou menos.

R: Na verdade, eu tenho... eu guardo tudo na cabeça. Reunião na SEDUC, reunião de pais que está sempre fazendo. Hoje mesmo a gente fez uma entrada de uniforme. Cada dia tem uma coisa.

P: Tá. Eh... quais são os seus maiores desafios na sua função?

R: Ah... acredito que é lidar com os funcionários.

P: 'Nossa!'... que interessante, acho que todo mundo fala isso.

R: Não os professores, os funcionários.

P: Funcionários.

R: Funcionário, atendentes, que no caso são essas moças. São bem difíceis.

P: Elas são mais difíceis que os professores?

R: Bem mais.

R: Muita falta de funcionário. Declaração médica. É falta, falta, mesmo. 'Então assim'... é bem difícil lidar com eles. Se não tiver um jeitinho...

P: É porque elas são diferentes, né, pelo que eu estudei. Elas têm uma categoria diferente, não sei se fala, assim.

R: Isso. No caso das que fizeram a plataforma, elas são eh... atendente 2.

P: Atendente 2.

R: Isso. Elas não entram no plano de carreira dos professores, elas entram no quadro do magistério, né. Do... 'então assim'... elas brigam para ser professoras, para entrar no quadro.

P: Ah... elas querem ser professoras?

R: Isso. Mas, na verdade, o concurso que elas fizeram foi para atendente. Mas, assim, não todas, mas a maioria. A grande maioria não aceita, acha que são professoras, também. Só que assim, elas não fica na sala de aula onde tem as mesinhas, igual os professores, elas fica na creche, no salão. Elas fazem atividades pedagógicas, a higiene, alimentação, tudo com elas.

P: Mas você tem mais dificuldade com elas um pouco devido a esse perfil delas de... querem ser professora, aí, ficam mais rebeldes?

R: Acho que todas as diretoras têm essa dificuldade.

P: ((risos)) Bom, o teu horário que você permanece na escola...

R: São oito horas. Segunda, quarta e sexta eu entro às 07:00, saio às 15:00 e terça e quinta das 11:00 às 19:00.

P: Tá. Dá para você oferecer algum apoio para essas atendentes e para os professores? Apoio assim, orientação, por exemplo, uma rotina?

R: Dá, a gente está sempre fazendo. Essa reunião mesmo de Construindo Saberes, a gente passa o que a gente sabe e eles passa o que eles sabem. A gente pede para elas estarem trazendo texto de motivação, alguma atividade que eles encontrarem e saibam fazer para... para socializar com o grupo todo. É bem bacana, na hora do soninho.

P: Tá. Ah... tá OK. Agora, especificamente desse programa PARFOR... já estou acabando. Você percebe nas atendentes alguma mudança dessas atendentes que participaram do PARFOR? Se elas mudaram, se está melhor, se está pior?

R: Então, na verdade, eu não vejo muita diferença, por quê? Porque assim, elas buscam ser professoras. Mas, aí, tem toda... você tem que fazer o concurso para professor. E as que já acabaram... todas, eu acho que acabaram, né.

P: É. Acho que sim...

R: Quem já acabou a pedagogia, então elas estão tentando para ver se passa para professor. Das minhas, por enquanto nenhuma foi ainda. Então, acredito, assim que elas não façam nada para melhor porque 'tipo assim', "já que eu não sou professora, não vou fazer mesmo". Então, acho que elas pensam dessa maneira. Então, elas fazem mesmo só a parte de atendente mesmo que é cobrado. Assim, não traz muito para... não acrescenta muito.

P: Era isso que eu ia te perguntar.

R: Mas eu acho que é por esse motivo, como "ah, não sou professor, então não vou fazer".

P: Tá, mas se elas quiserem...

R: Mas, aprenderam bastante.

P: É...?

R: Aprenderam. Não, tem uma delas que rala, rala muito.

P: Elas podem propor alguma assim, pedagogicamente falando dentro da rotina delas?

R: Pode, pode. Só que não quer mesmo, eu acredito que seja por conta disso. Mas, assim, nunca cheguei a conversar com elas, não. Mas, assim, tem uma que fez... agora já fez uma pós, agora já está fazendo a segunda pós, uma delas. Já está na segunda pós e está sempre buscando, eu vejo que ela está sempre estudando, ela vai em palestra, ela vai num monte de coisa. Só que assim, aqui para a gente ela faz a obrigação dela. Mas, eu vejo que ela procura...

P: Dentro... dentro da rotina delas assim, elas têm espaço para colocar em prática alguma coisa ou não dá tempo?

R: Tem, tem.

P: Tem, você acha que dá?

R: Tem.

P: O que elas aprenderam, elas poderiam colocar em prática?

R: Poderiam. Se quisesse poderia.

P: Tá. Isso é legal. Isso é bem interessante para o trabalho. Ah... você acha assim, na tua visão que elas têm espaço então para a formação delas em serviço, assim?

R: Sim, com certeza.

P: Poderiam complementar essa formação no trabalho?

R: Com certeza.

P: Qual é o papel da creche assim, na formação da criança?

R: Então, na creche é de 0 a três anos, né. Seria Berçário 1, ciclo 1, Berçário 2, ciclo 2. E a prefeitura ainda oferece 4-5 anos, que a maioria das prefeituras não oferecem mais. Então, a criança fica na creche, aí, ela faz alimentação, higiene e depois elas fazem... os berçários fazem estimulação com os bebês, elas mesmas trabalha a estimulação, tudo com os bebês. E os "maiorzinhos" faz atividade de recreação mesmo, é (inint) [00:11:42], 'blockbuster', é atividade com bola, é o lúdico. Elas trabalham o lúdico. Num período, que no outro período que é o Infantil 1 e Infantil 2, é uma salinha de aula mesmo com a professora, mesmo sendo da creche.

P: Então, a escola ela tem... a escola de educação infantil, ela tem uma função, né. Qual seria essa função?

R: Ah... acho que a função é a mesma, ela... a gente procura estar passando a parte pedagógica mesmo para eles. E assim, não é bem o educar, é formar, mesmo. Então, a gente quando faz reunião com os pais, a gente passa para os pais que a educação tem que vir de casa, que a escola não está aqui para educar. Que é formar o cidadão mesmo para sociedade.

P: Bom, só para finalizar, você mora em outra cidade?

R: Não, moro aqui...

P: Mora aqui. Você é casada, solteira?

R: Sou solteira.

P: Solteira. Tem filhos?

R: Tenho, dois.

P: Dois. Como é que você vem trabalhar? Vem de carro? Ônibus?

R: Venho de carro.

P: Carro. Você trabalha em outros locais?

R: Não, trabalho só aqui. Que não dá tempo.

P: ((acha graça)) Só aqui. Então, 'tá bom'. Eh... é uma pergunta que a gente faz, mas acho que no caso do gestor eu acho que não tem como.

R: E acho que ele também nem pode, né, porque... mudar o horário não bate, né. Eu sou obrigada a fazer um período da manhã, um período da tarde. Isso seria muito difícil conseguir. Eu também não queria.

P: É, também... já pensou? Bom, obrigada. Por hora está tudo tranquilo. Eu vou ter que voltar aqui um horário que tiver... é Marta? E a outra eu conheci saindo, tentei segurar ela, mas ela "ah"...

R: Acho que ela ia levar o filho dela no médico.

((fim da transcrição))

## **PARTICIPANTES**

P: Pergunta

R: Respondente – Sujeito 5

## **TEMPO DE GRAVAÇÃO**

29 minutos

((início))

R: ... uma dor de cabeça.

P: E a minha, também. De manhã, eu falo que eu acordo com voz de homem, depois é que eu fico com voz de mulher.

R: É. É assim, mesmo. Mas, hoje eu estou... eu acordei... passei mal. Ontem, fui dormir, sabe que horas? 21:00. Olha aqui. Hoje eu não estou aguentando. Uma coisa ruim, assim... não sei se... ainda me perguntaram se era dengue. Falei, "não. Porque é só aqui, ó". Acho que é dor de garganta... acho que eu estou...

P: Então, mas tudo bem.

R: Vamos lá.

P: Ninguém vai ouvir. Só eu. ((riso))

R: Tudo bem. Então, está explicada essa voz de...

P: Eh. ((riso)) Então, 'tá'. Então, você é...?

R: S4.

P: Então, S4, primeiramente, eu vou fazer uma pergunta mais para conhecer um pouco de você, da sua formação. Assim, você tem alguma formação superior? Em quanto tempo é que você se formou?

R: Eu tenho formação superior de pedagogia. Me formei em 92.

P: 'Nossa!'... quando eu estava entrando na faculdade.

R: Com habilitação em... é. Habilitação para supervisão.

P: Tá. Aí, você tem alguma outra formação?

R: Tenho pós.

P: Pós.

R: Isso.

R: Tenho duas pós. Uma em administração escolar e outra, pela USP, ética valores e cidadania.

P: Que legal. Já ouvi falar nesse... bacana. Você precisou fazer algum estágio em gestão escolar?

R: Então, quando eu estava cursando, eu já estava, na verdade, a coisa foi meio que paralela. Então...

P: Você já tinha um cargo de gestão onde trabalhava?

R: Isso. É. Já estava na direção.

P: E há quanto tempo é que você está como gestora?

R: Então, ontem mesmo, eu respondi uma pergunta ((acha graça)) sobre uma outra pesquisa. Como gestão, em cargo de gestão, 16 anos.

P: Tá. Bastante tempo.

R: E... 15. Não. Desculpa. 14 de sala de aula e 15 de gestão.

P: 'Nossa!'... tem bastante experiência.

R: Pouquinho até.

P: E como é que você chegou a ser uma gestora? Aqui a gente entende gestor, porque a gente está considerando diretores, coordenadores, como gestão de. (inint)

R: À parte da equipe, não é?

P: É.

R: Como eu cheguei? Eu trabalhei muito tempo em escola particular e acho que me destaquei. Eu acho que o comprometimento, o perfil. Eu acho que foi...

P: A forma de acesso? Você prestou algum concurso?

R: No particular, não.

P: Não.

R: Foi meio que escolha, indicação, alguma coisa do gênero. Agora, na prefeitura, sim. A gente faz... existe um projeto que a gente apresenta. Esse projeto é avaliado. São 3 etapas. Então, primeiro o projeto é avaliado, depois nós passamos por uma entrevista, e, se aprovado, nós passamos por uma prova escrita. Então, são 3 etapas. Se passar nas três, você consegue o cargo.

P: Tá. E nessa função que você está agora, você ingressou como?

R: Pelo projeto.

P: Pelo projeto.

R: Isso.

P: E você já trabalhou como professora de educação infantil?

R: Já. Foi meu primeiro ano. ((riso)) Era prézinho, ainda, que chamava. ((acha graça))

P: Era. ((acha graça)) Foi aqui, ou...?

R: Foi. Na escola particular que eu trabalhei.

P: Você já teve experiência como professora em outros níveis de ensino?

R: Já.

P: Já.

R: Em todos os níveis.

P: Em todos os níveis.

R: Até ensino médio. ((acha graça))

P: E aí – bom. Acho que você já falou – quanto tempo de experiência de administradora você tem?

