

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Soraya Mendonça Silva

Formação docente: instrumento de progressão funcional e qualidade de gestão
pedagógica

Juiz de Fora
2020

Soraya Mendonça Silva

Formação docente: instrumento de progressão funcional e qualidade de gestão pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Soraya Mendonça.

Formação docente : instrumento de progressão funcional e qualidade de gestão pedagógica / Soraya Mendonça Silva. -- 2020. 185 f.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Avaliação de Desempenho. 2. Formação Continuada. 3. Valorização Profissional. I. Machado, Miriam Raquel Piazzzi, orient. II. Título.

Soraya Mendonça Silva

Formação docente: instrumento de progressão funcional e qualidade de gestão pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 15 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.^a Dr.^a Alessandra Maia Lima Alves
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.^a Dr.^a Priscila Fernandes Sant'Anna
Prefeitura de Juiz de Fora

Àqueles que me conceberam a vida

Agradeço a Deus, por ter me abençoado com esse mestrado, por me carregar nas piores horas de minha vida, concedendo-me forças para continuar seguindo.

À minha querida mãe, Zenil Mendonça Silva, que muito se orgulhava de meu desempenho e trajetória profissional, mas, infelizmente, não está mais entre nós para compartilhar essa conquista.

Àqueles que representam a essência de minha vida

Às minhas filhas, Aline Boucinhas e Agda Boucinhas, ao meu filho, Luzo Boucinhas Neto (que muito cedo partiu para o encontro com Deus), pela força incondicional que me propuseram, pelo simples fato de existirem, motivo pelo qual continuo me reerguendo diante das adversidades da vida.

E aos meus netos, Arthur Mendonça, Heytor Boucinhas, Aquillys Boucinhas, Felipe Vinhas, Ulysses Boucinhas e Luiza Vinhas, criaturinhas que fazem da minha vida um mar de alegria, amor e cuidados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, na pessoa do Senhor Moacir Feitosa, pela oportunidade de acesso a este mestrado, cujo objetivo é qualificar-me para o exercício da função.

À minha orientadora, Miriam Raquel Piazzzi Machado, por aceitar conduzir, com muita paciência, o meu trabalho de pesquisa.

À minha Assistente de Suporte Acadêmico, Monica da Motta Salles Barreto, que muito contribuiu para o desabrochar das ideias durante todo o processo de desenvolvimento deste presente trabalho, incentivando-me a produzir, mesmo quando eu acreditava que nada mais conseguiria aflorar.

À minha coordenadora, Rosa de Fátima Damasceno, que sempre esteve junto, oferecendo-me condições nos acréscimos deste trabalho.

Aos meus queridos amigos e colegas de trabalho, Alvimar Schalcher e Marcos Santos, sempre atenciosos e dispostos a ajudar, dando-me orientações na apropriação de ferramentas digitais que auxiliaram na estruturação do trabalho.

À querida amiga Mariluce Goulart Amorim, pela assistência na tradução do resumo, valorizando este trabalho com seus préstimos.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p. 59)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu de que maneira a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pode contribuir, junto aos docentes, para o atendimento das exigências da legislação acerca da oferta de formação docente de forma que possa atender às exigências da legislação a respeito da pontuação para progressão docente na carreira do magistério da Rede Pública de Ensino do Município de São Luís, no Maranhão. Este tema foi selecionado devido ao envolvimento da pesquisadora com a questão, como professora e formadora na SEMED de São Luís, estando inserida no contexto educacional, além de ser conhecedora tanto da política de formação docente, quanto da avaliação de desempenho. A questão norteadora da pesquisa é: de que maneira a SEMED pode contribuir, junto aos docentes, para o atendimento das exigências da legislação acerca da pontuação para progressão na carreira do magistério do município de São Luís? Como referencial teórico, utilizamos Candau (1999), Cassettari (2014), Fernandes (2008), Gatti (2008; 2010, 2012; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2017; 2019), Lück (2009), Nóvoa (1991; 2017), Imbernón (2011), entre outros. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a política de formação continuada de maneira a identificar suas fragilidades referentes ao cumprimento da pontuação para a progressão da carreira profissional, de forma a fazer proposições com o intuito de avançar na progressão na carreira profissional. Os objetivos específicos são: i) descrever a política de formação continuada, seu histórico, implantação e implementação e sua relação com a avaliação de desempenho docente para a progressão profissional da Rede; ii) analisar a política de progressão profissional da Rede a partir das formações para professores; iii) propor ações cujas finalidades são dar sustentação aos profissionais quanto à oferta de formações sistemáticas e articuladas de modo que progridam na carreira. Para alcançar tais objetivos, foram utilizados como metodologia entrevistas e questionários, com o intuito de propor um plano de ação que propiciasse uma intervenção na pontuação, na participação dos processos de formação docente na Rede e garantir que a formação aconteça na escola. Com base nos resultados desta pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) cujas ações destacam-se, a seguir: implementação de uma política de formação docente que garanta a efetivação das formações, tanto na escola,

quanto pela SEMED, de maneira que atenda à pontuação na Avaliação de Desempenho Profissional (ADP) e na Avaliação de Investimento na Qualidade Profissional (AIQP); a elaboração de uma cartilha, em parceria com a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM), contendo todas as informações acerca das avaliações de desempenho docente, de maneira a conscientizar os professores e gestores sobre essas e reavaliar os valores de pontuação constituintes na AIQP, reduzindo-os e equiparando as pontuações da SEMED e de outras instituições.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho. Formação Continuada. Valorização Profissional.

ABSTRACT

The present research is developed in the scope of the professional master's degree in management and evaluation of public education (PPGP) of the center of public policies and evaluation of education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/ UFJF). O management case studied discussed how the Municipal Secretariat of Education (SEMED) can contributed, together with teachers, to meet the needs of requirements of the legislation regarding the provision of teacher training in a way that meet the requirements of the legislation regarding scoring for progression teacher in the teaching career of the Public School System of the Municipality of São Luís, in Maranhão. This theme was selected due to the involvement of the researcher with the issue, as a teacher and trainer at SEMED in São Luís, being inserted in the educational context, in addition to being familiar with both the teacher training and performance evaluation. The guiding question research is: how SEMED can contribute, together with Teachers, to the compliance with the requirements of the legislation regarding punctuation for progression in career in teaching career in the municipality of São Luís? As a theoretical framework, de used Candau (1999), Cassettari (2014), Fernandes (2008), Gatti (2008; 2010, 2012; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2017; 2019), Lück (2009), Nóvoa (1991;2017), Imbernón (2011), among others. The general objective of this research was to analyze the policy of continuing education in order to identify their weaknesses regarding the fulfillment of the score firm professional career progressive, in order to make propositions with the aim of advancing professional career progression. The specific objectives are: i) describe the policy of continuing education, its history, implementation and implementation and its relationship with teacher performance evaluation for the professional progression of the network; ii) analyze the professional development policy of Network based of teacher training; iii) propose actions whose purposes are support professionals about the provision of systematic training and articulated so that they progress in their careers. To achieve these objectives, interview and questions we used as a methodology, with the aim of proposing a action plan that would provide an intervention in the scoring, in the participation of the teacher training processes in the network and ensure that training takes Place in the school. Based on the results of this research, an Action Plan was elaborated Educational Program (PAE) whose actions are highlighted bellow: implementation of a teacher training policy that ensures the school, as well as by SEMED, in way that meets the score in the assessment of Professional

Performance (ADP) and Quality Investment Evaluation Professional (AIQP); the elaboration of a booklet, in partnership with the Commission of Application of the Teaching Statute (COAPEM), containing all the information about teacher performance evaluations, in order to raise the awareness of the teachers and managers about these reassess the score vales constituents in the AIQP, reducing them and equating the scores of SEMED and others institutions.

Keywords: Performance Evaluation. Continuing Education. Professional Appreciation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Coordenação e período da gestão do CEF	25
Quadro 2 – Formações ofertadas pelas instituições de ensino superior e Centro de Formação do Educador – SEMED/CEFE.....	26
Quadro 3 – Finalidades da avaliação de desempenho funcional – SEMAD	33
Quadro 4 – Indicadores e significados da Avaliação de Desempenho Profissional	35
Quadro 5 – Referências e pontuações da progressão horizontal da AIQP	37
Quadro 6 – Avaliações da progressão horizontal e finalidades.....	38
Quadro 7 – Aspectos da avaliação de desempenho profissional	39
Quadro 8 – Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP	43
Quadro 9 – Conceitos de avaliação de desempenho docente	61
Quadro 10 – Estados e suas avaliações de desempenho	65
Quadro 11 – Referências e pontuações – Palmas/ Tocantins	66
Quadro 12 – Segmento no qual trabalha	75
Quadro 13 – Participação em formações pelos docentes	86
Quadro 14 – Frequência de formação na escola	88
Quadro 15 – Cronograma de formação na escola	90
Quadro 16 – Aproveitamento do tempo nas formações na escola.....	90
Quadro 17 – Frequência dos professores nas formações na escola	91
Quadro 18 – Temas abordados nas formações na escola.....	91
Quadro 19 – Formação da SEMED contribui para prática docente.....	112
Gráfico 1 – Avaliação da formação da SEMED.....	113
Quadro 20 – Formação e qualidade de gestão	119
Quadro 21 – Contribuição da SEMED para a AIQP	124
Quadro 22 – Demonstrativo de professores para progressão.....	126
Quadro 23 – Carga horária para progressão horizontal	127
Quadro 24 – Operacionalização das ações	140
Quadro 25 – Aplicação do 5W2H – Efetivação da formação	143
Quadro 26 – Aplicação do 5W2H – Política de Progressão Docente.....	149
Quadro 27 – Aplicação do 5W2H – Reavaliação da pontuação da AIQP	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Referências e vencimentos da progressão horizontal	47
Tabela 2 – Demonstrativos de ação formativa e carga horária do PIP	49
Tabela 3 – Carga horária de participação em formação na escola	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
ADF	Avaliação de Desempenho Funcional
ADP	Avaliação de Desempenho Profissional
AEE	Avaliação de Efetivo Exercício
AIQP	Avaliação de Investimento na Qualidade Profissional
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFE	Centro de Formação do Educador
CF	Constituição Federal
COAPEM	Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORLINP	Formação em Língua Portuguesa
FORMAT	Formação em Matemática
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NALF	Núcleo de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PCCVPM	Plano de Cargo, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério
PDMESL	Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PL	Planejamento Livre
PME	Plano Municipal de Educação
PMSL	Prefeitura Municipal de São Luís
PNE	Plano Nacional de Educação
PNM	Professor Nível Médio
PNS	Professor Nível Superior
PSLTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional

SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROGRESSÃO DOCENTE COM BASE NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIS	21
2.1	O PRINCÍPIO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	22
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS.....	30
2.3	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	32
2.4	MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA SEMED	39
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM ÂMBITO NACIONAL	52
3.1	A FORMAÇÃO DOCENTE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO CONTEXTO BRASILEIRO	52
3.1.1	Formação Continuada de Professores	52
3.1.2	Avaliação de desempenho em âmbito nacional	56
3.1.3	Avaliação de Desempenho Docente: como é em alguns estados brasileiros ..	64
3.2	METODOLOGIA	69
3.3	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	73
3.3.1	Caracterização das escolas.....	76
3.3.2	Sistematização da formação continuada na escola	82
3.3.3	As formações facultadas pela SEMED	104
3.3.4	Política de Progressão Docente.....	121
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	138
4.1	EFETIVAÇÃO DAS FORMAÇÕES DOCENTES NA ESCOLA E PELA SEMED ...	141
4.2	CARTILHA: FONTE DE ORIENTAÇÕES E INFORMAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DOCENTE	147
4.3	REAValiação E EQUIVALÊNCIA DA PONTUAÇÃO DA AVALIAÇÃO AIQP.....	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	155

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista: Presidente do Sindicato	163
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista: Presidente da COAPEM	164
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista: gestor de escola	166
APÊNDICE E – Questionário: Professores.....	168
ANEXO A – Formulário de Avaliação de Desempenho Profissional	174
ANEXO B – Formulário de Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional	176
ANEXO C – Formulário de Avaliação de Efetivo Exercício.....	179
ANEXO D – Formulário de Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional.....	180
ANEXO E – Organograma da Secretaria Municipal de Educação- SEMED.....	181
ANEXO F – Tabela de Eventos Formativos e Participações SEMED/CEFE	182

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende tratar de questões enfrentadas pelos docentes da Secretaria de Educação Municipal de São Luís (SEMED) referentes à progressão profissional, baseada em avaliações de desempenho pontuadas pela participação nos programas de formação de professores de forma a progredir na carreira. Destaca-se que o atendimento nessas formações deve alcançar todos os docentes para que a progressão ocorra, implicando no incremento da carreira e na valorização do profissional do magistério.

Os eixos abordados são a formação docente e a avaliação de desempenho – além da relação entre ambos, pois estão ligados ao contexto educacional. Esses eixos condizem com a realidade na qual estou inserida, ou seja, por ser professora dos anos iniciais e desenvolver a função de formadora na área de Língua Portuguesa, no Centro de Formação do Educador (CEFE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de São Luís. É nesse contexto de trabalho que se levanta a questão apresentada neste estudo.

A importância de se discutir a formação do professor dá-se pela compreensão de que a formação docente é instrumento de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011), gera aprendizagens, progressões na carreira, além de proporcionar a qualidade na prática de sala. Assim, espera-se uma oferta permanente dessa formação para todos os professores da Rede. Outro tema a ser estudado é a avaliação docente que ajuíza o desenvolvimento do professor durante sua prática, nesse caso, busca promover a melhoria da prática pedagógica (NOVAES, 2013). Portanto, está ligada à formação do professor e ao seu avanço profissional, estão interdependentes entre si de forma que um assunto suscita o outro.

São Luís é a capital do estado do Maranhão e, segundo o IBGE (2018), tem uma população de 1.091.868 habitantes (Censo IBGE – 2017). É o município mais populoso, o 4º da região Nordeste e o 15º do Brasil. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cuja estruturação está disposta no Anexo E¹, possui 295 escolas, sendo 94 da Educação Infantil, 143 do Ensino Fundamental Regular e 58 são turmas do EJA. Essas escolas perfazem 4.449 professores concursados e 644 professores contratados/seletivados, totalizando 5.540 docentes em toda a Rede².

¹ Organograma da Secretaria Municipal de Educação- SEMED colocado em anexo.

² Fonte: Coordenação de Estatísticas e Recursos Humanos-Folha de Pagamento Agosto de 2018.

A SEMED possui uma política de formação continuada que começou com a implantação, em 2002, do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLQLE), tornando-se prioritária e estratégica para o desenvolvimento de seus professores alfabetizadores. Levou-se em consideração o conhecimento inicial, pois, na sua maioria, são pedagogos e, na ação docente, assumem todas as áreas de conhecimento trabalhadas nos anos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. O Plano Municipal de Educação (PME), na meta 15, determina a obrigatoriedade da SEMED em ofertar formação em serviço aos professores da rede, além de afirmar que deve ser em regime de colaboração e atender a 100% dos profissionais da Educação Pública. Nesse sentido, compreende-se que:

[...] por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

Logo, entende-se que essas atividades formativas precisam atender às necessidades do professor diante do exercício da prática docente e em toda modalidade de ensino, tanto urbana, quanto rural. Dessa forma, devem ser atualizadas conforme as mudanças que ocorrem na sociedade e, em se tratando das exigências postas por essas transformações, no setor educacional, a exigência de adaptações a essas mudanças é primordial. Assim, a busca e modernização dos conhecimentos para o professor é uma necessidade, ou seja, a procura por estudos, atualizações e formações tornou-se essencial para saber lidar com essas transformações e valorizar-se nesse espaço.

A meta 17 coaduna com a valorização indicada na meta 15, quando determina a garantia do “espaço e tempo para formação em serviço e fora dele para estudos, pesquisas, e participação em cursos” (SÃO LUÍS, 2015, p. 81). O PME afirma que:

[...] a valorização dos profissionais da educação é condição fundamental para garantia do direito à educação e, conseqüentemente, ao acesso dos educandos à escola de qualidade social, sendo uma obrigação dos sistemas e base da construção da identidade profissional. Dessa forma, constitui-se pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, no sentido de promover a elaboração de planos de carreira, valorizando, dentre outros aspectos, a formação continuada e a titulação dos profissionais da educação (SÃO LUÍS, 2015, p. 50).

Percebe-se que a oferta da formação continuada é determinante para o desenvolvimento do docente como um todo e deve ser proposta pelos entes federados.

Apesar disso, é possível perceber, a partir dos resultados adquiridos em períodos de processo de mudança de referência, apresentados pela Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM), que os docentes da SEMED não conseguem atingir a pontuação necessária para a progressão funcional que ocorre por meio da participação em formações continuadas. Diante desse problema, como questão de pesquisa, questionamos: de que maneira a SEMED pode contribuir, junto aos docentes, para o atendimento das exigências da legislação acerca da pontuação para progressão na carreira do magistério do município de São Luís?

Desenvolvo minhas funções na SEMED como professora dos anos iniciais, desde 1998. Em 2006, comecei a atuar como formadora em linguagem, no Centro de Formação do Educador (CEFE). Nesse período, foi selecionado um grupo de professores para atuar como tutores do programa federal Pró-Letramento, cujo objetivo era a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os tutores eram 15 professores formados em Letras, Pedagogia e Matemática. Esse grupo, em conjunto com a coordenação na época, responsabilizava-se pelas formações docentes que aconteciam no CEFE, nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo esse último uma grande procura pelos docentes. Essas formações resultavam das parcerias com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituições de Ensino Superior no atendimento de programas federais, como o Pró-Letramento, o Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I e II, dentre outros. Havia também as constituídas pela Rede, como: Formação Continuada do 1º Ciclo – Capacidades Linguísticas; Oficinas Pedagógicas de Matemática – 1º e 2º Ciclo, entre outras. A partir disso, tive a oportunidade de vivenciar realidades distintas sob cada perspectiva, como professora e formadora, porém, relacionadas entre si. Durante essa vivência, pude perceber que a mudança de referência é uma transposição complexa, pois exige do professor a participação em formações de maneira a computar pontos a partir da carga horária nessa participação.

Nesse processo, o docente precisa alcançar 481 horas de participação em formações, prevista na avaliação, para atingir dez pontos num período de três anos. Entretanto, caso não alcance esse total, o docente não progride. Considerando as proposições de formação pela SEMED e as previstas na escola, muitas vezes, essa somatória de carga horária não acontece, ou seja, não conseguem atingir tal pontuação devido a inúmeros fatores.

Embora não tenha sido suficiente o número de formações docente para que a progressão aconteça, a SEMED contribui para a efetivação de diversas formações, conforme a estratégia 17.5 da meta 17, que é “garantir aos profissionais do Magistério Municipal, espaço e tempo para formação em serviço e fora dele para estudos, pesquisa, e participação em cursos”, criando condições para que essas formações aconteçam, tanto na escola, quanto em outros espaços, garantindo oportunidades para que essa transposição aconteça. Entretanto, é possível observar um descompasso entre as exigências para a progressão e a oferta de formações. A formação continuada no espaço da escola promove a interação entre os pares, gera conhecimentos, além de garantir uma pontuação de 240 pontos, ou seja, proporciona a formação do professor e ajuda em sua progressão. Torna-se evidente a importância para que ocorram as formações em todas as escolas da Rede.

Nesses termos, ofertar ações formativas aos docentes é uma questão, também, de valorizar o profissional. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394 de 1996, delibera sobre a Formação Continuada em serviço, em seu artigo 61, inciso I, como fator importante, pois proporciona essa valorização, além de designar que os sistemas de ensino devam ser os propositores das formações. Seguindo esse pensamento, a valorização também deve ser indicada a partir do estatuto e dos planos de carreira, como dispõe o artigo 67 da LDB, que cita a progressão funcional fundamentada na titulação e habilitação verificadas na avaliação de desempenho.

A valorização profissional do professor decorre do estímulo do desenvolvimento profissional na sua formação. Nogueira (2013) refere-se a essa valorização, quando retrata a formação continuada como instrumento para o alcance da progressão funcional docente. Entendendo que há necessidade em destacar a Formação Continuada como instrumento, tanto de progressão funcional, como na qualidade da gestão, é imperativo que aconteça na escola e seja proposta de maneira a atender aos docentes nos aspectos supracitados, ou seja, as formações devem ser consolidadas no espaço escolar, lugar de interação e respeito às especificidades locais.

Assim, o presente trabalho busca entender de que maneira a Secretaria Municipal de Educação de São Luís pode contribuir, juntos aos docentes, para o atendimento das exigências da legislação acerca da pontuação para progressão na carreira do magistério em São Luís. Para responder a essa questão, a pesquisa pretende alcançar seu objetivo geral, analisar a política de formação continuada da Rede, de maneira a identificar suas

fragilidades referentes ao cumprimento da pontuação necessária para progressão dos profissionais e propor ações com o intuito de alcançar a progressão na carreira.

Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos: (i) descrever a política de formação continuada, seu histórico, implantação e implementação e sua relação com a avaliação de desempenho docente para a progressão profissional da Rede; (ii) analisar a política de progressão profissional da Rede a partir das formações para professores; (iii) propor ações cujas finalidades são dar sustentação aos profissionais quanto à oferta de formações sistemáticas e articuladas, promovidas pela SEMED, de modo que os professores progridam na carreira docente.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, tem-se a apresentação das informações sobre o trabalho, sua estrutura e sua essência, informações sobre os demais capítulos, além de trazer a descrição e contextualização do caso. No segundo, discorre-se sobre a Política de Formação docente da SEMED, juntamente com a sua política de Avaliação de Desempenho dos profissionais, disciplinada pelo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCVPM), que orienta a jornada docente no Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís.

No terceiro capítulo, foram abordadas as Políticas de Desempenho Docente no Brasil, baseada na Constituição Federal; as dificuldades da praticabilidade sob a ótica legal; convergências e divergências com modelos de Políticas de Desempenho de outros estados com vistas a entender como se desenvolvem; e analisou-se a avaliação de desempenho do município de São Luís. O capítulo ainda trata das concepções sobre Formações de Professores e Avaliação de Desempenho, além da metodologia utilizada.

No quarto capítulo, foram apresentadas as ações que integraram o Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo é contribuir com os professores que integram a Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Esta contribuição ocorre através de proposições de ações, entre as quais, as que viabilizem a promoção da formação continuada na escola e/ou em espaços alternativos, de maneira a permitir a valorização por meio da progressão docente; a elaboração de cartilha com informações sobre as avaliações docentes que ocorrem na rede, para que os professores possam compreender esse processo; análise e alteração dos valores discriminados no quadro de Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, determinado pela COAPEM (Anexo B), cujo propósito é fazer a análise das pontuações por carga horária dos cursos de formação promovendo alteração no texto desta avaliação.

2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROGRESSÃO DOCENTE COM BASE NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIS

De acordo com Tardif (2018), o trabalho do professor exige conhecimentos que vão além do que sua formação inicial proporcionou, até porque ela é organizada em torno de fundamentos disciplinares. À vista disso, a formação permanente de professores tem sido uma busca constante no processo docente. O desenvolvimento da docência é condicionado a um contínuo aprendizado, atualizações orientadas pelas evoluções sociais, enfim, uma constante busca pelo aprimoramento de suas práticas. Assim, surge a necessidade de garantir esse refinamento por meio de formações. A formação assume um papel primordial para o desempenho das funções docentes. A cada tempo, a formação docente ocupa um lugar de destaque, de importância para o desenvolvimento da prática, deixa de ser apenas atualizações e passa a ser espaços de reflexões, de mudanças.

A formação inicial do professor, por muito tempo, garantiu o exercício da prática. No entanto, com o passar dos anos, com as exigências inerentes a essa profissão, essa formação se mostrou frágil, insuficiente. Tal carência apontou para um caminho necessitado de uma formação constante. Segundo Imbernón (2011), a formação é o meio pelo qual o professor pode ascender profissionalmente, embora ele destaque outros fatores que também ajudam nesse desenvolvimento, como clima escolar, salário, promoções, etc. Finaliza enfatizando que a formação permanente proporciona o alcance de todos esses outros fatores, ou seja, a formação ao longo da docência torna-se imperativa.

Nesse pensamento, entende-se que a formação permanente é o aporte da valorização docente, tanto no quesito em que condiciona a progressão funcional por meio da titulação, quanto do incentivo da qualificação do trabalho profissional. Para enfatizar essa valorização, é importante citar a Lei do Piso, regulamentada pela Lei Federal n.º 11.738, que estabelece que seus entes federados elaborem e/ ou adéquem seus planos de cargos e carreiras e remuneração do magistério, de maneira a reconhecer a importância da carreira, possibilitando incentivos nas titulações, atualizações e aperfeiçoamento, assim como organizar a vida profissional do professor por intermédio da qualificação no trabalho.

A formação de professores e a avaliação de desempenho docente, de acordo com os documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), são retratadas como fatores interrelacionados

e interdependentes. Dessa forma, a coexistência delas no âmbito educacional torna-se fator de valorização profissional para o docente.

A importância de se discutir tais temas é de grande necessidade para que se possam definir estratégias de melhorias para a gestão administrativa e pedagógica e, conseqüentemente, para a qualidade desses serviços prestados à comunidade. Assim, o presente capítulo apresentará um breve histórico da Formação Continuada na capital maranhense, descreverá as políticas implantadas de formação docente e avaliação de desempenho, além de apresentar o processo de implantação dessas políticas, tanto de formação, quanto de avaliação, no município de São Luís.

2.1 O PRINCÍPIO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O início da política de formação adotada pela Rede Municipal se deu com o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLQLE), criado em 2002, mas lançado em 12 de fevereiro de 2003, pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em parceria com a consultoria ABAPORU³. Tornou-se uma política prioritária e estratégica para a formação de seus professores alfabetizadores. Desse período em diante, a SEMED aderiu a vários programas federais, como: Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, Jogos Linguísticos, Gestão de Aprendizagem Escolar-GESTAR II, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Buscou ainda parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), consultorias, dentre outros e procurou atender aos professores e apoiá-los em sua prática. Entretanto, todos esses programas tiveram como foco a Matemática e a Linguagem, não garantia a aprendizagem de outros componentes que permeiam o Ensino Fundamental.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi uma iniciativa do Ministério da Educação, lançado em 2000, que pretendia contribuir para a superação de dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático, hoje disponível sobre a alfabetização, e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. Tratava-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever, na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental

³ Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação.

e na Educação de Jovens e Adultos. Conforme os relatórios bimestrais de formação da SEMED, pelos quais foi elaborado o Anexo 6⁴ desta dissertação, o PROFA encerrou sua atuação no ano de 2012.

Os programas federais foram implementados a partir do Plano de Ações Articulada (PAR), em 2007, que tinha como base as avaliações. Assim, surgem os programas de formação de professores, como o Pró-Letramento – instituído sob Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Seu desenvolvimento ocorreu na Rede em 2006, encerrando em 2008 com a parceria do MEC. A SEMED deu continuidade à execução da formação, assumindo-a até o ano de 2011. Foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas.

O Programa foi realizado pelo MEC e em parceria com Universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e adesão dos estados e municípios. Esse programa federal possuía muitos objetivos, entre eles, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, enfatizando a necessidade da formação em serviço, por achar que “a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2007, p. 2).

A Oficina de Jogos Linguísticos aconteceu apenas no ano de 2009, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um local de estudos e pesquisas que desenvolve ações voltadas para a formação de professores na área de Alfabetização e Linguagem, além de propiciar a elaboração e produção de recursos didáticos que auxiliam o professor no processo de ensino, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, uma caixa de jogos linguísticos cuja finalidade era contribuir para o avanço das crianças dentro do níveis de escrita alfabética. Esta oficina foi pensada pelo CEEL, em parceria com a UFPE, tendo como objetivo fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Como parte também do PAR, o Gestão da Aprendizagem Escolar II foi um programa de formação continuada orientado para formação de professores, dos anos finais, em Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental, em exercício nas escolas

⁴ Tabela de Eventos Formativos e Participações SEME/CEFE – 2002 a 2012. Formações ofertadas pelas instituições de ensino superior e Secretaria Municipal de Educação.

públicas. A finalidade do programa foi a atualização dos saberes profissionais por meio de estratégias de estudos individuais e coletivos e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Teve por objetivos:

- Colaborar para a melhoria do processo ensino- aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.
- Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica.
- Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências (BRASIL, 2004).

O Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC), também instituído pelo Decreto 6.094/2007, foi um programa integrado cujo objetivo foi a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Dessa forma, buscou garantir a alfabetização plena de crianças com até oito anos de idade, em todo o território brasileiro. Assim como a maioria dos programas federais, teve ênfase também na formação continuada. No entanto, o PNAIC teve foco nos professores alfabetizadores, já que foi direcionado aos anos iniciais, ou seja, aos 1º, 2º e 3º anos.

A partir desse contexto, a política de formação da SEMED avançou a fim de embasar o trabalho docente, dentro dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo deve ser a aprendizagem dos estudantes. Algumas formações, já citadas, como PROFA, Pró-letramento e GESTAR II, oferecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior, quanto às propostas pela SEMED, eram realizadas em espaços físicos da própria sede da Rede ou em locais alternativos, tais como: escolas e salas alugadas e/ou cedidas. Nesse período, o Centro de Formação do Educador (CEFE), criado pela Lei n.º 4.125, de 23 de dezembro de 2002, era o espaço onde aconteciam essas formações, reuniões de diversos setores da Rede, com biblioteca acessível aos professores, encontros de professores, entre outros. Consolidou-se como um espaço de construção e troca de conhecimentos, apoiando as ações de formações, além de assumir a realização e proposição de ações de formação de outros setores.

Desde então, o CEFE vem funcionando sob distintas coordenações. Nesse processo, muitas mudanças ocorreram em sua gestão e, conseqüentemente, em suas atividades. O Quadro 1 apresenta as coordenadoras, todas com nomes fictícios, de modo a resguardar a identidade, e a correspondência com o período de gestão de cada uma.

Quadro 1 – Coordenação e período da gestão do CEF

COORDENAÇÃO⁵	PERÍODO
Acalântis	2002 a 2006
Béroe	2006 a 2012
Ceressa	2012 a 2016
Deífila	2016 a 2017
Eufena	2018 aos dias atuais

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nas informações cedidas pelo CEFE.

Observa-se, na organização das coordenações apresentadas no Quadro 1, que, desde a criação do CEFE, essas possuem uma permanência temporária nas gestões. Tais mudanças ocorrem porque estão condicionadas ao cargo político. Isso quer dizer que é conforme os interesses do grupo político atuante. Importante ressaltar que essas mudanças de coordenações contribuíram para as alterações nas ofertas das formações.

No Quadro 2, adiante, estão especificadas as formações ofertadas aos formadores do CEFE pelas IES, o ano em que aconteciam e as instituições superiores que faziam parceria com a SEMED, juntamente com as formações elaboradas a partir das demandas dos professores. Durante o período de 2002 a 2018, muitas formações foram ofertadas, mas serão apresentadas aqui apenas as que foram desenvolvidas no e pelo CEFE, ou seja, as formações propostas pelo MEC e pelo grupo de formadores e coordenação do Centro. Esse movimento iniciou-se, em 2006, com o programa Pró-Letramento, como se observa, a seguir.

⁵ Os nomes dados as coordenações são fictícios de forma a manter o resguardo do reconhecimento.

Quadro 2 – Formações ofertadas pelas instituições de ensino superior e Centro de Formação do Educador – SEMED/CEFE

FORMAÇÃO	PERÍODO DE INÍCIO/FIM	INSTITUIÇÕES OFERTANTES E PARCEIRAS
Pró-Letramento em Linguagem	2006 a 2012	Universidade de Brasília – UNB/ SEMED/CEFE
Pró-Letramento em Matemática	2006 a 2012	Universidade Federal do Pará – UFPA/SEMED/CEFE
Jogos Linguísticos para Alfabetização	2009 a 2012	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/SEMED/CEFE
Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Matemática 3º e 4º ciclo	2009	Ministério da Educação e Cultura – MEC/SEMED/CEFE
Gestão da Aprendizagem Escolar- GESTAR II – Língua Portuguesa 3º e 4º ciclo	2009 a 2011	Ministério da Educação – MEC/SEMED/CEFE
Construindo o Conhecimento a partir das Capacidades Linguísticas I	2010	SEMED/ CEFE
Construindo o Conhecimento a partir das Grandezas e Medidas I	2010	SEMED/ CEFE
Planejando o Ensino de LP a partir das capacidades Linguísticas do 1º Ciclo	2011	SEMED/ CEFE
Construindo o Conhecimento a partir das Capacidades Linguísticas II	2016	SEMED/ CEFE
Construindo o Conhecimento a partir das Grandezas e Medidas II	2016	SEMED/ CEFE
Construção de Saberes a partir da Utilização de Recursos Pedagógicos em Linguagem e Matemática	2017	SEMED/ CEFE
Língua Portuguesa: da Prática a Teoria – FORLINP	2018	SEMED/ CEFE
Formação em Matemática para os anos iniciais – FORMAT I	2018	SEMED/ CEFE

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos dados nos relatórios bimestrais e anuais do CEFE.

Percebe-se que algumas formações oriundas das IES, como o Pró-Letramento e Jogos Linguísticos, eram ofertadas pelos formadores dessas instituições, inicialmente, à equipe de formadores do CEFE e coordenadores e, em seguida, retomadas aos professores da Rede, dando a configuração de multiplicadores a esses atores. Os formadores das IES ministravam formações aos formadores e/ ou coordenadores da SEMED, lotados na escola, de forma que fossem ministrados temas/ conteúdos abordados e, em seguida, eram repassadas aos professores no espaço do CEFE e nas escolas.

As formações propostas pelo CEFÉ eram editadas a partir das necessidades dos professores, identificadas por meio dos resultados das avaliações, tanto dos alunos, externos e internos, quanto dos professores, e elencadas e registradas ao final de cada formação. Isso era pautado por cada professor e colocado em discussão pelos formadores, professores e coordenador do Centro e, assim, elaboradas de maneira a efetivá-las. E outras eram provenientes de Instituições de Ensino Superior em parceria com o MEC, sendo todas nas áreas de Linguagem e Matemática.

Faz-se necessária uma rápida colocação sobre o contexto em que surgem as avaliações em larga escala, bem como uma reflexão sobre o porquê que se restringe aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, dando materialidade às formações com o mesmo foco. As formações direcionadas pelo MEC, em parceria com as IES, estados e municípios, com vistas a resolver fragilidades de aprendizagem identificadas nos resultados das avaliações externas, em Língua Portuguesa e Matemática, eram realizadas inicialmente com o grupo de formadores do CEFÉ e com os coordenadores da Rede. O desenvolvimento dessas ações em relação aos resultados das avaliações era constante. O grupo também buscou realizar ações formativas, propostas por eles, de forma a trabalhar temas inerentes às avaliações, ou seja, Linguagem e Matemática.

O *kit* de jogos educativos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/ UFPE), desenvolvido com apoio do Ministério da Educação, tinha o caráter de pluralizar as informações para os docentes quanto aos seus usos, com a multiplicação do material de forma que atendesse a todos os professores do ciclo de alfabetização. No entanto, o desenvolvimento da oficina com o *kit* de jogos ocorreu apenas no CEFÉ, não houve essa multiplicação nas escolas.

No intervalo inicial, de 2006 a 2008, as formações aconteciam no contraturno. Nesse período, o funcionamento das formações era no turno oposto ao do trabalho do professor. Devido à ampla procura para o atendimento no Centro, ampliou-se a oferta para os três turnos, matutino, vespertino e noturno, ou seja, no período de 2012 a 2016, houve uma mudança nesse perfil de atendimento, o que será detalhado mais adiante.

Analisando o percurso de atendimento do CEFÉ e outros setores da SEMED, percebe-se um desnível entre a exigência de formação continuada para progressão de carreira e a condição da Rede em oferecê-la, embora, presente, nessa prática, um histórico que se inicia em 2002. Mesmo havendo a necessidade da formação, tanto para o desenvolvimento de um trabalho significativo no processo de ensino e aprendizagem,

quanto para progressão profissional do docente, atualmente, não há proposta de regularização de formação docente embora seja orientado que as formações aconteçam na escola em horário determinado pela SEMED e/ou gestor.

A SEMED apresentou uma política de formação continuada com a inserção de vários programas federais e de eventos formativos desenvolvidos pela Rede, conforme necessidade dos professores e demandas locais. De forma a atender essa política, o CEFE continuou a desenvolver atividades até 2012 de maneira frequente, como mostra o quadro de eventos da SEMED no Anexo F⁶. Entretanto, esse quadro sofreu alterações a partir de 2013, reduzindo a zero o número de formações, ou seja, não ofereceu nenhuma formação nesse período devido a diversas mudanças ocorridas no CEFE, como troca de coordenação, descontinuidade de políticas, professores que desenvolvem suas atividades nos três turnos e, por isso, não dispõem de tempo para participarem das formações fora do espaço escolar. O Centro permaneceu fechado durante um período por conta da necessidade de deslocamento para outro local, além de orientações de que as formações deveriam acontecer no mesmo turno de trabalho, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, tanto na escola, quanto em outros espaços. Tais fatores interferiram no processo de maneira que o CEFE deixou de potencializar as ações de formação.

A mudança no perfil do professor também mudou o quadro de formações, por exemplo, com relação ao tempo de trabalho, já que muitos professores possuem convênios em outras instituições, privadas e públicas, ou ampliaram sua carga horária de trabalho na própria instituição, assim como aconteceu na SEMED. Professores de 24 horas passaram para 40 e muitos não tinham mais tempo no contraturno para participar de formações e/ou planejar. Dessa forma, com a ampliação de horas de trabalho, surgiu a necessidade do tempo para planejar, estudar, participar de formações, enfim, o HTPC oportuniza todas essas necessidades do professor.

O Horário Tempo de Planejamento Coletivo – HTPC corresponde a 1/3 (um terço) da carga horária, sendo cumprido, prioritariamente, na escola para estudo, planejamento individual e coletivo, avaliação do trabalho didático, reunião, formação continuada, articulação com a comunidade escolar, elaboração, análise e correção dos instrumentos avaliativos, acompanhamento e registro do processo de ensino e aprendizagem e outras

⁶ Tabela de Eventos Formativos e Participações SEME/CEFE – 2002 a 2012. Formações ofertadas pelas instituições de ensino superior e Secretaria Municipal de Educação.

atividades didáticas, com a devida orientação do coordenador pedagógico e/ou gestor escolar, conforme as diretrizes da SEMED.

Entre 2002 e 2012, ocasião em que havia uma grande oferta de formações, como mostra o Anexo F, percebe-se a oferta de formações e o número de participações dos professores ao longo dos anos na Rede. Também há evidências da intensidade na oferta de formações, propostas pela Rede por meio do CEFE, e contém as informações necessárias, mostrando as participações dos docentes desde o ano de 2002, quando inicia uma acentuada atividade com este fim.

Após a análise das informações expostas no Anexo F, percebe-se que o CEFE surgiu fortalecendo, ao longo dos anos, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, em um procedimento de ensino e aprendizagem dos docentes de forma constante. Gerou-se, assim, uma ação de reflexão sobre sua prática, além do refinamento profissional, redirecionando o foco para progressão na carreira. Identifica-se também que muitas formações eram desenvolvidas com os coordenadores e gestores, além dos professores. Isso vem ocorrendo desde 2002, por meio do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSTQLE).

A partir de 2013, as formações continuadas tiveram uma redução na oferta. Surge, então, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse período, o CEFE já havia parado de ofertar ações formativas em 2012 e, no início de 2013, atendeu à Rede enfatizando formação docente nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências para os professores do 1º ao 3º ano. Foi expandido aos professores da Educação Infantil. O PNAIC – Educação Infantil permaneceu até 2018, quando, na capital, como em outras localidades, foram encerradas as formações do programa. O PNAIC foi implementado em 2013 pelo Governo Federal e se tornou:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015 p.1).

Uma das ações do Pacto foi efetivar a Formação Continuada para Professores de forma que os objetivos fossem alcançados, ou seja, que as crianças estivessem lendo e escrevendo até o terceiro ano. Nesse contexto, as formações deixaram de acontecer no espaço do CEFE, sendo articuladas em outros espaços, outros setores, direcionadas a apenas um público específico de professores, limitando a oferta e a participação e

permitindo, dessa forma, que os professores progredissem automaticamente por falta da oferta. Entre maio de 2016 e dezembro de 2017, sob nova coordenação e em um novo espaço, o CEFE voltou a propor e oferecer uma ação formativa em cada ano, porém, de maneira reduzida quanto ao número de professores. Ainda atendeu ao docente no contraturno, pois a Lei do Piso não vigorava no que se refere a atender aos professores em formação no mesmo turno de trabalho em horário de planejamento e formação. Nesse tempo, o quantitativo de turmas eram uma para Linguagem e outra para Matemática, atendidas cada duas por turno.

Em janeiro de 2018, outra coordenação assume e, desde então, o CEFE se estabelece como um ambiente coordenador de formações instituídas pela Secretaria de Educação do Município de São Luís. Assim, a equipe de formadores reduziu-se a quatro, dois na área de Linguagem e dois, na de Matemática. Essa redução se deu por vários motivos, dentre os quais estão: a redução da oferta de formação pelo CEFE, a necessidade de professores nas escolas e o interesse desses profissionais que atuavam como formadores de retornar às escolas para suas funções anteriores, dentre outros.

Devido a essa redução, os formadores atualmente atuam em articulação com outras equipes da SEMED, como o Núcleo de Alfabetização (NALF), Correção de Fluxo, entre outros. Ou seja, é direcionada aos atendimentos pedagógicos da Rede, como apoio nas jornadas pedagógicas, acompanhamento e monitoramento nas escolas e na participação em ações formativas nas escolas, o que ocorre em diversas situações e necessidades. Atualmente, o CEFE configura-se como coordenador da política de formação na Rede.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

A Secretaria de Educação Municipal de São Luís (SEMED) busca ter uma educação de qualidade e, assim, formalizou o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSTQLE), que visava dar ênfase na formação dos professores como forma de investimento e ao aprimoramento dos profissionais, com foco na condição da aprendizagem dos estudantes e à formação dos profissionais do magistério. Assim, garantia a atualização permanente de gestores, docentes e técnicos, apresentando um histórico de formação continuada dos profissionais que atuam na educação pública.

Nesse período, devido a muitas ações formativas, a SEMED buscou parceria da consultoria ABAPORU⁷. Nesse processo, a política de Formação Continuada da Rede Municipal de São Luís foi elaborada com a coordenação dessa consultoria e o programa PSTQLE se constituiu como a política do município. Sua concepção era garantir a todos os alunos o direito de ler e escrever, adquirir conhecimento em todas as áreas e acesso à cultura letrada, plena participação social, além de contribuir para o trabalho docente. O PSTQLE teve como objetivos:

1. Desenvolver competência leitora de alunos e alunas;
2. Contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educandos;
3. Reordenamento político-administrativa;
4. Reconstrução dos documentos que regulamentam o funcionamento institucional da SEMED /escola no coletivo;
5. Articulação de política de formação continuada com objetivo de trabalho na escola;
6. Desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal (SÃO LUÍS, 2004, p.145).

Esse programa constituiu a política da Rede e possuía cinco eixos: formação continuada, gestão, acompanhamento, avaliação e rede social educativa. O primeiro refere-se à formação continuada, item que continua como espaço de discussão em dias atuais. Percebe-se também que o quinto objetivo coaduna com o primeiro, representando que essa necessidade e preocupação vêm de longas datas e, a cada tempo, se torna uma questão emergente, desafiadora em relação ao “currículo” e ao “ensino” (GATTI, 2008, p.58).

Segundo Nóvoa (1991), a escola é considerada como “lócus de formação continuada do educador”, sendo assim, é um importante espaço de interação. Ele destaca também a imperatividade de se criar condições para o desencadeamento dos processos e que a escola seja explorada em todas suas extensões formativas. Nesses termos, o coordenador pedagógico destaca-se como o propositor em consonância com o gestor e professores, de modo a efetivar as formações, garantindo condições para que ocorram de forma contínua.

Candau (1999) traz discussões em torno das formações nas escolas como construção de novos caminhos para o fortalecimento desses momentos formativos. Para ela, a escola é o lugar privilegiado nessas ações, pois os saberes docentes se apresentam em diferentes etapas e assim tornam-se referências nos processos formativos. A escola é

⁷ Abaporu-Consultoria e Planejamento em Educação.

um espaço de construção de conhecimentos. Assim sendo, as formações são inerentes ao espaço escolar, portanto é imprescindível efetivá-las.

No Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís – PDMESL (2005, p. 64), a formação continuada é tratada como “eixo articulador, tendo como foco principal o projeto educativo real da escola como *lócus* privilegiado da formação a unidade escolar”. O PDMESL acorda com Nóvoa (1991) e Candau (1999) sobre ser relevante a formação ocorrer na escola por ser um espaço de ideação e participativo.

A SEMED considera a Formação Continuada condição necessária ao aprimoramento profissional que se refletirá na qualidade do ensino. Sempre haverá a necessidade de atualização permanente em exercício. Libâneo (2004) afirma que a formação continuada é extensão da formação inicial e busca o aperfeiçoamento profissional no ambiente escolar, fazendo relação entre a teoria e prática, num movimento dinâmico e de *feedback*. O PNE incentiva a proposição de formação docente em sua meta 17:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 53).

O PME, artigo 4º, princípios III, V, VI e VII, coaduna com essas determinações quando relaciona a valorização do profissional e o incentivo na carreira mediante capacitação docente. No PDME/SL (2005), cita-se, no eixo de formação, a permanente atualização de todos os profissionais da SEMED, por meio da formação continuada. Percebe-se diante de tantas colocações, anseios de efetivação de uma política de formação docente na Rede Municipal de São Luís, de forma articulada, que visem o desenvolvimento de competências docentes, de forma que os habilitem para o desempenho favorável na prática docente e atenda às demandas em todos os segmentos da educação básica oferecida, tanto para a gestão de qualidade da educação, quanto para a promoção da valorização profissional que se espera.

2.3 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) traz, em seu Manual de Avaliação de Desempenho Funcional (2009), a regulamentação da Avaliação de Desempenho

Funcional (ADF), que se configura como “processo de avaliação sistemática do servidor em exercício do cargo que exerce ou da função de desempenho” (SÃO LUÍS, 2009 p.8). A concepção de ADF, em São Luís, concentra-se na ideia de avaliar o servidor em exercício do cargo ou função que desempenha, levando em consideração algumas situações e fatores referentes ao processo administrativo, como, por exemplo, se o próprio servidor contribui para o alcance dos resultados. Cada fator a ser avaliado corresponde ao seu desempenho dentro do exercício da função, e ele faz além da avaliação ser um processo contínuo na busca da eficiência e eficácia no exercício profissional, o que incide na qualidade dos serviços.

É importante ressaltar que essa avaliação se refere aos servidores da prefeitura, oferecendo uma base legal para a indicação geral, para os servidores que exercem funções administrativas. Mas cada secretaria possui processo diferenciado de avaliar, ou seja, são indicadores, fatores, critérios próprios de cada secretaria. Portanto, faz-se necessário apresentá-la para que se entenda a base legal das avaliações que regem os profissionais do magistério. Entretanto, a ADF não conduz os servidores da SEMED, que é a secretaria a qual se destina esta pesquisa. Rege também sobre a interação entre o avaliador e o avaliado, que deve ser a melhor possível, fazendo uso de ferramentas acordadas de forma a identificar aspectos tanto positivos quanto negativos no desempenho, indicando breves avanços. Para entender a concepção de ADF, é preciso conhecer suas finalidades, o que distingue essa avaliação de outras. As finalidades previstas dentro da ADF serão apresentadas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Finalidades da avaliação de desempenho funcional – SEMAD

FINALIDADES DA ADF
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a atuação individual do servidor, visando desenvolvê-lo e melhorando, conseqüentemente, os resultados da instituição; ▪ Permitir um melhor conhecimento de todo o contexto organizacional, podendo melhorar a produtividade e a qualidade dos serviços prestados pelos servidores, permitindo também sua redistribuição; ▪ Identificar potenciais candidatos às funções de maior responsabilidade, uma vez que se verificam, ao longo do processo, as características necessárias para o melhor aproveitamento e remanejamento de servidores para outras áreas; ▪ Permitir perceber se a situação do servidor satisfaz ou não as necessidades do serviço ou da instituição, para alcançar os objetivos estabelecidos e os resultados esperados; ▪ Permitir subsidiar a política de recursos humanos, principalmente, identificar as necessidades de capacitação, desenvolvimento de cargos e carreira, remuneração de pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nos documentos da COAPEM.

A partir das finalidades previstas na ADF, no município de São Luís, percebe-se que se tornam critérios a serem alcançados, já que explana exatamente o que se busca do servidor quando se avalia. Além disso, deve ser levado em consideração itens como cargo, carreira, categoria, contexto, recursos e meios necessários para a realização das atividades exercidas pelo avaliado. O servidor já aprovado no estágio probatório (após três anos) tem um desempenho avaliado por um superior hierárquico, de forma igualitária, objetiva, imparcial e precisa, de observações ao desempenho do servidor, conforme princípios previstos no Decreto n.º 38.346/2009. A ADF da Prefeitura Municipal de São Luís (PMSL) toma como base para o Sistema de Avaliação de Desempenho as legislações que seguem nos parágrafos seguintes de forma a explicar o que cada uma determina.

A Lei n.º 4.616/2006, sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos de todos os servidores, trata de vários aspectos da vida profissional do servidor, como estrutura do quadro pessoal, provimento dos cargos, vencimento e remuneração, da progressão, promoção a partir da avaliação de desempenho funcional, indica a comissão de desenvolvimento funcional, etc. Em seu capítulo 32, trata da ADF e os processos de sua efetivação. A disposição sobre o Estatuto dos Servidores Públicos no Município de São Luís é determinada na Lei nº 4.615/ 2006, que aborda sobre o regimento jurídico, concurso público, nomeação, posse e exercício, estágio probatório, estabilidade, promoção, etc. Do artigo 35 ao 46, trata da promoção por meio da Avaliação Especial de Desempenho indicando critérios e condições necessárias para que ocorra essa avaliação. Os fatores de ADF da PMSL são pontos a serem avaliados durante a carreira do servidor, pela gestão em exercício no período da avaliação. Esses fatores são constituídos por: produtividade, eficiência, iniciativa, assiduidade, pontualidade, administração do tempo, relacionamento, interação com a equipe; interesse, disciplina e idoneidade.

No entanto, para os profissionais docentes da SEMED, as avaliações se diferem das demais, como: Avaliação de Efetivo Exercício (AEE), baseadas nos registros do dossiê do servidor; Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional (AIQP), que tem conformidade com o investimento na formação do professor avaliativos; Avaliação de Desempenho Profissional (ADP), que também tem na formação docente um fator de condição para progressão. Nesta última, os fatores reduzem para seis e seus resultados

condicionam a progressão. Nela, são chamadas de indicadores, amparados pelo Decreto nº 36.043, de 05 de dezembro de 2008⁸.

Nos termos do referido Decreto, um dos requisitos para a progressão funcional é o investimento na qualificação profissional, que exige uma determinada pontuação, gerada em participações em formações, para a progressão de uma referência a outra. Ele regulamenta a progressão funcional no sentido horizontal. No Quadro 4, são apresentados os critérios, conhecidos como indicadores, da Avaliação de Desempenho Profissional (ADP), juntamente com seus significados, visando melhor entendimento.

Quadro 4 – Indicadores e significados da Avaliação de Desempenho Profissional⁹

INDICADORES	SIGNIFICADOS
ASSIDUIDADE	Considera a frequência no local de trabalho e a pontualidade quanto aos horários estabelecidos para o cumprimento de suas funções.
DISCIPLINA	Considera a capacidade de cumprir normas e regulamentos, bem como respeitar os níveis hierárquicos, aceitando críticas construtivas.
INICIATIVA	Considera a capacidade de agir adequadamente, independentemente de supervisão; disponibilidade em conhecer o trabalho do setor, aperfeiçoá-lo e resolver situações inesperadas.
PRODUTIVIDADE	Considera a quantidade e a qualidade dos trabalhos realizados, levando em conta o tempo gasto para executá-los, a complexidade e as condições em que são desenvolvidas.
RESPONSABILIDADE	Considera o desempenho profissional com ênfase na capacidade de manter-se com a conduta ética, no desempenho de suas obrigações, e zelo pelo patrimônio físico.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Considera a participação em programas de capacitação afins com o exercício do cargo oferecidos pela SEMED.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nos documentos da COAPEM.

A partir das descrições de cada indicador, a postura esperada para um bom desempenho da função é a descrição no Quadro 4, ou seja, os indicadores retratam o perfil esperado dos profissionais da educação, enquanto professores e multiplicadores de conhecimentos. Reestabelecida em 2018, sob o Decreto Municipal n.º 36.0433/ 2008, da

⁸ Decreto nº 36.043, de 5 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a regulamentação da Progressão Funcional dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, na forma da Lei nº 4.931, de 07 de abril de 2008, e dá outras providências.

⁹ O Anexo A é o formulário da Avaliação de Desempenho Profissional em sua forma original e apresenta esses indicadores, seus significados e elementos necessários para sua compreensão.

PMSL, a progressão constitui-se de critérios, finalidades e especificidades de acordo com o contexto. Chama-se atenção para o último indicador que é a qualificação profissional por meio da formação continuada, oferecida pela SEMED dentro e fora da escola.

A progressão funcional do docente na Rede Municipal é oriunda da ADP e ocorre em dois sentidos, vertical e horizontal, conforme a Lei n.º 4.931, de 07 de abril de 2008, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís e orienta sobre o desenvolvimento da carreira docente, especificamente sobre a progressão vertical.

Art. 18. A Progressão Horizontal - passagem do Professor de uma Referência para outra seguinte, dentro do mesmo Padrão de Vencimento, a cada interstício mínimo de 03 (três) anos, obedecendo aos critérios de Avaliações de Desempenho definidos mediante Ato do Chefe do Poder Executivo.

§ 1º A avaliação de desempenho a que se refere a caput deste artigo compreende-se como um processo global e permanente de análise do desempenho do Profissional do Magistério no efetivo exercício do cargo.

§ 2º O interstício referente ao Estágio Probatório é contabilizado para efeito da progressão estabelecida no caput deste artigo.

Art. 19. Progressão vertical elevação do Padrão de Vencimento PNM para o PNS, obedecendo ao disposto no Art. 70, da presente Lei (SÃO LUÍS, 2008).

O aspecto da verticalidade se dá por meio da mudança de níveis. Na SEMED, são dois: Professor Nível Médio (PNM) e Professor Nível Superior (PNS), condicionados à comprovação de licenciatura, ou seja, o nível superior. Essa progressão vertical, que advém da mudança de níveis, só pode ocorrer quando o professor passa por cursos de nível superior como os supracitados, então, ao término de um, o professor dá entrada para que seja feita a mudança. Caso o professor faça uma outra licenciatura, esta servirá apenas de pontuação para a progressão horizontal, item existente na avaliação de investimento na qualificação profissional, o que será explicado mais adiante.

A progressão no sentido horizontal acontece a partir da “passagem de uma referência para outra, dentro do mesmo padrão de vencimento a cada 03 (três) anos, obedecendo aos critérios da Avaliação de Desempenho” (SÃO LUÍS, 2008, p. 10). O professor, após sair do período probatório, que se estende por três anos, mudará de referência (letra) e obterá um acréscimo de 6% na remuneração. Essa mudança só ocorre por meio da somatória de dez pontos que se origina da participação do professor nas formações, é computada uma carga horária de participação, convertida em pontos.

No entanto, para que o professor possa progredir, é preciso que ele atenda às exigências dos critérios existentes nos três tipos de avaliação do desempenho docente, que vai desde seu desenvolvimento no exercício da carreira, tempo de serviço, até a participação em formações. Esse detalhamento dos tipos e fatores constituintes nas avaliações será apresentado a seguir. Na SEMED, essas referências indicam o movimento de progressão do professor. Elas começam pela letra A e vai até a letra I. Cada mudança de referência só pode acontecer com a somatória de pontos oriundos da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional (AIQP).

Quadro 5 – Referências e pontuações da progressão horizontal da AIQP

REFERÊNCIAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
PONTOS	0	10	20	30	40	50	60	70	80
ORIGEM	Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional								

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos documentos da COAPEM.

As referências recomendam que a mudança de uma letra para outra aconteça num período de três anos de tempo de serviço, conforme a Lei n.º 4.931/ 2008. Para que essa mudança aconteça, é necessário que o professor seja avaliado e parte dessa avaliação ocorre por análise do desenvolvimento durante percurso do professor e, também, por meio da participação em formações. Essa alteração, além de evidenciar o tempo de serviço, faz também a indicação do aumento na remuneração.

Ao ingressar na Rede, o professor é indicado pela letra A, e a ausência de pontos nesta letra, como mostra o Quadro 5, significa que o servidor está iniciando o processo da mudança de referências, designado como “período probatório”. Ao final desse período e conforme seus resultados nas avaliações, é que o servidor passa para a letra B e, assim sucessivamente, iniciando o movimento para a progressão funcional. A AIQP proposta na Rede é imperiosa para que o servidor progrida. Essa diferença se faz somando pontos com os valores anteriores, como se observa no quadro supracitado. É importante destacar que, caso o servidor não consiga fazer essa somatória de pontos exigidos para a mudança, esta não ocorrerá, deixando o docente sem avançar nas referências e, conseqüentemente, ele não obtém o acréscimo financeiro. Nesse caso, só poderá solicitar progressão após aguardar os próximos três anos findarem. E isso ocorre em diversos momento quando da

apresentação das participações em formações, o que é comprovado por meio da somatória das cargas horárias.

Os títulos de pós-graduação, mestrado, doutorado, não fazem parte da avaliação horizontal, nem vertical. Porém, esses títulos são especificados na tabela da AIQP¹⁰, pode ser utilizado caso não tenha sido usado para concessão de Adicional por Titulação¹¹ e geram um acréscimo financeiro nos percentuais de 10%, 20%, 30%, sem ser cumulativo. A diferença de um título para o outro é de 10% e está em conformidade com a incorporação do título. Essa progressão horizontal é constituída por três tipos de avaliação com distintas finalidades, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6 – Avaliações da progressão horizontal e finalidades

AVALIAÇÕES	FINALIDADES
Avaliação Desenvolvimento Profissional – ADP	Diagnosticar a participação, o desempenho do profissional, no exercício do cargo, e valorizar o processo de concessão da Progressão Funcional.
Avaliação de Efetivo Exercício – AEE	Analisar e valorizar o tempo de efetivo exercício no cargo, nas funções de magistério, através do histórico da vida efetiva do profissional.
Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP	Identificar, analisar, qualificar e valorizar os investimentos na qualificação profissional, apreciando o nível de formação, a habilitação, os cursos de formação continuada, os cursos livres e a Pós-Graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base nos documentos da COAPEM.

Percebe-se, no Quadro 6, que as avaliações de progressões da SEMED apresentam finalidades processadas durante o exercício docente. Assim, cada uma direciona critérios conforme seus mecanismos, ou seja, cada uma foca em um procedimento esperado do professor durante seu exercício. As avaliações possuem finalidades diferentes, pois focam aspectos distintos no desempenho funcional, como participação e exercício no cargo, processo que valoriza o tempo de serviço e a função, analisando o percurso, identifica os investimentos na qualificação profissional, refletindo sobre essa qualificação a partir de seu desempenho. No entanto, são interligadas no que tange ao desenvolvimento do professor, pois se ele obtiver pontuações esperadas em uma e em outra não, não consegue progredir. Dessa maneira, entende-se que elas apresentam uma interdependência. É importante e

¹⁰ A tabela da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP se encontra na página 39.

¹¹ Itens 29, 30 e 31 constituintes na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional- AIQP

necessário explorar alguns aspectos da ADP de forma a compreender como ela deve acontecer de acordo com o Decreto Municipal n.º 36.043/ 2008 da SEMED.

Quadro 7 – Aspectos da avaliação de desempenho profissional¹²

INDICADORES	Assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade, responsabilidade e formação continuada.
VALORES	Cada indicador corresponde a um total de 10 pontos.
PONTUAÇÃO PARA APROVAÇÃO	Mínimo de 75% dos 60, ou seja, 42 pontos.
AVALIADOR	Chefe imediato.
PERÍODO	Meses de setembro a novembro.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos documentos da COAPEM.

Esses aspectos regem o processo que abrange essa avaliação. Para cada indicador, há quatro itens a serem avaliados e essa avaliação tem que atingir, no mínimo, 42 pontos, como mostra o Quadro 7. O último indicador se dirige à questão da formação continuada, já que um dos itens a ser avaliado é o progresso cognitivo do professor. As avaliações ADP, AEE e AIQP constituem a avaliação de desempenho do docente da SEMED. Todas contribuem para a progressão funcional no sentido horizontal e são constituídas de formulários¹³ como instrumento e registro e documentam o percurso do profissional do magistério.

2.4 MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA SEMED

Fazendo parte desse cenário, há o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCVPM), documento orientador da jornada docente no Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, que disciplina a Política de Avaliação de Desempenho e condiciona as progressões vertical e horizontal. A primeira é por meio da titulação de participações em graduação, pós-graduações, mestrados, doutorados, etc. A

¹² Ver Anexo A – Formulário da ADP.

¹³ Os formulários citados compõem as avaliações de desempenho da Secretaria Municipal de Educação – São Luís, perfazendo um total de quatro, e estão postos como Anexos A, B, C e D.

segunda é a mudança de referência, que parte de pontuações resultantes das participações nas formações continuadas.

Considerando a necessidade de atender ao disposto no Art. 67, inciso V, da LDB n.º 9.394/96 e da Lei n.º 11.738/2008, § 4º do Art. 2º, que trata da composição da jornada de trabalho, enfatizando um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, e dispondo do limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 (um terço) da jornada destinada ao HTPC, faz-se necessário reafirmar a pertinência da participação dos professores nas formações, tanto ofertadas pela escola, quanto as provenientes da Secretaria. Observa-se que há conformidade entre a LDB n.º 9.394/96 e a Lei n.º 11.738/2008 ao tratar do período e tempo reservado às atividades docentes, inclusive da disposição sobre formação em trabalho e do planejamento.

Assim, a SEMED define, em conformidade à Lei n.º 7.749/07, que os dias de HTPC – 1/3 (um terço) destinados aos planejamentos coletivos dos docentes à formação continuada – deverão ser cumpridos a cada quinze dias na escola. Todos os docentes deverão cumprir, em um turno de trabalho, o correspondente ao mínimo de 16 horas mensais de HTPC, sendo oito destinadas ao planejamento e oito à Formação Continuada. Esta deverá ser cumprida em concordância entre gestor, coordenador e professores de forma a acontecer quinzenalmente, em encontros de 4 horas cada.

A Constituição Federal/ 1988, em seu artigo 206, inciso V, orienta sobre a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988, p. 95). Quanto à LDB/ 1996, no artigo 67, traz predisposição sobre o plano de carreira, quando diz: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996, p.67).

O Plano Nacional de Educação (2014) disciplina sobre os planos de carreira na meta 18. que garante “a partir de 2015, a revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais da Educação Pública Municipal, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, tendo como orientação a Lei n.º 11.738/ 2008” (BRASIL, 2014). Tratando da formação específica de nível superior, em sua meta 15, justifica o regime de colaboração com intensão de promover a política de

formação, além de trazer orientações sobre a necessidade de formação contínua para o docente, de forma indispensável para o exercício da profissão.

O Plano Municipal de Educação (2015), na meta 17, diz que a Secretaria Municipal de Educação deve:

Garantir a valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, considerando o monitoramento da evolução salarial por meio dos indicadores divulgados pelo DIEESE, até o final do 5º ano de vigência deste PME (SÃO LUÍS, 2015, p.80).

Essa meta deixa clara a valorização do profissional do magistério no município, determinando a monitoração de salário, de forma a garantir a equiparação da remuneração com a escolaridade. No que tange a essa melhoria, tem-se a profissionalização por meio da qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; formação continuada de profissionais do magistério; progressão funcional, por meio de formação e aprovação em avaliação de desempenho. Assim, com o intuito de promover essa valorização, tanto no aspecto pedagógico, quanto profissional, a SEMED busca garantir que algumas exigências fossem cumpridas. Porém, sendo foco o desempenho do professor a partir de seu aperfeiçoamento, indica-se aquelas que se relacionam com o quesito Formação Continuada: o aperfeiçoamento profissional contínuo; valorização dos profissionais, com qualificação profissional, melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do município.

A Lei n.º 4.931/ 2008 determina que a progressão do docente ocorra no sentido vertical, que é a mudança de nível, e no horizontal, que é a passagem do professor de uma referência¹⁴ para outra seguinte, dentro do mesmo padrão de vencimento¹⁵, a cada intervalo mínimo de três anos, obedecendo aos critérios de Avaliações de Desempenho definidos mediante Ato do Chefe do Poder Executivo. Na SEMED, o setor responsável por todo histórico dos servidores, entre eles, o professor, é a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM)¹⁶.

¹⁴ Referências são as letras que orientam as mudanças por tempo de serviço e por participação em formações.

¹⁵ Cada referência possui um período de três anos. Assim, dentro desse período, o docente fica em um mesmo padrão de vencimento.

¹⁶ Criada em 1999, com o objetivo de esclarecer dúvidas e organizar a vida funcional dos servidores do magistério.

A progressão horizontal dos profissionais do magistério leva em consideração três formas de avaliação: a Avaliação de Desempenho Profissional (ADP), a Avaliação de Efetivo Exercício (AEE) e a Avaliação de Investimento na Qualidade Profissional (AIQP). Cada uma é constituída por aspectos que favorecem essa progressão, permitindo que o profissional seja responsável por sua progressão durante seu percurso na Rede. Esses aspectos são elencados em um formulário, preenchido conforme o desempenho do profissional, registrando todo o processo. Assim, pontua-se tendo como objetivo alcançar uma totalidade determinada pela política de avaliação. Destaca-se que os eventos formativos oriundos de outras instituições, que não seja a SEMED, possui pontuações de menor valor. A Avaliação de Efetivo Exercício realça o tempo efetivo do exercício no cargo, nas funções de magistério, através do histórico de vida efetiva do profissional. O que vai importar aqui é estar em pleno exercício para que a avaliação seja feita, salvo algumas exceções, como afastamentos.

Na AEE, não há pontuação, o que se verifica é se o servidor está no efetivo exercício do cargo, ou seja, se ele não está afastado, se está cedido, à disposição de outros órgãos fora da secretaria, se tem um número excessivo de faltas do interstício para a progressão (são 12 faltas injustificadas), se está com o período de licença médica superior a 24 meses. Ou seja, essas questões interrompem o efetivo exercício dos três anos, mas não há a pontuação, apenas impedem que a avaliação aconteça.

A ADP se baseia em avaliar o desempenho profissional também no exercício do cargo, por meio de formulário constituído de critérios, como assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade, responsabilidade e formação profissional, sendo que cada critério é composto por quatro itens que valem até 2,5 pontos e o profissional precisa atingir, no mínimo, 70% dos 60 pontos exigidos, ou seja, 42 pontos. Essa progressão é condicionada às participações nas Formações Continuadas e/ ou curso de origem externo à Rede, somando a carga horária para geração dos pontos exigidos para que a mudança de referência aconteça. Destaca-se que os cursos oriundos de outras instituições têm um valor menor que o da Rede.

O Quadro 8, a seguir, apresenta a Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional sob o Decreto n.º 36.043, de 05/12/2008, publicado no Diário Oficial do Município (DOM) no dia 16/12/2008, além de mostrar todos os cursos, formações e participações dos profissionais do magistério exigidos e o detalhamento dos investimentos para qualificação do professor e suas pontuações.