R: Isso. 14.

P: 14 anos. Tá ótimo. Você, como gestora, participa de programas de formação continuada para gestores? Tem, assim, cursos?

R: Tem. A prefeitura está fazendo capacitação para os gestores. Então, reuniões trimestrais. Eles passam uma quantidade de informação, tem roda de conversa, de dividir situações, de dificuldades que às vezes... que a gente não é sozinha ((acha graça)) Então, são cursos... e também têm alguns cursos que a prefeitura oferece, que são à parte. Aí, você... fica a critério de cada um, participar ou não.

P: Opcional, não é?

R: São indicações de cursos, que eles fazem.

P: E vocês têm que pagar alguma coisa? Ou geralmente é...?

R: Geralmente, é livre. É gratuito.

P: Gratuito. Muito bom. Só para encerrar essa parte da gestão, já que você tem bastante experiência, que características que você considera importantes num gestor escolar hoje?

R: Características pessoais?

P: Vou colocar hoje, porque às vezes, ontem não é o mesmo critério que hoje.

R: É

P: Hoje em dia, parece que mudou?

R: É. Mudou bastante. Eu acho que tem que ter flexibilidade. Um gestor tem que ter esse poder de... e o poder da escutatória, também... que a gente fala muito em oratória, mas quase ninguém fala no dom de ouvir e entender. E é a tal da flexibilidade. Isso daí, são fatores essenciais para uma pessoa que queira partir para a gestão. É o meu ponto de vista.

P: É pessoal até, não é? Também?

R: É uma característica que eu acho que tem que estar... mesma coisa, Elza, que falavam antigamente, do dom. "você tem o dom para isso". Eu acho que tem que estar na pessoa. Se a pessoa não tem flexibilidade, ela vai ter... vai sofrer bastante.

P: Sofrimentos. ((acha graça))

R: É. Sofre bastante.

P: OK. Vamos lá. Então, você como gestora aqui, participa de reuniões aqui na escola?

R: Reuniões. Muitas.

P: Muitas. ((acha graça))

R: ((riso)) Reuniões de acolhimento com os pais que...

P: Com os pais?

R: ... estão ingressando.

P: Que bacana.

R: Que a cada mês...

P: Isso eu não sabia.

R: ... a creche faz novas matrículas. Existe um número de crianças que param de frequentar, a matrícula é cancelada, então, as matrículas acontecem mensalmente. E aí, vão agregando crianças mensalmente. Vamos supor. Numa sala de berçário 3 crianças não frequentam mais. Então, o setor de central de vagas pega esses dados, a gente envia e aí, eles liberam 3 vagas. 'Então assim'... na verdade, não são 3. No geral da escola são 15-20-30. Então, a gente faz uma reunião por mês, antes de essas crianças ingressarem, de acolhimento, para passar as normas e a rotina da escola. Apresenta a escola, a creche, a parte de sala de aula, e a parte...

P: Bacana. Eu não sabia que entrava todo mês, assim. Tipo sai...?

R: Todo mês. Não para.

P: ... tem vaga já entra?

R: É.

P: Tem lista de espera? Uma vez parece eu vi uma lista ali?

R: Isso. Tem. Fica todo mês afixada a lista de espera.

P: Achei interessante. ((fala sobreposta))

R: E é assim, uma constante isso. Tem um prazo, uma datas...

P: Está sempre cheio? Lotado?

R: É. Tem datas específicas. Existe um cronograma, mas dali, a gente também já monta o nosso. Então, fechou o período de inscrição, depois concessão de vagas, efetuar a matrícula, aí, a gente faz a reunião, já logo imediatamente, no dia seguinte, faz a reunião com os pais e aí, passa por um acolhimento.

P: Você faz junto com a Marcela? Ou não?

R: É. A gente reveza.

P: Reveza.

R: Às vezes ela está em reunião, eu faço sozinha. Muitas vezes nós vamos juntas. Às vezes vai a equipe inteira. Eu... a Marta, que é a coordenadora ATP, a Dora, que é a pedagoga comunitária, e a Marcela. Então, às vezes, até a supervisora, se está na escola, também... participa. É uma reunião que a gente faz. Tem as reuniões dos professores, que são os HBPCs, que são semanais. A gente também vai. A Marcela acabou de ir lá para eu poder te atender. A gente faz também junto, participa. Têm as reuniões com as atendentes, que são quinzenais. Que é com o pessoal da creche, que faz aí, o cuidar das crianças. Também a gente faz reunião sempre com elas. E têm as reuniões tradicionais com os pais, que você faz aí, todo... a cada trimestre a gente chama os pais e faz aquela reunião.

P: Todos juntos? Ou vai de grupos? Por exemplo, tem gente para dias separados?

R: Não. São dias separados. É. Para a gente poder atender todos eles e entrar na sala de todos. Isso, assim, são as tradicionais.

P: As tradicionais.

R: As de rotina.

P: De rotina?

R: É.

P: É bastante. Essa pergunta é um pouco capciosa. Quais são as suas atividades diárias ((acha graça)) como gestor?

R: É muita... é sempre ((acha graça)) É sempre, mas você não vem com uma agenda, assim. ((acha graça)) Preciso fazer isso, isso, isso e isso. Às vezes, você até tem aquela, "ah, eu preciso preparar o plano, pê-pê-pê". Você tem até uma parte burocrática aí, que você tem que cumprir, mas é muito assim, imprevisto. Muito imprevisto. Então, é acolher uma mãe que teve um problema na sala de aula com a criança. É fazer um portão. O portão, a gente está frequentemente nessas entradas e saídas. Tem sempre uma da direção nesses momentos, que são os momentos que o pai acaba tendo acesso ao gestor. E, a maioria das escolas, é muito difícil de você falar com o diretor. Tem que agendar horário, dia. E a rede municipal não tem isso. A gente está, ou na entrada ou na saída, tem alguma de nós...

P: Mas, eu tenho achado, assim, o pessoal da gestão aqui, bem acessível. Bem assim, tipo...

R: É. Isso.

P: ... abertos.

R: Nós somos, porque é mesmo a filosofia, mesmo, da prefeitura. Mas, assim, no particular, também... só se fosse um caso ou outro – pelo tempo que eu trabalhei no particular – que tinha que agendar horário, mas, ou a gente quando chama. A gente é que chama o pai. Aí, a gente já deixa um horário mais ou menos pré-estabelecido, mas quando ele chega na escola, ele é atendido imediatamente por uma de nós, mesmo que não seja resolvido na hora, mas ele é ouvido. É o que eu falei da escutatória.

P: É.

R: A pessoa tem essa necessidade.

P: É. É até mais importante, ela ter essa atenção.

R: Muito mais.

P: Você falou, né, acolhimento.

R: Isso. 'Então assim'... existe uma rotina. Tem a parte administrativa dessa frequência de aluno que a gente tem que acompanhar.

P: A parte burocrática é grande aqui? Ou você...?

R: Não é tanto.

P: Te atrapalha para fazer as outras coisas?

R: Não. Não. Porque é tudo muito bem divididinho. A gente tem uma secretaria – graças a Deus – boa, eficiente, muito boa.

P: E elas são bem simpáticas. Toda vez que eu chego aqui, assim...

R: Bom ((acha graça))

P: É bem disposta, assim.

R: A gente pede, mesmo.

P: Elas são bem dispostas.

R: É um trabalho corpo a corpo diário. 'Então assim'... para te falar qual é o meu trabalho diário na gestão, é meio difícil elencar, mas...

P: Elencar. É.

R: É muito imprevisto. Mas, tem a parte administrativa de documento que só vai acontecendo e a gente às vezes nem percebe. Você assina uma declaração. Você prepara um bilhete. Você está sempre... é tudo tão incorporado, que a gente nem...

P: Tudo junto e ao mesmo tempo?

R: É. ((riso))

P: ((riso)) 'Ai, Jesus!'. Quais são os teus maiores desafios na função de assistente? De gestora?

R: Eu acredito que...

P: Desafio.

R: ... um desafio – que não seja só meu, que seja de todos os educadores – eu percebo assim, na educação infantil é você convencer o pai que essa etapa, que a criança demonstra, é de suma importância. Porque a grande maioria ainda acha que a escolinha é coisa de criança, daqui a pouco passa e às vezes, a criança já apresenta algum comportamento diferenciado que o pai não consegue, ou não quer enxergar. Então, esse convencimento da família, de uma maneira geral – isso porque eu também trabalhei com outras funções na educação infantil e eu acho que seja um desafio – convencer os pais que isso não é coisa... não é brincadeira. Não é escolinha.

P: Isso apareceu numa outra entrevista, numa outra escola, aqui. Você traz a relação uma segunda vez.

R: É um desafio... é um desafio...

P: Um desafio dos pais.

R: Porque a maioria acha que assim, "ah, põe na escolinha para eles brincarem o dia inteiro". E não é. Já é... a gente que estudou e você que está já aí, num nível ((acha graça)) além, você vê que cada... até na amarelinha tem um fundamento.

P: Claro.

R: Então... mas, para eles, não. Porque quem não é da área, realmente desconhece. E aí, você convencer a pessoa daquela importância, é um desafio. É um desafio. E...

P: Os pais, aqui, eles têm, assim, o nível de instrução deles é variado?

R: É. Aqui a gente tem até um grupo bem, assim, construído e...

P: Pessoas instruídas? Que tem...? ((fala sobreposta))

R: Isso. Isso. Nessa comunidade tem. Eu já trabalhei em...

P: Porque às vezes ajuda? ((fala sobreposta))

R: ... comunidades mais carentes.

P: Mais carentes, que às vezes, também não sei. Às vezes não é. Uma coisa não é ligada à outra.

R: Não. Eu acho que o mais carente, às vezes, acredita um pouco mais na tua palavra.

P: É...? Interessante.

R: Os mais instruídos começam a questionar um pouco mais. Porque são mais instruídos, talvez eles acham que têm um pouco mais de visão, de argumento, mas nem sempre é da área.

P: Às vezes, o mais humilde pode aceitar mais?

R: Muito mais. Muito mais. A pessoa, a diretora, a assistente, tem um poder. "falei com a diretora e tudo". Então, a falada tem um... agora, aqui assim – aqui ou qualquer escola que tenha uma comunidade com um grau de instrução mais elevado – eles resistem mais. Infelizmente.

P: Ah. Olha que legal. Ou seja, o conhecimento dá resistência para as pessoas?

R: Isso. Dá muito mais. Porque ele acredita que aquela verdade dele é única. Aquele conhecimento de vida. Aquela experiência que ele traz de vida é o que é.

P: Tem a ver com o meu trabalho. Porque o meu trabalho, minha dissertação, ela tem uma parte de relações de poder, que é...

R: Então, eu acho que acrescenta?

P: ... eu vou mais nessa linha. É. É que são as decisões que os gestores têm que tomar no dia a dia, que é esse problema de relacionamento, a questão do poder.

R: Isso. Articular.

P: Articular.

R: Isso. Certo. Articular essas...

P: Essa parte é que eu estou trabalhando na escola, como mediação, mesmo. 'Tá ótimo'. Então, o teu horário aqui de ficar na escola são oito horas?

R: Oito horas.

P: Aí, as reuniões, você já me falou que ocorrem reuniões pedagógicas na escola.

P: Você já me falou aqui. As pautas mais frequentes dessas reuniões, assim, geralmente vocês tratam sobre o quê?

R: Rendimento escolar.

P: Rendimento escolar.

R: Nas nossas reuniões pedagógicas.

P: Reuniões pedagógicas.

R: Rendimento, os projetos que são desenvolvidos a gente apresenta, até a questão do PPP, onde ele está sendo usado, ou às vezes, tem um projeto, "olha. Mas, isso faz parte do nosso projeto político-pedagógico".

P: As atendentes, elas participam das reuniões delas? Que também vocês fazem?

R: Isso.

P: Gestores, tudo?

R: Isso. Mas, elas também, participam com os pais.

P: Com os pais também, participam?

R: Isso. É porque elas têm riqueza de detalhes diários que a gente, muitas vezes, perde.

P: Tá.

R: Então, é sempre importante ter uma com a gente para poder estar...

P: Mas, aqui as atendentes, elas ficam separadas dos professores?

R: Isso.

P: Têm as reuniões, HBPCs, que é dos professores?

R: Isso.

P: E tem as delas, que tem as atendentes?

R: E tem... a gente chama de Construindo Saberes. Isso. Com os atendentes.

P: Construindo saberes.

R: Isso.

P: O meu está acabando. ((murmura)) Certo. Agora, assim, diante de tudo o que você me falou, dá para você oferecer apoio ou orientação para as atendentes no teu dia a dia? Você consegue esse apoio? Que eu chamo aqui pedagógico? De formação delas? Você consegue no teu dia a dia, oferecer um apoio para elas? Na tua rotina?

R: A gente tenta fazer isso, assim, onde a gente acaba fazendo, às vezes, não é o suficiente pelo que elas necessitam. Mas, assim, diariamente existem – não posso falar... cada um chama... põe um nome aí – tem gente que fala, "vai fazer a ronda".

R: ((acha graça)) Tem gente que fala, "vai fazer visita". Ou, "vai passear na escola". A gente, quando tem a parte administrativa com datas, tal, a gente fica aqui. ((enfatisa)) Mas dificilmente a gente esquenta cadeira. A gente está sempre lá ((enfatisa)) com

elas. Elas têm sempre uma dúvida. Tem sempre um parecer, "olha. Essa criança está assim", "olha. Acabou de fazer isso". Então, a gente está sempre em contato com elas e é meio que diário.

P: Tá. E aí, é mais verbalmente, assim? Oralmente?

R: Isso. Isso. Esse acolhimento e esse direcionamento das atividades. Existe até uma rotina que a gente preestabelece. Deixa elas livres – sei lá, "vamos brincar de amarelinha. Ah, mas naquele dia está chovendo". Então, a gente substitui. Então, a gente deixa, assim, mais ou menos algumas atividades...

P: Elas têm uma certa autonomia, assim, para...?

R: Têm. Têm. Para fazer uma jogadinha, uma... "ah, hoje tem que preparar, tem que ensaiar a festa junina". Então, muda toda a programação. Mas, elas têm um roteiro.

P: Um roteiro a seguir? Elas seguem uma...?

R: Têm. Isso. Elas têm uma lista – vamos dizer assim – uma lista de atividades. Um grupo, um roteiro...

P: Todo dia?

R: ... de atividades que elas podem fazer com a criança para ter o estímulo. Elas cuidam bastante da área de estimular. E, a gente está ali nesse dia a dia, e corpo a corpo, para... às vezes, elas falam, "ah, não vai dar para fazer isso hoje". A gente troca. Fala, "ah, não. Não vem falar nada. Não vou falar nada. Pelo amor de Deus. Eu só toquei por causa disso, disso e daquilo".

P: Teve uma outra unidade que tinha muito a questão de faltar, às vezes.

R: Atendentes faltam.

P: Faltar uma atendente. Aí, falta.

R: Isso.

P: Aí, tem que cobrir.

R: Tem. Tem.

P: Acontece aqui, também... essas coisas?

R: Acontece.

P: De faltar?

R: Acontece. A gente tem, assim, a gente tem uma cota – vamos dizer assim – de faltas previstas. Têm aquelas que têm a abonada, que é direito. E têm aquelas que vão ao médico, já avisam. Então, a gente já, mais ou menos limita essa quantidade. Já tem um quadro que a gente marca. Então – sei lá – hoje é dia 20, então, dia 20 vão faltar duas. Só podem ter duas marcadas, avisadas. Mas, têm aquelas que não avisam.

P: 'Putz'. Aí, né...?

R: Aí, fura todo o esquema. ((acha graça)) aí, você tem que rebolar ali, para... tira uma daqui, põe para lá. Mas... é uma... elas já estão habituadas.

P: Então, você como gestora, nessas meninas que fizeram a formação do PARFOR, que agora falando especificamente do PARFOR, já finalizando, você percebe alguma mudança nelas? Nessas meninas que participaram do PARFOR? Se você acompanhou? Se elas tiveram...?

R: Então, eu não vou poder te dar essa resposta muito precisa, porque eu comecei aqui em fim de outubro.

P: Ah, tá.

R: Então...

P: Eu acho que elas terminaram no ano passado.

R: Aí, não é por nada não, mas a nossa equipe de atendente ((acha graça)) é muito boa.

P: Muito boa?

R: É.

P: Tá.

R: Então, mas são pessoas que se destacam. Não vou falar para você que não. Então, são atendentes bem comprometidas e têm uma visão, assim, mais... quando você conversa, você percebe que a pessoa tem uma noção do que está fazendo, do que está falando. ((acha graça))

P: Muito bom. As atendentes podem propor algo novo na rotina?

R: Podem.

P: Elas têm essa liberdade?

R: Têm. Têm. Desde que se enquadre naquilo, "não. Vamos todo mundo saltar de paraquedas", "vamos tomar banho de praia todo mundo". Então, não é assim. Elas podem até sugerir, mas desde que esteja dentro do...

P: E tal. Elas têm espaço dentro da rotina delas, do dia a dia, para colocar em prática o que elas aprenderam na formação pedagógica?

R: Têm.

P: Você acha que tem espaço? Cabe para elas...

R: Tem.

P: ... incrementarem?

R: Eu acho que pode. Acho, não. Tenho certeza. É o que eu falei, a equipe é boa. E a gente percebe, assim, às vezes tem dia das mães, aí, "não", a gente, né, "ah. As mães querem ver uma dancinha, né. O filhinho dançar". E mesmo que saia errado, a mãe vai chorar, vai achar lindo, maravilhoso. Aí, elas surpreendem com algumas outras coisas que você fala, "Nossa!". Então, elas têm mesmo essa liberdade de estar colocando em prática e mostrando.

P: OK. O acompanhamento do trabalho delas quem faz? São vocês?

R: É...

P: São vocês ou a ATP? Ou a gestora? Ou o diretor?

R: Não. A ATP observa.

P: Observa.

R: É. Ela observa, ela acompanha. Até acompanha. Até verifica. Vê a evolução da criança. Mais a parte da evolução da criança.

P: Tá.

R: O trabalho delas mesmo assim, é mais a gente.

P: Não é do gestor. É de vocês diretoras...

R: A parte administrativa.

P: ... tem muitas (inint).

R: Isso.

P: Agora, só para finalizar, a última pergunta, considerando a parte pedagógica do trabalho de diretora, vocês acham que tem espaço para elas, para formação delas em trabalho? Você acha que elas têm a oportunidade de um trabalho de continuação na sala, o que elas fizeram na faculdade?

P: Considerando, assim, a dimensão pedagógica da gestão? Você acha que as atendentes, elas têm espaço para formação continuada delas? Para elas continuarem aprendendo?

R: Têm. Eu acho que sim. Até porque é uma rotina que favorece, que questiona, você... que te desafia diariamente. Então, eu acho que a pessoa tem que estar nessa busca constante. E, durante o trabalho delas, assim, dentro do horário de trabalho, você diz? Assim, fechado?

P: É. Dentro do horário de trabalho.

R: É uma questão, eu acho, que mais pessoal da pessoa querer ou não.

P: Tá.

R: Estudar ou não. "ah, não. Estou lá porque"... "ah, eu vou fazer isso, né". Às vezes, a gente percebe, assim, "você quer... sei lá, fazer um curso?", "olha. Surgiu um curso. Você tem interesse?", "ah. Não. Quero ficar em casa. Quero curtir meu marido". E têm outras, "não. O que aparecer pode me chamar que eu vou". Então, você percebe...

P: Pessoal.

R: É. Muito pessoal.

P: Tá. Você conhece o PARFOR?

R: Não a fundo.

P: Tá. Que é um programa de... é um plano do governo para formar...

R: Formação.

P: ... pessoas que estavam atuando na educação infantil. Não tinham formação pedagógica e fizeram essa formação gratuita nas faculdades, para ter a formação pedagógica. Muitas dessas que fizeram eram atendentes. Por isso é que a gente está acompanhando.

R: Certo.

P: Aí, a nossa pergunta final – não sei se caberia bem aqui, mas – eu quero saber se o PARFOR, ele contribuiu para a qualidade da educação infantil? Que um dos seus objetivos finais, era esse. Formar essas pessoas, dar conhecimento para que melhorasse a atuação delas na educação infantil.

R: Eu acho que... – acho, não – tenho certeza que contribuiu. O olhar muda. Até do próprio dia a dia, você olha a criança com olhar mais profissional, não tanto maternal. ((acha graça))

P: ((acha graça))

R: Mas, eu acho que incentivou também o desafio delas evoluírem profissionalmente. Então, têm muitas que de atendentes... – não dessa linha que você me passou, ainda não. Continuam atendentes. Mas, a gente percebe que quem está atendente e vai para uma faculdade, vai para uma pós-graduação, almeja uma sala de aula. Almeja, né... eu tenho aqui uma professora, que chegou para a gente hoje, que ela era merendeira. Então, a gente tem casos de servente que já virou atendente. Eu tenho um chefe na Secretaria da Educação, que já foi inspetor. Então, você percebe que o estudo, ele dá essa... mas, é muito pessoal. É o que eu te falei. Vai muito da pessoa. Tem aquelas que fazem. Tem aquelas que até querem, mas não passam no concurso. Aí, tem essa variação. Mas, tem... eu acho que abre um pouco. A pessoa sai daquele casulo, quando começa...

P: E elas, depois que elas se formaram, assim, no dia a dia, na rotina, elas na parte de relacionamento, elas melhoraram? Ou pioraram? Assim, no dia a dia? Tu acha que elas...?

R: Elas se tornam mais questionadoras. Elas se tornam mais argumentativas. Elas... elas... é o que eu falei, abre um pouco a visão. Um pouco, não. Eu acho que bastante.

P: Mas chega a criar problema?

R: Não. Não, porque elas têm claro, assim, "dentro dessa função eu tenho essa atribuição. Se eu almejo mais, eu vou buscar mais em outro espaço".

P: Tá. Tá.

R: Não chega a incomodar, não.

P: Não chega a incomodar?

R: Não. Não. Debater...

P: Ter problema na escola?