Quadro 8 – Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP

(continua)

MATRÍCULA:		NOME:				
SETOR DE EXERCÍCIO		CARGO		FUNÇÃO EXERCIDA		
RESUMO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL				QNT	V/P/U	T/PTS
1. Diploma de graduação em Nível Médio na Modalidade Normal sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo					2,0	
2. Diploma de graduação em Licenciatura Plena sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo					5,0	
3. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 10 até 40 horas					1,0	
4. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 41 até 80 horas					1,5	
5. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 81 até 120 horas					2,0	
6. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 121 até 160 horas					2,5	
7. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 161 até 200 horas					3,5	
8. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 201 até 240 horas					4,5	
9. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 241 até 280 horas					5,5	
10. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 281 até 320 horas					6,5	
11. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH superior a 321 horas					7,5	
12. Certificado de curso com carga horária de 10 até 40 horas					0,5	
13. Certificado de curso com carga horária de 41 até 80 horas					1,0	
14. Certificado de curso com carga horária de 81 até 120 horas					1,5	
15. Certificado de curso com carga horária de 121 até 160 horas					2,0	
16. Certificado de curso com carga horária de 161 até 200 horas					2,5	

Quadro 8 – Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP

(continuação)

RESUMO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	QNT	V/P/U	T/PTS
17. Certificado de curso com carga horária de 201 até 240 horas		3,0	
18. Certificado de curso com carga horária de 241 até 280 horas		3,5	
19. Certificado de curso com carga horária de 281 até 320 horas		4,0	
20. Certificado de curso com carga horária de 321 até 360 horas		4,5	
21. Certificado de curso com carga horária superior a 361 horas		5,0	
22. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista		1,5	
23. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como comunicador, coordenador de mesa ou debatedor e evento da SEMED ou representante da SEMED		2,5	
24. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista representante da SEMED		2,0	
25. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares, organizado pela SEMED/membro/comissão organizadora		1,0	
26. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como ouvinte		0,5	
27. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como delegado oficial de Unidade Ensino Municipal ou SEMED		2,5	
28. Comprovação de haver participado em banca examinadora de concurso público, exame de seleção, julgamento de trabalhos publicados, mediante declaração expedida pelo órgão promotor do evento		1,0	
29. Certificado de Especialização na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação (com limite de 03)		5,0	
30. Certificado de Pós-Graduação em Nível de Mestrado na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação		10,0	
31. Certificado de Pós-Graduação em Nível de Doutorado na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação		15,0	

Quadro 8 – Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional – AIQP

(conclusão)

RESUMO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	QNT	V/P/U	T/PTS
32. Comprovação através de DO de aprovação em concurso público para cargo de magistério [limite de 03 (três) publicações]		3,5	
33. Exercício de cargo em comissão, assessoramento, função de confiança exercida na SEMED [01 (um) até o máximo 10 (dez) pontos]		1,0	
34. Docência em programa de formação de educadores promovido por órgão e instituição e comprovada idoneidade [0,5 (meio) ponto para cada conjunto de 20 (vinte) horas até o limite de 05 (cinco) pontos]		0,5	
35. Publicação de obras relativas à produção científica, técnica, literária ou artística na área de educação [até 05 (cinco) publicações]		2,0	
TOTAL ACUMULADO:			
O R I E N T A Ç Õ E S			
[A] Certificado de curso com apenas período será atribuída uma carga horária equivalente a 04 (quatro) horas diárias			
[B] Certificado de curso com apenas período declarado “em regime de tempo integral” será atribuída uma carga horária equivalente a 08 (oito) horas diárias			
[C] Na entrega do Curriculum Vitae será exigida a apresentação da(s) cópia(s) com o(s) original(is) e, em caso de declaração, será aceita somente a(s) original(is)			
I N F O R M A Ç Õ E S A D I C I O N A I S			
São Luís/ MA, ___ de _____ de _____			
_____ Assinatura do (a) Analista da COAPEM			
—			
_____ Assinatura do Presidente da COAPEM			

Fonte: Formulário original cedido pela COAPEM.

A pontuação apresentada no quadro refere-se à progressão horizontal, ou seja, os pontos exigidos para cada referência devem ser aferidos por meio da avaliação de investimentos na qualificação profissional, conforme o item III do artigo 4º da Lei Municipal n.º 4.931/2008. Destaca-se que participações em formações oferecidas por outras instituições possuem uma pontuação diferente, quer dizer, reduzida, como mostra o destaque em cor azul, nos itens que vai desde o 12 ao 21.

Seguindo as pontuações do Quadro 8, a formação de professores na escola deve atender às oito horas mensais orientadas pelas diretrizes, somando 80 horas, em 10 meses, e, em três anos, terá uma somatória de 240 horas de participação. Fazendo a troca dessa carga horária pelos pontos exigidos, totalizando apenas 4,5, essa soma não alcança o exigido pelo critério de pontuação que são 10 pontos, em três anos para mudança de referências. Essas pontuações são observadas no quadro de Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional.

Percebe-se que há um desnível entre a oferta de formação docente e a condição de exigir a pontuação, embora haja necessidade de ações formativas para o desenvolvimento de um trabalho significativo para o processo ensino-aprendizagem e para progressão profissional desse docente. Não há regularidade na oferta de formação fora do âmbito escolar, aos demais anos, tantos iniciais, quanto finais, de maneira que atenda a aspectos pedagógico e profissional.

No sentido vertical, ocorre a elevação do padrão de vencimento PNM (Professor de Nível Médio) para o PNS (Professor de Nível Superior), obedecendo ao disposto no Art. 70, da lei supracitada. Essa mudança de nível somente ocorrerá por meio de apresentação de licenciatura, pois muitos professores entraram na Rede apenas com o nível médio e durante o exercício ingressaram nos cursos superiores exigidos para a execução da função. Antes disso, eles permanecem com o nível médio, que foi de entrada no serviço público.

A Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, do Piso Nacional para os profissionais de nível médio, do magistério da educação básica, conhecida como Lei do Piso, baseada no artigo 206 da Constituição Federal, além de trazer imperatividade ao salário, veio também com disposições sobre a jornada docente. Ela traz exigência que vai além de valores determinados, como condições de trabalho, carga horária definida e condicionamento aos valores conforme as atividades exercidas e escolaridade.

As referências e vencimentos da SEMED são condicionados por distintas cargas horárias, de 20, 24 e 40 horas semanais, dentro ou fora da atividade pedagógica, como mostra a Tabela 1, a seguir, sobre referências e vencimentos.

Tabela 1 – Referências e vencimentos da progressão horizontal

CARGO	PADRÃO	JORNADA DE TRABALHO	REFERÊNCIAS E VENCIMENTOS								
			0 a 3 anos 0pi	3 +1d a 6 anos 10pi	6+1d a 9 anos 20pi	9+1d a 12 anos 30pi	12+1d a 15 anos 40pi	12+1d a 15 anos 50pi	18+1d a 21 anos 60pi	21+1d a 24 anos 70pi	24+1d 80pi
			A	B	C	D	E	F	G	H	I
PROFESSOR DE DOCÊNCIA E DE SUPORTE PEDAGÓGICO	PNS	40h	R\$ 4.652,84	R\$ 4.932,01	R\$ 5.277,93	R\$ 5.541,61	R\$ 5.874,10	R\$ 6.226,55	R\$ 6.600,14	R\$ 6.996,15	R\$ 7.415,92
	PNS	24h	R\$ 2.791,69	R\$ 2.959,19	R\$ 3.136,74	R\$ 3.324,95	R\$ 3.524,44	R\$ 3.735,91	R\$ 3.900,07	R\$ 4.197,67	R\$ 4.449,53
	PNS	20h	R\$ 2.326,42	R\$ 2.466,01	R\$ 2.613,97	R\$ 2.770,80	R\$ 2.937,05	R\$ 3.113,27	R\$ 3.300,07	R\$ 3.490,08	R\$ 3.707,96
	PNS	Fora de atividade pedagógica	R\$ 1.107,82	R\$ 1.174,29	R\$ 1.244,75	R\$ 1.319,43	R\$ 1.398,60	R\$ 1.482,51	R\$ 1.571,46	R\$ 1.665,75	R\$ 1.765,70
	PNM	40	R\$ 2.815,76	R\$ 2.984,71	R\$ 3.163,79	R\$ 3.353,62	R\$ 3.554,83	R\$ 3.768,12	R\$ 3.994,21	R\$ 4.233,86	R\$ 4.487,89
	PNM	20	R\$ 1.689,58	R\$ 1.790,95	R\$ 1.898,41	R\$ 2.0122,32	R\$ 2.133,06	R\$ 2.261,04	R\$ 2.396,70	R\$ 2.540,50	R\$ 2.292,93
	PNM	Fora de atividade pedagógica	R\$ 804,56	R\$ 852,83	R\$ 904,00	R\$ 958,24	R\$ 1.015,74	R\$ 1.076,68	R\$ 1.141,28	R\$ 1.209,76	R\$ 1.282,35

Fonte: Tabela retirada de documentos da COAPEM.

* PNS – Professor Nível Superior.

* PNM – Professor Nível Médio.

* Pi – pontos de investimento na qualificação pedagógica profissional.

* Fora de Atividade Pedagógica – professor sem habilitação para docência.

* O acréscimo de uma referência para outra é de 6% (seis por cento) acumulativa.

Nesse viés, a SEMED tratou do HTPC de maneira a atender às especificidades, como formação na escola e/ ou atividades pedagógicas. Essa formação ainda deverá ser compulsória, podendo ser realizada na escola ou em outros espaços da Rede. Também é eletiva, desde que não comprometa o horário de trabalho e a Formação Continuada, que tanto pode ser presencial quanto à distância. No entanto, a carga horária deve ser situada, conforme direções da SEMED.

Desde 2017, as formações fora do espaço escolar, que também contribuem para a progressão horizontal, não acontecem de forma sistemática, ou seja, elas não transcorrem de forma a atender a essa exigência. O CEFE atende timidamente a um grupo de professores, por ano, com formação elaborada e efetivada pelos Formadores

do CEFE, a partir de sugestão em roda de conversa com professores da Rede e comunidade na Feira do Livro de São Luís – FÉLIS, sem conseguir atender à demanda, assim como a SEMED. No entanto, a oferta dessas formações, no espaço do CEFE ou na escola, não atende à somatória de pontos exigidos para a progressão, critérios adotados pelo PCCVPM, ou seja, a SEMED reduziu a oferta de formação docente, após 2012, como mostra o Anexo 6, em que se verifica que, de 2002 a 2012, foi intensa a oferta dessas formações. Porém, mostra também que após esse período houve um decréscimo nessa oferta.

Destaca-se que esse processo de progressão na carreira esteve parado nos anos de 2016 e 2017. Nesse período, ocorreu de forma automática, ou seja, não era condicionado à apresentação de carga horária, pois satisfazia completar os três anos exigidos de tempo para progressão. Pela Portaria n.º 390/ 2017, o Secretário de Educação Moacir Mendes Feitosa restabeleceu a avaliação de desempenho profissional para fins de progressão funcional.

Em 2019, a Rede retoma a AIQP e sua progressão ocorre por meio da pontuação, a partir da somatória de carga horária de formações, para avançar na carreira profissional. Em contrapartida, essa exigência esbarra em problemas estruturais com baixa oferta de formações sistêmicas, regular, gerando o não atendimento da demanda, não há continuidade de ações formativas. Desde 2018, estão sendo desenvolvidas formações pontuais, direcionadas a um grupo específico de professores, com encontros predefinidos pela Consultoria Gazola¹⁷, com uma carga horária de quatro horas por encontro. No entanto, tais encontros são esporádicos. Essas formações propostas pela Rede aconteceram com professores do 2º e 3º ano, pela equipe do Núcleo de Alfabetização (NALF), do 4º e 5º, pela Correção de Fluxo, com distorção idade-ano nas salas que têm estudantes não alfabetizados, e pelo CEFE, aos professores que atuam no 5º ano.

A Consultoria Gazola, oriunda do estado de Minas Gerais, fez parceria com a SEMED. Essa consultoria trouxe um Plano de Intervenção Pedagógica produzido e trabalhado anteriormente nos municípios mineiros, para ser desenvolvido na Rede pública municipal, inicialmente, com turmas do 3º ano, em 2018, e foi trabalhado, em 2019, com os 2º e 5º ano, os quais apresentaram baixo resultado no Sistema de

¹⁷ Gazola & Associados Consultoria Educacional LTDA.

Avaliação Municipal de São Luís – SIMAE, além de reforçar no 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, devido às avaliações do SAEB.

Todas as formações do período de 2018 e 2019 referem-se ao desenvolvimento da estratégia desse plano, o PIP, organizado e proposto pela consultoria, mas não se configurava em uma formação, mas no desenvolvimento de uma apostila com planos de aulas condicionadas às habilidades descritas na Matriz de Referência do SIMAE¹⁸. Por serem encontros esporádicos com os professores para entendimento do material, os resultados da avaliação municipal não foram satisfatórios com os anos citados, não conseguiam constituir uma carga horária de valor significativo.

Percebe-se que a oferta de formações não atende à necessidade da Rede, nem pela quantidade de professores, pois atende apenas um ano específico, nem pela carga horária para que a progressão aconteça, sendo essas as formações propostas pelos setores do NALF, em parceria com o CEFE e Correção de Fluxo.

Tabela 2 – Demonstrativos de ação formativa e carga horária do PIP

AÇÃO FORMATIVA	SETOR RESPONSÁVEL	ANO DE VIGÊNCIA	ANO ESCOLAR	CARGA HORÁRIA
Intervenção Pedagógica - PIP	NALF	2018	3º ano	60 horas
Intervenção Pedagógica - PIP	NALF	2019	2º ano	20 horas
Intervenção Pedagógica - PIP	CEFE	2019	5º ano	24 horas
Intervenção Pedagógica - PIP	Correção de Fluxo	2019	4º e 5º ano	44 horas
TOTAL				148 horas

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2019), com base nas informações na Superintendência da Área do Ensino Fundamental (SAEF).

Além das formações ofertadas pelo PIP, referentes às estratégias de intervenção nos 2º, 3º e 5º anos, precisaria haver formações continuadas na escola,

¹⁸ Sistema Municipal de Avaliação Educacional.

devendo acontecer quinzenalmente no HTPC. Embora haja diretrizes para o funcionamento das ações escolares de forma a inserir no plano de ação da escola as datas de formação continuada, há vários fatores que interferem para que muitas escolas não consigam promovê-las.

No Memo. Circular n.º 006/2019 da Superintendência da Área do Ensino Fundamental – SAEF/SEMED, de 14 de fevereiro de 2019, que redige Diretrizes Gerais para o funcionamento das Unidades de Educação Básica do Ensino Fundamental – Ano Letivo/ 2019, norteia que seja incluído no Plano de Ação da Escola as datas e a carga horária para a formação continuada e planejamento dos docentes, resguardando as orientações para cada ano, conforme a jornada de 1/3 (um terço), e aos dias da semana, além de definir que esses processos formativos devem acontecer no espaço da escola.

A SEMED procurou estruturar uma política de formação desde 2002 e buscou implementá-la por meio do Programa Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender¹⁹, antes de 2002. Não foi possível encontrar registro de quaisquer informações sobre formação docente, se elas aconteciam ou não aconteciam. Entretanto, a partir dessa data, buscou-se atender às especificidades do contexto a partir da formação de coordenadores que fazem o papel de multiplicadores, traduzem nas formações na escola aquilo que foi visto anteriormente, processo que se pode chamar de “formação em cascatas”. Contudo, faz-se necessário destacar que, em toda gestão, pode ocorrer descontinuidades de políticas, e não é diferente com o município de São Luís.

É imperativo que a formação adotada deve ter por objetivo atender às necessidades do professor, de maneira a ressignificar o trabalho docente. Porém, verifica-se que as ações formativas somente apresentaram unidade dos setores, no que diz respeito à ação do PIP, mobilizadas pela Rede, a partir dos resultados de desempenho não satisfatórios dos alunos na avaliação do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE) ou para elevação do IDEB. Observando o Anexo F²⁰ desta dissertação, quadro em que foi exposto o montante das formações, é possível perceber que a maior parte das formações são direcionadas apenas a dois

¹⁹ O Programa Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender é uma Política Municipal de Educação de São Luís, implementada a partir de ações diversificadas. Sua construção tem como base os documentos legais: LDB n.º 9.394/1996; PNE, Lei n.º 6.001/2015; PCCVPM, Lei n.º 4.931/2008; CNE/2015; e o Estatuto do Magistério, Lei n.º 4.749/2007.

²⁰ Tabela de Eventos Formativos e Participações SEME/CEFE – 2002 a 2012. Formações ofertadas pelas instituições de ensino superior e Secretaria Municipal de Educação.

componentes curriculares – Língua Portuguesa e Matemática. Assim, entende-se que partem de resultados das avaliações externas, como o SAEB e o próprio sistema do município, o SIMAE.

O CEFE, embora ainda se constitua como uma referência em formações, devido a seu histórico de ser um espaço onde aconteciam essas formações e por ter sido propositor de muitas, atualmente, é o executor de certificação e coordenação dessas. A partir de 2019, o CEFE configura-se como um espaço de formação da Rede e validação de certificados oriundos de outros setores, de apoio aos educadores e equipes da SEMED, ajudando-os no desenvolvimento das ações formativas e oferecendo apoio logístico e de pessoal. Nesse contexto de escassez de atualizações docentes pela SEMED, percebe-se o imperativo em propor, de modo contínuo, formações para os docentes, levando-se em consideração seu aspecto permanente e contínuo, objetivando o conhecimento, crescimento pedagógico e profissional, com a consequente promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que a formação de professores é um item constituinte para toda avaliação de desempenho na Rede e, especificamente, para a progressão horizontal. O professor precisa participar para computar um valor significativo e viabilizar essa progressão. Assim, a oferta da formação em outros espaços na SEMED e efetivação desta na escola é de grande importância. Além de consolidar a escola como espaço formativo, viabilizando a efetivação e continuidade das formações de professores em todas as Unidades de Educação Básica da Rede Municipal, proporciona aos docentes condições de progredirem na carreira a partir de sua participação nesses eventos formativos e definir-se para o exercício da profissão.

O presente trabalho propõe-se a analisar a política de avaliação de desempenho da Rede, a partir da Formação Continuada, de forma a identificar suas fragilidades, descrevendo como ocorre a progressão profissional da Rede, suas pontuações, oriundas de formações para professores, buscando propor ações cujas finalidades são dar sustentação aos profissionais quanto à oferta de formações sistemáticas e articuladas. No capítulo consecutivo, falar-se-á sobre a formação de professores e a avaliação de desempenho docente em contexto nacional, apresentando características inerentes a esses temas. Ademais, as considerações de teóricos que tratam dessa tônica serão apresentadas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM ÂMBITO NACIONAL

No capítulo anterior, buscou-se abordar a Formação Continuada na Rede Municipal e a Avaliação de Desempenho, explicitando como ela ocorre desde sua implementação até os dias atuais. Neste capítulo, haverá um diálogo sobre as concepções de Formação Continuada e Avaliação de Desempenho. Será constituída também uma seção metodológica, que descreverá o percurso da pesquisa e, por fim, a análise dos dados produzidos em campo.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A formação de professores é parte integrante do processo de qualificação docente e paralela ao desenvolvimento da carreira desse profissional essencial para a educação. Além disso, tratar-se-á a avaliação de desempenho, que por sua vez estabelece a progressão docente, por isso, também faz parte desta discussão. Nesses termos, faz-se necessária a sustentação de teóricos que tratem desses temas, de modo a ser analisado suas percepções e entender a perspectiva de como essa formação e essa avaliação docente acontecem dentro do contexto nacional de maneira a identificar como designa sua relação e, assim, ser possível fazer um comparativo com o contexto municipal no qual esta pesquisa faz campo.

3.1.1 Formação Continuada de Professores

O histórico de formação de professores no Brasil data do século XIX, com a criação das Escolas Normais (GATTI, 2010). Em 1996, é proposto pela Lei n.º 9.394, em nível superior, que essa formação seja efetivada em um prazo de dez anos. Desde então, essa imposição passou a ser frequente em um quadro de mudanças sociais, como a democratização do ensino. Enfim, o próprio contexto se encarrega de gerenciar as mudanças também no campo educacional. De acordo com Gatti (2010, p. 2), “cada vez mais a formação inicial de professores assume importância, por conta das exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade

contemporânea”. Francisco Imbernón (2011) reitera que a formação docente é importante para o desenvolvimento profissional, mas não de maneira decisiva, nem o único fator para que haja desenvolvimento. Segundo o autor:

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima do trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação docente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Embora a formação contribua para a prática do professor, proporcionando atualização de conhecimentos, viabilizando melhorias, é necessário que se pense nas condições de trabalho e nas oportunidades de crescimento desse profissional. Diante dessa afirmação, Imbernón (2011) acresce uma distinção entre formação e desenvolvimento, cuja preocupação é não confundir tais conceitos. A formação só é válida quando realmente atende o professor em suas necessidades docentes e, somente dessa forma, contribui para o desenvolvimento. Quanto ao desenvolvimento, este é mais amplo, pois está relacionado a questões além das pedagógicas, das formações. Aqui, admite-se a evolução pessoal, as devidas condições de trabalho, crenças e conhecimentos profissionais na busca da qualidade do trabalho docente.

Conforme Di Giorgi (2010), é necessário que o professor reflita e ressignifique seu papel para que seja oferecido um ensino de qualidade, diante da democratização desse ensino. Nessas circunstâncias, para que haja uma educação de qualidade, é imprescindível a presença de um professor de qualidade. Entretanto, a importância deste deve ser coadunada às condições de trabalho, formação inicial e contínua.

Entende-se que a Formação Continuada (FC) é imprescindível para a qualidade de gestão docente, faz-se indispensável sua oferta em uma sociedade em que se espera atender às necessidades da coletividade vigente, estudos, pesquisas, etc. A literatura atual está recheada de experiências acerca da FC, como é, como se faz, como atender a cada realidade e, assim, acolher as necessidades de cada uma.

Em seu artigo “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses”, publicado em 2013, Bernadete Gatti diz que as práticas docentes se constroem a partir das formações diversas e no exercício da docência. Para refletir

sobre o tema, será abordada a citação de Silva Júnior (2010, apud GATTI, 2013 p. 34) que declara sobre:

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Proporcionar formação aos professores requer pensar no fazer, considerar o ambiente como uma atmosfera de reflexão de forma a compreender-se o movimento das relações e necessidades humanas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coaduna com as afirmações sobre formação de professores, pois traz em sua constituição diversos aspectos. Um deles é o desenvolvimento de competências, decorrente da consolidação de habilidades inerentes no processo ensino-aprendizagem. Além disso, um dos eixos da Base trata da formação de professores, orientando como deve acontecer.

Lück (2009) argumenta sobre as ações formativas em serviço dentro do ambiente escolar, conduzidas pela gestão, com vistas a promover o desenvolvimento de competências que o exercício da profissão exige. Ela relaciona a formação docente e o desempenho, pois ambos correspondem à qualidade de gestão de sala. As discussões sobre formação enquanto espaço de reflexão vêm desde os primórdios, no entanto, ainda precisa de mais estudos sobre o entendimento do que seja Formação para Professores.

A formação inicial do professor apresenta vulnerabilidades que interferem no desempenho da prática de sala de aula, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, como a primeira etapa desse processo é de grande importância para a qualidade da educação básica, tem sido palco de políticas públicas, programas de ações formativas de maneira contínua pelas secretarias de ensino. Devido a essas fragilidades e à importância do trabalho com os anos iniciais, entende-se que a inclusão de formação como processo contínuo torna-se indispensável para o desempenho da carreira docente. Para Imbernón, a:

[...] formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de

resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

O professor precisa ter saberes e conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial, concepções docentes que vão mudando conforme o tempo e, assim, a necessidade da formação continuada para o professor surge a cada mudança de contexto, com uma nova clientela, mudanças nas práticas, novas tendências, avanços tecnológicos, etc. O docente está sempre em busca de adaptação às emergências sociais. Faz-se essencial a aquisição de conhecimentos de forma a lidar com tais transformações. Acerca da formação continuada, Candau (1999, p. 64) diz:

[...] a formação continuada não pode ser concebida como meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos e técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem em caminhos novos de desenvolvimento.

Santos (2004) retrata a formação inicial como uma preparação para o exercício da docência, e a formação continuada como proposições direcionadas para embasar a prática docente de forma a melhorá-la a partir dos conhecimentos e procedimentos resultantes dessas formações. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores do Ministério da Educação (BRASIL, 1999), é de grande importância o processo formativo docente ser contínuo. Isso se dá por quatro motivos:

- o avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
- o processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
- a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais;
- o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar (BRASIL, 1999, p. 64).

O documento profere que a formação continuada não pode ser algo aleatório, infrequente, casual, eventual, nem possuir o teor de sanar deficiências da formação inicial do professor, deve ir muito além disso e fazer parte da práxis docente. Afirma também que essa formação deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo uma constante de autoavaliação para a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

Percebe-se nas falas de Candau (1999), Santos (2004), Lück (2009) e no documento dos Referenciais, afirmações que coadunam de maneira a explicitar como a formação docente é importante para o desenvolvimento do trabalho. Neste mesmo documento (BRASIL, 1999), o MEC explicita que a melhoria da qualidade da educação perpassa, em grande parte, pela melhoria da qualidade do trabalho do professor, dando, assim, uma especial atenção aos processos formativos pelos quais devem passar o professor. As mudanças ocorridas apresentam-se como desafios. Os contextos postos exigem conhecimento, atualização, adaptação do professor, condições que o fundamentam para lidar com as transformações sociais geradas pelo tempo e avanço das pesquisas, desenvolvimento científico, etc. Essas inovações mostram de forma contundente a importância do processo formativo do professor.

Na subseção seguinte, será apresentado como a avaliação de desempenho docente surgiu e como ocorre no contexto nacional, de maneira a entender como se deu a importância dela. Essa abordagem é necessária devido à convergência com a formação docente e, conseqüentemente, com a qualidade de gestão em sala de aula.

3.1.2 Avaliação de desempenho em âmbito nacional

Entende-se que as Avaliações de Desempenho Docente são elos das avaliações em Larga Escala, pois, ao avaliarem-se os estudantes, também o fazem com o ensino direcionado a eles e, conseqüentemente, o professor. No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), isso é percebido quando se identifica seus eixos de avaliação, preocupação com o rendimento dos alunos, além de corroborar com a ideia de valorização do professor, como competência e condições de trabalho (MALUF, s.d. apud BROOKE; CUNHA, 2015).

Apoiando a exposição supracitada, de que as avaliações externas conduzem para as avaliações de desempenho docente, é importante ressaltar que Brooke e Cunha (2015 apud SOARES, 2002) identificaram no esquema de Soares três funções para os sistemas de avaliação. Entretanto, será citada apenas a terceira função neste trabalho, que é a pedagógica, para Brooke e Cunha, a mais difícil pois trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino.

Nigel Brooke (2011), em uma entrevista sobre avaliações em larga escala, cedida à **Revista Nova Escola**, em outubro de 2011, diz que as avaliações externas têm como função “identificar a natureza dos problemas para fundamentar as políticas públicas”. Nesse processo, apresenta diversas finalidades, entre elas, a utilização de seus dados para planejamento de formações docente. Entretanto, ele afirma que não é apenas o trabalho docente que interfere nesses resultados, mas os professores precisam de uma “boa formação em serviço”. Desse modo, as avaliações externas contribuem para a qualidade do ensino. Nesse argumento, percebe-se que as avaliações em larga escala têm sido utilizadas para mensurar o ensino, ou seja, a prática docente, contribuindo para a sua melhoria e garantir a qualidade na prestação do serviço educacional. Nesse viés, esta pesquisa busca identificar a necessidade de promover ações formativas com vistas a garantir qualificação e progressão docente e, assim, viabilizar a qualidade na gestão de sala de aula.

A partir desse sistema de avaliação, surgiram outros, conforme a necessidade do segmento da educação para avaliar o percurso escolar. Tanto a Rede estadual, quanto a municipal buscaram preencher os espaços deixados pelo sistema federal que não contemplou alguns anos (séries) em suas avaliações, implementando seus próprios sistemas de avaliação. A avaliação de desempenho escolar se constituiu uma ferramenta de influência e estruturação, conforme diz Coelho (2008, p. 231) quando afirma: “a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do ‘Estado-avaliador’ no Brasil, com uma história de mais de vinte anos”. A autora supracitada também menciona a avaliação como política pública, que traz em seu bojo as intenções construídas cientificamente, seus procedimentos e resultados implicativos no trabalho de gestão e de todos que fazem parte da escola.

Após todas essas discussões sobre as avaliações em larga escala, percebe-se que o princípio das experiências dessas avaliações foi fundamentado como

necessário para inspecionar o desempenho de redes de ensino e fornecer aportes para seus gestores na formulação de políticas educacionais, com dados mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Durante o processo de avaliar o desempenho dos estudantes, as avaliações em larga escala aprofundam também a discussão de procedimentos estatísticos e a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados e, adicionalmente, em algumas redes públicas, foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos. Concretizou-se a designada *accountability*, um tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas, acrescentando ainda mais a contenda em torno da avaliação educacional.

Segundo Bonamino (2012), as avaliações são o gatilho que dispara as políticas de responsabilização:

No campo educacional, as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização (BONAMINO, 2012, p. 377).

As avaliações estão organizadas em três categorias, chamadas de gerações (BONAMINO, 2012). A primeira geração tem por finalidade acompanhar a evolução da educação; a segunda tem como propósito mobilizar as equipes em busca da melhoria na educação a partir da pressão sobre os pais, escola e sociedade; e a terceira geração decorre da imputação de deveres a partir dos resultados do desempenho dos estudantes nessas avaliações.

Seguindo a intenção de responsabilizar o professor diante dos resultados dos estudantes nas avaliações, algumas secretarias de educação buscam promover políticas compensatórias (BROOKE, 2015), ou seja, de incentivos aos professores. Assim, o uso dos resultados oriundos dessas avaliações torna-se parâmetros de avaliação da prática docente. Busca-se avaliar o professor por meio desses instrumentos. No entanto, esses instrumentos avaliativos, por utilizarem matrizes de apenas dois componentes curriculares, acabam servindo de referência para o currículo, reduzindo-o a habilidades de componentes, como Língua Portuguesa e Matemática, não levando em consideração outros fatores que podem interferir nesses

resultados. Desde então, passa-se a avaliar o exercício do professor com a avaliação de seu desempenho, pois entende-se que resultados insatisfatórios dos estudantes também são resultados de uma prática docente insatisfatória.

Considerando que a sociedade, ao se desenvolver, passa por muitas transformações e, durante esse processo, surge a necessidade de avaliar se as demandas sociais estão sendo atendidas, por exemplo, se as instituições governamentais estão prestando serviços de qualidade ou não, enfim, buscar a partir desta a melhoria nos atendimentos sociais. Nesse entremeio, as avaliações de desempenho surgem e constituem-se em um processo que contribui para alcançar níveis de eficiência e eficácia no exercício profissional, com incidência direta nos serviços prestados. Entendendo que é por meio da educação que essa evolução ocorre, exige-se do professor uma constante atualização. Para isso, é necessária sua participação em cursos de aperfeiçoamento, em formações contínuas. Assim, alguns setores do serviço público educacional, implementam as avaliações de desempenho para avaliar sua atuação na sociedade.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é uma necessidade crucial às sociedades emergentes que buscam a qualidade na efetivação dos serviços educacionais no atendimento do público que utiliza esses serviços. Por meio dela, indica-se a importância e o papel desempenhado pelo professor. Entendendo que o professor é o mecanismo de possibilitar que essa qualidade aconteça, é preciso que lhe dê condições, tanto no ambiente de trabalho, quanto na qualificação profissional. Brooke (2006) menciona ser injusto avaliar o professor sem que lhe confira situações que lhe garantam um resultado brioso. A ADD desempenha papéis primordiais no contexto educacional e, no decorrer de seu procedimento, apresenta diferentes propósitos. De acordo com Romero (2016), o processo da ADD deve ter critérios bem-definidos. Saber o que se pretende avaliar é significativo, pois contribui para tomada de decisões sequentes, como:

- a) Melhoria no desempenho: oportunizando a intervenção com ações específicas;
- b) Necessidade de treinamento e desenvolvimento: a avaliação dá informações sobre quais áreas precisam de treinamento e formação, de forma mais direta;
- c) Plano de Carreira: orienta as decisões evitando parcialidades e discriminações;

d) Retorno para o processo de seleção: possibilidade de ajudar na contratação de profissionais que atendam ao perfil desejado pela instituição.

e) Avaliação institucional: diante da avaliação dos profissionais, obtém-se um perfil global do desempenho da instituição, que pode auxiliar na elaboração de projetos de aprimoramento do que se fizer necessário (ROMERO, 2016, p. 02).

É importante, neste trabalho, apresentar algumas concepções de ADD de forma a compreender que possuem diferenças a partir de suas funções, propósitos, e como elas acontecem em diferentes contextos nacionais. Avaliar o professor é um processo complexo, já que a avaliação sofre interferência de inúmeros fatores, por diferentes objetivos a serem alcançados. Portanto, implementar uma política de avaliação exige reflexão sobre o que se quer alcançar, ou seja, qual finalidade para tal ação, levar em consideração questões políticas, profissionais e as relações interpessoais entre quem avalia e quem será avaliado.

Domingos Fernandes (2008) entende que a ADD está interessada na busca em avaliar a qualidade do conhecimento docente, do ensino, e identificar nos resultados dos alunos a aplicabilidade desse trabalho. Para o autor:

O sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem (FERNANDES, 2008, p. 29).

Fernandes deixa claro que a avaliação contribui com a melhoria na prestação de serviço, além de potencializar a prática pedagógica. Faz-se necessário apresentar concepções distintas do que seja avaliação docente, de forma a compreender as concepções sobre a visão de alguns autores. Para tanto, será apresentado o Quadro 9, adiante, elencando conceitos de ADD, utilizados por alguns autores.

Quadro 9 – Conceitos de avaliação de desempenho docente

ANO	AUTOR	SIGNIFICADO
1995	David Nevo	{...} Processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base seu conhecimento, competências, comportamento e resultados do seu ensino.
1997	António Caetano	{...} sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização que emergiu como componente da gestão de recursos humanos, praticamente, desde que a gestão das organizações começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada.
2009	Heloisa Lück	{...} é um processo fundamental sobre o qual se assenta o desenvolvimento da competência de cada profissional que atua na escola.
2010	Denise Vailant	{...} dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que oriente e fortaleça a atividade docente e contribua para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
2013	Matias Carvalho	{...} um “instrumento” capaz de gerar necessidades de autoaperfeiçoamento nos professores e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.
2014	Morgado, J.	{...} Resulta da comparação entre o desempenho esperado (referente) e o desempenho real (referido) através da leitura de uma realidade observável, fundamentada em informações provenientes de diferentes fontes, em distintos momentos da atividade do professor.

Fonte: Elaborado por Rossiely Soares da Silva e alterado pela autora (2019), com o acréscimo do conceito de Heloisa Lück (2009).

A partir dessas concepções, podemos identificar que as ADD têm pontos em comum, por exemplo, como avaliar a competência do professor. No entanto, há inúmeras outras intenções, como: descrever e julgar o mérito e o valor dos professores; organização de gestão; orientar, fortalecer e contribuir para a atividade docente; contribuição para o desenvolvimento profissional. Portanto, percebe-se que essas intenções convergem para um ponto, a aprendizagem do aluno.