R: Não, porque sei lá, "Freud falou. Não sei quem falou. Porque na faculdade falaram". Não.

P: Não chega...?

R: Não. Não tem. Não. Não chega. E são pessoas – essas que você citou – são pessoas que já têm esse perfil de vencer desafios. Já são pessoas mais... mas, têm outras que não. Que continuam ali. É a coisa da essência, não?

P: Da essência, é. Tá ótimo, assim. Foi muito bom. Só para finalizar de verdade agora. ((riso))

P: A cidade onde você mora. Você mora aqui? Ou mora em outra...

R: Eu moro aqui.

P: Na PG. Você é casada? Solteira?

R: Sou divorciada.

P: Divorciada. Tem filhos?

R: Tenho 1.

P: 1. Você vem como para o trabalho? A pé? De carro?

R: Venho de carro.

P: De ônibus? Tá. Você trabalha em outros locais? Outros lugares?

R: Não.

P: Não dá, né. ((acha graça))

R: Não. Não dá.

P: ((riso))

R: Até quem não tem nada, mas, sei lá... até consegue. Eu não consigo.

P: É difícil, né. Ainda mais no caso de gestão.

R: Tem gente que consegue. ((fala sobreposta))

P: Então, vou desligar aqui. Deixa eu te agradecer.

((fim da transcrição))

**PARTICIPANTES**

P: Pergunta

R: Respondente (S6 – ATP)

**TEMPO DE GRAVAÇÃO**

45 minutos

((início))

... segmento que elas tiverem atendendo. Elas só podem aplicar atividades de estimulação ou atividades de recreação, não atividades pedagógicas, você entendeu?

P: Ah, então é justamente por isso que a gente está estudando essa iniciativa do governo para ver como está a atuação dessas meninas que fizeram essa formação. Por isso que eu vim falar com você, você é pedagógica. ((riso))

R: Então, porque é assim, vou responder para você a título daqui. Até um tempo atrás a filosofia era dar banho e comida, aí, depois entrou, mas ele fica aqui a partir dos quatro meses ele já tem direito a frequentar a creche, o que essa criança faz aqui o dia inteiro? Aí, entrou a questão nas atribuições do atendente 1, porque tem o atendente 1 e tem o atendente 2 e aí, diferencia a questão da formação e das atribuições. Então, o atendente 1 não necessariamente, ele tem que ter o magistério ou a pedagogia, já o atendente 2 sim. Isso foi colocado em concurso, então no edital do concurso exigia o curso de magistério a formação de magistério ou a formação da pedagogia para atendente 2, por quê? Entram as atividades de recreação, o atendente 2, ele também trabalha com todos os segmentos da creche, só que o atendente 1, em específico, é o banho, a alimentação, o trocar. Já o atendente 2, ele também faz isso, mas ele tem que ter esse olhar, esse compromisso com a estimulação e com a recreação. E a grande maioria delas viu na pedagogia uma forma de vir para sala de aula, porque é o grande sonho da maioria ser professora, pela carga horária, pela questão salarial, porque tem um plano de carreira. Até então o delas não havia, agora já existe o plano de carreira para atendente. Anteriormente a título de prefeitura como profissionais da área de educação, o nosso maior triunfo foi conseguir um plano de carreira. Então, desde 2002-2005 se eu não estou errando a data nós temos um plano de carreira que aí, entram os títulos de curso, os títulos de pós-graduação, tem um plano de carreira vertical, o horizontal, que entra toda essa questão da frequência, da licença-médica, dos cursos de atualização, das pós-graduações, então você pode fazer tanto a vertical quanto a horizontal e aí, tem um diferencial no salário.

P: Ah, tá. Então, mesmo como atendentes elas podem, por exemplo, fazendo formações...

R: É entra no plano de carreira delas.

P: ... tem um aumento salarial?

R: Sim, tem.

P: O plano de carreira é aumento salarial?

R: Não, não, tem os benefícios.

P: Tem os benefícios.

R: Tem os benefícios, tanto para o professor, essa questão de títulos e do aumento salarial a principio é para o professor. Então, agora, desde o ano passado, elas também tem um plano de carreira, só que esse plano de carreira também entra a questão das atribuições e elas também vão agregando esses títulos. Só que futuramente se elas prestarem um concurso elas virem a ser professoras saírem com a portaria de professora, toda essa bagagem desses títulos também vai para o plano de carreira delas.

P: Ah, que legal.

R: Então é um reconhecimento pelo esforço e atuação da pessoa, então elas ganham no tempo de serviço estando na rede, as atribuições vai contando tudo.

P: Vai contar como, se elas virarem professora esse trabalho dela de atendente vai contar para elas?

R: Conta também, conta também, a pontuação de tempo, os títulos, nada é perdido. Então, a grande maioria delas correu e estão correndo atrás no intuito de melhorar essa formação visando esse plano de carreira que a prefeitura oferece. Mas, enquanto unidade escolar e município, nós fazemos esse acompanhamento pedagógico, que elas têm durante horário, durante o dia que a criança fica aqui aí, nós temos crianças do parcial que são crianças que ficam um período só e temos as crianças que ficam no integral. Essas do integral, tem o integral sala de aula e recreação e tem o integral creche. Então, quer dizer, elas ficam aqui na faixa de 10 a 12 horas por dia, fica aqui só para comer, dormir e não fazer nada? Ai que entra a questão das atividades de recreação. Porque também existe ainda na rede, são poucas esse cargo ele foi extinto. Mas, quem havia prestado concurso ficou, que foi o de recreacionista, professor-recreacionista, então o professor-recreacionista esse sim tinha que ter a formação de magistério e ele foi instinto por causa da extinção do curso de magistério que aí, entrou a pedagogia – exigência da pedagogia – que é exigido em concurso na prefeitura da PG se não tiver a formação de pedagogia não pode prestar concurso para professor. Então, com o curso de magistério elas até podem prestar o concurso para atendendo 2 ou atendente 1 se for o caso, se elas optarem por ser 1.

P: As professoras que eram berçaristas, que são ainda porque ainda existe você falou que ainda existe algumas...

R: Recreacionista, professor-recreacionista.

P: Ainda existe...?

R: Um número bem reduzido porque quando na prefeitura se colocou a exigência da pedagogia, então, quem tinha magistério automaticamente, não é que foi dispensado, mas não foi absorvido a não ser que virasse atendente, mas para virar atendente tinha que prestar concurso, tudo tem que ter concurso. E aí, o número reduzido que ficou foram essas de recreação, algumas ainda preferiram ficar só com cargo de recreação e não prestar um concurso para ser professor de sala de aula.

P: Sei, sei.

R: Então número bem reduzido. Aqui ainda eu tenho duas na minha unidade, uma está atuando numa outra secretaria, mas ainda tenho duas aqui que fazem essa função de recreacionista. Aí, sim. O professor-recreacionista aí, nós cobramos atividades pedagógicas, porque está dentro da atribuição dele, mas o atendente na atribuição dele vem como atividades recreativas eu não posso cobrar o pedagógico.

P: Importante isso que você está me falando, tem tudo a ver. Eu vou só seguir um roteiro aqui mais ou menos que a gente tem padrão com todos os gestores que a gente está entrevistando.

R: Não, eu só te pontuei assim porque...

P: Não ficou ótimo, agora ficou bem explicado.

R: ... eu sei assim que Cubatão que nem tem algumas atendentes nossa que prestaram concurso em Cubatão. Só que lá em Cubatão a educação infantil, ela sai como professor de educação infantil fazendo a mesma atividade que elas fazem aqui como atendente, então muda a nomenclatura de um município para outro.

P: Essa questão da nomenclatura, da questão legal da coisa, ela interfere no dia a dia, ou seja, porque eu tenho observado que às vezes uma pessoa que faz a mesma coisa em outro lugar, mas lá tem outro nome, ela tem mais vamos dizer assim, tem uma liberdade.

R: Um reconhecimento.

P: Um reconhecimento entre aspas um certo 'status' em relação às demais colegas. Existe uma disputa aqui, o ano passado mesmo eu tinha uma, ela era atendente aqui de manhã e ela prestou concurso para professora contratada, mas ela prestou o concurso. Ah, havia uma picuinha entre as outras atendentes porque determinada atendente de manhã era professora no outro período e ela não aguentou a pressão, eu falei "menina para com isso você estudou, se as outras não prestaram concurso foi uma opção delas". Aí, quando foi esse ano, no final do ano passado ela prestou para efetivação de professora aí, saiu a portaria dela, ela exonerou de atendente, porque...

P: As atendentes que estavam com essa picuinha que você falou.

R: Que eram a mesma, que tinham a mesma função começaram com picuinha porque num determinado período ela estava como a tendente no outro ela atuava como professora, então a visão em relação à pessoa dela mudou e ela começou a se sentir incomodada. Então, o título não sei se pesa o salário a questão salarial acho que pesa para o indivíduo, mas dentro do ambiente de trabalho o título faz toda uma diferença.

R: Que nem eu falo para as meninas, "eu sou professora, eu estou na coordenação", mas eu sou professora, a minha formação, e aqui na PG a gente não tem um concurso a gente tem um concurso interno, mas a qualquer momento dependendo da chefia ou da... – como é que fala? – do prefeito no caso, o meu cargo pode ser extinto a única garantia que eu tenho é a minha portaria de sala de aula que eu sou concursada para sala de aula, eu participei de uma seleção interna para estar na coordenação, mas isso não me assegura efetivamente exercer o cargo indefinidamente, eu estou exercendo quando...

P: O concurso público você tem o cargo lá e você tem o cargo lá.

R: ... é isso é. E aqui é a mesma coisa. Então, assim... "eu prestei concurso para servente", "ah, mas eu tenho uma formação", "ah, bom você vai prestar as atribuições que estão ali" só que existe infelizmente essa disputa da minha função em relação a você, o meu olhar muda, o olhar do outro muda, incomoda, incomoda.

P: É vocês que tem que fazer essa gestão dessas coisas na escola?

R: De pontuar, "olha, amigo você tem uma formação, mas você prestou concurso para 'X', então você vai ter que exercer 'X' o 'X' vai ficar em segundo plano. Ótimo se você puder contribuir com a sua bagagem é bem-vindo, mas eu não vou te tratar diferente".

P: Você não vai cobrar e ele também não tem a obrigação de fazer outras coisas.

R: Sim, eu só posso cobrar o que está ali de acordo com o concurso que ele prestou. Mas, inclusive, essas meninas que fizeram a pedagogia, eu senti isso muito o ano passado na época das formaturas. "não, mas agora eu sou pedagoga", "sinto muito, feliz por você, mas aqui você vai agir como atendente", "não, mas isso"... "não você vai agir como atendente, porque você está contratada como atendente. Parabéns pelo seu curso, quando você prestar o concurso para professor aí, a cobrança é diferenciada", mas começou essa questão de títulos assim, você entendeu? Para algumas, eu tenho algumas que estão atuando como atendentes num determinado período aqui, atuam como professoras em uma outra unidade também da rede em um outro período e elas não se incomodam de fazer o mesmo tipo e a mesma qualidade de trabalho. Eu tenho duas aqui a Cris e a Janaina à tarde e a Paula também, a Paula não ela está só como atendente, mas o trabalho que elas fazem, 'Nossa!'... é uma coisa assim, ontem mesmo eu falei assim "meninas vocês precisam ir nas minhas reuniões de HTPC para mostrar, eu tenho algumas professoras ingressantes que nunca deram aula estão iniciando esse ano, que por mais que você fale elas não tem muito essa visão da prática. E as outras já tem para a gente fazer essa troca, porque o trabalho, a qualidade, o trabalho e a qualidade delas é muito bom, o comprometimento delas enquanto atendentes é além das atribuições.