Lück (2009, p.90) considera a ADD na escola como “um fator de valoração da gestão, do trabalho docente e dos demais segmentos escolares, voltados para a qualidade da formação e aprendizagem dos alunos”. Muitos teóricos, assim como Lück, relacionam a ADD à qualidade no exercício da prática docente, por meio da qual o profissional detecta seu modo de trabalhar e outros aspectos que contribui para resultados positivos ou negativos, gerando uma reflexão-ação-reflexão, trazendo um *feedback*. Os propósitos da ADD são variados, segundo Fernandes (2008, p.5), são anexos a esse tipo de avaliação:

a) melhorar o desempenho dos professores; b) responsabilização e prestação pública de contas; c) melhorar práticas e procedimentos das escolas; d) compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. (FERNANDES, 2008, p. 5)

Percebe-se, dentre os propósitos apresentados por Fernandes (2008), que há os que possuem função formativa e somativa coadunando para melhoria da qualidade de ensino, responsabilização e prestação de contas, além de avançar na carreira profissional a partir da capacitação docente. Cassettari (2014) apresenta diversos objetivos para a avaliação de professores, entre eles:

[...] orientar decisões referentes à carreira (contratação, efetivação, promoção e demissão); reconhecer e premiar contribuições meritórias; avaliar a qualidade dos serviços prestados e dos processos em que eles são desenvolvidos; estimular reflexões sobre a prática profissional; identificar pontos fortes e fracos dos avaliados; prescrever políticas que ajudem a remediar os problemas encontrados; orientar programas de treinamento e formação em serviço; providenciar *feedback* para professores e gestores etc. (CASSETTARI, 2014, p.42).

Os objetivos tratados por Cassettari propõem entender como a avaliação pode ser vista e, a partir dela, viabilizar a tão esperada qualidade na educação. No bojo dessa afirmação, ocorre uma trajetória, na sociedade, em direção à ADD, com foco na valorização docente a partir da Formação Continuada e formulação dos instrumentos de avaliação. As especificidades do professor devem ser levadas em consideração. Gatti (2014) indica que deve ter propósitos e concepções baseadas na ideia de que:

[...] as avaliações não são neutras e quando se trata de associá-las a políticas públicas, a perspectiva filosófica que se enraíza em sua forma de concepção, suas finalidades, objetivos, procedimentos, bem como os comportamentos e atitudes de gestores e avaliadores, determinam seus conseqüentes e evidenciam o papel institucional, social e/ou educacional a elas atribuídos, a que ideário vincula e o que delas se espera (GATTI, 2014, p.374).

Cassettari (2014) diz ainda que as pesquisas apresentam uma infinidade de instrumentos avaliativos, portanto, deve ponderar sua utilização de acordo com objetivos e especificidades, reafirma que as combinações necessárias devem ser

feitas com vistas a atender cada contexto. Dessa maneira, cria-se, no contexto brasileiro, uma premência de implementação de ADD.

O Projeto de Lei Complementar que disciplina a perda do cargo público por insuficiência no desempenho do servidor público estável, no capítulo I, artigo 1º fundamentando no artigo 41, § 1º, inciso III, trata da ADD enfatizando em seu corpo as orientações, critérios e conceitos dentro do processo de avaliação:

Art. 4º O servidor público submeter-se-á a avaliação anual de desempenho, obedecidos aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, do contraditório e da ampla defesa.

§ 1º O órgão ou a entidade dará conhecimento prévio a seus servidores dos critérios, das normas e dos padrões a serem utilizados para a avaliação de desempenho de que trata esta Lei Complementar.

§ 2º A avaliação anual de desempenho de que trata esta Lei Complementar será realizada mediante a observância dos seguintes critérios de julgamento:

I - qualidade de trabalho;

II - produtividade no trabalho;

III - iniciativa;

IV - presteza;

V - aproveitamento em programas de capacitação;

VI - assiduidade;

VII - pontualidade;

VIII - administração do tempo;

IX - uso adequado dos equipamentos de serviço.

§ 3º Os critérios de julgamento a que se refere o parágrafo anterior poderão ser adaptados, em conformidade com as peculiaridades das funções do cargo exercido pelo servidor e com as atribuições do órgão ou da entidade a que esteja vinculado (BRASIL, s.d.).

Na Constituição 1988, artigo 41, seção II, § 4º, trata-se da obrigatoriedade da avaliação especial de desempenho para os servidores públicos como condição para adquirir a estabilidade. A Constituição ainda considera alguns critérios que são utilizados na ADD, no entanto, em seu parágrafo, remete a uma subjetividade contextual, ou seja, deixa em aberto as possibilidades em adequá-la de acordo com a função e com o tempo de exercício. Durante esse tempo, ele deverá passar por uma avaliação especial de desempenho de forma a adquirir essa estabilidade. De forma geral, analisando a LDB n.º 9.394/ 1996, que trata sobre o processo de aprendizagem no estabelecimento de ensino, no seu artigo 3º, inciso VII, enfatiza-se a “valorização do profissional da educação escolar”, e no inciso XI, a “garantia de padrão da

qualidade”, determinações comuns nesses incisos. Eles convergem para o estabelecimento de ações formativas na busca pela qualidade do ensino.

Na próxima subseção, serão tratadas questões referentes às avaliações docentes sucedidas em outros estados, de maneira a compreender-se os pontos divergentes ou congruentes da política de progressão da Rede Municipal de educação de São Luís.

3.1.3 Avaliação de Desempenho Docente: como é em alguns estados brasileiros

No território nacional, algumas cidades implementaram, em suas instituições, a Avaliação de Desempenho Docente devido à necessidade de identificar fragilidades e avanços, possibilitar aspirações, políticas educacionais e por entender a necessidade de se tornar instrumento de qualidade na educação. De acordo com Akkari (2011 apud NOGUEIRA; JESUS; CRUZ, 2013), nos anos 1980, já eram utilizados os padrões e avaliações educacionais internacionais para melhorar os seus desempenhos e implementar reformas educacionais que visavam, sobretudo, promover uma educação de qualidade. Sousa (2014, p. 408) confirma ao citar que a avaliação dos sistemas públicos foi implementada, no Brasil, como “mecanismo privilegiado de promoção da qualidade²¹ do ensino”.

Alguns estados implementaram a ADD com propósitos comuns aos apresentados por Fernandes (2008, p. 5), ou seja, muitos focam no desempenho do professor, melhora da prática docente, responsabilização, valorização docente, entre outros. Outros têm a ADD como instrumento de bonificação remunerada, premiações, progressão docente; se possui adesão voluntária ou não; se são garantidas por titulação ou provas de conhecimentos gerais e específicos. Enfim, cada uma tem suas especificidades inerentes ao contexto em que são elaboradas e implementadas.

Assim, de maneira resumida e a partir de pesquisa feita pelas professoras Nogueira, Jesus e Cruz, no artigo “Avaliação de Desempenho Docente no Brasil: desvelando concepções e tendências” (2013), cita como ocorre esse tipo de avaliação em algumas secretarias de educação, o que será apresentado no Quadro 10, a seguir.

²¹ Inicialmente o termo “qualidade” estava relacionado apenas aos conceitos técnicos da produção. Posteriormente, o conceito evoluiu para a “visão” de Satisfação do Cliente.

Quadro 10 – Estados e suas avaliações de desempenho

ESTADOS	LEI/ DECRETO	INFORMAÇÕES
ACRE	5.592/2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação voluntária; ▪ Premiar professor que cumpra jornada escolar e as horas de atividades previstas, participação nas formações continuadas.
RIO GRANDE DO NORTE	322./2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progressão funcional a partir dos requisitos: desempenho das funções de magistério, produção intelectual, qualificação profissional e rendimento dos alunos; ▪ Privilegia progressão por titulação.
SÃO PAULO	1097/2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avanços remunerativos em faixas (níveis) no total de cinco, alcançando esta terá atingido 100% e ter no mínimo 16 anos de serviço; ▪ O tempo entre as progressões é de quatro anos; ▪ O ganho remunerativo é incorporado na aposentadoria; ▪ Bonificação a partir dos resultados dos alunos com remuneração, mas não somado à aposentadoria, é diferente de progressão.
CEARÁ	14.484/2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer o mérito das escolas que alcançaram as metas anuais de aprendizagem; ▪ Avaliação em etapas: prova individual e avaliação institucional; ▪ Baseada nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE; ▪ Constituída de bonificação – premiação regulada pelos resultados dos estudantes no exame.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da dissertação de Rossieli Soares as Silva (2017).

As ADD implementadas nos estados trazem diferenças e semelhanças entre si, no entanto, entre os pontos em comum desejados está alcançar uma educação de qualidade e, para isso, é necessário investimento na qualificação do professor. Outras experiências com o PCCV mostram quão diversificadas são as leis municipais e inerentes às subjetividades políticas nessas capitais. O Plano de Cargos, Carreiras e Salários do município de Palmas – Tocantins, sob a Lei n.º 682/1997, rege sobre as progressões horizontais e verticais em seus artigos 18 e 19:

Art. 18. A progressão vertical é o crescimento na carreira do professor baseado na habilitação (escolaridade) e com concurso público de provas e títulos.

Art.19 A progressão horizontal é a mudança de referência baseada no tempo de serviço e na avaliação do desempenho (PALMAS, 1997, p. 7).

A ocorrência da avaliação vertical se dá a partir da comprovação de provas e títulos. Após um período probatório de dois anos, o que diferencia para outros municípios (em São Luís são três anos), ocorre a progressão horizontal que decorre por onze biênios (letras) de A L, e a soma desses biênios não pode ultrapassar 80%. Na SEMED esse percentual é de 6%. Veja os percentuais por biênio no Quadro 11:

Quadro 11 – Referências e pontuações – Palmas/ Tocantins

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
7%	14%	21%	28%	35%	42%	50%	57,5%	65%	72%	80%

Fonte: Elaborada pela autora (2019), com base em informações retiradas da Lei Municipal sob n.º 682/1997.

O desempenho do professor é definido com base em notas, num total de cinco. Essas notas definem os valores, como rege o parágrafo primeiro do artigo 30 da Lei n.º 682/ 1997:

§ 1º O desempenho do professor será definido com base numa escala prévia de valores traduzidos em cinco notas, em relação ao valor da referência, da seguinte forma: 5 - ótimo = 100%; 4 - bom = 75%; 3 - regular=50%; 2 - fraco = 25%; 1 - muito fraco = zero (PALMAS, 1997).

Essa avaliação é feita pelo Conselho Escolar Comunitário, na própria unidade de ensino, e deverá somar os valores das notas supracitadas, em um total de cinco, conforme o artigo 31, e obedece aos seguintes critérios:

- I - assiduidade e pontualidade;
- II - cumprimento regular da horas-atividade;
- III - uso de procedimentos didáticos adequados;
- IV - coerência entre o plano de ensino e de aula e sua execução;
- V - estímulo e valorização da participação do aluno;
- VI - trato com os alunos sem autoritarismo ou paternalismo;
- VII - boa condução do processo de avaliação contínua e de recuperação paralela;
- VIII - correção e avaliação dos trabalhos e provas;
- IX - gosto pelo magistério e pela(s) disciplina(s) que leciona;
- X - participação regular nas atividades extraclasse e cursos de capacitação (PALMAS, 1997).

O Plano de Cargos, Carreiras e Salários do município de Teresina – Piauí, sob a Lei 2.972/ 2001, em seus artigos 17 a 21, cita a progressão docente que cada classe

obedece a onze níveis (1 a 7). A avaliação de desempenho é responsável por essa progressão, feita a cada três anos e, também, obedece a critérios constituídos por dois itens, de merecimento e da própria avaliação, tais como:

I - Para o merecimento:

- a) extensão ou aprofundamento do nível de formação, obtido em curso de educação regular ou outros, e publicação de livros ou de trabalhos considerados de interesse da educação e da cultura;
- b) assiduidade;
- c) participação em congresso internacional, nacional, estadual ou municipal, com apresentação de trabalho, desde que relacionado com a educação.
- d) regência de classe, com pontuação maior para os que tenham mais de cinco turmas na mesma série ou mais de quatro turmas em séries distintas.

II - Para a avaliação de desempenho:

- a) a opinião, manifestada de forma secreta, por alunos com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos ou por pais de alunos de idade inferior a esta;
- b) o percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas (TERESINA, 1997).

Na Rede Municipal de Teresina, essa avaliação está condicionada a rendimento, promoção dos estudantes e opiniões destes sobre o professor. Os estudantes devem ter 14 anos e farão comentários de maneira secreta. Caso o professor não consiga a pontuação necessária para progressão, poderá solicitar mais tempo, de, no mínimo, um semestre. O percentual de diferencial para cada nível é de 10%, no entanto, a partir do sétimo nível, será apenas de 5%.

Na Rede Municipal de Goiânia – Goiás, sob a Lei n.º 7399/1994, a estruturação da carreira é composta por três níveis e cada um possui internamente dois cargos, cargo de Escolaridade Intermediária e cargo de escolaridade superior. De acordo com o artigo 19, as referências de vencimentos serão distribuídas da seguinte forma: “I - no nível I, 25 referências (de 1 a 25); II - no nível II, 15 referências (de 26 a 40); III - no nível III, 10 referências (de 41 a 50)” (GOIÂNIA, 1994).

A progressão docente, aqui chamada de desenvolvimento funcional, ocorrerá por meio de carreira: Progressão, Promoção, Mobilidade e Acesso, conforme artigo 21 da referida lei. A progressão depende de cursos de aperfeiçoamento, relacionada à área, com carga horária de no mínimo de 160 horas e resultados da avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho, segundo artigo 29, é um processo no qual são criadas comissões, elaborados critérios e instrumento de avaliação, estabelecidos

prazos, há treinamento de avaliadores, enfim, há todo um protocolo para a efetivação daquela. Entretanto, há um diferencial, pois existem critérios a serem adotados pela comissão, que são as condições de trabalho, especificadas no artigo 31:

Art. 31. A avaliação deve medir o desempenho do servidor no cumprimento das suas atribuições e responsabilidades, permitindo o seu desenvolvimento profissional na carreira, levando-se em consideração, dentre outras, as seguintes diretrizes:

I - condições de trabalho;

II - qualidade do trabalho;

III - conhecimento e interesse pelo trabalho;

IV - metas e objetivos do órgão;

V - experiência e habilidade profissional (GOIÂNIA, 1994).

Fernandes (p. 26, 2008) apresenta o seu ponto de vista sobre desafios, problemas e oportunidades da ADD. Para ele, a “natureza cultural da avaliação” é um desafio, pois não leva em consideração as acepções, experiências do professor dentro do contexto; o problema é a “generalização abstrata desligada de contexto particulares e específicos”, o fato da avaliação não valorizar o contexto docente acaba uniformizando as realidades; além de perceber a avaliação “como instrumento de desenvolvimento profissional”, sendo uma oportunidade para o impulsionamento da carreira profissional.

As experiências obtidas pelo professor em sua prática são específicas. A ADD deixa à margem essas subjetividades, dentre elas, o contexto em que vive não é avaliado em sua totalidade, tornando, assim, um desafio no que diz respeito à sua efetividade. No entanto, ela serve como instrumento de crescimento na medida em que proporciona ao docente o estado de protagonista de sua ascensão profissional, vinculado às condições ofertadas pela instituição que realiza a ADD. Deixa-se claro que as avaliações de desempenho enfatizam não só a qualificação profissional, mas todo o desempenho no exercício do cargo.

Nesse pretexto, entende-se que as Avaliações de Desempenho Docente possuem uma correlação com a Formação de Professores, pois, gera, a partir desta, a progressão na carreira, sendo um instrumento importante para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente uma qualidade na prática, ou seja, uma qualidade de gestão. Ambas distintas, porém, interligadas, condicionadas entre si.

Para instrumentalizar este trabalho, busca-se resposta a partir da pesquisa metodológica na qual será adotada uma abordagem empírica, ou seja, sua

fundamentação dar-se-á por meio da observação da realidade, em que os personagens da pesquisa fazem parte. A seção seguinte apresentará de que maneira a pesquisa foi realizada, os instrumentos utilizados, os participantes da pesquisa, enfim, detalhará o percurso de toda a pesquisa.

3.2 METODOLOGIA

Este trabalho funda-se no procedimento de estudo de caso, proveniente da análise do contexto da avaliação de desempenho docente por meio da formação continuada. De acordo com Godoy (1995), o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa com a intenção observar profundamente um dado público social, de forma que se possa detalhar o universo de um sujeito ou de uma circunstância em particular. Para a autora, o estudo de caso nos dá resposta dos eventos que ocorrem no contexto investigado. Tal pensamento é reforçado quando diz:

[...] o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 26).

Os termos *problema*, *evidências*, *análise*, *argumentos*, *avaliação* e *proposição* têm função imperativa no decorrer desta pesquisa. O trajeto percorrido delinea as ações adotadas para que seja possível atingir o objetivo, que é esclarecer o caso de maneira que se possa propor ações exequíveis. Prodanov e Freitas (2013, p.43) dizem que: "A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada."

Pensando na busca de intervir no problema e, assim, alcançar o objetivo da pesquisa, entendendo que esta parte de uma questão, então, começa-se apresentando toda a descrição do caso, com documentação a que se refere a questão legal sobre a avaliação de desempenho e a formação de professores. Sequencialmente, ocorrem as referências teóricas sobre os temas abordados do macro para o micro.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, constituído do objeto de estudo, o ambiente de trabalho do pesquisador. A natureza desta pesquisa pretende gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos no contexto local. Por ter uma natureza interpretativa da investigação, Creswell (2009) apresenta que a pesquisa qualitativa dispõe seu conhecimento no interior do cenário político, social e cultural dos pesquisadores, daí, por consequência, estes permitem que suas “marcas” sejam absorvidas nas explicações expostas. A metodologia da pesquisa se diversifica quanto a vários fatores que serão apresentados baseados em literaturas sobre o tema, por exemplo, diferencia-se quanto ao tipo, coleta de dados, método, instrumento, público, etc.

Prodanov e Freitas (2013, p.43) dizem ainda que a “metodologia é aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Gil (2008) compatibiliza com as palavras de Prodanov e Freitas quando expressa que “o objetivo da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Assim, a metodologia adotada para a comprovação de questões apresentadas e discutidas dentro do trabalho foi por meio de questionário dirigido aos docentes da Rede Municipal. Os professores indicados como sujeitos da pesquisa foram todos professores da educação básica atuantes na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora a expectativa fosse de alcançar todos os professores em exercício da Rede, o número atingido foi de 76 professores. Todos os professores, dos segmentos supracitados, foram contemplados nesta pesquisa por entender que o tema abordado se estende a todos, profissionais do magistério que desenvolvem seu trabalho em sala de aula nas escolas Rede. E, por esse pretexto, foram convidados a participar da pesquisa.

Devido a dificuldades do momento, da pandemia do Covid-19, quando foi determinado distanciamento social e foram suspensas as aulas e alguns atendimentos externos, sem a presença física dos gestores e professores nas escolas, foram necessárias algumas mudanças na forma de obtermos informações. Para que a pesquisa pudesse ser concluída, iniciaram-se os procedimentos para a coleta, em princípio, pela obtenção dos *e-mails* dos professores, através de registros no setor de Recursos Humanos. Em seguida, foram enviados convites a fim de participarem da

pesquisa por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*. Além de facilitar a aquisição de dados, esse recurso permitiu o alcance de um número maior de professores.

Atualmente, a Rede possui 5.642²² professores efetivos, distribuídos na Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA. A pesquisa por meio do questionário *Google Forms* atingiu professores do ensino Fundamental, embora tenha sido dirigido a todos os docentes da educação básica. O resultado quantitativo de participantes desta pesquisa mostra grandes dificuldades na busca por dados, acerca de questões que tratam do desenvolvimento docente. Conforme fora mencionado, 76 docentes participaram.

Na Rede Municipal, para melhor gerenciar as questões educacionais, as escolas foram divididas em núcleos de acordo com sua localização – são sete núcleos. Escolheu-se um gestor por núcleo, ou seja, foram entrevistados sete gestores. Para melhor alcançar os gestores, utilizou-se o aplicativo de conversas *WhatsApp*, tanto para o convite, quanto para a concretização das entrevistas, de modo a cumprirmos as exigências necessárias e mantermos o distanciamento exigido pelo cenário da pandemia mundial.

O presidente da Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM), Cleber Barros, também foi convidado a participar da pesquisa por meio de um telefonema, através de uma conversa informal. O convite foi prontamente aceito. A entrevista realizou-se antes da pandemia do Covid19, no setor da COAPEM, que fica no prédio da Secretaria. No local, havia apenas a presença do entrevistado e da entrevistadora. Esse diálogo teve por objetivo o esclarecimento das dúvidas acerca da avaliação e sua relação com a formação de professores, entendendo que só ocorre a partir de pontuação de participação na referida avaliação. Buscou-se esclarecimentos também acerca de como se deu a elaboração dos pontos das titulações, bem como o percentual de professores que progrediram nos últimos anos.

O Sindicato, representado pela presidenta, foi entrevistada com o objetivo de entender como este intervém junto à SEMED na busca de garantir os direitos dos docentes quanto à progressão. À presidenta, foi solicitado um momento de diálogo, sem convites formais, o que de imediato foi aceito. Porém, houve uma substituição, e

²² Dados cedidos pela COAPEM, em agosto de 2020.

a atual presidente, por estar no cargo há pouco tempo, argumentou ter poucos conhecimentos acerca dos temas que iríamos abordar. Por essa razão, nomeou a Secretária de Assuntos Educacionais do Sindeducação, que já faz parte da instituição há muito tempo, para responder às questões da entrevista. Esse momento ocorreu de forma tranquila, segura, atendendo às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) no que se refere ao cenário de pandemia, na sede do Sindicato, com a duração de 29 minutos e 17 segundos, sem a presença de terceiros.

Realizaram-se também entrevistas com alguns gestores da Rede. O critério de escolha atendeu ao fato de as escolas estarem divididas por núcleos, por entender que o fato de a escola pertencer a um núcleo pouco ou muito assistido pedagogicamente pode ter atuação diferente tanto para oferta, quanto para a busca e/ ou participação em formações, ofertadas pela SEMED ou não. As entrevistas dos gestores ocorreram nas escolas em que desenvolvem suas funções de gestão, de maneira tranquila e obedecendo às normas de segurança determinadas pela OMS. O convite destinado a todos foi por meio de ligações telefônicas. Devido às determinações do período pandêmico, os acertos foram conforme disponibilidade e tempo no ambiente escolar, já que os gestores não apresentavam uma frequência alinhada na escola por conta da pandemia.

Os gestores participantes da pesquisa serão identificados no corpo do trabalho pela letra G, de modo a manter o resguardo do reconhecimento. E, por serem um total de sete, serão dispostos com números de 1 a 7 para que se possa distingui-los. Os tempos transcorridos de cada entrevista foram: G1, de 32 min. 24 segs.; G2, de 19 min. 49 segs.; G3, de 23 min. 02 segs.; G4, de 56 min. 17 segs.; G5, de 28 min. 29 segs.; G6, de 1h 06 min. 02 segs.; e G7, de 50 min. 14 segs. Serão identificadas as respectivas escolas onde desenvolvem a função de gestor, com letras maiúsculas, obedecendo a ordem do alfabeto, ou seja, A, B, C, D, etc. Isso também será feito com os professores. Estes serão indicados pela letra P, acrescido de sua numeração sequenciada no questionário, por exemplo, P1, P2, P3, P4 e assim por diante.

As questões do questionário têm consonância com os temas abordados no corpo da pesquisa, ou seja, avaliação de desempenho e formação continuada e a não proposição desta, visto que a progressão funcional está condicionada ao desempenho e à formação continuada. A pesquisa buscou, por meio do questionário, atender a um número expressivo de professores, ou seja, todos os profissionais docentes da Rede,

um total de 5.642 professores. Foram enviados 2.624 questionários, porém, somente 76 retornaram confirmando sua participação. A solicitação ocorreu por meio do questionário na ferramenta do *Google Forms*, exatamente para otimizar o tempo e atingir o maior número possível de professores, o que infelizmente não ocorreu.

3.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analisamos as percepções dos pesquisados em relação às formações ofertadas na escola e na Rede Municipal, mais especificamente da percepção do professor e do gestor, além do Sindicato e da COAPEM a respeito da política de avaliação de desempenho docente, tanto por meio das entrevistas, quanto dos questionários. As informações obtidas nesta pesquisa estão organizadas em eixos analíticos que se consolidam por meio de (1) caracterização das escolas, (2) sistematização da formação continuada na escola, (3) as formações facultadas pela SEMED e (4) a política de progressão docente.

As análises descrevem a percepção dos gestores, dos docentes e do representante do sindicato, revelando como seria uma formação docente de qualidade, uma prática pedagógica eficiente, a importância de uma avaliação de desempenho docente e dos critérios a serem considerados. Destarte, compreendem-se essas percepções também a respeito dos conceitos que fundamentam a proposta. Desse modo, os participantes da pesquisa discorreram sobre o que entendem das Políticas de Formação Continuada de Professores e de Progressão Docente da Rede Municipal de São Luís, além de definirem suas potencialidades e fragilidades.

Além disso, foram feitas alusões de atributos que, no entendimento deles, definem uma boa formação continuada, descreveram o conjunto de suas atividades letivas e indicaram aspectos indispensáveis a serem considerados nessas formações, tanto na escola, quanto as ofertadas pela Rede. Desse modo, a pesquisa assinalou várias situações que impõem uma reflexão acerca de como procede a formação continuada no contexto municipal. Entre essas situações, temos outras, como, por exemplo, o nível de importância de uma política de avaliação docente quando seu alvo se volta para a formação docente e para o desenvolvimento do profissional, contribuindo para uma educação de qualidade.

É importante lembrar aqui que as avaliações de desempenho docente e a formação continuada de professores pertencente à SEMED são subordinadas e condicionadas entre si. Assim sendo, os professores só progredem por meio da formação, pois a formação continuada é item constituinte nessas avaliações. Ambas contribuem muito para qualidade da educação, visto o que Torrecilla (2006 apud BAUER, 2013, p. 36) destaca: “a avaliação de desempenho docente tem por finalidade melhorar a educação, e esta se faz por meio da otimização da qualidade do ensino”. Já Bauer (2013) assinala que essa melhoria perpassa pelos propósitos formativos e somativos²³ comuns da avaliação docente, ambos oferecem subsídios para que essa melhoria aconteça.

Essa subordinação e condicionamento que a formação continuada e a avaliação dispõem foram enfatizadas pela fala do presidente da COAPEM:

[...] ele não progride, se ele não for aprovado, se ele for reprovado em alguma das etapas das avaliações, porque é um conjunto. As três são um conjunto. Para ele progredir, ele precisa da aprovação no conjunto das três avaliações. Se ele não alcançar a aprovação em uma delas, mesmo que ele atinja os critérios nas outras duas, ele não progride, ou seja, só a Formação Continuada. Por exemplo, ele atingir os dez pontos não basta, ele precisa também de aprovação nas outras duas, na Avaliação de Efetivo Exercício e na Avaliação de Desempenho Profissional feita pela gestão (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

Nesse viés, as avaliações só atingem seus propósitos, a progressão docente, se a oferta de formação continuada atender à demanda da Rede. Para corroborar com essa afirmação, destaca-se a fala de Torrecilla (2006 apud BAUER, 2013) quando diz que a avaliação do desempenho docente tem por propósito melhorar a educação, o que ocorre por meio da otimização da qualidade do ensino.

Através das apresentações das respostas dos entrevistados, percebe-se, no decorrer das exposições da análise dos dados, que houve uma convergência das percepções dos educadores e gestores entrevistados, mediante às respostas sobre diversos assuntos, como, por exemplo, a oferta de formação, tanto pela SEMED, quanto pela escola. Essa percepção será apresentada à medida que são trazidas as análises dos dados ao corpo desta pesquisa.

²³ Material retirado do artigo: Avaliação de Desempenho de Professores: pressupostos e abordagens. Adriana Bauer. 2013, p. 39-40.

Inicialmente, tratar-se-á das entrevistas dos gestores, que se subdividiram em três etapas. Inicialmente, deu-se a caracterização das escolas, por entender que sua estrutura, localização, atendimento e funcionamento interferem em seus aspectos pedagógicos, questões apresentadas e debatidas nas seções posteriores. Paralelamente, será abordada a participação dos professores, Sindicato e COAPEM, com suas contribuições. Outrossim, o questionário para os docentes procurou apresentar o perfil educacional dos participantes, além de identificar conceitos que os estes têm acerca dos temas abordados nesta pesquisa.

Assim, os gráficos gerados pelo formulário *Google Forms* terão seus resultados expostos em quadros, a fim de seja melhor apresentado o quantitativo de professores. Esses resultados estão dispostos no decorrer do trabalho e obedecerão à sequência dos eixos. Para mostrar o perfil dos professores, inicia-se com o Quadro 12, a seguir, de modo a identificar o segmento com o qual trabalha o componente curricular.

Quadro 12 – Segmento no qual trabalha

Questão 03 – Com qual segmento trabalha?		
SEGMENTOS	PERCENTUAL	TOTAL
Educação Infantil	5,3%	4
Ensino Fundamental – anos iniciais	46,1 %	35
Ensino Fundamental – anos finais	44,7%	34
Educação Especial	-	-
Educação de Jovens e adultos	3,9%	3
Creche	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes no *Google Forms*.

Esse quadro mostra exatamente o universo de professores contemplados pela pesquisa, ou seja, foram considerados professores de todos os segmentos de ensino. Assim, entende-se que esta pesquisa se preocupou em observar os docentes conforme sua área de atuação, de maneira a destacar o contexto de cada um em relação à oferta da formação para o ano trabalhado. Isso contribuiu para que fosse possível entender como acontece essas formações em seus ambientes nos quais exercem sua função. Além disso, faz-se referência à pesquisa, por meio do questionário, que atingiu, em sua maioria, professores do ensino Fundamental, embora tenha sido dirigido a todos os professores da educação básica.

Esta pesquisa permeia toda a educação básica, pois os professores atendidos são pertencentes a todos os segmentos, desde a creche à Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se, também, as especificidades dos contextos em que desenvolvem seu trabalho. Esses aspectos norteiam todo o corpo da pesquisa. Reitera-se que a Rede possui um total de 5.642 professores. Foram enviados 2.624 questionários e 76 respondidos. Os segmentos nos quais esses professores desenvolvem sua função são diversificados, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, além das modalidades EJA e Educação Especial.

Em referência aos componentes curriculares, obteve-se professores de todas as áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Filosofia, Ciências, História, etc. Enfim, buscou-se atender a todos os profissionais da SEMED, efetivos, que desenvolvem suas atividades em sala de aula nas escolas. Os resultados da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas e questionários, estão distribuídos dentro dos eixos de análises. As análises de dados obedeceram à sequência dos eixos que estão apresentados na seção seguinte. Começa-se pelo eixo: (3.3.1) Caracterização das escolas; (3.3.2) Sistematização da Formação Continuada na Escola; (3.3.3) As formações facultadas pela SEMED.

3.3.1 Caracterização das escolas

Dentro deste segmento da pesquisa, foi possível evidenciar, por exemplo, que a maioria das escolas atendem à educação infantil, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, às modalidades EJA e Educação Especial. Na Rede, é comum os anos iniciais funcionarem pela manhã e os anos finais à tarde, salvo poucas exceções. Geralmente, as escolas da Rede Municipal atendem não apenas a estudantes do bairro onde está localizada a escola, mas de toda circunvizinhança, como afirma o gestor G1:

G1 – [...] na verdade, a gente atendia mais essa área aqui mesmo, aqui a área da Vila Embratel, Paraíso, América do Norte, esses bairros que têm pra cá, na Vila Embratel. Só que, com a ampliação do Minha Casa Minha Vida, alguns pais ganharam casa no Maracanã, e aí os alunos continuam vindo, tem uns que foram pra ali, aquela região da Liberdade, e continuam vindo pra cá (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pelo gestor da Escola A).

Nos últimos anos, o êxodo dos estudantes de uma escola para outra tem sido justificado por meio dos planos de moradias na cidade, ou seja, com o crescimento da construção de condomínios populares, cresceu também a necessidade das famílias ocuparem esses condomínios, fazendo com que se desloquem para outros bairros, o que impacta diretamente na permanência ou não desse estudante na mesma escola.

G2 – Nós atendemos às comunidades Vila Conceição, Francisco Lima, bairro Cajupari, onde nossa demanda é muito grande, Nova Vida, Vila Vitória, Vila Magril, bairro Caracueira, bairro Andiroba, bairro Tajaçoaba, bairro Agrolusa, é só isso (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola B).

A escola do G3 fica na zona rural e atende a uma demanda proveniente das comunidades próximas. Assim, torna-se pequena quando se trata de acolher todos os estudantes dessas comunidades. Dessa forma, a existência de anexos se fez necessário para que todos usufruam de seu direito à educação. Diante deste cenário, G3 explica: “A clientela vem da Raposa, São José de Ribamar, Cohab, Alto do Turu, Parque Vitória, Parque São José e Cohatrac” (Entrevista concedida no dia 11.03.2020, pela gestora da Escola C). De acordo com G4: “Às vezes, coincide ter um aluno ou outro do Centro, do João Paulo, da Alemanha, mas é raro, geralmente é Liberdade e circunvizinhança” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). Segundo G5: “A escola atende o São Luís todo, tem aluno até do Maracanã, até da zona rural tem aluno aqui”. (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E). E G6 complementa: “[...] eu tenho aluno aqui, por exemplo, da Gancharia, eu tenho aluno aqui da Santa Barbara, eu tenho aluno do São Francisco” (Entrevista concedida no dia 24.06.2020, pelo gestor da Escola F).

As escolas dos gestores G2, G4 e G6 estão localizadas na zona urbana, entretanto, não há diferenças daquelas que estão na zona rural no aspecto quantitativo de estudantes. As localizações citadas nas falas são bairros adjacentes. Nessas escolas, também ocorrem mudanças provocadas pela construção de condomínios populares, ou seja, ao passo em que os condomínios são entregues, muitas famílias se mudam e decidem retirar o estudante da escola. Esse processo pode acarretar superlotação ou esvaziamento em algumas escolas, tudo depende da direção que esse movimento de mudança terá.