P: Aí, é pessoal.

R: Mas é porque elas também têm essa formação de professor e elas sabem da diferença que isso faz quando eles vão para sala de aula, mas tem essa entre aspas essa 'rixazinha' aí.

P: Isso para mim é importante – viu? – Marta, porque justamente a gente está estudando esse plano do governo para saber, de fato, se trouxe uma melhoria para qualidade da educação infantil.

R: Para algumas acrescentou.

P: Eles lançaram esse programa para formar as pessoas que não tinham pedagogia e que estavam atuando. Tudo bem, agora elas têm pedagogia e aí, isso melhorou a educação infantil? Trouxe qualidade para sala de aula, sabe assim?

R: Então pela... dá licença só para ver uns nomes que você colocou aqui,

R: Na realidade, assim, eu vou te contar, assim, a grande maioria delas aqui enquanto creche eu não vi muita diferença a não ser...

P: Na prática?

R: ... na prática. Elas estão visando à questão da carreira, do salário, de mudar de função. A maioria delas prestou concurso e não conseguiu no final do ano passado. Então, 'tipo assim', né, se formaram durante o ano a hora que saiu o concurso "ah, agora vai", mas infelizmente elas não estavam preparadas ou não levaram o curso tão a sério para fazer um concurso. E aí, a grande maioria se decepcionou, porque elas acharam de que de um ano para o outro a situação ia mudar, mas assim, a título de fazer a diferença mesmo no dia a dia, dessas aqui uma grande parte não, não nesse último ano, infelizmente, não.

P: Nossa que bom, você está me trazendo coisas muito ((enfaticou)) para minha pesquisa, assim. O objetivo da pesquisa é de nos trazer, a gente está numa política na visão de vocês gestores que estão aí, no dia a dia lidando com eles ou com elas. Então, de fato essa iniciativa do governo de formar esse pessoal que está aí, a intenção final maior é melhorar a qualidade.

R: Eu penso assim, o governo, ele teve uma preocupação e uma ótima ((enfaticou)) intenção, só que no meio do caminho alguns que entraram para o programa estavam visando uma oportunidade de melhoria salarial, não do aproveitamento de agregar para melhorar a minha função. Não posso dizer 100 por cento, mas a uma grande parte estava visando a melhoria financeira.

P: Financeira. "opa' uma oportunidade para eu"... ((acha graça))

R: Não vou pagar aqui, vou ganhar ali, enquanto eu conheço outras que não, que independente do plano do governo, investiram, investem porque realmente querem uma melhoria profissional e tem outras que nem estão estudando e atuam, não tem essa formação da pedagogia, tem a questão do magistério, mas tem o lado do compromisso. Então, quer dizer, a gente não pode generalizar, mas infelizmente dessas que você está me apontando aqui esse diferencial, esse comprometimento e esse reconhecimento pela oportunidade dada de lançar no dia a dia, não.

P: 'Nossa!'... que bom. Só para eu seguir aqui o meu roteiro.

R: Não, é que eu falo demais vai pontuando senão eu vou deixar você zozza... ((riso))

P: ((acha graça)) Não, mas está ótimo. A tua formação superior?

R: Pedagogia com pós em psicopedagogia.

P: Aí, você já falou, outra formação pós. Você fez algum estágio, precisou fazer algum estágio na área de gestão?

R: Fiz na época, eu ainda sou da época da pedagogia que era quatro anos presencial tinha que ir todos os dias.

P: Fazer estágio...?

R: Teve estágio em observação em sala de aula, depois eu tive estágio com determinadas horas dentro do administrativo de acesso a documentação, de toda essa questão do trâmite legal de leis, fiz tudo isso, sim.

P: Quanto tempo você já é gestora aqui? Aqui ou não sei, porque vocês ficam indo nas escolas às vezes.

R: Então na coordenação na prefeitura são dois anos, tenho a parte do particular também, todo esse tempo de carreira eu sempre atuei em dois, particular e Estado, depois particular e município. Então, na prefeitura como coordenadora 2, no particular 5, somando tudo 7.

P: E você chegou a cargo de gestão, você já me explicou, porque tem concurso para professor, mas tem uma seleção interna.

R: Isso, porque é assim, para prestar esse concurso interno eu tenho que primeiro ser professora efetiva na rede, tenho que ter um tempo mínimo de atuação de três anos em sala de aula, para depois abre-se uma inscrição você apresenta um projeto mediante análise desse projeto você passa por uma segunda etapa que é entrevista. Passando por essa entrevista você vai para prova escrita aí, se você passar na prova escrita é que você entra para o quadro.

P: Então parabéns, porque... ((acha graça))

R: Tem todo um processo aí.

P: Tem todo um processo.

R: Tem.

P: Você já trabalhou como professora de educação infantil?

R: Já.

P: Já. E outros níveis de ensino, também?

R: Também.

P: Também. De professora você possuiu quantos anos de experiência?

R: 23.

P: 23.

R: Deixa só te explicar, aqui na prefeitura quando você presta concurso para professor 1 no caso o professor adjunto, porque assim, quando você ingressa você ingressa por cinco horas aí, depois de um certo período de efetivação e tudo mais esses período cai para quatro horas e no caso você não é efetivo só na educação infantil ou só no fundamental, você é professor. A única diferença que tem é para atuar de 6º em diante que aí, tem que ser o específico por área, educação física, matemática, se você entra com a pedagogia você pode tanto pegar aula de educação infantil como de 3º-4º-5º ano. Então, é aí que todas às vezes que ia para atribuição dependendo da escola, um ano eu estava na educação infantil um ano eu estava no fundamental.

P: De ensino médio para cima é específico?

R: Uhum.

P: Que nem eu sou formada em letras, por exemplo, aí, se eu quiser dar aula eu tenho que ter pedagogia ou licenciatura...

R: Para dar aula você tem que ter a pedagogia para dar aula de infantil ao 5º, com letras você vai prestar concurso para ser o P3 que a gente chama que tem uma carga horária de 6º ano em diante ou P4 que é também um especialista de 6º ano em diante, só que com uma carga menor de aula.

P: Você tem programa de formação continuada para gestores, aqui na rede?

R: Tem.

P: Tem cursos, participam?

R: Tem, eles fornecem alguns ou a própria SEDUC fornece ou eles contratam pessoas que vêm e dão a formação.

P: Com toda essa sua experiência, que características você considera importante em um gestor escolar?

R: Eu acho que o comprometimento.

P: O comprometimento.

R: O comprometimento. O comprometimento com a equipe, com a comunidade e principalmente o foco a criança, eu acho que o foco tem que ser independente de toda cobrança em atribuição às vezes você planeja uma aula ou você planeja uma pauta de trabalho e você chega na escola acontecem mil e uma coisas, porque a escola eu falo que é um corpo. Ele tem dia que ele tem febre, tem dia que ele tem dor de cabeça, tem dia que ele tem dor de barriga.

P: Essa eu nunca tinha escutado, essa é boa ((acha graça)) vou anotar, "a escola é um corpo".

R: Ele tem de tudo. É um corpo tudo o que você possa imaginar que um corpo humano tem, sente, a escola, também.

P: É viva.

R: É. É por isso que eu falo que é um ser vivo, ele está ali, ele tem dia que ele tem fome, tem dia que ele tem sede, tem dia que ele está tranquilo, tem dia que ele está agitado, tem dia que você fala assim "'Nossa! olha que silêncio, gente onde é que foi todo mundo?" na época de férias mesmo você fala assim "cadê todo mundo" ou então na hora do soninho que agora até 13:00 horas, você passa ali a sala de aula foi embora, está todo mundo dormindo aí, daqui a pouco começa 13:00 horas, (inint) é outro que chega, eu falo "nossa Mãe do céu!". E aqui nós temos o período das 07:00 às 19:00. Então, acontece de tudo o que você possa imaginar de uma unha quebrada a uma dor de ouvido, de tudo o que você possa imaginar acontece.

P: Tem que ter perfil. Muito bom.

R: Você acha que eu respondi ou falei demais e não respondi?

P: Não, respondeu, respondeu sim, as características.

R: Uhum.

P: A outra pergunta dentro agora da sua rotina de atuação se você participa das reuniões da escola? Quais reuniões que faz?

R: Sim, inclusive essas são uma das minhas atribuições são os HTPC.

P: Ah, essa é sua atribuição você tem que participar dessas reuniões?

R: Tenho porque dentro desse HTPC a gente também tem a atribuição de fazer a formação continuada do professor, porque eles têm o HTPC, que é o "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo" que é com o grupo e tem o HTPI que é "Horário de Trabalho Pedagógico Individual" que ele pode cumprir, tem um período que ele cumpre na unidade, que é nos intervalos da educação física. E tem o horário esse ano que eles podem cumprir on-line, então nesse on-line tem lá ou vídeo ou uma pauta que ele tem que estudar e tem uma atividade para finalizar e isso é contado.

P: Isso os professores aí, essas meninas não? Ou também tem?

R: Não, elas, não.

P: Reuniões para elas?

R: Não, porque elas são atendentes ((enfaticou)) de educação.

P: Você não tem reunião com elas?

R: Nós fazemos a cada 15 dias o "construindo saberes", então esse "construindo saberes" é para troca de experiências, troca de informações, cursos, atividades com elas direcionar... atividades recreativas, só que eu tenho sempre que estar acompanhada da diretora, porque até então eu sou assistente pedagógica. E elas entram na área de funcionários, então

funcionários é do diretor então tudo o que eu vou falar em relação... eu posso até orientar, dar uma dica, mas o direcionamento mesmo é da direção, até mesmo uma ficha eu não posso dar para elas preencherem, porque é pedagógico. Então, se eu tenho uma ficha uma observação do aluno eu vou lá faço os questionamentos e eu mesma...

P: Ou seja, informalmente você pode orientar vai, por exemplo, porque você tem a parte pedagógica.

R: Sim, sim. "olha, isso aqui não está legal, será que vocês não poderiam fazer assim? Olha, eu acho que se fizesse assim seria melhor", mas eu não posso chegar falar assim "façam isso" eu não posso determinar.

P: Aí, que sutileza. ((acha graça))

R: É. Você entendeu?

P: Bem que você falou, o foco é o aluno.

R: O foco é a criança, então pelo bem-estar da criança eu posso orientar, mas dependendo aquilo o que eu observo eu tenho que passar para diretora chegar até elas, porque na... entra o que eu falei, do que é pedagógico e do que são cuidados, então a parte de cuidados é com a direção. Porque na realidade eu tenho duas unidades funcionando dentro de uma, que é a creche e a escola, são duas instituições.

P: E a creche na Lei, ela é considerada parte da educação?