G7 – “Cidade Olímpica, Cidade Operária, Santa Clara, então, nós temos além dessas comunidades e aqui na Janaína, que a escola se encontra, nós temos muitos, mas muitos mesmos alunos da Cidade Olímpica, bem próximo, é só atravessar aqui ao lado, já é a Cidade Olímpica. Santa Clara é próximo, Cidade Operária, nós temos alunos aqui da Cidade Operária, da Vila Rio, da comunidade da Janaína, a gente atende essa clientela o entorno das escolas” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

Na explicação dada por G7, com relação às comunidades que a escola atende, é importante salientar que tanto a Cidade Operária, quanto a Cidade Olímpica foram considerados os maiores espaços da América Latina²⁴ – o primeiro, o maior conjunto habitacional; e o segundo, a maior “ocupação”, termo que, no município, chama-se invasão popular. Essa grande extensão significa que, juntando com outros bairros que também circundam a escola, reúne uma grande quantidade de estudantes, levando à Rede a ter a necessidade de criar anexos para atender à demanda. Como se percebe, muitas dessas escolas estão no meio de comunidades com densidade populacional e precisam acolher um expressivo número de estudantes. Para atender a essas demandas, é preciso ter um número significativo de estudantes em sala, situação que acarreta a Rede a necessidade em ter anexos, ou seja, espaços alternativos para complementar o atendimento da escola.

As características apresentadas sobre localização destacam uma questão a ser observada: o fato de a escola possuir grande número de estudantes interfere no trabalho docente, dificultando um atendimento de qualidade pelo professor a esses estudantes, pois a distribuição em salas nem sempre comportam a quantidade colocada. Os discentes precisam ser acomodados de maneira que venha atender à demanda da localidade, até porque, muitas vezes, é a única escola da área. A existência de anexos, espaços complementares, ocorre exatamente para atender a essa demanda das localidades que possui muitos estudantes, deixando claro que, em muitas escolas, há uma carência de professores para suprir toda essa composição.

Outro elemento importante indicado nas respostas dos entrevistados foi o fato de as escolas também terem carência do coordenador pedagógico. Mesmo funcionando nos três turnos, algumas não possuem um coordenador ou contam com

²⁴ O Conjunto Habitacional Cidade Operária, construído a partir de 1980, foi considerado o maior conjunto habitacional da América Latina. Com o decorrer do tempo, se originaram grandes aglomerados populacionais nas redondezas, como: Santa Clara e Cidade Olímpica. Esta, considerada uma das maiores ocupações da América Latina.

esse suporte em apenas um turno, dificultando o desenvolvimento satisfatório das atividades inerentes à escola. Isso é confirmado pelos trechos a seguir, quando lhes foi perguntado sobre a existência de um coordenador pedagógico que atendesse a todos os turnos de funcionamento. G1 explica: “Não, nós só temos coordenador pedagógico no vespertino aqui no polo, e os anexos não têm coordenador em nenhum turno e nós temos uma coordenadora a noite” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). Segundo G2: “Nós temos coordenador apenas no anexo José Sarney Filho, no turno vespertino, e na escola polo, no turno matutino” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). G4 ressalta que: “Temos só a coordenadora Rosário Chung pela manhã. [...] Só um anexo [tem], o outro não tem, não” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). Por fim, G6 menciona: “Não, hoje, eu não tenho coordenador no polo, nem matutino, nem vespertino e só vou ter no noturno, e tenho duas no anexo que atende manhã e tarde” (Entrevista concedida no dia 24.06.2020, pelo gestor da Escola F).

Há também escolas em que o coordenador não se faz presente por motivos diversos. Já em algumas unidades, há apenas um turno beneficiado com a presença do coordenador pedagógico, geralmente, o turno dos anos iniciais; em outras, há um profissional para cada turno, demonstrando, assim, uma distribuição insatisfatória desses profissionais pela Rede. Em se tratando de escolas pertencentes à zona rural, esse problema pode ocorrer com mais veemência. G3 explica: “Há coordenadores nos três turnos que atendem à demanda, embora a escola tenha três anexos” (Entrevista concedida no dia 11.03.2020, pela gestora da Escola C). Conforme G7: “Nós temos, nós somos agraciados com essa benção, nós temos um coordenador, um pela manhã, a tarde e à noite” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). Apenas nas escolas onde G3 e G7 exercem suas funções dispõem desse profissional em todos os turnos de funcionamento. Isso deixa claro o quão difícil é ter esse especialista, como destaca G7 ao dizer: “nós somos agraciados com essa benção”. Se lermos nas entrelinhas, dizer que “é uma benção” ter um coordenador, esquece-se de que é uma obrigação legal sua presença garantida na escola.

Pode-se observar, portanto, que a ausência do coordenador é uma realidade. Uma das causas desse problema é a falta de concurso para o cargo, já que o último concurso para o preenchimento da função foi em 2017, amparado pelo edital n.º 1, de 28 de setembro de 2016. Ainda assim, vale destacar que esse concurso foi destinado

a cadastro de reserva, sem previsão para efetivação dos cargos. O concurso anterior a esse foi em 2007, ou seja, uma lacuna de dez anos entre os dois últimos concursos.

Além disso, o serviço de atendimento desse tipo de profissional está limitado à gestão de professores, que muitas vezes, não consegue atender, nem exercer a dimensão pedagógica de sua função. Isso gera a sobrecarga do papel do gestor, que precisa gerenciar as questões administrativas e pedagógicas da escola e, por vezes, não dá conta de nenhum deles. Os entrevistados afirmam serem responsáveis pela formação na falta do coordenador. Pode-se confirmar isso nas falas de G1, G2 e G5. De acordo com G1: “Sou eu e o coordenador pedagógico”. (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola). Segundo G2: “Quando há, quem assume sou eu, porém, eu não tenho apoio pedagógico [...]”. (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). E G5 completa: “O coordenador com o diretor adjunto” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E).

Os momentos formativos na escola acontecem com o gerenciamento do gestor e coordenador pedagógico e, quando não há coordenador, é o gestor quem assume essa função. O papel do gestor escolar abrange muitas dimensões (LÜCK, 2009), entre elas, a integração e participação nas ações pedagógicas, de maneira a trazer qualidade a tais ações. Assim, ele conduz as ações no contexto escolar. Entretanto, há gestores que delegam essa função apenas ao coordenador, no caso G3, que apenas limitou-se a dizer: “[...] os coordenadores trazem a demanda da formação de coordenadores” (Entrevista concedida no dia 11.03.2020, pela gestora da Escola C). Observa-se que, na escola de G3, a responsabilidade de gerenciar a formação de professores fica por conta do coordenador pedagógico, sem que o gestor tome parte da ação. Não foi possível identificar na fala do gestor se há momentos de discussão, entre gestão e coordenação, após essas ações formativas.

Lück (2009) indica ser importante manter a comunicação e relacionamento interpessoal no fazer educacional e na construção da organização social. Deve-se também destacar que a interação entre a gestão, coordenação e professores, além de necessária para um ambiente agradável a todos, garante o desenvolvimento pedagógico da escola com a participação de toda a equipe, processos inerentes nessa relação, como é possível identificar nas falas de G4 e G7, a seguir. Segundo G4: “Pela

manhã é a Lãmia²⁵, com nossa colaboração, ela pede muito apoio da gente. À tarde, eu e a Métis e Talassa, do Santa Terezinha [...]” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). Segundo G7: “Olha, geralmente, nós somos uma equipe, que a gente chama de equipe gestora. Geralmente, a formação, claro por se tratar de questões diretamente pedagógica, é do coordenador [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

O *feedback* dos professores pesquisados sobre quem é o responsável pela formação na escola coaduna com as dos gestores, enfatizando que o papel desempenhado pelo coordenador é de total necessidade. Ele é peça imprescindível para que a formação aconteça de forma frequente e, assim, favoreça o trabalho docente e o bom andamento dos aspectos pedagógicos da escola. Todavia, alguns gestores confirmam estarem presentes à frente das formações ou como suporte do coordenador, enfatizando a função pedagógica que os gestores possuem diante de seu papel como líder democrático que deve garantir a participação de todos nos processos formativos, assegurando o desenvolvimento do conjunto.

Desempenhar as funções pedagógicas que o gestor precisa cumprir, além dessas, outras exigem muito. Nesse sentido, o aspecto pedagógico para o gestor requer mais esforços ainda. Desse modo, para coordenar o pedagógico, necessita-se de competências que nem sempre são desenvolvidas no contexto escolar, pois, segundo Domingues (2009, p. 15):

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições com capacidade de refletir criticamente sobre fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática.

Observa-se, a partir da fala de G7, quando diz “[...] nós somos uma equipe, que a gente chama de equipe gestora [...]”, o aspecto de gestão que Lück (2009) nomeia como “liderança compartilhada”. Há indicativo de que essa gestão participativa acontece em todas as escolas pesquisadas, pois as falas são comuns quando dizem participar das formações gerindo ou ajudando o coordenador pedagógico.

No eixo seguinte, será abordada a formação continuada na escola, como é organizada, de que forma acontece, qual a frequência de ocorrência, participação,

²⁵ Nomes fictícios de forma a resguardar a identidade das pessoas citadas.

enfim, todos esses aspectos serão tratados a fim de que se conheça seu processo de sistematização.

3.3.2 Sistematização da formação continuada na escola

O segundo eixo analítico trata da formação continuada na escola, de maneira a compreender-se como acontece esse processo, sua organização e frequência. Nesse foco, percebe-se que, embora as formações sejam uma determinação da SEMED, estas não ocorrem de maneira sistematizada, não possuem cronograma além do gerado na jornada pedagógica, nem alcançam a carga horária definida pela Rede, que seria de 80 horas anuais. Muitas vezes, elas acontecem no mesmo horário do planejamento, trazendo dúvidas se o momento é de planejamento ou de formação, o que acaba por perder o foco, a finalidade desse momento. Geralmente, as formações acontecem no espaço da escola e em salas de aula dos estudantes, muitas vezes, sem muito conforto.

Essas formações são gestadas, em sua maioria, pelos coordenadores. Entretanto, na falta deste, são gerenciadas pelo gestor e, comumente, o cronograma é definido no começo do ano letivo, na semana pedagógica. Nessa reunião, são levantados temas e/ ou são trazidos pelo coordenador ou gestor, ou quem gerencia tais momentos. Os gestores confirmam, inicialmente, a existência de formação. No entanto, aos poucos, em suas falas, vão demonstrando muitas dificuldades na execução dessas atividades, por exemplo, em agrupar os professores fazendo-os participar, na contagem das datas, na continuidade dessas formações, por inúmeros motivos, a divisão do dia de planejamento com a formação, ou seja, duas horas para planejar e duas para formação.

Isso fica claro na fala de G1, quando lhe foi perguntado sobre a organização dos horários destinados à formação continuada, gerando uma grande confusão quando se trata de ser planejamento ou formação. Nesse aspecto, repetindo que ora seria formação, ora planejamento, sem definir exatamente:

G1 – [...] o 4º ano tem o PL junto, 5º ano tem o PL junto, porque são muitas turmas, então, ele vai sentar com a dupla do 5º ano e aí ele só vai conseguir sentar com essa dupla no próximo mês. Olha, eu penso que ele, que esse trabalho, acaba não tendo tanto, como é que se diz,

alcançando objetivo como deveria [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A).

O PL refere-se ao momento de planejamento, porém, o fato de possuir muitas turmas, e esses dias de PL não são iguais a todos os anos, G1 reúne por ano de escolaridade em comum, por exemplo, num dia, junta o 1º ano, no outro, o 2º ano, e assim por diante. Ou seja, os professores são agrupados conforme o ano e no dia determinado pela SEMED. Essa organização obedece a uma orientação da SEMED, nesse caso, o gestor está se referindo às turmas dos anos iniciais. Porém, os anos finais também obedecem a essa orientação da Rede.

Essa maneira de organização pode garantir o planejamento entre pares, entretanto, não favorece o momento de discussão entre os professores, já que não reúne todo o grupo. Também não há um momento exclusivo para a formação, pois, em algumas escolas, é dessa maneira que se reúne para realizar o momento formativo. Ademais, não garante a formação docente, pois há dúvida em relação ao que fazer nesse dia, planejamento ou formação, como nos indica G4:

G4 – [...] se a gente marcar alguma coisa no dia do PL do próprio professor, já fica meio... Ele já marcou, planejou outras coisas, mas, aos sábados, geralmente alguns vêm. Assim, mais da metade vem, tem sempre um público que não vem, por N razões [...] (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D).

Percebe-se que G4, ao mesmo tempo que confirma que o professor participa aos sábados do planejamento, diz que, nos dias de PL, o professor utiliza para resolver assuntos sem relação com a escola. Nesse caso, o gestor refere-se aos anos finais. Fala também que, ao marcar algum tipo de reunião, o PL, que é o planejamento do professor dos anos iniciais e dos anos finais, o professor demonstra insatisfação, ou mesmo marca outros compromissos pessoais, deixando de participar desse momento. Ao final, confirma a participação de alguns no dia de sábado, quando, geralmente, se escolhe para ser o momento formativo, e não planejamento.

O gestor G5 diz que seus professores participam em horário de PL sem apresentarem dificuldades e, se precisar, o professor de 20 horas dá mais quatro horas em participação na formação, situação que o leva a ultrapassar a carga horária definida pela Rede. Observe:

G5 – Sim, eles participam no horário de PL. Por exemplo, eu tenho um professor de 20 horas, a formação ele vai pagar quatro horas a mais, ele vai pra 24. A gente conversa com ele, se é formação, ele não “bota” dificuldade, não, eles acham que é muito bom para o currículo deles, porque recebe certificado, aquela coisa toda (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E).

O trecho de fala de G5 sobre o tempo destinado à formação aponta que as formações são proporcionadas no dia em que deveria ser o PL. Dessa maneira, entende-se que tais momentos não tem a presença de todos os professores, pois é orientado pela SEMED que o planejamento deve ocorrer com os parceiros de ano e/ou componente curricular. Além de fazer uma afirmação improvável, como dizer que o professor de 20 horas tem acréscimo de quatro horas para formação, situação que não está de acordo com a sua carga horária de trabalho em sala de aula (de 14 horas semanais), devido a 1/3, então, esse professor não poderia ter mais quatro horas adicionadas.

O tempo designado de 1/3 é o tempo destinado aos planejamentos coletivos dos docentes e à formação continuada, que deve ser cumprido a cada quinze dias na escola. Todos os docentes deverão cumprir, em um turno de trabalho, o correspondente ao mínimo de 16 horas mensais de HTPC, atualmente, conhecido como Hora Atividade (HA), sendo oito horas destinadas ao planejamento e oito horas destinadas à Formação Continuada. A carga horária pertencente a cada docente tem relação com a sua efetivação na instituição. Um terço dessa carga horária é direcionada à formação e planejamento, não acrescentando mais horas em sua rotina de trabalho. Com relação a isso, G7 nos relata:

G7 – [...] e quando você faz uma formação do 6º ao 9º ano, como lá no Ensino Médio, do 1º ao 3º, é mais complicado, porque nem todos os dias você tem todos os professores. Nós temos um pouco de dificuldade na formação do 6º ao 9º, mas a gente consegue ver, por exemplo, naquele dia que a escola tem mais professores, naquele dia, fazemos a formação. Normalmente, a gente faz de 15 em 15 dias, uma vez no sábado, pra contemplar um número bem maior. Mas quando a gente faz no meio da semana, a gente procura fazer naquele dia que tem mais professores, onde a coordenadora pode atender o grupo de professores de Português no momento, depois passa para outro grupo, História, se tiver um grande número de professores de História, ou de Matemática. A gente faz desse jeito (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

No caso da escola do G7, devido à dificuldade em reunir todos os professores dos anos finais, a carga horária foi dividida para dois grupos, cujo atendimento é em dias diferentes, de maneira a atender todos os professores. Muitas vezes, a escolha do dia acontece considerando o maior número de professores na escola. Nesse sentido, quando o gestor diz que “nem todos os dias você tem todos os professores”, indica que o momento de formação acontece nos dias de PL, pois se espera um bom número de professores e, geralmente, isso só ocorre nos dias de semana, ou seja, de segunda a sexta-feira. Há também a possibilidade de reunir no sábado durante todo o dia. Faz-se necessário destacar que o gestor demonstra uma organização que se adequa às condições da escola e não à orientação da SEMED. Portanto, não define se o dia é de planejamento ou de formação, pois confirma que a coordenação atende aos professores por componente curricular, dando a ideia de planejamento, além de enfatizar a dificuldade em reunir os professores do 6º ao 9º ano.

Nota-se que, durante toda as falas dos entrevistados, muitos dizem que as formações acontecem ora no sábado, ora no dia de Planejamento Livre (PL), ora quinzenal. Ao final, confirmam que a formação ocorre mensalmente. Enfim, essas dúvidas aparecem nas falas posteriores, além de captar uma afirmação sobre as dificuldades com a formação. G7, por exemplo, relatou não ter dificuldade do professor participar das formações na escola, porém, em outro momento, frisou: “[...] a formação ainda é um gargalo, tanto a nível de escolas, quanto a nível de SEMED, é um grande gargalo [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). A palavra “gargalo”, de acordo com o sentido denotativo, quer dizer dificuldade, empecilho, estorvo, impedimento, obstáculo, enfim, ainda é um problema para a escola efetivar essa ação formativa. No caso dessa afirmação, essa dificuldade se estende a SEMED. G4 confirma ser muito complicado trazer a formação para um dia de sábado: “sempre foi uma luta que travamos”. Nesse contexto, ele indica que a formação ocorre mais nos dias letivos, que pode ser no dia de planejamento.

É evidente que as dificuldades acerca da organização para a formação e para o planejamento são vivenciados por todos os gestores, tanto nos aspectos de reunir os professores, quanto no que se refere à presença dos professores dos anos finais. As questões de oferta da formação na escola, Quadro 13, e da participação, Quadro 14, mostram que o professor pouco tem participado, ou por falta delas na escola ou

por falta de interesse em participar. Isso não corrobora com a fala dos gestores quando afirmam os professores participam sempre das ações formativas.

Destaca-se que a progressão docente está diretamente ligada com a formação. Sem esta, o desenvolvimento profissional não ocorre, ou seja, a política de progressão da Rede determina que o professor precisa estar em constante formação de modo que possa atingir uma carga horária compulsória para que alcance a progressão na carreira. Ela indica um valor em carga horária de participação contínua em eventos educacionais como formações, cursos, seminários, etc., a fim de garantir um *upgrade* docente durante todo o trajeto profissional.

O Quadro 13, a seguir, mostra essa contrariedade entre as falas dos gestores e professores sobre a oferta de formação nas escolas.

Quadro 13 – Participação em formações pelos docentes

Questão 05 – Considerando as formações ofertadas na escola, de quantas você participou nos últimos três anos?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Nenhuma	7,9%	6
Menos de 3	26,3%	20
Até 9	36,8%	28
Todas (12)	28,9%	22

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Percebe-se que a participação nas formações é mediana, entretanto, não suficiente para computação de valores de carga horária esperada. E isso decorre da não sistematização dessa formação ou devido à carga horária de muitos professores. A participação deve ser no contraturno, em dia de PL e, por isso, ele não tem condições de participar das formações ofertadas por outras instituições, nem da própria Rede. Um outro fator que merece destaque é que essas formações, ofertadas por outras instituições, têm uma pontuação bem menor que as oferecidas pela Rede.

Na concepção do Sindicato, ainda que a SEMED contribua para que esse professor se aperfeiçoe, participando das formações ofertados por ela, estas não atendem à demanda. Ainda que o professor tivesse oportunidade, lhe faltaria tempo para tal participação, pois muitos, senão a maioria, exercem sua função em dois ou três turnos, ficando impossibilitados de participar das formações. Lembrando que são essas participações que geram a carga horária que dá prosseguimento à progressão

horizontal. No entendimento do Sindicato, é responsabilização de ambos, tanto o professor participar, quanto da Rede em ofertar, entretanto, entende-se que a política de formação da SEMED é omissa.

[...] a política que a SEMED vem tratando com a formação dos professores é uma política de Educação que eu, particularmente considero, enquanto representante do Sindeducação, a gente considera muito omissa, porque, durante muito tempo, só agora foi reativado a questão das formações que a SEMED vem oferecendo aos professores (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato).

O Sindicato alega também que a liberação do profissional pela Rede para uma qualificação *stricto sensu* é mais complicada, como é o mestrado, doutorado, que são mais demorados, e, às vezes, o profissional não é liberado. Assim, devido a essa impossibilidade de tempo e condições da Rede, sugere-se: “[...] A sugestão que a gente tem é essa, primeiro, que as pontuações de qualquer formação, exterior às formações da SEMED, que seja contabilizada igual, com essa paridade” (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato). Contudo, o Sindicato sabe que é necessário que haja formação para todos e, se a oferta for por meio de instituições que não seja a SEMED, a pontuação deverá ser a mesma computada pela Rede e não com diferença de pontuação.

Ainda em relação à oferta de formação pela Rede, apesar de o Sindicato entrar na malha de proponente de qualificação para professores, é inerente a responsabilidade do ente federado ofertar essa qualificação, conforme a Constituição de 1988, em seu artigo 206 (BRASIL, 1988). Mesmo que o professor participe de formações em outras instituições, é a Rede quem deve assegurar essa oferta. Com essa insuficiência de formação e nessas condições, o professor fica cada vez mais distante de conseguir pontuar para a progressão, lembrando que ele deve alcançar 240 horas em participação nas formações acontecem na escola.

Para atingir essa carga horária, seria necessário que a escola garantisse dois encontros mensais de quatro horas ou um encontro de oito horas ao mês. Assim, ao final do ano, o professor teria 80 horas para que, completados três anos, período referente à troca de letra, ele tenha 240 horas, quase metade do esperado, que é de 481 horas, com a finalidade de que a progressão aconteça. Para compreender como

ocorre esse processo de estimativa de pontos para a progressão, a Tabela 3, a seguir, apresenta a evolução dessa carga horária de participação em formação.

Tabela 3 – Carga horária de participação em formação na escola²⁶

CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÕES NA ESCOLA				
CARGA HORÁRIA	QUINZENAL	MENSAIS	ANUAIS	FINAL DE 3 ANOS
4 horas por encontro	4 horas	8 horas	80 horas	240 horas

Fonte: Elaborada pela autora (2019), com base em material cedido pela SAEF27.

Cabe destacar que a última coluna da tabela anterior se refere ao tempo e carga horária determinada para que o professor apresente titulações geradas, a contar de participação em formações. Ele mostra que começa a partir do final do período probatório, e assim vai-se pontuando de acordo com a participação nas formações. O Quadro 14, abaixo, indica a frequência que essas formações acontecem na escola.

Quadro 14 – Frequência de formação na escola

Questão 06 – Com qual frequência houve formação continuada em sua escola nos últimos três anos?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Quinzenalmente	5,3%	4
Mensalmente	28,9%	22
Bimestralmente	47,4%	36
Nunca	18,4%	14

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Ao ser analisado o Quadro 14, pode-se dizer que a oferta da formação continuada na escola não condiz com a fala dos gestores, quando muitos disseram ser quinzenal ou mensal, ou em dias de planejamento. Para a maioria dos professores, essas formações acontecem bimestralmente, além de alguns destacarem não acontecer tais formações. A oferta de formação na escola é imprescindível para

²⁶ A tabela foi pensada e elaborada para que fosse assimilado como ocorre a organização e computação dessas cargas horárias para pontuação. O tempo é transcorrido de acordo com a quantidade de encontros.

²⁷ Superintendência da Área do Ensino Fundamental.

sustentar o trabalho docente, haja vista a necessidade de atualizar os conhecimentos para que esse trabalho seja desenvolvido. Além disso, percebe-se que sua formação não se encerra na formação inicial (SILVA; RAMOS, 2016) e, nesse contexto, faz-se necessária a oferta de uma formação permanente.

Embora Imbernón (2011) afirme que a formação continuada não é o único meio de o professor prosperar, avançar, desenvolver-se, é imprescindível que esta seja proposta e efetivada, ou seja, que dê suporte ao professor de modo a suprir suas necessidades inerentes ao processo de ensinar. Nesse sentido, Silva e Ramos definem que ensinar é uma atividade difícil:

[...] pois ensinar é uma atividade complexa que exige o domínio de conhecimentos específicos e constante atualização [...] ratificamos a compreensão de que a formação inicial não consegue abarcar a vasta gama de conhecimentos científicos e sociais que se atualizam constantemente (SILVA; RAMOS, 2016. p. 385).

Esse entendimento de que a oferta de formação continuada na escola não atende a um mínimo é orientado pela SEMED, isto é, devem ser cumpridas oito horas mensais destinadas à formação continuada, em dois encontros quinzenais. Além de se avistar que esta apresenta-se bimestralmente, e não quinzenalmente como norteado pela Rede, informações divergem dos gestores pois eles afirmam que elas acontecem e não há impedimentos para as participações dos docentes.

É necessário destacar que essas falas, tanto dos gestores, quanto dos professores, ora convergem, ora se confundem, ao passo que as perguntas vão sendo aprofundadas. Isso acontece em todos os eixos da pesquisa. Entre elas, têm-se, por exemplo, a oferta e a participação dos professores, que, quando questionados sobre um cronograma de formação na escola, as respostas também apresentam divergências com as respostas dos gestores, como mostra o Quadro 15.

Quadro 15– Cronograma de formação na escola

Há um cronograma de formação de professores sistematizado na escola?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	52,6%	40
Não	34,2%	26
Não sei	13,2%	10

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

É notado que entre as respostas há uma contradição sobre ter ou não um cronograma sistematizado. Os gestores afirmam ter um cronograma formulado na semana inicial do ano letivo, na jornada pedagógica, mas não é conhecido por um bom número de professores, pois, somando os percentuais das respostas dos professores que dizem “não sei” e os que negam a existência de um cronograma, dá um total de 36 professores, quase 50% pesquisados. O Quadro 16, a seguir, revela o percentual das respostas dos professores quanto a esse tema.

Quadro 16 – Aproveitamento do tempo nas formações na escola

Questão 09 – O tempo destinado à formação na escola é bem aproveitado pelo grupo?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	42,1%	32
Não sei	1,3%	1
Às vezes	56,6%	43

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Isso é verificado no aproveitamento do tempo nas formações. Quase 60% dizem “às vezes” ou “não sei”, significando dúvida ou desconhecimento, porém, observa-se que ou não há frequência, ou não há participação dos professores. A otimização do tempo nas formações não acontece devido às interferências de assuntos da própria escola a serem discutidos, às vezes, administrativos ou pedagógicos, tirando, assim, o foco da formação. Essa questão foi ponderada por eles sobre os aspectos dessas formações na escola, como mostra a resposta de um dos professores pesquisados:

P20 – O que tem sido chamado de formações são, na verdade, reuniões para tratar das questões administrativas e pedagógicas da

escola e não propriamente uma formação. Salvo poucas exceções. A única coisa que se faz, às vezes, para dá um caráter de formação, são dinâmicas no começo da reunião, para logo passar para os temas relativos ao dia a dia da escola (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Artes, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.06.2020, gerado no *Google Forms*).

A pergunta anterior se congrega à questão sobre a frequência do professor na formação, confirmando a possibilidade de não saber do cronograma de formação por não participar delas, pois 50% dos entrevistados acham insuficiente e regular.

Quadro 17 – Frequência dos professores nas formações na escola

Questão 10 – Como você avalia a frequência de professores na formação continuada na sua escola?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Insuficiente	11,8%	9
Regular	38,2%	29
Boa	43,4%	33
Ótima	6,6%	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Ainda que os gestores confirmem que a participação dos professores ocorra de maneira esperada, positiva, isso não condiz com o percentual de regularidade insuficiente que supera o desejado, uma boa frequência.

Quadro 18 – Temas abordados nas formações na escola

Questão 11 – Na sua avaliação, os temas abordados, as atividades realizadas nas horas destinadas a formação continuada têm contribuído para o trabalho docente em sala de aula?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Insuficiente	11,8%	9
Regular	38,2%	29
Boa	43,4%	33
Ótima	6,6%	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Uma questão que nos chamou a atenção foi sobre os temas abordados nessas formações na escola. Se eles têm contribuído para a prática do professor, 61,8% das respostas refutam, pois 44,7 % dizem que parcialmente e 17,1% que não contribuem

para o desenvolvimento de suas práticas. Desse modo, entende-se que a escolha dos temas e conteúdo para serem trabalhados nas formações na escola não têm sido aproveitados para o trabalho docente, ou seja, não contribuem para que o professor desenvolva um trabalho significativo em sala de aula. Assim, uma boa estratégia é refletir sobre o que exatamente seria necessário para que a prática do professor aconteça a contento.

Tardiff (2018) coopera com as opiniões dos docentes quando diz que nas formações dos professores ensinam:

[...] teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino, nem com a realidade cotidiana com o ofício de professor (TARDIFF, 2018, p. 241).

Algumas proposições de formações baseiam-se na racionalidade técnica²⁸ (ALMEIDA, 2001), ou seja, são idealizadas com base em teorias, em conhecimentos abordados nas disciplinas. Dessa forma, tais modelos se distanciam da realidade do professor. Essas proposições de formações se tornam uma ação técnica, instrumental, pois se deriva do emprego do conhecimento ordenado e permeado de normas, entendendo que a prática pedagógica é compreendida como imparcial e desobrigada de subjetividade.

A fim de atender a um trabalho colaborativo, torna-se necessário que as formações sejam pensadas a partir do que realmente necessitam os professores, de modo a trazer contribuições ao trabalho docente. A educação é um processo social colaborativo (LÜCK, 2009, p. 70). Desse modo, a participação de todos também atende a uma ação legitimada pela LDB n.º 9.394/ 1996, art. 3º, inciso VIII. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo objetiva o mesmo ponto de chegada que é a oferta de um ensino de qualidade. Nessa conjuntura, em uma proposta de formação, deve ser levada em consideração as necessidades dos professores. Somente assim provocará modificações no trabalho docente, como explica Domingues (2009, p. 113):

A formação contínua, para promover mudanças, pressupõe ações que considerem as necessidades dos professores iniciantes ou veteranos,

²⁸ Termo utilizado para indicar que esse modelo de formação profissional pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos.

ou seja, a participação de todos os profissionais nas discussões e decisões pedagógicas; a elaboração e a avaliação do projeto político pedagógico; a organização de projeto de estudo e das reuniões para a discussão da prática pedagógica.

O questionamento a respeito de qual o maior desafio do professor em colocar em prática o que aprendeu na formação continuada na escola, traz informações já um pouco conhecidas no meio escolar, como a falta de recursos pedagógicos, estrutura escolar. Um exemplo disso é falta de condições de trabalho, muito citada pelos professores no questionário. De acordo com P16: “Recursos para registro online” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.06.2020, gerado no *Google Forms*). Para P23: “Contar com materiais disponíveis para executar algumas das ações” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Inglesa e Portuguesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 30.06.2020, gerado no *Google Forms*). P25 explica: “Às vezes, material e ambiente favorável no espaço escolar” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Inglesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 30.06.2020, gerado no *Google Forms*). Segundo P54: “Falta de material para auxiliar nas atividades” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 13.07.2020, gerado no *Google Forms*). E P65 diz: “A estrutura física da sala não contribui totalmente” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Matemática, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.07.2020, gerado no *Google Forms*)

Todas essas falas indicam falta de condições de trabalho no cotidiano, ou seja, embora o docente participe das formações com objetivo de melhorar seu aspecto pedagógico, isso não chega no chão da sala de aula. Esses depoimentos fazem com que se perceba que a transposição não ocorre devido a vários impedimentos pelos docentes, que apresentam inúmeras justificativas. Por exemplo, a estrutura física da escola interfere algumas práticas docentes, a falta de recursos pedagógicos que dão suporte às atividades dos professores, a falta de materiais que contribuem para as ações do professor, entre outros.

Desse modo, as atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar ficam impossibilitadas de se concretizarem ou mesmo acontecerem, exatamente pela falta desses aparatos indicados pelos docentes ao responderem à

pesquisa. Isso impede muitos deles de colocarem em prática o que aprendem nas formações desenvolvidas pela SEMED. Tavares (2013) trata da ética na avaliação do trabalho docente e cita a qualidade na atuação desse professor como algo “complexo”. Uma das suas falas coopera com as respostas dos professores, ao destacar aspectos que podem interferir nessa qualidade de atuação, por isso, avaliá-la se torna tão difícil.

A qualidade do desempenho profissional do professor está intimamente ligada à qualidade de sua formação, do desempenho da gestão, às condições físicas e materiais da escola que, também, estão vinculadas às condições da sociedade em que a escola está inserida (TAVARES, 2013, p. 230).

Conforme Imbernón (2011, p.104), que corrobora também com alguns aspectos citados pelos professores, essa qualidade não está ligada apenas aos conteúdos, mas, sim, à “interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor, no material que se utiliza”. Essas justificativas são colocadas repetidas vezes, como a questão familiar, “[...] a participação da família no desenvolvimento da criança [...]”, que os estudantes não têm apoio da família e, assim, condicionam que são “desinteressados”. Surgem também os espaços e estrutura escolar, com a “[...] Falta de recursos materiais e, principalmente, falta de estrutura física da escola [...]”, dificultando a prática dessas aprendizagens ocorridas nas formações. Alguns acrescentam um item ou outro, como salas cheias. P57, por exemplo, explica: “Falta de material (recursos didáticos), participação efetiva dos estudantes e familiares, quantitativos de alunos por sala [...]” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 22.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Outra questão que surge nas respostas é a falta de apoio pedagógico, ou pela falta do profissional, bem destacada nas falas dos gestores, ou por falta de efetivação da função, confirmado na fala de um dos pesquisados:

P61 – Não se aprende nada útil. Prático é só leitura de conteúdo (muito conteúdo) chato pra caramba. Podia pelo menos fazer uma leitura conjunta do material todo. Alguma dinâmica para animar a coisa. A coordenadora faz um monte de cópia, entrega pra gente individual [...]” (Resposta de professor da Educação Infantil, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.07.2020, gerado no *Google Forms*).

A falta também de espaço e estrutura no ambiente escolar criam bastante empecilho, pois muitos preferem lugares diferentes, mais confortáveis. Outros afirmaram que não têm acontecido formações em sua escola, entretanto, as questões mais citadas foram a falta de recursos, como se observa na fala de P38: “[...] a falta de recursos pedagógicos” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.06.2020, gerado no *Google Forms*). P45 também ressalta: “Falta de material didático na escola” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 09.07.2020, gerado no *Google Forms*). E P49: “Suporte material e pedagógico” (Resposta de professor da Educação Infantil, concedida ao questionário para docentes, no dia 09.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Essas dificuldades tornam-se mais herméticas no contexto dos anexos por apresentarem muitos aspectos que os diferem da escola polo, como o distanciamento, a falta de coordenadores pedagógicos, pela estrutura e, muitas vezes, a equipe gestora permanece no polo. Assim, torna-se quase impossível a existência ou frequência dessas formações. As formações serem desconexas com a realidade em que desenvolvem sua prática foi quase unânime nas respostas Segundo P5: “Muitas vezes, as formações destoam do contexto da sala de aula” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*). P47 explica: “A realidade vivenciada em sala de aula é muito diferente do que nos é orientado” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Inglesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 09.07.2020, gerado no *Google Forms*). E para P36: “Os assuntos não têm uma abordagem realmente prática” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Ciências, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*).

A formação pela qual esperam os professores é aquela que, além de atender às suas necessidades, tem de estar em consonância com o contexto real de trabalho, que leva em consideração suas experiências, seu dia a dia, que os convida ao processo ação-reflexão-ação no processo de ensino. Segundo Domingues (2009, p. 157), “a proposta de formação centrada na escola, quando há um investimento escolar, valoriza os saberes e experiências dos educadores e propõe a reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico

existente”. Nessa análise, sobre o impedimento da transposição didática, entende-se que a falta das condições envolve outros fatores e é, em grande parte, responsável pela não aplicabilidade do que é trabalhado nas formações. Essas formações que orientam o trabalho docente não têm contribuído para a prática do professor, pois não carrega em seu bojo o conhecimento da realidade.

Aparece também nessas respostas que, em muitas escolas, as formações são momentos de discussão sobre questões administrativas e pedagógicas, como disse P20: “[...] são, na verdade, reuniões para tratar das questões administrativas e pedagógicas da escola e não propriamente uma formação [...]” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Arte, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.06.2020, gerado no *Google Forms*). Segundo Imbernón (2011), a formação tem que atender às necessidades da escola, assim sendo, todo o trabalho a ser desenvolvido deve ser planejado de forma a ser orientado pelas imprescindibilidades do contexto de sala de aula. Conquanto, essas questões colocadas pelos pesquisados deixam de lado a necessidade da transposição, processo pelo qual reforça os objetivos que tais formações possuem.

Em se tratando da busca pelos formadores da Rede ou de outras instituições, a maioria afirma que não procura trazer formadores, nem mesmo de outras instituições. Apenas G1 e G4 fazem esse movimento de solicitar e aceitar contribuição de profissionais da Rede, além de contarem com professores formadores e/ ou com os gestores e os próprios coordenadores. Um forte movimento de dúvidas se dá por conta de 1/3 da carga horária do professor, que deve ser direcionado ao planejamento e formação, e é garantido ao professor. Porém, nesse tempo, não ocorre nem o planejamento, nem a formação por inúmeros motivos.

Entre os motivos citados, há a falta do coordenador, deixando o gestor sobrecarregado, ou o coordenador não consegue atender às demandas pedagógicas da escola devido ao número de estudantes, salas e, conseqüentemente, número de professores, falta de condições da escola para planejar no que diz respeito aos materiais necessários. Diante desses fatores que impossibilitam a formação e o planejamento, muitas vezes, o professor é liberado e, ao final não participa de nenhuma ação formativa, nem do planejamento.

O G7 admite que os professores, ao serem convocados para a formação, comparecem sem problemas, no entanto, em outra parte da entrevista, alega que os

professores utilizam o PL como tempo para “fazer compras”: “[...] a maioria, acho, que é pra ir pro *shopping*, que é pra ir pra praia, que é pra fazer compras [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). E ao mesmo tempo diz que aproveita os dias da semana com mais professores disciplinares para fazer o momento formativo. Deduz-se que o entendimento do que seja o dia de PL é deturpado. Muitos professores, coordenadores e gestores não compreendem seu verdadeiro sentido, pois a SEMED determina que as ações formativas devam acontecer a cada quinze dias, tendo um encontro de quatro horas, perfazendo mensalmente oito horas. As escolas devem se organizar da melhor forma possível de maneira a atender essa determinação.

Os gestores pesquisados demonstram uma certa insciência acerca das horas necessárias para a formação, quando perguntado sobre quanto tempo da carga horária os profissionais de cada ano precisam se dedicar à formação continuada. Muitas respostas em comum, outras diferentes e as demais um tanto opostas ao que se espera do entendimento do que seja formação e planejamento do professor, como pode-se notar no trecho a seguir, relatado por G1: “Eu não sei, eu não estou lembrada agora precisamente [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). Ou quando G2 diz: “Não, eu não sei assim com exatidão, eu não sei” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B)

Outros gestores mostram que, embora estejam há algum tempo na Rede, desempenhando a função que lhes conferem o acesso a vários tipos de informação, inclusive que tratam dessa carga horária de formações docentes na escola, não apontam qual carga horária que o professor precisa dedicar à formação continuada.

G4 – “[...] fazemos essa formação pra eles ao sábado quando não dá, quando é na quinta ou na sexta, aí a gente tem de fazer, tentar uma outra formação quando não dá no sábado, pra ir somando as horas deles [...]” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D).

As formações geradas no espaço escolar têm sua carga horária orientada pela SEMED, que são oito horas mensais, podendo acontecer durante a semana ou não, em dia no qual o professor tem um dia de planejamento livre, ou seja, o PL. Porém, a organização do cronograma é papel da escola, pois, ao planejar esse cronograma, leva em conta as particularidades da instituição. Assim, a coordenação, em conjunto

com a gestão, elabora esse planejamento dos encontros formativos na escola. Nesse contexto, é imprescindível que a gestão tenha em mente sobre qual carga horária cada encontro deve ter, quantos terá durante o ano letivo e, ao final desse ano, saber o total de carga horária atendida por esses encontros na escola, pois a SEMED orienta o tempo em que tais momentos devem ter.

Porém, com base na resposta de G5, a seguir, nota-se que a fala desvirtua toda orientação da SEMED, além de mostrar que a carga horária do professor para os encontros formativos está totalmente fora do conhecimento do gestor, como também emerge uma dúvida se é planejamento ou se é formação. G5 diz: “É planejamento [...] São sete horas por semana, por semana, vamos supor, 20 horas por mês, umas 20 horas, 30 horas” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E). Percebe-se que G5 faz um cálculo completamente diferente do previsto pela Rede – de 8 horas mensais. Ao se observar a Tabela 3, apresentada anteriormente, confirma-se que a carga horária apresentada pelo gestor não tem fundamentação nos documentos da Rede, para a participação que se espera dos professores tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais, além disso, ele enfatiza o planejamento como momento da formação. Reiterando a situação do parágrafo anterior, que o gestor deve ter a informação sobre a carga horária a qual o professor deve se dedicar, não obstante, isso é desconhecido para muitos que estão desempenhando sua função nas escolas da Rede, como nota-se em algumas respostas dadas por eles.

Segundo G7: “[...] a gente procura aqui cumprir a determinação da instância maior que é a Secretaria” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). Mesmo G7 chegando próximo de uma quantidade esperada, em falas anteriores, diz que os anos finais têm encontros alternados e com grupos diferentes. Assim sendo, não consegue computar oito horas mensais, ainda que os encontros fossem quinzenais, o que não ocorre em algumas escolas da Rede, situação confirmada pelos professores.

Quando foi perguntado aos professores sobre a frequência da formação na escola, eles citaram ser bimestralmente, num percentual de 47,4%. Isso corresponde um total de 36 professores. Outros declaram que nunca aconteceram as formações na escola, um percentual de 18,4%, o que representa 14 professores. Outros 28,9% responderam mensalmente, ou seja, 22 professores. E apenas quatro confirmam que as orientações da SEMED são adotadas, isto é, ser quinzenalmente a oferta de

formações na escola. Esses percentuais indicam que muitas escolas não conseguem cumprir as orientações da SEMED, lembrando que todos esses professores desenvolvem seu trabalho em escolas diferentes, distribuídas em núcleos distintos. Assim, entende-se que o número de escolas que apresentam essa realidade supera o número de professores.

As afirmações citadas no parágrafo anterior tiveram como base as respostas apresentadas no Quadro 13 referentes à frequência das formações na escola. Foram reiteradas aqui para mostrar que refutam as afirmações dos gestores, quando dizem que há um cronograma das ações formativas, elaborado e implementado, e quando dizem que as formações são frequentes. Essas colocações mostram que, dependendo do acordo entre gestores e professores, feito para os encontros, em relação à carga horária, pode ou não cumprir as diretrizes da SEMED, de 80 horas anuais, o que fica a cargo de cada escola. Portanto, não há registro, na maioria das escolas, que esses encontros formativos cumpram essas diretrizes.

Desse modo, perceber-se que, de acordo com os professores, não há um cronograma de formações sistematizado a partir das orientações da SEMED. de que essas formações devem estimar oito horas mensais, podendo ser dois encontros de quatro horas, quinzenalmente, ou em um encontro de oito horas, mensalmente. Essa organização fica a critério das necessidades de cada escola. A formação na escola é orientada pela SEMED para que ocorra de modo quinzenal. Dessa forma, terá dois encontros mensais de quatro horas, somando ao final de cada ano 80 horas e, ao final de três anos, intervalo para progressão com base em formações, o professor terá 240 horas só de participação em formações ocorridas na escola. Entretanto com essas afirmações dos docentes, essa computação não acontecerá, pois, a frequência, tão necessária para a progressão, não se efetua na escola. Esse cálculo da pontuação de carga horária foi apresentado anteriormente, na Tabela 3, que traz a carga horária de participação em formações²⁹.

Além de contestar as falas dos gestores sobre essa frequência, entende-se que não será possível essa computação, pois muitas são bimestrais. É comum nas falas dos gestores quanto à questão da importância da formação continuada, de como elas

²⁹ Tabela 3 – Carga Horária de Participação em Formação na Escola, elaborada pela autora, com base em material cedido pela SAEF.

trazem resultados positivos, melhoras no desempenho das funções docentes. Os trechos de falas a seguir asseveram isso.

G1 – [...] você observa um professor que constantemente participa das formações, você vê que o trabalho dele na sala de aula é um trabalho diferente de um outro que não participa, porque ele vai pegar aqueles conhecimentos teóricos que ele aprendeu ali naquela formação e coloca em prática na sala de aula (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A).

G2 – Tenho certeza que quanto mais o professor se qualifica, mais ele participa, mais ele adquire conhecimento, mais vai render de forma positiva, ou melhor, qualitativamente em sala de aula (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B).

G1 e G2 destacam que a contínua participação dos professores em formações, quer no ambiente de trabalho, quer fora dele, faz com que este profissional melhore sua prática, desenvolvendo um trabalho diferenciado que atenda às necessidades dos estudantes. A busca da qualificação tem como resultado a qualidade da gestão de sala de aula. Vejamos outros depoimentos:

G4 – [...] a formação vem ajudar na qualidade, tanto que te falei ainda agora, a formação ficou de tal forma que a gente percebe que todos os professores são bons gestores de sala de aula e eles têm condições de se tornar um bom gestor (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D).

G5 – [...] a partir do momento que você tem uma formação e você pega aquela formação leva para seu dia a dia e trabalha com a comunidade [...] (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E).

G7 – [...] você vê que a qualidade do trabalho flui melhor quando o professor tem formação, quando é passado pra ele que essa formação é obrigatória e de interesse de fazer e a gente percebe isso lá dentro de sala de aula [...] (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

A qualidade de gestão como resultado da participação dos professores em formações também é destacada pelas falas dos gestores pesquisados. Entretanto, exponho aqui as falas de G4, G5 e G7, que evidenciam também a ideia de formação, ou seja, é aquela em que se adéqua ao contexto de sala, que contribui realmente com o trabalho do professor, de maneira que eles possam fazer a transposição do que é aprendido nos momentos em que transcorre a formação, além de contribuir para o

processo ensino-aprendizagem do estudante. Nota-se que os gestores acreditam ser a formação continuada de professores um mecanismo de qualidade de gestão. Dessa forma, contribui para que o trabalho docente seja desenvolvido de forma a favorecer o avanço do estudante, que é o esperado nesse processo educacional.

Rosa e Santos (2015, p. 668) destacam que “a qualidade de ensino não perpassa apenas rendimentos dos estudantes em testes padronizados, mas a compreensão da atividade docente em sua dinâmica”. Assim, é importante que a formação em serviço deve ter relação com o contexto de sala de aula, compreender seus processos. Para isso acontecer, os autores fazem um parâmetro acerca da formação docente.

Nesse sentido, uma formação científica e cultural de alto nível (seja inicial, seja continuada), organicamente relacionada a condições materiais de trabalho adequadas (incluindo aí bons salários e plano de carreira), pode emancipar intelectualmente o professor, de tal forma que este seja capaz de ensinar os conteúdos escolares com clareza, compreender os processos de aprendizagem e construir suas próprias atividades de ensino e de avaliação (ROSA; SANTOS, 2015, p. 668).

A formação continuada, tanto na escola, quanto a ofertada pela SEMED, deve seguir esses princípios, para que venha propor, de fato, uma formação que atenda às necessidades do trabalho do professor e, nesses termos, ofereça um ensino de qualidade para o estudante.

Alguns gestores destacam que as formações específicas, ou seja, aquelas que direcionam para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, têm elevado os resultados dos alunos em avaliações externas. Indicam também formações conduzidas por parcerias externas à Rede. Enfim, todos acreditam que a formação continuada é imprescindível para ação docente. Segundo G1: “[...] as formações, elas têm um desempenho, ele é notado rapidamente” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). De acordo com G2: “Percebo sim, cada professor que planeja, que vai pra sala de aula com seu planejamento, ele vai com mais segurança” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B).

Para Tardiff (2018), as formações que atendem aos professores precisam ser constituídas por “conhecimentos específicos de sua profissão”. Desse modo, deve-se levar em consideração essas especificidades quando forem pensadas. Em vista disso, o professor sente-se seguro para desenvolver seu trabalho. G1 e G2 destacam essa

segurança pós- formação, apontando o desempenho do professor como resultado dessa participação.

Para o G3 e G5, o desempenho do professor é indicado pelo avanço e não retenção dos estudantes. Segundo G3: “[...] o quinto ano teve uma evolução muito boa” (Entrevista concedida no dia 11.03.2020, pela gestora da Escola C). E para G5: “Tem, tem, inclusive até na retenção, tá tendo pouca retenção, alunos retidos, alunos reprovados, inclusive quando existe essa formação [...]” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E).

G3 ressalta o desempenho favorável dos estudantes do 5º ano na avaliação do SIMAE, destaca que esse desempenho foi resultante da participação do professor na formação do PIP, em 2019, promovida pela SEMED em parceria com a Consultoria Gazola. Entende-se que, na interpretação dos gestores, a formação docente contribui, consideravelmente, para o trabalho docente. A associação da formação com a pouca retenção dos estudantes é ilustrada por G5. Ele acredita que a aprovação dos estudantes tem origem num trabalho docente diferenciado que surge por meio da formação continuada, em outras palavras, quando o professor participa de formações, ele consegue impactar de maneira positiva na aprendizagem dos estudantes.

Além de comungarem da mesma visão sobre os efeitos das formações, limitam-se a declarar que percebem esses efeitos com palavras como “sim”, “ótimo”, “percebo sim”, quando destacam o avanço de alguma turma e/ ou quando indicam mudança de postura dos professores mediante situações passivas de soluções anteriores e posteriores à pandemia, como coloca G4:

G4 – Um exemplo agora forte, com a pandemia, o Covid 19, se nós professores não tivéssemos imbuídos dessa obrigatoriedade deles com as crianças da Rede Pública, com o ler, escrever, em fazer, muitos deles, talvez não teriam nem se colocado à disposição para trabalhar com as aulas remotas [...] (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola A).

As formações com a BNCC foram um ou dois encontros e, em algumas escolas, não aconteceram. Alguns desses encontros ocorreram em períodos que antecederam a pandemia. Embora a Rede tenha organizado seu currículo fundamentado na Base, muito antes do distanciamento social imposto pela pandemia, há escolas que não iniciaram o trabalho com o novo currículo por vários motivos e, nesse movimento,

percebe-se que alguns professores acolheram e outros rejeitaram. P?³⁰ afirma que o novo currículo é: “Só besteira, a mesma coisa com outro nome” (Professor da UEB pertencente à gestão do G4 – Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola A)

Para se analisar a fala anterior, é preciso que se entenda a implementação do novo currículo pela SEMED. Esta principiou algumas formações tendo nos grupos técnicos, membros do setor do currículo e de coordenadores, professores dos anos iniciais, finais e dos componentes curriculares. Criou-se um mecanismo para que o currículo fosse adaptado à realidade da sociedade. Esse movimento gerou alguns momentos de reflexão, reuniões, encontros, enfim, muitos professores precisavam participar em seus horários “livres”, nos horários de PL. Todo esse contexto gerou insatisfação em alguns professores quanto à participação para a elaboração e adaptação do novo currículo. Dessa maneira, muitos rejeitaram essa ideia, afirmando ser a BNCC incompatível com a realidade. Apontaram impossibilidades de implementá-lo, além de considerá-lo uma grande “besteira”, conforme a fala supracitada do professor da escola da G4.

O Brasil, assim como países como Canadá, EUA, Cuba, Chile, entre outros, também buscou dar unidade ao currículo nacional, visando avançar na educação. A BNCC se tornou referência de núcleo comum para a educação básica. Para Callegari (2018), “a BNCC deve ser tomada como referência obrigatória para a articulação de outros eixos concorrentes para uma Educação com qualidade”. O autor destaca esses eixos concorrentes como:

1. a produção de livros e materiais didáticos que ainda apresentam significativos desníveis de qualidade, quanto à profundidade de conteúdo, à adequação de suportes tecnológicos e à abordagem metodológica.
2. se refere aos programas de formação inicial de professores. É consenso que entre as principais causas da baixa qualidade da Educação do País está o deficiente sistema de formação profissional para o setor (CALLEGARI, 2018, p. 145).

Entretanto, para Callegari (2018), a articulação desses eixos apresenta fragilidades, pois quem faz a escolha desses materiais utilizados pelos estudantes são

³⁰ O professor citado pela gestora não foi identificado, dessa maneira, para representá-lo foi utilizado o ponto de interrogação.

os professores que não apresentam qualidade em suas escolhas, o que, conseqüentemente, traz esse baixo nível de qualidade para os estudantes. Uma outra questão que interfere nessa articulação é a formação inicial do professor. Segundo o autor, é devido a essa condição de formação que há esse declínio na qualidade da educação. Ele acrescenta ser um consenso que uma das causas da baixa qualidade da educação está na “deficiência do sistema de formação profissional para o setor” (CALEGARI, 2018, p. 145).

A implementação da Base gerou muitas exigências no meio educacional, uma delas é a formação contínua para o exercício docente com base nesse novo currículo. No processo dessa formação, deve ser incluída não apenas a questão temática, mas como se deve ensinar aos estudantes e entender de que maneira estes aprendem (BRASIL, 2018). Esse exercício deve proporcionar um trabalho coletivo, integrando todos os professores, objetivando trocas e, assim, consolidando experiências.

O novo currículo também deve atender às especificidades locais, ou seja, adequar-se à realidade de cada estado e município. Entretanto, não é a única responsabilidade dos entes federados, mas é também garantir ao trabalho do professor condições de viabilizar o desenvolvimento das competências e habilidades existentes no documento. Para a Secretaria, a sistematização e adaptação do currículo à Base principiou, e ainda está em processo, um movimento de um trabalho coletivo e integração de diversos setores da SEMED, permitindo, assim, ser colocado as impressões locais e por pessoas que fazem parte da educação.

3.3.3 As formações facultadas pela SEMED

O terceiro eixo analítico tratou das formações oferecidas pela SEMED, destacando alguns aspectos cruciais para o entendimento da pergunta geradora deste estudo, como organização, efetivação, direcionamento, etc. E como última questão da inquirição, o tema Política de Progressão Docente. A essa progressão, por ser uma questão geradora das discussões concernentes a esta pesquisa, tomar-se-á como um quarto eixo de modo esclarecer seus processos constituintes.

Diante das respostas sobre as modalidades das formações, compreende-se que as características de formações da SEMED sempre tiveram o formato presencial, porém, durante a pandemia, isso se tornou inviável. A pergunta sobre qual segmento

é mais atendido pelas formações da SEMED teve como resposta, em sua maioria, os anos iniciais. Foi destacado que, em 2018, houve a inclusão do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), que direcionou aporte para alguns anos como o 2º (2019), 3º (2018) e 5º (2019).

O PIP deixou de contemplar o 4º ano, a não ser pela Correção de Fluxo que oferecia as “30 lições”, além dos anos finais, que também não foram agraciados, a não ser o 9º ano, que trabalhou com as oficinas de Matemática. Apresentam-se, a seguir, as falas que asseveram as afirmações citadas. Para G1: “[...] mais de 1º ao 5º ano, mais de 1º ao 5º ano [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). E G2: “Para o 2 e 5º ano [...] Sempre foram para séries iniciais” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B).

As falas dos gestores indicam que as formações facultadas pela SEMED são direcionadas aos anos iniciais, avaliados tanto pelo SAEB, quanto pelo SIMAE. Esse direcionamento, de formação docente, aos professores dos anos iniciais tem acontecido desde 2002³¹. Quer dizer, as formações têm tido focos nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, para os anos iniciais, especialmente aqueles avaliados, e, nos últimos três, anos tem sido dirigido especificamente aos anos 1º, 2º, 3º e 5º. Os gestores G4 e G7 também destacam as formações de professores, mas direcionam para os anos contemplados, uns para o ciclo, outro para os anos iniciais. Conforme G4: “Eles trabalhavam muito com o ciclo. [...] A do PIP, tudo que é voltado, aliás fez bem tu lembraste bem. Com o PIP. PIP, SIMAE deu uma alavancada, não só no 1º ciclo, o 5º e o 9º” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). E segundo G7: “[...] eu tenho visto muita formação, muito mesmo do 1º ao 5º ano [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

Nesse mesmo contexto, o Sindicato confirma as falas dos gestores quando diz que as formações são mais direcionadas aos anos iniciais, deixando de contemplar os demais anos, como explica nesta afirmação:

As formações são poucas, são no processo de alfabetização, são algumas. Agora, mais na educação Infantil, mas a gente percebe que o Ensino Fundamental maior, ele fica a desejar nessas

³¹ Tabela de Eventos formativos e participações SEMED/CEFE – 2002 a 2012 – Anexo E.

formações (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato).

Embora o Sindicato reconheça que há uma política de formação de professores na Rede Municipal, considera que essa política é “omissa” e não cumpre o papel de contribuir com o desenvolvimento profissional do docente. Ele sinaliza que a responsabilidade é tanto do professor em buscar participar dessas formações, quanto da Rede proporcioná-las. Portanto, a reativação torna-se indispensável para a garantia do trabalho docente de qualidade e do desenvolvimento da carreira desse profissional, ou seja, para que a progressão docente aconteça dada sua contribuição para o avanço na educação. Além da relação que o Sindicato faz entre a formação e o desenvolvimento profissional, ele destaca que a oferta da formação deve efetuar-se pela SEMED e pela escola, de forma a garantir a esse professor a participação legitimada nesses momentos formativos.

Sobre a formação ocorrer no espaço escolar, Imbernón (2011) destaca alguns pressupostos fundamentados nessa prática, entre eles, buscou o primeiro pressuposto citado: “a escola como foco do processo ação-reflexão-ação” (IMBERNÓN, 2011, p. 85). Para que isso ocorra, ele traz a “autonomia” das escolas e condições para que essa independência transcorra. O autor também faz referências a respeito de “formação centrada na escola”, colocando a escola como espaço de trabalho colaborativo, de reflexão e pesquisa, “redefinição de funções papéis e finalidades da instituição educacional”, além de esclarecer seu entendimento acerca dessa afirmação:

[...] entende-se como a criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo para o sucesso da educação de todas os alunos e alunas (IMBERNÓN 2011, p. 91).

Sobre essa oferta de formação pela SEMED, os professores mencionam que não tem proporcionado formações a todos os segmentos da Rede. Elas focam nos anos iniciais, dando destaque à alfabetização, além de atender apenas aos anos que são avaliados pelo SAEB e pelo SIMAE, sistema de avaliação da Redes. As avaliações citadas evidenciam-se nos componentes curriculares de Língua

Portuguesa e Matemática, assim, focam nesses anos avaliados, deixando de lado os demais componentes. Rememorando que os professores pontuam essas formações que abordam somente Língua Portuguesa e Matemática, e isso impõem na prática docente o trabalho apenas com as habilidades cobradas nessas avaliações. Esse é um quesito que tem sido tratado nas formações ofertadas pela SEMED.

As questões sobre quais aspectos podem proporcionar o bom desenvolvimento da prática docente nas formações oferecidas pela SEMED – e sobre o desafio do professor em colocar em prática o que aprende nas formações na escola – indicam as adversidades impostas para colocar em prática o que foi estudado nessas formações. A maioria dos professores também ressaltam o desligamento das formações com a realidade na qual trabalha o professor, alegam que estão fora do contexto e em nada contribui para o desenvolvimento de sua prática, inclusive opinam e sugerem sobre as formações:

P8 – As formações necessitam se aproximar mais da nossa realidade, da realidade da nossa clientela, e não pegar um projeto desenvolvido em outra localidade pra tentar impor a implantação na rede (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*).

E P55 ressalta: “Formações que atendam às nossas expectativas, que ajudem a incrementar as nossas aulas” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais- educação Física, concedida ao questionário para docentes, no dia 15.07.2020, gerado no *Google Forms*). A menção do professor P8 trata do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), formação muito questionada, que gerou relutância à metodologia e ao uso da apostila, material elaborado e preparado por uma Consultoria Gazola de Minas Gerais, o que, na opinião de muitos, retrata apenas a realidade de lá e não se adequa com a realidade do município de São Luís.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito às expectativas dos professores para com as formações. Eles indicam que devem ser elaboradas com o coletivo, ou seja, junto com eles e de maneira que recomendem os temas a serem abordados. Nesse argumento, reitera-se a sugestão de Rosa e Santos (2015) de como deve ser a formação docente:

[...] pode emancipar intelectualmente o professor, de tal forma que este seja capaz de ensinar os conteúdos escolares com clareza, compreender os processos de aprendizagem e construir suas próprias atividades de ensino e de avaliação (ROSA; SANTOS, 2015, p. 668).

Ademais, apontaram outras questões, não menos importantes, como, por exemplo, atender a todos os anos/ série e a todos os componentes. A maioria dessas formações atende apenas aos anos avaliados pelo SAEB e SIMAE e os componentes de Língua Portuguesa, além dos anos do ciclo de alfabetização.

P68– As formações da SEMED têm proporcionado diálogo da teoria com a prática, além de possibilitar um olhar mais próximo a necessidade do que o aluno precisa aprender com o enfoque nas avaliações (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 31.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Em resposta à interrogação sobre quem efetua essas formações oferecidas pela SEMED, os gestores responderam que são técnicos da Rede, formadores vindos dos diversos setores como Currículo, Coordenadores, CEFE, além das parcerias com instituições voluntárias e consultorias contratada pela Secretaria.

Para os gestores, todos os professores apresentam avaliações positivas a respeito das formações que se adequam à realidade, ao dia a dia, ao que se manifesta no fazer pedagógico, enfim, aquelas que têm a ver com o contexto aos quais estão inseridos. Nesse ponto, há consonância entre as falas, tantos dos professores P4, P8, P55, registradas nas páginas anteriores, quanto dos gestores, como se observa a seguir. Para G1: “[...] eles gostam muito das formações assim de 1º ao 5º, que é o que mais tem, elas gostam muito quando é algo mais direcionado de como que vão dar aquilo ali no dia a dia de sala de aula” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). Segundo G1, os professores gostam das formações nas quais contribuem para sua prática de sala de aula, no entendimento destes, são formações mais práticas as direcionadas aos seus anos de exercício. De acordo com G2: “[...] a BNCC aquela que trabalharam a BNCC, Mathema³², de formação para Língua Portuguesa, teve de matemática, foram muito bem aceitas” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). Na

³² MATHEMA é uma formação em matemática que foi direcionada tanto aos professores dos anos iniciais quanto para os dos anos finais.

escola onde o G2 exerce suas funções, os professores avaliam como boas formações as que trabalharam o novo currículo, a do Mathema e de Língua Portuguesa. Como se percebe, o foco das formações tem apenas dois componentes, Língua Portuguesa e Matemática.

No caso da BNCC, devido à adequação do currículo local ao nacional, foi orientado que fosse apresentado o documento em formações introdutórias e seguir para as formações continuadas. Porém, com a pandemia, os momentos anteriores, quer dizer, as formações introdutórias, não aconteceram, nem se iniciaram em algumas escolas. O trabalho com leitura e escrita também interessa aos professores da escola de G4. Os resultados desses eixos não têm sido satisfatórios e isso garante ao professor uma preocupação no trabalho desenvolvido. Assim, as formações que contemplem a matriz de Língua Portuguesa chamam muito a atenção dos docentes. Além disso, o gestor destaca que as formações na área de educação especial são também muito bem avaliadas pelos docentes de sua escola.

Um outro gestor fala positivamente das formações proporcionadas por instituições externas à secretaria, quando indicam as formações ofertadas por um formador trazido para trabalhar com os professores ou aquelas que foram ofertadas pela Consultoria Gazola. Segundo G4, “a de fora, inclusive, assim, quando vem uma pessoa de fora, como essa Gazola, eles gostam porque ela trabalha dentro da realidade que eles estão querendo [...]” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). Trata-se da Consultoria que desenvolveu o PIP por meio da apostila das 60 lições, direcionado ao 2º, 3º e 5º, com monitoramento das ações.

Entretanto, houve professores que se sentiram “obrigados” a desenvolver tal trabalho, como coloca o trecho da fala do G1: “a gente teve uma resistência muito grande, de alguns professores com a apostila, mas com a forma que era metodologia que já vinha pronta”. Outros ainda destacam o interesse por aquelas que acontecem em espaços diversos diferentes da escola, como G7: “[...] eles dizem que são boas, até porque são espaços diferentes, são Espaços Renascença, na Faculdade Pitágoras, AMA, são espaços diferentes e o que a gente escuta é que são formações proveitosas [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). G7 acrescenta como item a ser considerado o espaço. É primordial, além do fato de o formador ser aquele profissional que também se especializa para desenvolver tal função, assim sua presença desperta o interesse: “[...] o que chama a atenção deles

é o formador que também passa por formação pra ser formador [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

Quando foi perguntado sobre o tempo que os docentes têm de participação nas formações da SEMED, os entrevistados indicam que os professores participam de formações em outras Redes (estadual) quando estas não coincidem com as datas das formações da Rede Municipal. E que suas participações em formações, também ocorrem em dia de PL e no contraturno. G7 confirma que: “[...] geralmente é no contraturno, então, nos dias de PL, a SEMED nunca tira o professor do trabalho pra participar de formação [...]”. Outros afirmam não ter informação sobre essa disposição, como é o caso de G1: “[...] olha, a gente não tem isso muito sistematizado, não sabe muito de como é que ele faz pra poder participar de outras formações [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A).

Já os professores dizem não serem liberados para participar sequer das formações da Rede. Isso gera um contraponto entre as falas. P23 explica: “A SEMED deveria ofertar mais formações e também permitir a liberação de seus profissionais para que possam participar” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa e Inglesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 30.06.2020, gerado no *Google Forms*).

Citaram também o aspecto da praticidade, das formações serem menos teóricas, o material escasso, espaço e localização onde ocorrem essas formações, tempo destinado, temas desejados e necessários, referiram-se a questões tecnológicas, item antes não destacado, etc. Muitas sugestões cujo objetivo é que as formações ofertadas pela SEMED contribuam para o apropriado desenvolvimento da prática docente, o que na opinião deles não tem acontecido, ou seja, as formações ofertadas pela SEMED não têm atingido esse propósito. Se juntar os percentuais das respostas “não” e “parcialmente”, 71,1% dos pesquisados apontam que as formações oriundas da SEMED não têm contribuído com sua prática docente.

Ao se observar o quantitativo de resposta, percebe-se que os docentes estão confirmando que essas formações não cooperam com suas práticas. Desse modo, entende-se que se deve ao fato delas estarem destoadas do contexto de sala de aula, da realidade do professor. Essa afirmação foi comum na fala deles, destacada, por exemplo, na fala do P3, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que retratou a formação oferecida pela SEMED ser “desconexas com a realidade”

(Resposta concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*).

As formações desenvolvidas pela SEMED são procedentes de parcerias com consultorias, com focos específicos de trabalho. Por exemplo, as formações do PIP, que eram desenvolvidas por meio de apostila elaborada pela Consultoria Gazola, tinham foco nos anos iniciais, mais precisamente 2º, 3º e 5º, além de formações que focam apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, essas formações tornam-se, para os professores, ações que fogem da realidade em que estão inseridos, não atendem às necessidades de suas práticas, dificultando muitas vezes o desenvolvimento do trabalho docente, pois, apesar de trazer sugestões, o professor precisa adaptá-las à sua realidade, o que constantemente torna-se intrincada essa adaptação, além de acrescentar que muitas dessas formações não são eletivas. Santos (2004) menciona sobre a importância das questões inerentes ao contexto escolar. Elas devem ser item integrante nas formações, de modo a materializar seus objetivos, caso contrário, nem atingirão os objetivos esperados, nem ocorrerão mudanças nas práticas docentes.

Não é possível pensar em mudanças no trabalho docente, ou mesmo na escola, se os envolvidos não tiverem em mente todas as questões pertinentes a esse processo, no qual se incluem, além da formação do professor, suas crenças e convicções, seus sentimentos e atitudes, suas motivações, bem como sua compreensão sobre as “novas realidades” (SANTOS, 2004, p. 44).

A autora ainda acrescenta ser muito importante que se tenha em mente a “dimensão da aprendizagem” docente, pois é significativo fazer com que esse professor esteja desde o início da preparação até a conclusão da formação. São suas vivências que vão indicar os desafios postos no cotidiano e essa formação precisa responder com soluções para tais desafios.

Na perspectiva de Tardiff (2018), uma formação deve estar em conformidade com as necessidades do professor, ou seja, precisa ter seus objetivos em consonância com os do professor: “se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIFF, 2018, p. 241). É conclusivo nas falas de professores, gestores e autores acerca da importância da formação docente, tanto

na escola, quanto fora dela, porém, é imprescindível que se faça a partir da real necessidade do professor, de modo que tenha condições de transpor o conhecimento adquirido nesses momentos formativos e seja o protagonista de suas ações.

O Quadro 19 apresenta se as formações facultadas pela SEMED contribuem para a prática do professor no cotidiano de sala de aula, se esses momentos formativos fazem a diferença para o exercício docente.