R: É assim, ela é obrigatória de 0 a três anos, aí, alguns pais até falam assim "ah, mas a partir de agora não é obrigado?" a escola a partir dos quatro anos, a partir agora de 2016. Então, estar na escola é obrigatório a partir dos quatro anos, a creche enquanto município o prefeito fornece até os cinco anos.

P: Você tem que dar aula na pedagogia, você explica tudo direitinho a gente fica claro.

R: ((risos)) Entendeu? A título de prefeitura aqui ele estende o atendimento até os cinco anos, de quatro meses a cinco anos, as mães vêm fazer inscrição. De acordo com a idade da criança ou ela fica só na recreação ou um período em sala de aula e um período creche, e eu tenho as classes dos externos, que eles vêm só para sala de aula 4 horinhas e vai embora, mesmo na educação infantil eu tenho essas salas. Mas, a grande maioria aqui elas querem colocar 07:00 e deixar a criança aí. Então, os que entram às 07:00 e não são de sala de aula a tarde horário de saída deles é a partir das 17:00, mas como eles têm a vaga no integral elas podem vir buscar até às 19:00 – e às vezes acontece da criança entrar aqui às 07:00 e ficar até às 19:00. E isso quando elas não atrasam, é desesperador.

P: É fica com dó da criança.

R: É desesperador. A gente... ontem mesmo nós tivemos um caso, a mãe está internada, separada do pai o padrasto estava em São Paulo trabalhando, o pai verdadeiro, a gente ligou porque a criança ficou além do horário aqui e ele falou assim "ah, se eu estou com dificuldade que venha buscar a criança" tipo assim, "vocês tem que aguardar a hora que der eu venho buscar" só que não tinha mais nenhuma criança na unidade, a unidade fecha às 19:00 e o administrativo e eu tive que ficar com os funcionários da secretaria e o senhor que fecha o portão aguardando o pai, só que nós já havíamos ligado para o Conselho Tutelar porque já não era a primeira vez já era recorrente, sexta-feira o Conselho Tutelar veio buscar a criança era 20:00. Ninguém da família tinha vindo buscar a criança, você entendeu? Então, entra a questão do compromisso que acaba afetando a criança e toda a estrutura da escola porque você tem que despende...

P: Me senti até mal agora.

R: É. A gente tem que despende determinados funcionários, essa criança jantou 15:30 porque tem a questão da janta para trocar essa criança, caso ela se suje para quando for 17:00 ela estar bonitinha ali. Lógico esses casos que a gente vê que está passando do horário a gente arranja um jeito de dar um lanchinho por fora em prol da criança, mas se fosse pelo horário mesmo, quer dizer das 17:00 até às 20:00 ele ficou sem comer das 15:30 até às 20:00 olha quanto tempo sem. Então, é o que eu te falei, o foco é a criança, mas entra todos os percalços da família aí, que em alguns casos, deixa a desejar.

P: O socorro de vocês é o conselho

R: É pela Lei é quem a gente tem que acionar primeiro, aí, depois aciona o conselho aí, conforme o caso vai para o Ministério Público, vara da infância, mas aí, já é mais... mas, tem toda uma assessoria. Aí, entra também a parte da pedagogo comunitária ela também faz parte da equipe, ou seja, esses casos entre aspas, "problema", ela chama para orientar, para encaminhar, para dar um suporte. Alguns casos a gente consegue dar o direcionamento, mas nem todos. Esse caso mesmo a gente está passando para ela, para ela fazer uma visita para ver como é que fica a vida dessa criança, que já são 3 vezes e o coitadinho ontem começou a chorar desesperado de saber que ele ia passar por tudo aquilo que ele já havia passado na sexta-feira, só que por sorte o pai chegou, mas a guarda também chegou e a gente já estava aguardando o conselheiro tutelar. Então, o pai se beneficiou nesse meio trâmite aí, que ele deu uma corrida, mas já 'tipo assim', né, "problema de vocês, vocês têm que entender a minha situação".

P: 'Meu Deus'.

R: É bem complicado.

P: Eu vou até voltar para cá. Eu falo que o trabalho de vocês é heróico.

R: O dia a dia em sala de aula, por isso que eu te falei do corpo, que tem dia que dá enxaqueca, tem dia que dá taquicardia, tem dia que... acontece de tudo o que você possa imaginar, não é só aquele compromisso que a gente tinha antigamente de vir para escola, dar aula, a mamãe vem busca e vai embora, não. Aqui nessa unidade por ser creche e escola acontece de tudo, mesmo quando é só fundamental, eles têm outros problemas lá parecidos com os nossos, porque os nossos alunos, eles saem daqui para uma escola de fundamental e os problemas na sua maioria vão junto com eles.

P: Sim sem dúvida, vai acompanhando.

R: Acompanha.

P: Muito bem. Qual é o teu maior desafio na sua função? Depois desse... são vários.

R: O meu maior desafio?

P: Quais são os seus maiores desafios na sua função?

R: Direcionar os novos professores e tentar direcionar os professores com mais experiência para que eles se atualizem, para que eles deixem alguns vícios e mudem o olhar para as novas perspectivas e problemáticas que a gente tem hoje, porque tem alguns que falam assim "ah, mas na minha época não era assim", "gente, muda", "muda", "mas agora é", "ah, mas porque o pai"... eu falei "gente, o retrato de família mudou". Eu tenho caso aqui de casais homossexuais com filhos aqui dentro. Então, quer dizer, como é que essa professora vai se dirigir à criança falando o seu pai, na realidade são duas mães e aí, entra a questão já mais "ah, mas você não acha que isso está errado?" eu falo "eu não tenho que achar nada". Eu não tenho que achar nada, "a minha preocupação é ele, ele está aprendendo, este fator está interferindo na aprendizagem? Não, então eu não tenho que chamar" a vida particular da família dele... se isso estiver interferindo na criança aí, sim a gente vai chamar a família para conversar, mas não é o caso. Então, esses professores com uma certa experiência eles fazem muito essa comparação e aí, o meu maior desafio é tentar chegar neles com jeitinho e tentar atualizar e tentar melhorar ou até mudar a prática pedagógica deles. E os novos estão vindo com muita teoria, mas prática nenhuma, nenhuma.

P: Interessante.

R: Eu tive uma aqui que no primeiro dia de aula ela virou para mim e falou assim “o que eu faço?” eu falei “como?” ((acha graça)) “o que você faz? Sala de aula amor, o que você faz, o que você programou para hoje?”, “ah, nada vou dar um desenho” eu falei “tá, mas vamos sentar, vamos fazer uma roda de conversa você vai se apresentar, vai pedir para eles se apresentarem, você vai contar uma história, vamos fazer o momento da música, tem a questão da alimentação, da escovação”, “ah, tem que fazer tudo isso?” eu falei “é. Pois é, tem”, por isso a gente tem o planejamento semanal que nós chamamos de semanário que a professora programa as aulas de segunda a sexta, tem o planejamento trimestral que alguns tópicos vem direcionado... – alguns tópicos não –, vem direcionado conteúdo a ser trabalhado pela SEDUC e aí, nós pontuamos o que a gente vai priorizar no primeiro trimestre, que aqui a gente trabalha trimestral. O que a gente vai trabalhar no primeiro trimestre, no segundo e no terceiro para que eles alcance a meta da educação infantil já no processo de alfabetização. Então, no infantil 1 no final do ano, eles já tem que sair sem valor na escrita, aí, a gente trabalha a evolução da escrita. No infantil 2, eles já deveriam sair com valor ou nas vogais ou nas consoantes também na escrita para eles chegarem no 1º ano com menos dificuldade para ele sair alfabetizado, sair alfabético, porque alfabetização é um processo contínuo. Mas, no 1º ano sai alfabético, já produzindo pequenos textos, frases, então é todo um processo. Porém, os pais que tem esses alunos na creche, eles enxergam como escola como creche, eles não visualizam esse pedagógico, ((enfaticou)) quando a gente chama nas reuniões nem todos vêm e aí, que vêm se espantam, “ah, mas eu não sabia que ele fazia tudo isso”. Eles não tem essa visão de tudo o que acontece aqui dentro...

P: Entra no seu desfio.

R: Eles acham que eles vêm para escolinha comer, dormir, brincar.

P: O horário que você permanece na escola, é oito horas, como é tua carga? Tem dia que você está, tem dia que você não está.

R: É assim, como a escola é de 12 horas eu tento fazer alguns dias entrando às 07:00 e outros dias entrando às 11:00 porque entram também essas reuniões pedagógicas que eu tenho que estar presente. Então, a minha carga horária diária são oito horas eu tenho que cumprir oito horas corridas, mas eu tento adequar para atender os dois períodos.

P: Mas você fica numa escola só?

R: A partir dessa semana, sim.

((acha graça))

R: A partir dessa semana sim, eu estava cobrindo uma licença de uma outra escola, aqui eu tenho na faixa de 800 crianças, eu estava cobrindo uma licença de uma outra escola que tinha 600 e ano passado eu estava nessa e com mais uma outra de 250.

P: Então está faltando gente aí?

R: Não, nesse ano na educação infantil...

P: Na outra escola que eu vi também tinha a moça que também estava lá, também... fazendo duas, eu falei 'gente!'

R: Isso, isso. Para esse ano houve essa abertura de cada uma ficar numa única unidade, mas isso de acordo com o número de crianças e aí, foi tentando se adequar. O grupo já cresceu bastante, mas vão ficar duas ou três só com duas escolas o grupo maior que vai ficar apenas numa unidade.

P: Então na verdade, o teu foco são as professoras. Então, tinha uma pergunta aqui, dá para oferecer um apoio de orientação às atendentes?

R: Sim, nas visitas em que eu faço, porque é assim, o meu acesso direto são com as professoras, porém eu visualizo o todo. Então, eu vou visito salões, vejo se elas estão em atividade, se tem alguma criança que está apresentando comportamento diferenciado, elas chegam até mim eu deixo essa abertura. Mesmo ela sabendo de diretamente eu não posso atuar, mas como, assim, como eu já fiz algumas atividades e deu retorno então elas se sentem, pelo menos aqui, elas se sentem à vontade em pedir ajudar e aí, eu assumo a bronca. ((risos)) “Faz isso” “não, mas isso eu não posso, mas isso eu posso, não mas isso eu não posso mas eu estou fazendo” e aí, se a cobrança vir da chefia aí, é uma responsabilidade minha. Mas, eu acho assim, se o foco é a criança eu não posso me omitir em tentar ajudar. “Ai Marta, acho que ele precisa de encaminhando, a mochila dele está isso”, “não, não posso fazer, mas eu vou comunicar quem pode” então orientar a gente orienta.

P: Muito bacana. Isso você já comentou no começo lá, era uma pergunta, se a gente percebe alguma mudança das atendentes que participaram da formação, você falou que sim...

R: É infelizmente... sim, mas no critério salário.

P: No critério salário.

R: E pleiteando um concurso futuro para deixar de fazer a função que atua, mudar de função.

P: Não necessariamente na prática pedagógica dela nem do dia a dia?

R: Não, na grande maioria, não.

P: Aqui também já sei, as atendentes participam de outras reuniões, elas têm as reuniões delas.