Quadro 19 – Formação da SEMED contribui para prática docente

Questão 15 – As formações ofertadas pela SEMED têm contribuído para sua prática?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	28,9%	22
Parcialmente	47,4%	36
Não	23,7%	18

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Os professores, além de acrescentarem que as formações não têm contribuído para o trabalho docente, quando lhes foi solicitado avaliarem as formações com atribuição de notas de 1 a 10, recomendam notas fazendo uma avaliação de acordo com o que acham. Nesse ponto é interessante destacar que a Rede Municipal tem grupos de formação³³ que precisam se articular com o currículo e reavaliem o gênero (tipo) de formação ofertada, repense tanto na finalidade quanto na qualidade desses cursos. Ou até mesmo buscar, junto aos professores, aquilo que realmente contribua para a prática docente.

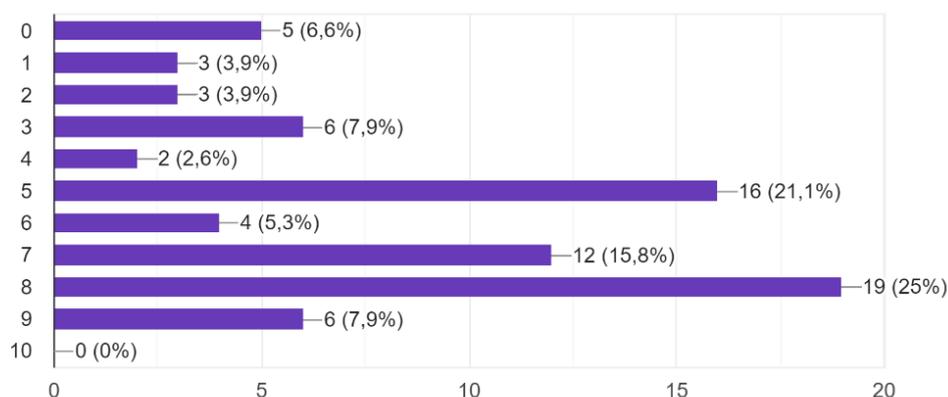
O Quadro 19 mostra que mais da metade dos pesquisados confirmam uma insatisfação em relação a essas formações, pois, somando os percentuais de repostas “não” e “parcialmente”, tem-se 71,1 % dos pesquisados, ou seja, 54 professores. Destaca-se que a escolha das respostas “parcialmente” corresponde também a uma situação de insatisfação também. Em seguida, observe o Gráfico 1 sobre a avaliação da formação da SEMED.

³³ A SEMED possui, além do currículo, alguns grupos de formação, como, por exemplo, a formação de gestores, a formação de coordenadores e a formação de professores.

Gráfico 1 – Avaliação da formação da SEMED

17. Numa escala de 0 a 10, avalie as formações oferecidas pelas SEMED considerando a sua prática.

76 respostas



Fonte: Gráfico gerado a partir da ferramenta *Google Forms*, no qual foi feita a pesquisa para os professores.

O Gráfico 1 mostra que esses mesmos professores pontuam as formações, mostrando que parte deles, mais ou menos a metade, ou seja, 48,7% escolheram notas razoáveis, entre 7 e 9, para avaliar as formações que participam, e os que escolheram “não” e “parcialmente” posicionaram suas escolhas em notas com um valor mais baixo, ou seja, entre 0 e 5. Sobre o rendimento das avaliações feitas acerca das formações da SEMED, constata-se que é muito pouco mediante às expectativas dos professores. Isso se dá por diversas razões, e uma delas tem a ver com o desligamento com a realidade deles dentro da sala de aula.

Indicam a SEMED ser distante das escolas das zonas rurais, não ter mediações com essas nas ofertas de formações dirigidas às realidades. Segundo P64: “A SEMED poderia estar mais presente, com formações mais ativas que de fato atendam a realidade das escolas públicas municipais, principalmente na zona rural” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 29.07.2020, gerado no *Google Forms*). Os docentes questionam tanto as formações ofertadas na escola, quanto as da SEMED, indicando aspectos que são “obstáculos” para sua efetivação dentro da normalidade de execução, como: espaço, recursos, estrutura escolar, divergências entre realidade de sala, enfim, muitos aspectos que inviabilizem tanto a execução quanto à transposição do que foi aprendido.

A respeito dos impasses dos professores que possuem 20, 24, 30 ou 40 horas, em participar de formações tanto pela SEMED e em outras redes ou instituições, alguns gestores relatam que o professor de 40 horas precisa assistir de ambos os turnos, a não ser aquele que atende a diferentes escolas. Nesse caso, ele decide qual assistir, se essas forem de temas e anos iguais, ou alternam a participação. Muitos professores participantes dessas formações se tornam multiplicadores. Segundo G1: “Olha, a gente não tem isso muito sistematizado, não sabe muito de como é que ele faz pra poder participar de outras formações” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). E G2 ressalta: “Geralmente é no contraturno. Então, nos dias de PL, a SEMED nunca tira o professor do trabalho pra participar de formação” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). Essas respostas mostram que os gestores não têm conhecimento se o professor tem participado de formações, sejam elas oriundas da escola, SEMED, sejam de outras instituições. As que acontecem na escola têm registros de presença, entretanto, percebe-se que os gestores que não conseguem afirmar ou negar esse comparecimento demonstram não acessar os registros para identificar a tal participação.

Deve-se levar em conta que, no momento de o gestor validar a participação do professor em formação continuada, item existente na AIQP, esta precisa ser confirmada e, para isso, o gestor deve acessar os registros de presença. De acordo com G4: “[...] quem não tem tanto tempo de participar nas duas escolas, nas duas Redes, às vezes, ele tem que optar em qual escola ele assiste formação [...]”. (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). G4 refere-se aos professores que possuem 40 horas ou duas matrículas, cujos dias e temas abordados nessas formações sejam comuns. O professor, em comum acordo com a gestão, faz a escolha de onde vai participar, e essa participação pode ser alternada em cada escola. Já o professor que é de Redes diferentes, ou seja, estado e município, precisa fazer, também em comum acordo, a alternância dos dias nas redes.

O G5 fez uma colocação esquecendo-se de que o atendimento dos horários de formações ocorre da mesma maneira para todos os professores do Ensino Fundamental. Além disso, ele se distancia das orientações dadas pela SEMED quando diz que os professores “dele” só tiram o PL, observe: “Eu não tenho, eu quase não tenho. Os meus professores de 20 horas, são de PL, quando é o PL é mais fácil trabalhar, eles só tiram o PL [...]” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor

da Escola E). G5 evidencia desinformação ao tratar da participação dos professores de cargas horárias diferentes, ou seja, quanto ele deve outorgar à formação continuada e não esclarece o quantitativo de participação desses professores. Esse gestor justifica que os professores participam do momento formativo no horário de PL, o que é totalmente desfigurado da orientação da Rede, orientação que diferencia formação de planejamento.

Destaca-se, seguindo a orientação da SEMED, que o professor de 20 horas é aquele que desenvolve suas funções nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que esses participam de formações, na escola, em dias da semana, ou seja, de segunda a sexta-feira, e essa participação não deve ser confundida com os momentos de planejamento. Quando foram perguntados sobre a política de formação da Rede, responderam seguramente que é boa. G2 nega conhecer essa política, pois destaca que, embora esteja na Rede há muito tempo, não se sente seguro para falar sobre a política de formação.

Entende-se, então, que essa política não tem sido efetivada de modo a garantir que todos os professores tenham acesso às formações e, assim, possam se aperfeiçoar e progredir por intermédio desta. Outros afirmam conhecê-la muito bem, como se percebe na fala da G4:

Sobre a minha percepção da política de formação continuada da SEMED, eu creio que a SEMED tem investido na formação de educadores através das capacitações que se tornaram um dos pilares do Programa Educar Mais Juntos no Direito de Aprender, que, em volta de 2017 pra cá ,de 2018 pra cá, algumas parcerias a gente vê que vem se destacando nesse cenário, como a Fundação Lemann, a Ellos, a Avante, a UFMA, tudo isso com o objetivo de fortalecer o cenário educativo municipal (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D).

Entretanto, embora tenham opiniões positivas acerca dessa política, em dado momento destacam suas fragilidades, como não contemplar todos os anos do Ensino Fundamental, mais precisamente os anos finais, por focar no ciclo de alfabetização e anos que são avaliados por avaliações externas nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática e enfatizar nos descritores dessas avaliações nesses componentes, entre outras questões. Além disso, destacam que uma das dificuldades na efetivação dessa política é a falta de consciência dos professores. Pode-se comprovar tais afirmações a partir do registro a seguir das falas dos gestores.

Segundo G1: “[...] ela é boa e que ela vem mudando, que ela vem mudando [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). E de acordo com G2: “Eu acho que tá bom, porém, eu acho que deveria contemplar todos, todos os turnos, não só focar nas séries iniciais, mas também fazer abertura pra trabalhar os componentes dos professores dos anos finais” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B).

G1 e G2 fazem uma boa avaliação sobre a política de formação da Rede. Acrescentam ainda que essa política vem passando por mudanças ao longo do tempo e sugerem que deve ser ampliada a todos os anos do Ensino Fundamental e a todos os componentes curriculares, ou seja, atender tanto aos professores dos anos iniciais, quanto dos anos finais.

G3 – Tenho conhecimento sobre a concepção da política de formação do município, não lembro se tem um plano de formação, embora eu já esteja desde 2012 como gestora, infelizmente não posso dizer nada sobre isso [...] (Entrevista concedida no dia 11.03.2020, pela gestora da Escola C).

G3, embora esteja na função de gestor há oito anos, na mesma Rede, não sabe se tem um plano de formação. Mesmo assim, mantém a informação que conhece a concepção, mas não o plano. De qualquer forma, entende-se que, para a efetivação da formação na escola, é preciso um trabalho colaborativo, no qual gestão e coordenação sejam atuantes em sua proposição. Assim, o gestor tem seu papel definido, tanto administrativamente, como pedagogicamente.

G5 – Eu acho assim, ótimo, porque vejo que eles estão acertando, em termo de formação, eles estão acertando, eles estão entrando na realidade da coisa. Tem uns erros que a gente acha que tudo está às mil maravilhas, não tá porque agora que estamos começando a andar, as coisas agora que estão começando a dar resultado [...] (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pelo gestor da Escola E).

G7 – [...] se tem um setor naquela Secretaria, no meu entendimento, é esse que eu tenho 30 anos de Rede, é o setor pedagógico. Avançou esse setor pedagógico, avançou muito, trabalha muito a questão da formação [...] (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

Já, na concepção de G5, quem “faz” a política de formação da Rede está, entre desafios e possibilidades, buscando aprimorar de modo a atender aos profissionais

em suas necessidades, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades. Essa avaliação feita por G5 corrobora com o que fala G7. Este afirma que a SEMED tem investido muito no setor pedagógico e, nesses anos trabalhados, tem acompanhado as mudanças advindas desse setor: “para o pedagógico eu tenho que tirar o chapéu pra aquela equipe que tá lá” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). Deduz-se que essa política vem evoluindo, melhorando e se aperfeiçoando ao passo que surgem formações de programas, como o PNAIC, PIP; parcerias com consultorias, como a Fundação Lemann, a Ellos, a Avante; implementações de sistemas, como o de avaliação; o SIMAE que funciona como um termômetro do ensino aprendizagem; e o SISLAME³⁴, que contribui nas atividades de controle e registro do professor. Enfim, são ações que visam a melhoria do ensino por meio do trabalho docente.

Gatti (2013) defende que a valorização da docência somente acontecerá por meio das condições de “ambiência e trabalho”. A autora diz que as condições no ambiente de trabalho das escolas públicas apresentam precariedade, como falta de estrutura física dos prédios, falta de materiais pedagógicos, entre outros. Isso gera a desvalorização para a educação escolar e, conseqüentemente, para o professor.

Na questão que se faz a relação da formação docente e qualidade de gestão, é possível observar que a qualidade de gestão de sala de aula é uma consequência dessa formação. Assim sendo, é imprescindível que esta aconteça de forma contínua e significativa. Para os professores, embora tenham colocado fatores que dificultam a efetivação das formações, torna-se cômico quando tratam de que a formação continuada de professores tem como consequência a qualidade na gestão de sala de aula. Pode-se observar essa concordância na fala de P3: “A formação de professores, quando atrelada à realidade de cada escola, favorece um ótimo desempenho na gestão da sala, pois auxilia o professor nos obstáculos encontrados diante da realidade (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*).O mesmo nota-se na fala de P5: “Como todo profissional, o professor deve estar em constante formação, uma vez que as demandas da sala de aula se alteram a todo instante”

³⁴ Sistema para Administração e Controle Escolar.

(Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*).

A importância da formação continuada é claramente identificada na fala dos professores P3 e P5. Nesse sentido, eles confirmam que a gestão de sala de aula deve ser permeada pela atualização dos conhecimentos e deve estar vinculada à realidade de sala. Essa ampliação constante dos conhecimentos contribui para a superação dos obstáculos vivenciados em sala.

P32 – A diferença entre a formação inicial e a prática docente perpassa por uma série de desafios que são superados por meio da formação continuada, pois coloca em questão a teoria X prática e a experiência dos professores em suas turmas, para além dos "muros da escola" (Resposta de professor da Educação Infantil, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Imbernón (2011) diz que “a formação inicial deve fornecer bases para poder construir de um conhecimento pedagógico especializado”. Mesmo que essa formação dê esse suporte, ela não prepara o professor para o desenvolvimento de suas funções. É a partir da prática diária, da vivência docente, que ele adquire experiências, consolida um estabelecido “conhecimento profissional” e, assim, supera as dificuldades características da prática docente.

P74 – Através da formação continuada dos professores podem-se ressignificar e reinventar a prática docente em sala de aula, tendo em vista as complexidades que são vivenciadas nesse espaço de aprendizagem. E dessa forma, torna-se possível, melhorar a qualidade da gestão de sala de aula (Resposta de professor do ensino Fundamental – Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.05.2020, gerado no *Google Forms*).

As palavras “ressignificar”³⁵ e “reinventar” significam uma remodelagem em todos os aspectos. A primeira trata de dar um sentido diferente a alguma coisa, uma renovação no modo de interpretar; e a segunda indica se reelaborar a partir uma nova abordagem. No contexto em que foram utilizadas, implica na necessidade que o docente tem em sua relação com a prática de sala de aula, ou seja, é no dia a dia que

³⁵Ressignificação é o método utilizado em neurolinguística para fazer com que pessoas possam atribuir um novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo.

o professor vai mudando toda sua maneira de pensar e fazer. Esses dois processos, ressignificar e reinventar, são produzidos quando há conflitos que se apresentam diante do professor e ele precisa solucionar. Somente por meio de uma “atualização permanente ele criará estratégias, métodos de intervenção” (IMBERNÓN, 2011, p. 69) para solucionar esses conflitos.

De modo a colaborar com as falas dos docentes a respeito da qualidade de gestão, ou seja, do ensino ser consequência da formação continuada, Imbernón (2011) diz que o desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2011, p. 49). O autor indica que quanto mais o professor estiver em constante formação, qualificação, mais sua ação terá um desempenho melhor. Portanto, é importante a busca do professor por qualificação em sua práxis. Adverte também que é necessário o professor ter concepções e elementos profissionais com vistas a avançar na busca pela qualidade da prática docente, observação, gestão.

O Quadro 20, abaixo, indica as respostas dadas pelos docentes acerca da relação existente entre formação e qualidade da gestão de sala de aula. Nele é retratado que a maioria dos pesquisados concordam com essa correlação, observe:

Quadro 20 – Formação e qualidade de gestão

Questão 23 – Professor, você acredita que há relação entre a forma de professores e a qualidade da gestão na sala de aula?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	89,5%	68
Não	10,5%	8

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

São substanciais as respostas dos docentes referentes à qualidade de gestão de sala de aula serem uma consequência da formação continuada. Assim, entende-se que, segundo Tardiff (2018, p.19), “o saber docente é plural e temporal”, e origina-se nas práticas, no desenvolvimento do trabalho. É fundamental que esse processo seja contínuo, que o professor esteja em constante formação. Os docentes que responderam sinalizando “sim” para a pergunta 23, apresentada no Quadro 20, na qual questiona se eles acreditam se há relação entre a formação de professores e a

qualidade da gestão na sala de aula, elencaram muitas justificativas para tal confirmação, por exemplo, que é importante a capacitação, pois quanto mais se aprende, mais facilmente ocorre a troca de conhecimento.

São congruentes as respostas sobre a qualidade de gestão em sala de aula ser consequência da formação continuada. Algumas respostas foram elencadas de maneira a mostrar o que dizem sobre essa conexão, como é o caso de P66, que explica: “Porque quanto mais aprendemos e aplicamos nossos conhecimentos para realmente ajudar a construir novos conhecimentos, podemos obter resultados melhores” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 30.07.2020, gerado no *Google Forms*). E P37 diz-nos: “Com a formação continuada, podemos melhorar nossa atuação em sala de sala, colocando em prática, quando possível, tudo que aprendemos, ajustado ao nosso contexto escolar” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Contudo a sistematização dessa formação na escola é de responsabilidade da equipe gestora, porém, não ocorre na maioria dessas escolas, mesmo que eles confirmem a importância dessa formação para o desenvolvimento. Entende-se que não pode ser desconsiderada a dimensão do suporte dado pela gestão. Caso não ocorra uma parceria entre equipe gestora e professores, a qualidade dos procedimentos e das relações estabelecidas podem ser prejudicadas. Os gestores, em conformidade, concebem a formação dos professores um pilar para a qualidade de gestão. Segundo G1: “[...] uma mudança nítida na gestão de sala de aula do professor que participa das formações” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). Para G2: “Tenho certeza de que quanto mais o professor se qualifica, mais ele participa, mais ele adquirir conhecimento, mais vai render de forma positiva, ou melhor qualitativamente em sala de aula” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). De acordo com G5: “É sim, a partir do momento que você tem uma formação e você pega aquela formação leva para seu dia a dia e trabalha com a comunidade [...]” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pela gestora da Escola E). E G7 completa: “Olha, eu acho que uma coisa depende da outra [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola G).

Eles reiteram que essa melhoria é identificada nos resultados dos alunos e apresentam resultados nas avaliações externas, SAEB, e na interna, SIMAE, além de relacionar tal avanço às parcerias concebidas pela SEMED. Porém, como foi indicado, as formações foram pontualmente acertadas conforme os componentes das avaliações externas e à interna da Rede, deixando de considerar os demais anos e componentes que não sejam a Língua Portuguesa e a Matemática. Conforme G2, “os alunos melhoraram de forma significativa no seu aprendizado com essas avaliações do SIMAE” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). G2 destaca as formações que são desenvolvidas a partir das matrizes de referência e que, tanto de Linguagem, quanto de Matemática, foram as responsáveis pelo aprendizado dos alunos. Portanto, melhorou os resultados da avaliação interna. Entregam ainda que o investimento feito no monitoramento foi a causa do avanço. Segundo G4: “Teve uma formação que foi até com Gazola Esse PIP enriqueceu muito o 1º ano, 2º ano e o 3º ano, inclusive com aquele alfa, alfabetização, eles colocaram um tutor, uma pessoa para dar força [...]” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D).

O desenvolvimento do Plano de Intervenção Pedagógica, mais conhecido como PIP, tinha como um dos eixos o acompanhamento das professoras em salas cuja ação era executada, quer dizer, onde era desenvolvida essa proposta de trabalho. Assim, os docentes recebiam apoio pedagógico mais específicos para os problemas que porventura surgissem no decurso do trabalho do uso da apostila. Isso foi, para alguns, um suporte que gerou satisfação, como aparece na fala de G4.

A subseção seguinte será tomada pelo quarto eixo, que trata acerca da progressão docente existente na Rede Municipal. Nesse eixo, destaca-se a perspectiva do professor e dos gestores, perpassando pelas óticas do Sindicato e da própria rede, na pessoa do presidente da COAPEM.

3.3.4 Política de Progressão Docente

A progressão docente na Rede acontece por meio de avaliações que analisam o percurso do professor, desde sua entrada no serviço público, nesse caso, na Secretaria Municipal de Educação, e acompanha-o por toda sua vida funcional. Nesse percurso, há aspectos referentes à participação do professor em formação,

qualificações em níveis mais elevados como pós-graduações, mestrados e doutorados, além de analisar seu histórico funcional. Contudo, é imprescindível que o avaliador e o avaliado detenham todo o conhecimento acerca desse processo de avaliar, haja vista a importância desse eixo e das discussões geradas a partir das falas dos pesquisados e por meio dos embasamentos teóricos.

Em relação à progressão docente, o destaque é dado ao procedimento adotado pelos gestores diante do processo de avaliar. Desse modo, é apercebido que os entrevistados pouco conhecem as avaliações pelas quais passam os professores, muito menos o entendimento de seus processos e de suas pontuações, e de quão grande importância tem para que a progressão docente se cumpra. Entendeu-se também que a avaliação de desempenho docente não é conhecida pelos professores e por alguns gestores que questionam para tirar dúvidas sobre exatamente o que está se falando. Por exemplo, G2 sinalizou dúvidas, de não conhecer de maneira aprofundada: “Política de progressão é quando o professor mais... Quanto mais curso... [...] conheço, não profundamente” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola B).

O destaque a esse trecho é devido a essa afirmação vir de um gestor, entendendo que, mesmo sendo gestor da Rede, não possui conhecimento sobre esse processo tão importante para o desenvolvimento do professor. Vale acrescentar que é o gestor quem utiliza a avaliação para mensurar o progresso docente. Esse desconhecimento e as dúvidas são percebidas não só na fala de G2, mas em outras, como a de G1: “Eu não conheço assim não detalhado assim [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola A). Apesar de G1 afirmar não conhecer de maneira detalhada a avaliação de desempenho docente, acrescenta, ao final de sua fala, uma opinião positiva, achando importante a avaliação estar atrelada à formação: “[...] penso que atrelar essa formação à progressão, a gente acaba ganhando, a educação acaba ganhando [...]” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A).

Gatti (2012, p.98) assinala que esse processo de avaliação deve ser “transparente” e “o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema”, obedecendo, assim, aos princípios da participação democrática dos respectivos profissionais nesse procedimento. Alguns gestores

entendem que a avaliação de desempenho motiva o professor a participar de formações, buscar se qualificar. Outros se limitam a justificar o fato de serem a mais sincera ou justa quando avaliam, e que avaliam lado a lado com o professor. Segundo G2: “[...] eu tento ser mais sincera possível, se o professor não corresponder às expectativas da escola [...]” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B). A questão da seriedade, citada por G2, tem relação com o processo de avaliar os itens constituintes das avaliações³⁶ que apontam desempenho do professor tanto no desenvolvimento de atividades na escola, como no aspecto formativo, com participações nas formações, interações com o grupo, assiduidade, disciplina, etc. É o gestor quem faz a avaliação desse profissional, portanto, tem de ser imparcial, ter transparência no processo dessa avaliação.

Igualmente, eles julgam importante essa avaliação. Por exemplo, G7 declara, a seguir, ser motivador o fato dessa avaliação estar ligada à formação docente, tanto na dimensão da gestão de sala, quanto na dimensão financeira:

G7 – [...] eu acho ela importantíssima, te motiva, te motiva, todo docente, você participando das formações, você tem uma carga horária pra apresentar, pra que você dê entrada pra que teus vencimentos melhorem. e então, a progressão é, na verdade, um incentivo pra que você continue aquele profissional responsável, comprometido com essas crianças que precisam muito. No meu entendimento, a progressão é ótima, a progressão é ótima (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G).

O gestor antecipa os momentos que resultam dessa avaliação, ou seja, quando o professor consegue pontuação para progressão por meio da participação em formações. O gestor ainda indica a importância dessa progressão para a carreira do profissional, tanto para o aspecto pedagógico, quanto para o aspecto financeiro, pois, a cada mudança de nível, ocorre um aumento na remuneração. Nesses termos, ele confirma que a progressão é um incentivo para toda a Rede.

A partir da questão 18, iniciam-se as interrogações sobre as avaliações de progressão docente, com complementos das questões 19 a 22. E na tentativa de harmonizar aquelas que se assemelham, as respostas serão dispostas conforme a discussão e, assim, poderá ser organizada. O Quadro 21 informa sobre a pontuação da AIQP e, também, as respostas dos professores pesquisados. 56,6% disseram não

³⁶ Os anexos A, B e C indicam o conjunto das avaliações de desempenho docente.

saber e 10,5% não souberam avaliar, perfazendo um total de 67,1%, indicando que muitos professores não conhecem o valor determinado para avaliação que gera a progressão horizontal, ou seja, a mudança de letra.

Quadro 21 – Contribuição da SEMED para a AIQP

Questão 18 – A progressão funcional é constituída de três tipos de avaliação e uma delas, a Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, é a somatória dos dez pontos oriundos de participações em formações de professores. Nesse contexto, você considera que a SEMED tem contribuído para essa somatória?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	32,9%	25
Não	56,6%	43
Não sei avaliar	10,5%	8

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Deduz-se, a partir do que retrata o Quadro 21, que 32,9% dos pesquisados não têm conhecimento acerca da carga horária de formação, e 10,5% dizem não saber avaliar. Somando, tem-se 43,4% de professores que sabem ser substancial ter essa carga horária de participação em formações para que alcancem os dez pontos obrigatórios para a progressão na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional. Situação semelhante às falas dos gestores, que, dentre as respostas, uns não dizem não saber e outros fazem uma contagem diferente da carga horária esperada para acúmulo de pontos para progressão. Para G1: “Eu não sei, eu não estou lembrada agora precisamente” (Entrevista concedida no dia 13.07.2020, pela gestora da Escola A). E segundo G2: “Não, eu não sei assim com exatidão, eu não sei” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pela gestora da Escola B).

Diante das falas de G1 e G2, faz-se necessário lembrar que os gestores entrevistados afirmaram ter um cronograma sistematizado no início do ano letivo, além de receberem orientações da SEMED acerca da organização e da carga horária dessas formações. Mesmo assim, não sabem o percentual da carga horária necessária para a progressão. Isso nos leva a pensar na condição desse gestor como pessoa responsável pela avaliação do professor, rememorando que a avaliação AIQP possui um item relacionado com a formação docente e, desse modo, torna-se impreterível o conhecimento acerca dessa carga horária. De acordo com G4: “Ah, tá! Por exemplo, tu queres que eu exemplifique. Por exemplo, o professor de Português,

que ele tem no máximo 13 horas em sala de aula, ele fica quatro horas pra formação” (Entrevista concedida no dia 22.06.2020, pela gestora da Escola D). G4, em lugar de indicar o total de carga horária, vital para progressão, assinalou a carga horária em sala de aula do professor dos anos finais, além de não indicar se a quantidade citada é semanal, quinzenal, mensal, etc. As quatro horas indicadas por ele são subtraídas dessa carga horária do professor em sala de aula.

Já G5 explica: “São sete horas por semana, por semana, vamos supor, 20 horas por mês, umas 20 horas, 30 horas” (Entrevista concedida no dia 23.06.2020, pela gestora da Escola E). G5 apontou uma situação diferente do que é orientado pela Rede, quando lhe foi perguntado sobre a carga horária de formação para pontuar na avaliação. A exatidão é de 240 pontos na escola e o restante, de 241 pontos, deve ser adquirido por meio de formações ofertadas pela SEMED e/ou por outras instituições.

Segundo G6: “Exigido pela SEMED, eu não vou ter sem justo com essa resposta, eu ainda não me apropriei adequadamente dessa, porque são tantas informações que tem horas” (Entrevista concedida no dia 24.06.2020, pelo gestor da Escola F). G6, embora esteja na Rede na função de gestor por mais de cinco anos, não responde o que lhe foi perguntado sobre a carga horária de formação para pontuar na avaliação, afirmando que “não se apropriou” dessa informação. Assim, demonstra não saber da carga horária, da composição de pontuação na AIQP, que é a progressão horizontal, responsável pela mudança de referência e aumento salarial.

É relevante destacar que essa avaliação foi regulamentada pelo Decreto Municipal n.º 36.043, de 2008. Portanto, em dezembro de 2020, completa doze anos. Então, faz-se necessária a disseminação dessas informações de maneira a levar os conhecimentos a todos os professores e gestores da Rede, o conhecimento acerca da avaliação AIQP e tudo que envolve seu processo.

Em relação às orientações acerca do cumprimento da carga horária de formações na escola, G7 indica cumpri-lo, ou seja, atende a essas determinações da SEMED: “[...] a gente procura aqui cumprir a determinação da estância maior, que é a Secretaria” (Entrevista concedida no dia 14.07.2020, pelo gestor da Escola G). Embora o gestor afirme que a escola obedece às orientações da SEMED, não foi possível saber se ele conhece essa carga horária de formação, mas mencionou que este total de carga horária é primordial para a progressão.

À vista disso, os professores não vislumbram que sem essa pontuação eles não progridem, não acontece a mudança de letra, a progressão horizontal, como afirma o presidente da COAPEM:

[...] ele não progride, se ele não for aprovado, se ele for reprovado em alguma das etapas das avaliações, porque é um conjunto, as três são um conjunto. Pra ele progredir, ele precisa da aprovação no conjunto das três avaliações. Se ele não alcançar a aprovação em uma delas, mesmo que ele atinja os critérios nas outras duas, ele não progride, ou seja, só a Formação Continuada. Por exemplo, ele atinge os dez pontos, não basta, ele precisa também de aprovação nas outras duas, na AEE e na da ADP, feita pela gestão (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

Caso o professor não alcance, ou não faça a pontuação esperada, ele não progride na carreira. Isso ocasiona a não passagem de letra e, conseqüentemente, o não aumento no salário. É importante destacar que, caso ele não consiga pontuar o esperado em alguma das avaliações, também não é aprovado nas outras, destacando que elas são condicionadas entre si. Assim, ele não avança também, ou seja, não progride. A COAPEM liberou informações acerca da quantidade do professor que deveriam progredir neste ano de 2020, mas quase 1.000 professores não conseguiram devido à falta de pontuação em certificação nas formações. Isso significa que não conseguiram pontuação conseqüente de participações em formações durante o tempo previsto, três anos para que possam acumular carga horária. Sem os pontos necessários, eles não obtiveram êxito na AIQP, que é a progressão horizontal.

Quadro 22 – Demonstrativo de professores para progressão

DISCRIMINAÇÃO/ ANO 2020	TOTAL
Professores da Rede	5.642
Professores que deveriam progredir	3.258
Professores que deram entrada na progressão	2.302
Professores que não deram entrada na progressão	958

Fonte: Elaborada pela autora (2019), com base em material cedido pela COAPEM.

Porém, ele destaca que há outros empecilhos que podem impedi-lo de progredir na carreira, melhor dizendo, ele pode não ser avaliado e, assim, não progredir, sem levar em consideração a formação continuada.

A AEE não pontua, é analisado o percurso do professor desde sua entrada na Rede por meio de concurso, porém está condicionada às demais. Nesta última, há algumas exceções que podem impedir o profissional de ser avaliado, como, por exemplo, se ele tem um número excessivo de faltas do interstício pra progressão. São 12 faltas injustificadas. Se está com o período de licença médica superior a 24 meses (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

Então, o professor, para atingir os pontos constituintes da AIQP, precisa cumprir 481 horas de participação em formações, lembrando que, tendo a sistematização da formação continuada na escola, ele já alcança 240 horas, deixando para a externa ao ambiente de trabalho, 241 horas.

A questão 20 indica que muitos professores não têm entendimento desse score, o que é confirmado por 53,9% que responderam “não” à questão, indicando não saber da carga horária necessária para progressão horizontal. A questão está representada no Quadro 23, abaixo:

Quadro 23 – Carga horária para progressão horizontal

Questão 20 – A pontuação para progressão horizontal é consequência das participações em formações, com uma carga horária mínima de 481 horas para obtenção dos dez pontos necessários. Você sabia disso?		
OPÇÕES	PERCENTUAL	TOTAL
Sim	46,1%	35
Não	53,9%	41

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em informações provenientes do questionário para docentes, no *Google Forms*.

Os professores também desconhecem parte dos valores atribuídos aos eventos formativos listados na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, que gera a progressão horizontal. É exatamente nela que há a diferença de pontos entre as formações ofertadas pela SEMED e formações que não são ofertadas pela SEMED. Sobre isso, houve arbítrio, pelo professor, referente aos valores tido baixos e sobre a diferença dos pontos entre instituições:

P68 – Embora tenha respondido sim, gostaria de destacar que o valor atribuído às certificações obtidos extra SEMED são baixos e, na minha opinião, deveriam ser revistos pois há um distanciamento muito grande entre as pontuações obtidas em um evento ofertado pela

SEMED e em relação ao mesmo evento, se for ofertado por uma instituição que seja a SEMED, exemplo uma universidade (Resposta de professor da Educação Infantil, concedida ao questionário para docentes, no dia 31.07.2020, gerado no *Google Forms*).

Rememorando que as avaliações possuem, em um dos seus itens avaliativos, a formação continuada, e apenas a Avaliação de Efetivo Exercício não possui esse item, porém, como estão condicionadas entre si, não sendo aprovada em uma, o professor não progredirá. O maior número de professores, ou melhor 56,6%, confirmam que consideram que a SEMED não contribui para a somatória de pontos para sua progressão, e 10,5% não souberam avaliar. Nesse contexto, trata-se um percentual de 67,1% de professores que declaram essa impraticabilidade de ação. Porém, na pergunta da questão 19, que trata da contribuição ou não da SEMED para essa soma, eles sugerem como a Rede pode contribuir para essa somatória, assessorando o docente na obtenção dessa progressão.

Para que isso aconteça, muitas sugestões vão destacando-se, por exemplo, o aumento do número de vagas, melhor divulgação, diversidade nas formações, liberação para participação, que a formação atenda às necessidades, flexibilização de horários, constância nas formações, parceria com as IES, atendimento dessas formações para os professores dos componentes curriculares, contemplação do turno noturno, ampliação da carga horária, balanceamento das cargas horárias das formações da Rede às de outras instituições, enfim, as possibilidades de acertos pela SEMED na visão dos docentes perpassam por essas sugestões. Outrossim, se faz importante destacar a sugestão sobre cursos *on-line*, enfatizando o período de pandemia no qual todos estão passando:

P30 – A pontuação está ligada às quantidades de cursos e formações propostas. Então, neste momento de pandemia, adicione mais cursos *on-line* e específicos às componentes curriculares e igualar a pontuação dos cursos ou formações concluídas fora da SEMED (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais-Matemática, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*).

O professor enfatiza a importância de formações no formato *on-line* de modo a garantir que aconteçam com frequência e o professor tenha condições de participar, havendo atendimento para os componentes com vista a atender às condições desse

período de pandemia. Ele destaca também a possibilidade em equiparar a pontuação de participação em formações ofertadas pela SEMED e por outras instituições.