R: Sim elas têm, é assim, têm quinzenalmente elas têm as reuniões na unidade, e uma vez por ano tem a semana que a gente chama “semana do educador de apoio” que aí, envolve todos os funcionários da escola, as atendentes, os funcionários de secretaria e aí, de acordo com a função são montadas oficinas. Então, se é o pessoal de secretaria, oficinas para falar da parte administrativa, se é pessoal de cozinha para falar da questão do preparo da alimentação, e das atendentes de preparar atividades para que elas, depois retornando para unidade, elas atuem.

P: Bom essa pergunta também você já me respondeu todas eu acho.

R: Eu falando, eu falo muito. ((riso))

P: As atendentes podem propor, se elas podem propor algo novo dentro da rotina delas?

R: Podem, podem.

P: Elas podem, só que não fazem talvez, ou fazem?

R: Assim, as que propõe realizam, mas, assim, uma ou outra se deixa contaminar e se incomoda e também quer fazer, mas infelizmente não é 100 por cento, “ah, ele já comeu, ele já dormiu, eu jogo os brinquedinhos ali e fico vendo o tempo passar”.

P: É você já me respondeu praticamente todas. Como é feito o acompanhamento do trabalho delas.

R: A princípio é direcionado pela direção, mas a gente dá uns “pitacozinhos”.

P: E se há espaço para formação delas no serviço, assim na prática no dia a dia, elas fizeram a formação teórica se na prática ela tem espaço para continuar se formando?

R: Tem é oferecido também, as que se interessam, geralmente vem os e-mails os comunicados e a gente passa. Tem o público-alvo e aí, elas podem também se interessando fazer.

P: Bom é isso. Você já adiantou, você até já falou bastante coisa que foi superimportante.

R: Eu vou deixar o seu questionário todo confuso, se vai para frente, você vai para trás.

P: É que lá na frente você explicou bastante coisa no começo. Você mora aqui na PG? Só para finalizar.

R: Moro.

P: Você é casada, solteira?

R: Não, solteira.

P: Você tem filhos?

R: Não.

P: Vem de carro, de ônibus, a pé, como vai para o trabalho?

R: Tem dia que é dia que é de carro, tem dia que é de ônibus, depende... ((riso)) depende da disponibilidade.

P: Você trabalha em outros locais?

R: Então no momento esse ano eu estou só na prefeitura mesmo, por causa da nova função eu pedi um afastamento de uma escola que eu já tinha 18 anos.

P: A outra coisa eram as suas atividades diárias como gestora, mas assim, durante a entrevista já dá para saber a tua rotina.

Qual é a rotina do...?

R: A rotina é seguir o planejamento, visitar sala de aula, acompanhar o desenvolvimento das crianças, verificar a questão da necessidade de material, ou de adequação de material para aquela aula, ou de algum evento que está programado para o dia, de remanejar o professor ou até mesmo solicitar uma substituição. Então, assim... de tudo que é do pedagógico que você possa imaginar... pesquisar, estar me atualizando para estar orientando ou até mesmo tentando solucionar algum problema que apareça, atendendo os pais também na questão do acompanhamento, desenvolvimento pedagógico.

P: Quando você é chamada, que nem uma vez eu liguei aqui você não estava porque você foi chamada para uma reunião acho que na SEDUC.

R: Isso, porque essas mesmas capacitações que eu tenho que fazer na unidade, eu também passo por elas. Então, essas reuniões também são para me capacitar para que eu reproduza na unidade essas capacitações. Não é só reunião no sentido de cobrança, a gente também tem a capacitação de atualização para depois estar repassando. Existe essa preocupação, também.

P: Essa foi uma das melhores entrevistas que eu fiz de todas.

R: Ah, obrigada é porque eu falo muito.

P: Didática, superexplicada já informou tudo o que a gente precisa assim para o trabalho, para a pesquisa.

R: Ah que bom, mas se ficar sobrando alguma coisa e você não puder vir ou você me liga ou me manda por e-mail eu te informo.

P: Tá, eu vou só desligar aqui.

((fim da transcrição))

## APÊNDICE F

### PESQUISA JUNTO A GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DO PARFOR – POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Você está sendo convidado (a) a participar de pesquisa sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), para minha dissertação de mestrado em Educação na UNISANTOS.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o(a) pesquisador(a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, os documentos originais serão destruídos.

Ao integrar este estudo, estará permitindo a utilização dos dados fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Agradeço sua atenção.

Gisele S. Fernandez

23 de fevereiro de 2015

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do participante	Assinatura do participante

**Data: 23 de fevereiro de 2015**

**Entrevistados:**

**Escola A: Diretor, Assistente de Direção e ATP**

**Escola B: Diretor, Assistente de Direção e ATP**

## **ANEXOS**

---

## ANEXO 1

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1o, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei no 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

### DECRETA:

Art. 1o Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2o São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3o São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de

educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;  
VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos

presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da [Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006](#), bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e  
II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e  
II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da [Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004](#).

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.1.2009**

**ANEXO 2 –****PARFOR - Plano****ANEXO 2**

Portaria Normativa no. **09** de **30** de **Junho** de 2009.

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

**O MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições legais e em consequência com os princípios, objetivos e determinações do Decreto no. 6755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma ação conjunta com o MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito federal e Municípios e as Instituições Públicas de educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, com afinidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

§ 1º - As ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

§ 2º - A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

Art.2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretaria de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de:

I – ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II – fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei no. 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasse da CAPES de do FBDE concedidos na forma seguinte:

- a) bolsas de estudos aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial sem serviço;
- b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

- c) recursos para o custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objetos de acompanhamento e avaliação da CAPES;
- d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Município necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto No. 5.800, de 08 de julho de 2006;
- e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.

Art. 3º Caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional submeter à CAPES os documentos necessários às liberações dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativas aos dispêndios e respectivas prestações de contas.

Art. 4º o Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado “Plataforma Paulo Freire” com vistas a reunir informação e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada, voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar pré-inscrição por meio da “Plataforma Paulo Freire”, indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado.

§ 2º As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da “Plataforma Paulo Freire” e validar aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.

§ 3º Concluindo o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

§ 4º Na hipótese das inscrições validadas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio.

Art. 5º As despesas decorrentes da implantação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**FERNANDO HADDAD**

DIÁRIO OFICIAL DE 01 / 07 / 2009 PÁG. 09 SEÇÃO I
---

**ANEXO 3****DECRETO No- 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**

Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências

Art. 11. O inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.755, de 2009, passa a vigorar com a seguinte redação:

"II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei no 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992." (NR)

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de junho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*

## ANEXO 4 -

### (PARCIAL)

**INTERESSADA:** Secretaria Especial de Relações Institucionais de Jaú **UF: SP**

**ASSUNTO:** Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB

**RELATOR:** Cesar Callegari

**PROCESSO Nº:** 23001.000040/2011-16

**PARECER CNE/CEB Nº:**  
7/2011

**COLEGIADO:**  
CEB

**APROVADO EM:**  
2/6/2011

### II – VOTO DO RELATOR

Diante de todo o exposto, nos termos do presente parecer, concluímos:

O enquadramento do servidor em cargo diverso do original é possível e é legal quando se tratar de servidor efetivado no órgão em que se dará a recolocação e quando tenha se submetido a concurso público similar em dificuldade e exigências ao realizado para o cargo em que se dará o novo provimento, e quando houver similaridade nas atribuições do cargo.

É legal a transposição para o quadro do magistério e o enquadramento dos servidores dos cargos de recreador de creche (e, por analogia, dos monitores, assistentes de desenvolvimento infantil e outros semelhantes), inclusive com a redenominação do cargo para professor, uma vez que os servidores desempenhem funções docentes, tenham se submetido a concurso público para ingresso, possuam os mesmos requisitos para os novos cargos exigidos para o exercício do magistério, requisitos esses já exigidos para o seu ingresso no funcionalismo público e verificada a identidade entre as funções e remuneração dos atuais cargos com as dos novos.

Uma vez incluídos no quadro do magistério, referidos servidores poderão receber da parcela do FUNDEB vinculada à remuneração do magistério. Aliás, por meio do Parecer CNE/CEB nº 24/2007, este Conselho já se manifestou pela inclusão na referida parcela dos docentes que atuam na Educação Infantil, conforme se lê no fragmento de texto extraído do referido Parecer e que abaixo transcrevemos:

*Assim, nos termos deste parecer, podem ser docentes integrantes do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública, contemplados no inciso II, do parágrafo único do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, os seguintes profissionais que tiverem seu ingresso mediante concurso público específico ou, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino:*

*– Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser docentes os habilitados em Curso Normal de Nível Médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em Programa Especial a isso destinado, criado e devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino.*

Uma vez incluídos no quadro do magistério, inclusão essa necessariamente amparada por lei específica, os servidores passam a ser regidos pelas leis e normas próprias e aplicáveis ao exercício do magistério, especialmente as disposições estabelecidas nas Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009).

O presente parecer, uma vez homologado pelo Sr. Ministro da Educação, deverá ser encaminhado aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, às suas entidades representativas, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – (FNCEE), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Brasília, (DF), 2 de junho de 2011.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

### III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 2 de junho de 2011

**ANEXO 5 – Atribuições de Atendentes de Educação I e II****Decreto Nº 5651****DE 16 DE SETEMBRO DE 2014****“Fixa as Atribuições dos cargos efetivos desta  
Município”****Art. 36 - AO ATENDENTE DE EDUCAÇÃO I, COMPETE:**

- I – responsabilizar-se pelos alunos das Unidades Escolares Municipais;
- II – atender individualmente o aluno na sua higiene pessoal sempre que necessário e nos horários estabelecidos;
- III – responsabilizar-se pela limpeza, higiene e desinfecção dos berçários e salas de recreação;
- IV – dar refeições aos alunos que não comem sozinhos e acompanhar as refeições dos demais;
- V – comparecer às reuniões sempre que solicitado;
- VI – atender aos pedidos da Administração quando necessário;
- VII – responsabilizar-se pelos alunos, nos horários de entrada e saída, zelando pela segurança e bem estar;
- VIII – observar condições físicas do aluno diariamente durante a sua permanência na Unidade Escolar, buscando o maior número de informações sobre a sua saúde e nutrição;
- IX – responsabilizar-se na hora do repouso dos alunos, providenciando colchonetes e lençóis, e após o uso desse material arrumá-los, higienizar e lavar.
- X – trocar fralda, dar banho, vestir (roupas e calçados), pentear e zelar pela higiene do aluno carinhosamente, empregando a voz com suavidade;
- XI - administrar papinhas e/ou alimentos sólidos, rigorosamente dentro dos horários estabelecidos pela Unidade Escolar e sob orientação da Nutricionista;
- XII – estar atento às alterações de comportamento do aluno e comunicar à Direção suas observações;
- XIII – administrar medicação somente acompanhada de receituário, quando autorizado, obedecendo a dosagem e os horários específicos;
- XIV – responsabilizar-se pelo acompanhamento e organização de atividades, pertinentes ao agrupamento de aluno, em conjunto com o professor e na sua ausência;
- XV – responsabilizar-se pelos utensílios e equipamentos dos alunos;
- XVI – auxiliar na organização das mochilas;
- XVII – acompanhar e orientar o uso do sanitário;
- XVIII – acompanhar os alunos no transporte escolar municipal;
- XIX – conduzir as crianças dos berçários para tomar sol diariamente, levando-se em consideração o tempo adequado para cada faixa etária;
- XX – efetuar a higienização e desinfecção dos brinquedos diariamente, após o uso;
- XXI – desenvolver atividades de estimulação com as crianças, em qualquer momento que esteja em contato;
- XXII – providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas.
- XXIII – desenvolver as atividades planejadas, pertinentes à função, em berçários, salas de recreação, ambientes externos da Unidade Escolar;
- XXIV – providenciar a limpeza e varrição dos ambientes de recreação, repouso e banho dos alunos, após a utilização desses espaços em virtude de realização de atividades, sendo vetada a utilização de produtos químicos que possam causar danos à saúde dos mesmos

**Art. 151 - AO ATENDENTE DE EDUCAÇÃO II, COMPETE:**

- I – responsabilizar-se pelos alunos das Unidades Escolares Municipais;
- II – atender individualmente o aluno na sua higiene pessoal sempre que necessário e nos horários estabelecidos;
- III – responsabilizar-se pela limpeza e higiene, comunicando a Direção qualquer desatenção as normas de limpeza e desinfecção dos berçários;
- IV – dar refeições aos alunos que não comem sozinhos e acompanhar as refeições das demais;
- V – comparecer às reuniões sempre que solicitado;
- VI – atender aos pedidos da Administração quando necessário;
- VII – responsabilizar-se pelos alunos, nos horários de entrada e saída, zelando pela segurança e bem estar;
- VIII – observar condições físicas do aluno diariamente, na entrada e saída do período, buscando o maior número de informações sobre a sua saúde;
- IX – responsabilizar-se na hora do repouso dos alunos, providenciando colchonetes, lençóis, arrumando e higienizando esse material após o uso;
- X – trocar fralda, dar banho, vestir (roupas e calçados), pentear e zelar pela higiene do aluno carinhosamente, empregando a voz com suavidade;
- XI - administrar papinhas e/ou alimentos sólidos, rigorosamente dentro dos horários estabelecidos pela Unidade Escolar e sob orientação da Nutricionista;
- XII – estar atenta às alterações de comportamento do aluno e comunicar à Direção suas observações;
- XIII – administrar medicação somente acompanhada de receituário, quando autorizado, obedecendo a dosagem e os horários específicos;
- XIV – responsabilizar-se pelo acompanhamento e organização de atividades, pertinentes ao agrupamento de aluno, em conjunto com o professor e na sua ausência;
- XV – responsabilizar-se pelos utensílios e equipamentos dos alunos;
- XVI – auxiliar na organização das mochilas;
- XVII – acompanhar e orientar o uso do sanitário;
- XVIII – acompanhar os alunos no transporte escolar municipal;
- XIX – conduzir as crianças dos berçários I e II para tomar sol diariamente, levando-se em consideração o tempo adequado para cada faixa etária;
- XX – efetuar a higienização e desinfecção dos brinquedos diariamente, após o uso;
- XXI – desenvolver atividades de estimulação com as crianças de Berçário I e II, em qualquer momento que esteja em contato;
- XXII – providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas;
- XXIII – planejar e desenvolver atividades de recreação com as crianças;
- XXIV – estabelecer como prioridade do seu trabalho o desenvolvimento da individualização, da auto-estima e da segurança emocional da criança;
- XXV – oferecer satisfação às necessidades básicas afetivas e intelectuais da criança;
- XXVI – estimular a comunicação da criança nas suas mais diversas manifestações: corporal, musical, plástica e verbal;
- XXVII – responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades de recreação;
- XXVIII – dirigir as atividades de recreação das criança

## **ANEXO 6 – Cria cargo de Atendente de Educação**

### **Lei Complementar 317/2002**

**Art. 20.** A partir do disposto na Lei nº [9.394](#), de 20 de dezembro de 1.996, combinado com as disposições da Lei nº [9.795](#), de 27 de abril de 1.999, a estrutura da Secretaria de Educação, instituída pelo art. 2º da Lei Complementar nº [261](#), de 01 de janeiro de 2.001, passa a vigorar com o acréscimo dos seguintes órgãos:

- 8.1- Departamento de Educação
- 8.1.2- Divisão de Educação Infantil (AC)
- 8.1.5- Divisão de Educação Especial; (AC)

## **ANEXO 7**

### **Lei Complementar nº 358/2003**

**Altera as Leis Complementares nº 267, de 01 de janeiro de 2.001, e 298, de 17 de dezembro de 2.001, de 09 de abril de 2003.**

#### **PARCIAL**

Art. 1º

#### **III Ficam transformados:**

a) 230 (duzentos e trinta) cargos de "Berçaristas", constantes no "Anexo E", em "Atendente de Educação", mantida as mesmas características daquele, observadas as atribuições específicas estabelecidas no Anexo II desta Lei Complementar.

**ANEXO 8 –****DECRETO 5381/2013****Art. 53. AO ASSISTENTE PEDAGÓGICO, COMPETE:**

- I. Acompanhar a Ação Docente orientando-a nas dimensões de suas ações e proposta da Secretaria;
- II. Propiciar momentos para a reflexão crítica da prática, tanto a sua quanto à do professor;
- III. Objetivar um trabalho coletivo através da criação e manutenção de vínculos;
- IV. Articular o Projeto Político Pedagógico da escola no sentido entre fazer refletir a prática pedagógica;
- V. Gerenciar junto ao grupo escolar o alcance das metas;
- VI. Aprimorar-se em cursos de atualização permanente oferecidos pela Secretaria de Educação ou de interesses individuais;
- VII. Intermediar dúvidas e relatar o desenvolvimento de cada docente;
- VIII. Acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos discentes;
- IX. Auxiliar as Divisões na definição de diretrizes;
- X. Participar de reuniões periódicas e extraordinárias convocadas pelas Divisões ou Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional;
- XI. Participar da elaboração do planejamento anual, bem como supervisionar a realização do planejamento na Unidade Escolar e avaliar seus resultados junto às professoras e Direção;
- XII. Orientar e acompanhar os registros de observação do desenvolvimento do educando;
- XIII. Vistar o plano de aula e demais registros relacionados à ação pedagógica da Secretaria de Educação;
- XIV. Manter o registro de ocorrências e sugestões relacionadas à ação pedagógica;
- XV. Organizar e manter o registro de dados e informações colhidas na Unidade Escolar, atualizando-os a fim de melhor orientar o trabalho a ser realizado encaminhando a Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional;
- XVI. Exercer qualquer outra função correlata designada pelos responsáveis das Divisões ou Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional.

**Art. 54. AO DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR, COMPETE:**

- I - Coordenar a elaboração e a execução do Plano Escolar, de forma a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional, e encaminhá-lo à Secretaria da Educação, para apreciação e homologação;
- II - Garantir a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Municipal de Educação;
- III - Promover a compatibilização dos vários setores de atividades da escola, principalmente no que se refere às de natureza pedagógica, e exercer controle sobre o rendimento escolar dos alunos, elaborando estratégias para melhor aproveitamento;
- IV - Estimular e possibilitar o aperfeiçoamento contínuo do pessoal docente, técnico e administrativo do estabelecimento;
- V - Responsabilizar-se pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares, bem como pela sistematização e fluxo de dados necessários ao planejamento educacional;
- VI - Preparar, segundo as determinações da legislação vigente, o programa anual da escola;
- VII - Cumprir e fazer cumprir as disposições legais, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- VIII - Desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias para a consecução dos objetivos da escola;
- IX - Executar os serviços solicitados por outros órgãos da Prefeitura, se previamente autorizados pela Secretaria da Educação;
- X - Promover reuniões de estudos da legislação, com os professores e funcionários da escola;
- XI - Propiciar condições para o bom relacionamento entre funcionários, professores e alunos;
- XII - Convocar e presidir as reuniões pedagógicas e administrativas do estabelecimento, as do Conselho de Classe/Série, de funcionários, de pais e mestres, de alunos, bem como as festividades da escola;
- XIII - Subscriver a correspondência, visar, abrir, encerrar e rubricar os livros da administração escolar, assinar certificados de conclusão de série ou de curso;
- XIV - Organizar a escala de férias do pessoal administrativo e técnico da Unidade, observando a legislação em vigor;
- XV - Assistir as atividades dos professores e alunos sempre que julgar conveniente;
- XVI - Verificar a assiduidade do pessoal diariamente;
- XVII - Criar condições para a integração Escola-Comunidade;
- XVIII - Tomar providências quanto à matrícula e à transferência de alunos, obedecendo as normas vigentes;
- XIX - Propor ao Secretário da Educação a designação de pessoal qualificado para substituição eventual dos ocupantes de cargos ou funções existentes no estabelecimento, nos impedimentos dos respectivos titulares;
- XX - Propor abertura de sindicância para apurar irregularidades de que tenha conhecimento no âmbito da Unidade;
- XXI - Organizar anualmente o cronograma das atividades didático-administrativas do estabelecimento;
- XXII - Tomar providências adequadas para a obtenção de equipamentos e materiais didáticos solicitados pelos professores e especialistas do ensino;

- XXIII - Responsabilizar-se pela manutenção do clima de ordem da Unidade;
- XXIV - Supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola;
- XXV - Programar o trabalho diário dos professores contratados, em substituição;
- XXVI - Apresentar, no encerramento do ano letivo, ao Secretário da Educação, o relatório das atividades administrativas da escola;
- XXVII - Designar comissões para exames e convocar professores para atuar nelas;
- XXVIII - Criar condições para criação do Grêmio Estudantil e da APM, bem como para elaboração de seu estatuto;
- XXIX - Convocar os pais ou responsáveis pelos alunos que tenham comportamento incompatível com a Unidade, para que assinem Termo de Responsabilidade;
- XXX - Zelar pelo prédio e material pertencente ao patrimônio da escola, por cuja guarda e conservação é o responsável maior;
- XXXI - Encaminhar, devidamente informados, os documentos, petições e processos que tramitarem pelo estabelecimento, no prazo máximo de 05 (cinco) dias da data de seu registro no protocolo e pelos canais competentes;
- XXXII - Visar, mensalmente, os diários de classe;
- XXXIII - Impugnar questões de avaliações e provas, quando não tenha sido a matéria lecionada e registrada;
- XXXIV - Comunicar às autoridades sanitárias, os casos no âmbito escolar, de doenças contagiosas ou de uso/tráfico de substâncias entorpecentes ou que criem dependência física ou psíquica;
- XXXV - Controlar o recebimento e o consumo de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar;
- XXXVI - Tomar medidas de emergência, em situações não previstas neste Decreto e comunicá-las diretamente à Secretaria da Educação, que adotará as medidas cabíveis;
- XXXVII - Avocar, de modo geral e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer funcionário ou servidor subordinado.
- XXXVIII – Supervisionar o Assistente de Diretor de Unidade Escolar;
- XXXIX – Supervisionar a Secretária de Unidade Escolar.