P36 sugere: “Cursos mais divulgados e com carga horária e pontuações maiores, cursos EAd” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Finais – Ciências, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*). Este professor solicita melhor comunicação nas divulgações dos cursos a serem facultados pela SEMED, o aumento dos valores da pontuação existente na AIQP, além de reforçar a necessidade de os cursos serem na modalidade on-line. P75 ressalta: “Disponibilizar mais cursos *on-line* com certificado e melhorar a divulgação das formações presenciais e remotas, porque, geralmente, as vagas são limitadas e quando tomamos conhecimento já foram preenchidas” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 05.08.2020, gerado no *Google Forms*). O discurso de P75 corrobora com P30 e P36, ao mencionar a necessidade em ofertar cursos *on-line* e presenciais, divulgação dos cronogramas dessas formações, destacando as certificações, item que contribui e muito para a progressão na carreira. Todas essas solicitações aconteceram por meio de uma entrevista. Entende-se que é fundamental abrir espaço para que o professor se pronuncie acerca do que precisam de colaboração, tanto para justificar o trabalho de sala, quanto para avançar na carreira.

Identifica-se também que eles não conhecem as demais avaliações, ou seja, a Avaliação de Efetivo Exercício e a Avaliação de Desempenho Profissional, nem como são constituídas e processadas, de que forma elas acontecem e quais suas pontuações, nem mesmo que a formação continuada é item constituinte a todas elas. É perceptível ainda o desconhecimento que os gestores e o Sindicato têm da pontuação que deve ser gerada, por intermédio da participação em formação, para que a progressão aconteça. Quando foi perguntado ao Sindicato sobre essa pontuação, a secretária respondeu: “A gente sabe, a COAPEM disponibilizou uma tabela, que são eles que fazem essa pontuação” (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato).

O Sindicato tem conhecimento de que há uma diferença entre as pontuações geradas pelas formações da SEMED e de outras instituições:

[...] o que a gente tem conhecimento, são essas pontuações que, num seminário, equivale, se é da SEMED. A gente sabe que esse protocolo existe, mas é vindo de lá, que organiza essa pontuação. São eles, e a gente só pontua, que se torna injusto, porque outras formações que não sejam proporcionadas pela SEMED, a pontuação de uma mesma formação que a SEMED oferece é diferente [...] (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato).

Ao ser perguntado sobre a gestão de qualidade ligada à formação, o presidente da COAPEM evidencia que é muito difícil avançar por meio da formação, em um contexto de esvaziamento destas, e destaca o Centro de Formação do Educador (CEFE) como um espaço propositor dessas formações. Entretanto, traz para a Rede a responsabilidade de ampliar essa oferta: “[...] então, o que nos foi colocado foi que o Centro é o responsável para oferecer a formação [...]”. Além disso, como representante da COAPEM, ele indica que a expansão dessas formações é uma necessidade que deve ser orquestrada pela SEMED: “[...] a secretaria precisa ampliar essa oferta para que questão da qualificação do professor, pra que ele possa ter um desempenho, uma qualificação maior na gestão docente [...]” (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

Ainda assim, a COAPEM responsabiliza também o professor para a busca dessa qualificação, configurando-se como consciente da imprescindibilidade de sua progressão: “Mas também faz parte como profissão, que o próprio profissional busque atualização, buscando outros meios para que ele possa se aperfeiçoar” (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM). Para ele, é preciso intensificar a oferta de formações docentes de modo a garantir qualidade na gestão de sala de aula e no desenvolvimento da carreira docente. Sobre a oferta de formação pela SEMED e a contribuição do Sindicato para os professores, o presidente do Sindicato informa e sugere:

Uma das sugestões que nós já fizemos, até para alguns professores, é que as participações em formações *on-line*, que acontece às vezes, a UFMA, a UEMA, buscar essas formações *on-line*, porque elas, no caso, você vai precisar de muitas. Ou seja, o professor vai continuar sem tempo, vai, porque ele vai fazer essas atividades em intervalos onde ele deveria estar descansando, finais de semana ou até de madrugada pra pode conseguir essa pontuação [...] (Entrevista concedida no dia 17.07.2020, pela Secretária de Assuntos Educacionais do Sindicato).

Mesmo que o Sindicato contribua para que esse professor participe das formações, não atenderia à demanda. E ainda que o professor tivesse oportunidade, falta-lhe tempo para tal participação e/ ou liberação para uma qualificação de maior nível, como é o caso do mestrado e doutorado, que dá prosseguimento à progressão horizontal. O Sindicato sugere que a SEMED deve buscar aporte de Instituições Superiores de Ensino locais, entendendo que essa parceria contribuiria com a política de formação docente, além de recomendar cursos *on-line* de maneira a otimizar o tempo do professor nessa modalidade de formação.

Contudo, o Sindicato sabe que é necessário que haja formação para todos e, se a oferta for por meio de instituições que não seja a SEMED, a pontuação deverá ser a mesma computada pela Rede, não com diferença de pontuação entre ambas. O Sindicato exerce a função de acompanhar os processos da progressão pelo qual passa os professores e, nesse viés, manifesta-se de forma contrária à pontuação diferenciada de formações ofertadas por outras instituições, já que a Rede não consegue atender à demanda imposta para que esse profissional avance na carreira. Assim, a contribuição do Sindicato ocorre no acompanhamento do percurso desse professor, desde sua entrada na Rede e nos saltos dados durante o processo de progressão, apoiando-o e garantindo a eficácia desse percurso, além de garantir formações e qualificações a esse professor.

Nesse caminho, o Sindicato também busca parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), garante apoio por meio de cursos preparatórios para que esse professor tenha oportunidade de se qualificar por meio do mestrado, doutorado, etc. Todavia, questiona a não liberação do profissional para participar dessas ocasiões e contraria-se em relação à imagem “deturpada” que se tem do professor. Na tentativa de contribuir junto à SEMED acerca das avaliações, o direcionamento do Sindicato se limitou em solucionar processos já instituídos entre SEMED e professores devido a questões legais resultantes desses processos ajuizados. Porém, afirma ser uma situação a ser refletida e palco de discussão entre os pares do Sindicato. E para que não haja receio em relação à sua implementação, é fundamental que ocorra como um processo coletivo, a partir do qual seu desenho e seus objetivos sejam plenamente conhecidos e construídos juntamente com os professores. Revelou-se, ainda, que essa política deveria acontecer a partir da avaliação de toda a instituição de ensino.

Além disso, buscar a conscientização do professor quanto às avaliações docentes nunca foi uma ação do Sindicato, por entender que era conhecimento de todos os processos dessas avaliações. Conquanto, tem-se clareza de que os professores apenas “assinam” os papéis sem conhecer a fundo o teor das informações e as consequências para sua carreira. Ademais destaca a relação gestor/ professor como efeito de interferências nessas avaliações.

A importância da avaliação do desempenho do professor deve ser conferida por quem faz educação, pois ela contribui muito para o desenvolvimento profissional docente, porque garante melhorias nesse processo. Bauer (2013) fala sobre isso e apresenta algumas finalidades dessa avaliação.

Dentre as finalidades, uma avaliação de desempenho docente pode servir a: aprimoramento do ensino (e conseqüentemente, refletir-se na aprendizagem dos alunos; melhoria de propostas e práticas da escola; responsabilização e oferta de incentivos; acesso e/ou progressão na carreira (BAUER, 2013, p. 40).

Os propósitos dessa avaliação têm consequências positivas para o professor, para o aluno e, também, para a educação. Fernandes (2008) cita algumas contribuições da avaliação, confirmando assim a fala de Bauer:

[...] um processo que, entre outros propósitos, visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o seu bem-estar, motivando uns e incentivando e apoiando outros. E, neste sentido, é um processo fundamental para a melhoria da vida das escolas, dos seus professores, funcionários, alunos e comunidade educativa em geral (FERNANDES, 2008, p. 14).

É nesse processo de qualificação que o Sindicato acompanha os procedimentos, por entender que o professor precisa estar afinado e vislumbra a necessidade dessa avaliação. O Sindicato conclui que há uma ruptura dos direitos dos professores no tocante ao financeiro e pedagógico quando a Rede deixa de oportunizar formações que os impedem de progredir. Já a COAPEM também vê na pessoa do gestor a importância para apoiar e conscientizar o professor da importância da formação, não apenas para critério de progressão, mas como fator de qualidade de gestão de sala.

A importância do gestor nesse processo dentro da escola, e da relevância a esse trabalho, de efetivar a formação, mostrar a importância da formação, não só para a gestão de sala como para a progressão funcional, que a própria avaliação sirva de reflexão tanto do trabalho pedagógico, que ele não sirva apenas para esse critério de progressão, mas que o professor reflita sobre suas ações na escola, como ele está profissionalmente, nos momentos de estudo junto com a gestão na escola, que se discuta sobre esse critério [...] (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

A COAPEM também contribui para o desenvolvimento docente, ao conscientizar o professor acerca das avaliações, quais seus processos para que este possa buscar qualificação na carreira: “Nós estamos, dentro do nosso plano de ação, com algumas formações com gestores, professores, inclusive, vamos tratar da avaliação, do probatório, da progressão, da importância da avaliação” (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM). O setor da COAPEM também aponta a importância dessa formação em serviço, bem como a necessidade de efetivá-la de maneira a contribuir tanto para a progressão, quanto para o desenvolvimento profissional do professor. Destaca também uma mudança quanto a esses valores serem computados em participação em formações de 481 para 280 horas.

[...] A mudança que propusemos foi acabar com essa tabela de pontuação e ficar somente a carga horária para o professor, ou seja, ele precisa apresentar uma carga horária de 280 horas na escola ou não, ele precisa apresentar a carga horária não importa de onde, ele precisa apresentar 280 horas de formação continuada dentro do interstício da progressão (Entrevista concedida no dia 12.03.2020, pelo Presidente da COAPEM).

Nesse movimento, a SEMED precisa garantir que a formação aconteça na escola e fora dela. Essa garantia parte da ideia de que todos, sem especificar os anos de ensino ou componente curricular, sejam atendidos, ou seja, todos os professores que desenvolvem sua função na creche, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao finalizar as análises das respostas, entende-se que essas duas temáticas – Formação Continuada e Avaliação de Desempenho – apresentam muitas dificuldades de entendimento, tanto de sua composição, quanto de sua implementação, o que possivelmente traria outras questões a serem destrinchadas. Destarte, possuem um vasto campo de investigação de maneira a assimilar sua complexidade. Esta pesquisa

tem como foco a formação docente como mecanismo de qualidade de gestão e de progressão e, durante todo o processo de investigação, pode-se notar que, para o contexto municipal do qual se aplica, apresenta fragilidades no atendimento da demanda dos professores nas formações e na contribuição para progressão.

A atuação do professor só se concretiza quando há o domínio dos saberes necessários para sua prática, o que favorece o professor a construir sua práxis profissional. Dessa maneira, as formações docentes devem trabalhar os saberes que ajudem em seu contexto. O professor deve desenvolver competências para atuar de modo consciente e responsável. Para isso, é preciso que essas formações sejam contínuas e assentadas em responder às questões do ensino e das demandas diárias do trabalho em sala. Imbernón (2011) destaca que a competência docente acontece por meio da “interação que se estabelece entre os professores interagindo na prática de seu trabalho”. Ele, ao tratar da formação permanente, indica que:

A formação terá como base uma reflexão de sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Desse modo, faz-se necessário que esses momentos formativos sejam uma constância no contexto escolar, e deve partir da vivência e experiências do professor. Também precisa levar em consideração suas observações da realidade da qual está inserido. Entende-se que a participação em formações não é o único fator de desenvolvimento, como diz Imbernón (2011), mas é um meio pelo qual isso ocorre e, no contexto da Rede, é a partir das formações que ocorre a progressão docente. Em vista disso, faz-se necessário o atendimento dessa demanda que a SEMED tem, só assim o professor avançará e contribuirá no desenvolvimento do estudante.

No entendimento do autor, “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p.47). Assim, nesse processo de garantir a formação sistematizada e contínua ao professor, ganha a Rede de Ensino, o próprio professor e os estudantes, pois recebem um ensino eficiente e de qualidade. Em diversas realidades, a qualidade do trabalho docente está condicionada aos resultados dos estudantes.

Nesse contexto, os professores são avaliados por esses resultados, Brooke (2006, p. 398) indica que nesse caso um sistema de responsabilização “visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados”. Brooke (2006) apresenta três modalidades de responsabilização, porém, para este trabalho, destacar-se-á a terceira que diz respeito da responsabilização do professor diante de “autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos” (BROOKE, 2006, p.380). Porém, o autor destaca que se o ambiente em que esse professor desenvolve seu trabalho não possuir condições necessárias para um bom desenvolvimento, torna-se injusta essa avaliação. Nesse argumento, o profissional da educação resiste a essa condição.

A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade (BROOKE, 2006, p. 399).

Muitos professores colocam em questão essas condições no ambiente de trabalho, por exemplo, a falta de recursos, de infraestrutura e de ambiente adequado, como impedimento para muitas ações que poderiam ser desenvolvidas e não são, além de enfatizar que não fazem a transposição didática por falta de condições. Percebe-se que o impedimento se dá, muitas vezes, por conta das condições de trabalho, e isso é um dado importante, porque também interfere nos resultados dessa escola em relação ao rendimento escolar.

Algumas falas dos professores confirmaram isso, entretanto, para não repetir, trago a afirmação do professor P7: “Às vezes, falta de recursos e ambiente adequado” (Resposta de professor da Educação Infantil, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*). Essa estrutura física refere-se aos espaços nos quais são desenvolvidos os trabalhos dos professores, como salas, bibliotecas, pátios e/ ou quadras, acessibilidade nesse espaço físico. Enfatiza-se ainda que P7 é um professor que atua na educação infantil, assim, desenvolve o trabalho com crianças abaixo de cinco anos. Nesse contexto, entende-se o propósito da Educação Infantil, orientado pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, que determina que a finalidade da Educação Infantil – o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social dessa criança – não está sendo atendida. O referido artigo enfatiza também a participação da família. Segundo P8:

“Falta de recursos materiais e principalmente falta de estrutura física da escola e essencialmente, a participação da família no desenvolvimento da criança” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, concedida ao questionário para docentes, no dia 28.06.2020, gerado no *Google Forms*).

Além de identificar os mesmos problemas vivenciados pelo P7, o professor P8 acrescenta um dado importante, o que, na sua perspectiva, contribui para o desenvolvimento da criança no processo ensino e aprendizagem e para a promoção do trabalho docente, que é a participação da família. Ele entende que esse acompanhamento atua como suporte e a ausência dessa sustentação é um obstáculo para o trabalho do professor.

Todos os professores desse último bloco de respostas apresentam em comum a questão da falta de materiais para complementação das atividades e a falta de condições na estrutura escolar, mas o professor P56 amplia essa discussão acerca das impossibilidades em desenvolver suas atividades com a questão das mídias, da tecnologia. As escolas, em sua maioria, não possuem estrutura tecnológica para atender a um trabalho dos professores e/ou alunos, serviço de internet para as demandas, por exemplo, com as ferramentas digitais.

Segundo P77, falta: “Espaço para atividades. Escola não tem pátio e nem quadra” (Resposta de professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Educação Física, concedida ao questionário para docentes, no dia 08.07.2020, gerado no *Google Forms*). Quando um professor de Educação Física, no caso do P77, diz que a escola onde desenvolve seu trabalho não possui pátio ou quadra, esse professor fica limitado em potencializar sua prática e proporcionar ao estudante condições de participar desses momentos de integração e interação com os demais estudantes. Na Educação Física, tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais, em atendimento das competências constituintes na BNCC, é indicado que as práticas corporais precisam acontecer, dentre elas, brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, etc. Desse modo, a escola precisa garantir, por meio de condições físicas e estruturais, que as atividades dos estudantes aconteçam. Essa interferência é perceptível devido a essas condições. Desse modo, entende-se que avaliar o professor por meio dos resultados do rendimento dos alunos é “injusto”, como diz Brooke (2006). É necessário que seja garantido no ambiente escolar situações favoráveis para um bom desempenho docente.

De modo a colaborar com essas colocações a respeito das condições de trabalho, finda-se essa discussão com a contribuição de Gatti (2013), quando diz que tanto a valorização docente, quanto a valorização da educação básica são interdependentes, pois estão apontadas na edificação de uma nova realidade intrínsecas às escolas públicas, e isso só ocorrerá quando essas condições no ambiente e de trabalho forem afiançadas.

O quadro 24, no próximo capítulo, tem por objetivo apresentar os indícios encontrados nesta pesquisa, os quais sustentarão todas as ações enxertadas no plano de ação educacional proposto neste trabalho. A organização do quadro dar-se-á pela inclusão dos eixos que estruturam toda a pesquisa, com exceção do eixo (1), este não fará parte do quadro. Isso porque as informações contidas nele não geram nenhuma ação propositiva, já que as questões que compõe esse eixo tratam da caracterização das escolas: atendimento nos níveis de ensino, quantitativo de estudantes, localização e se possui ou não o coordenador pedagógico em seus turnos de trabalho. Tais aspectos, embora importantes, não estruturam este trabalho.

Dessa forma, o quadro será constituído pelo eixo 2, que trata da sistematização da formação continuada na escola, questões que envolvam o espaço escolar, por exemplo, a não frequência de formação, a falta de definição do que seja reunião administrativa, planejamento ou formação, o tempo dessas formações, etc.; pelo eixo 3, que traz as formações facultadas pela SEMED, as questões geradoras que tem a ver com a Rede, ou seja, escassez de formação para os anos de ensino, turnos e componentes, formações oriundas de outras instituições, entre outras questões; e, por fim, o eixo 4 referindo-se à Política de Progressão Docente da SEMED, que traz informações sobre a progressão condicionada à formação docente, desconhecimento da pontuação para progressão por meio da formação etc.

O capítulo posterior irá tratar da apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), previsto no terceiro objetivo, que sugere a elaboração de uma proposta. Proposta que se baseará na literatura que fundamentou esta pesquisa e está canalizada para a melhoria do ensino por meio da gestão de sala de aula, consequência da formação continuada.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Este capítulo tem como propósito apresentar uma proposta para a Formação Continuada de Professores, na forma de Plano de Ação Educacional (PAE), a exemplo do que foi constatado na análise da literatura, em direção ao avanço do ensino e da atuação dos profissionais da educação básica. O referencial teórico da atual dissertação evidencia que, para ter sucesso, uma proposta de Formação Continuada de Professores deve ser construída com a participação dos múltiplos atores, professores, sindicatos e comunidade educacional (CANDAU, 1999; DI GIORGI, 2010; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2008; 2010;2012; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b;2017; 2019); MENEZES, 2020; NÓVOA, 1991; 2017 ; SANTOS, 2004).

Para Candau (1999), a escola é o lugar privilegiado nessas ações formativas, que fortalece os momentos de interação. Nóvoa (1991) também propõe que a formação aconteça no espaço da escola, quando cita como “lócus” de formação. E Lück (2009) alega que essas ações formativas em serviço devem ser dentro do ambiente escolar e orienta que seja com a contribuição do gestor. Outros teóricos participam dessas falas, trazendo subsídios sobre a formação docente, como, por exemplo, Di Giorgi (2010) que orienta ao professor refletir sobre sua função de modo a ofertar um ensino de qualidade. Santos (2004) delinea que a formação deve ter proposições de maneira a embasar a prática docente. Percebe-se que muito tem se destacado sobre a necessidade da formação continuada para dar seguimento aos saberes indispensáveis para a prática docente.

Imbernón (2011) corrobora afirmando que a formação docente é importante para o desenvolvimento profissional, mas não única para que esse desenvolvimento ocorra. Ele destaca outros fatores, como mercado e clima de trabalho, estruturas hierárquicas, carreira docente e, sem esquecer, a promoção nesta carreira. Todavia, um dos objetivos deste trabalho é propor ações cujas finalidades são dar sustentação aos profissionais quanto à oferta de formações sistemáticas e articuladas, promovidas pela SEMED, de modo que os professores progridam na carreira docente. Assim, seguir-se-á nesse percurso, mesmo entendendo que essas questões de Imbernón (2011) são importantíssimas para solução de diversos problemas educacionais.

Para este trabalho, pensou-se em algumas proposições, por entender que as

questões expostas indicam muitas necessidades. Essa confirmação se deu por conta das análises dos dados coletados na pesquisa. Recorreu-se à ferramenta 5W2H, que indica um modelo gerencial empregado para preparação de projetos, envolvendo as questões: What? (O quê?), When? (Quando?), Why? (Por quê?), Where? (Onde?), Who? (Quem?), How? (Como?), How Much? (Quanto?), para traçar as proposições, expostas no quadro de achados, de forma que possam contribuir para uma gestão de qualidade por meio da formação docente. O Quadro 24, a seguir, traz de modo resumido os achados da pesquisa, geradores das ações. Essa compactação é necessária para que seja otimizada a identificação das ações e o atendimento destas.

Quadro 24 – Operacionalização das ações

(continua)

EIXOS	CONSTATAÇÕES	AÇÕES A EMPREENDER
2. Sistematização da Formação Continuada na Escola	Há escolas em que a formação acontece bimestralmente e não mensalmente ou quinzenalmente; em outras, não acontece em tempo algum. Desse modo, a computação para progressão docente não ocorrerá, já que são condicionadas entre si. Nesses termos, a carga horária das formações não está atendendo à pontuação para a progressão docente. A frequência dos professores é mediana, além de mostrar que o cronograma sistematizado de ações formativas para o ano não é executado. Assim, o tempo destinado para essas ações não é otimizado.	Implementar uma política de formação docente que garanta a efetivação das formações, tanto na escola quanto pela SEMED, de maneira que atenda à pontuação na ADP e AIQP. Para isso, é preciso proporcionar formações a todos os professores da Rede, em todos os níveis de ensino, segmentos e tipos de ensino, tanto na modalidade presencial, quanto <i>on-line</i> , garantindo, assim, a presença de todos os professores da educação básica nas formações, assegurando a pontuação para progressão, além de oportunizar melhorias na qualidade do trabalho docente.
3. As formações facultadas pela SEMED	As formações, oferecidas pela SEMED, são direcionadas para os anos iniciais, anos específicos (2º, 3º e 5º) e componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Há uma escassez de formações para outros componentes, além do que as formações que acontecem na Rede só têm formatos presenciais.	

Quadro 24 – Operacionalização das ações

(conclusão)

EIXOS	CONSTATAÇÕES	AÇÕES A EMPREENDER
4. Política de Progressão Docente	Os professores e gestores desconhecem os tipos de avaliação de desempenho docente, seus processos, itens e pontuações, critérios que constituem a progressão docente.	Elaborar cartilha, em parceria com a COAPEM, contendo todas as informações acerca das avaliações de desempenho docente de maneira a conscientizar os professores e gestores sobre essas avaliações de desempenho docente.
	Os professores destacaram que as progressões relacionadas à formação não acontecem devido à pouca quantidade de formações, ou seja, não sendo satisfatória para a progressão. Assim, entendem que os valores dessa carga horária na AIQP torna-se difícil de alcançar, além disso, ressaltam sobre a diferença existente da pontuação nas formações externas a SEMED.	Reavaliar os valores de pontuação constituintes na AIQP de modo a reduzi-los e equiparar as pontuações da SEMED e de outras instituições.

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em material procedente da pesquisa.

Os eixos 2 e 3 trazem, em seus achados, solicitações comuns, ou seja, a efetivação da formação tanto pela SEMED, quanto na escola. Assim, entende-se que implica na indicação de apenas uma ação, em atendimento a esses dois eixos. Já o eixo 3 faz o percurso contrário, ou seja, busca a proposição de duas ações para o atendimento de seus achados. Essas ações estarão dispostas em seções, numeradas da seguinte maneira: 4.1, 4.1 e 4.3; e será apresentada conforme ordem de apresentação dos eixos de análise. A primeira seção apresenta as ações que correspondem tanto ao eixo 2, que trata da efetivação da formação continuada na escola, quanto do eixo 3, que se ocupa das formações sistematizadas pela SEMED, ou seja, a ação (4.1) Efetivação das formações docentes, pela SEMED e na escola.

Nas segunda e terceira seções, têm-se as ações que correspondem ao eixo 3, que trata da política de progressão docente. Essas estão dispostas em ordem, por exemplo: (4.2) Cartilha como fonte de orientações e informações sobre as avaliações de desempenho docente; e (4.3) Reavaliação da pontuação da avaliação AIQP.

A proposição das ações que constituirão o PAE tem por meta colaborar com a

Rede Municipal de Ensino e contribuir junto aos professores, por se tratar de ações que asseveram a implementação de um cronograma de formação continuada a todos os docentes da educação básica da rede municipal, quer seja na escola, quer seja pela SEMED. Dessa forma, vem contribuir com a progressão na carreira que ocorre por meio da formação de professores e fomentar o conhecimento integral, dos docentes e gestores, a respeito das avaliações que constituem a progressão docente.

4.1 EFETIVAÇÃO DAS FORMAÇÕES DOCENTES NA ESCOLA E PELA SEMED

A efetivação da formação contínua na escola é uma das propostas deste trabalho, pois, segundo Lück (2009), a escola é espaço de interação entre os pares e, como resultante desse trabalho colaborativo, tem-se a reflexão sobre as demandas advindas das práticas docente. Reitera-se as palavras de Lück, trazendo a fala de Imbernón (2011, p. 91): “A formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam”.

A formação que acontece na escola é geradora de um espaço de reflexão entre os participantes, permite o aspecto dialógico, além de promover um trabalho colaborativo. Lück (2009) aponta a escola não como espaço físico, mas como espaço de geração de conhecimento, proveniente da interação desses pares que fazem parte desse ambiente. Assim, entende-se que:

Fundamentalmente, a vitalidade da escola, na promoção de educação de qualidade, centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico e em sua determinação em promover ensino de qualidade voltado para a formação e aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p. 82).

A autora reforça ser esse um espaço de reflexão, quando o trabalho é em conjunto, de modo coeso, dividindo responsabilidades, comprometendo-se em compartilhar conhecimentos, e valorizando os saberes de cada pessoa que faz parte deste contexto são aspectos que fazem a “diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola.”

À princípio, na pesquisa, percebeu-se que as formações ofertadas pela instituição, que nesse caso é a SEMED, não atende à demanda das necessidades

dos professores para progredir, em termos de pontuação, nem alcança todos os segmentos. Cita-se ainda que as sugestões de formação também não acolhem as especificidades dos contextos de sala dos docentes. E nesse contexto, o professor perde com a carência de formação de modo a esvaziar-se de pontuação para progressão e para a ampliação pedagógica. Assim, solicita-se uma política de formação que atenda à meta 15 do PME, que indica a “implementação de uma política municipal de formação continuada para profissionais e trabalhadores da educação” (SÃO LUÍS, 2015). Tem-se a orientação que o município pode buscar a contribuição de parceiros para essa implementação.

Havendo o atendimento dessa meta pela Rede, a demanda de professores será atendida, tanto a qualificação docente acontecerá, quanto o avanço na carreira desse profissional. Ademais, a sistematização das formações fora do contexto da escola, ou seja, ofertado pela SEMED, também busca garantir que esse atendimento deve ser a todos os professores da Rede em todos os níveis de ensino. Assim, faz-se necessária a proposição sobre a efetivação das formações, apresentada no Quadro 25, a seguir,

Quadro 25 – Aplicação do 5W2H – Efetivação da formação

5W2H	AÇÃO PROPOSITIVA
O quê?	Implementar uma política de formação docente que garanta a efetivação das formações, tanto na escola, quanto pela SEMED, de maneira que atenda à pontuação na ADP e AIQP. Para isso, é preciso proporcionar formações a todos os professores da Rede, em todos os níveis de ensino, segmentos e tipos de ensino, na modalidade presencial e <i>on-line</i> , garantindo, assim, a presença de todos os professores da educação básica nas formações, assegurando a pontuação para progressão, além de oportunizar melhorias na qualidade do trabalho docente.
Quando?	A partir do início do ano de 2021.
Por quê?	Há escolas em que a formação acontece bimestralmente e não mensalmente ou quinzenalmente; em outras, não acontecem em tempo algum. Desse modo, a computação para progressão docente não acontecerá, já que são condicionadas entre si. Nesses termos, a carga horária das formações não está atendendo à pontuação para a progressão docente e a frequência dos professores nessas formações é mediana, além de mostrar que o cronograma sistematizado de ações formativas para o ano não é executado. Assim, o tempo destinado para essas ações não é otimizado.
Onde?	Em todas as escolas da Rede Municipal de São Luís
Quem?	SEMED (Secretário, assessores e demais setores da Secretaria) e escolas

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em material procedente da pesquisa.

A partir do momento que essa reorganização da formação na escola acontece, todos os elementos que favorecem o desenvolvimento desta vêm sendo acrescentados no decorrer dessa reorganização. A SEMED direciona, por meio do Memorando n.º 006/ 2019³⁷, que a escola deve inserir no Plano de Ação da Escola as datas de formação continuada na escola e planejamento dos professores. Nas Diretrizes Gerais para o funcionamento das Unidades de Educação Básica do Ensino Fundamental – Ano Letivo/ 2019, orientado pela SAEF, por meio do referido Memorando, destacam-se algumas, como:

- ✓ Inserir no Plano de Ação da Escola as datas de formação continuada na escola e planejamento dos professores;
- ✓ Inserir no Calendário Escolar as datas das formações continuadas realizadas na escola, reuniões de pais/mães ou responsáveis, avaliação da aprendizagem e de recuperação, bem como outras datas importantes pertinentes à prática educativa.

Como se pode observar, existe uma orientação acerca de formações. Com esse plano, é possível distinguir os momentos formativos de reuniões administrativas e/ou pedagógicas. Porém, é preciso acompanhamento para que garanta a eficácia dessas orientações que, por sua vez, vão sustentar as ações formativas na escola. Essas orientações referem-se ao planejamento e formação acontecerem em horários alternados e de planejamento livre do professor.

Assim sendo, está orientado pela SAEF como deve acontecer os momentos de formação e de planejamento, ou seja, o 1/3 para os professores, dos anos iniciais e dos anos finais, amparado pelo art. 67, inciso V, da Lei n.º 9394/96 de LDB, que determina que os planos de carreira devem assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”.

Tanto o § 4º do Art. 2º, da Lei n.º 11.738/2008, que estabelece a Valorização dos Profissionais do Magistério que trata da composição da jornada de trabalho observando “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, como as diretrizes que constam no Memorando n.º 006/2019³⁸, enviado pela SEMED para as escolas, fortalecem as orientações acerca dos horários de planejamento e formação na escola.

³⁷ As informações são baseadas no Memorando n.º 006/2019, expedido pela Superintendência da Área de Ensino Fundamental – SAEF, na data 14 de fevereiro de 2019.

³⁸ Citado na página anterior.

1. Os dias de hora-atividade (1/3), para planejamento coletivo dos professores e formação pedagógica, deverão ser cumpridos a cada 15 (quinze) dias na escola (1ª e 3ª semana de cada mês), ou seja, independente da carga horária semanal, ficando assegurado, no mínimo, 8h mensais.

Levando em consideração a execução dessa formação nos horários de PL, não se favorece nem o planejamento, nem a formação, devido ao fato de que não pode reunir todos os professores da escola. Há dias de PL diferentes. Assim, trazer esses professores para um dia em que possam participar da formação e planejamento ao mesmo tempo não contempla um momento formativo que realmente contribua para a prática docente. A organização de um calendário de formações não é o bastante para sua execução, é necessário que seja implementado a fim de garantir que a formação continuada aconteça na escola e esses momentos formativos sejam colaboradores com a prática docente. A SAEF orienta que a escola garanta “a realização de, pelo menos, uma formação continuada coletiva na escola por mês para os professores do 1º ao 5º ano aos sábados, excluindo as oito horas mensais previstas”, além da inserção das ações formativas no calendário escolar.

Percebe-se, a partir das falas dos gestores, que esse cronograma é pensado, elaborado, mas, muitas vezes, não efetivado. Destaca-se, ainda, que a orientação da garantia de formação se dirige apenas aos anos iniciais, deixando os anos finais para serem reunidos por componentes em horário de trabalho quando este estiver de PL. Os gestores não tiram seus professores dos anos finais de sala de aula, nem para planejar, nem para formar, e os dias de PL são tidos como “dia livre”, não ficam na escola. Seria um dia para resolver questões pessoais ou fazer o planejamento em casa, que muitas vezes não são entregues ao coordenador pedagógico. Assim, os dias de planejamento não acontecem, nem os de formação.

Nesse contexto, não basta ter um cronograma organizado, é preciso implementá-lo, efetivando as ações formativas que são orientadas pelo PCCV, PME e outros documentos legais existentes, de modo a garantir o avanço na carreira profissional por meio da participação em formação. Segundo um dos indicadores da avaliação de desempenho docente, a ADP, da formação continuada, que “considera a participação em programas de capacitação afins com o exercício do cargo

oferecidos pela SEMED³⁹, indica ações de análise do percurso pedagógico do professor e, após a análise, é dado um valor conforme a trajetória. Por exemplo, observe o que diz o indicador:

1. Participa de formações oferecidas pela SEMED, contribuindo e apresentando sugestões de melhoria no desempenho do exercício do cargo.
2. Troca experiência com os demais profissionais apresentando sugestões voltadas para o aprendizado coletivo.
3. Procura a coordenação pedagógica da escola para discutir dúvidas e apresentar sugestões de trabalhos e projetos que possam melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos
4. Procura conhecer e participar dos trabalhos desenvolvidos pela escola e interessa-se em se manter informado das ações em desenvolvimento pela SEMED (SÃO LUÍS, 2008, p. 2).

Esse indicador da ADP mostra o quanto é importante o professor participar de formações relacionadas ao cargo que exerce, ofertadas pela SEMED ou por outras instituições, momentos de interações para troca de experiências, desenvolvimento de ações que viabilizem a aprendizagem do estudante, além de se engajar em ações da escola e da SEMED. Todo esse processo direciona-se por meio da participação docente nas formações.

Com base nesse contexto, para o atendimento a esse indicador, o professor precisa participar das formações durante o exercício da carreira, como dispõe o artigo 21 da Lei Municipal n.º 49932/2008, que alinha o PCCV dos profissionais do magistério de São Luís, trata da qualificação e, no artigo 22, profere sobre quem é o responsável por oferecer essa qualificação, isto é, a SEMED. Desse modo, a Rede deve atender à demanda dos professores, deve garantir formação continuada a todos os professores efetivos da Educação Pública Municipal, ou seja, a todos os níveis, segmentos, componentes e modalidades. É importante destacar que os docentes têm peculiaridades em relação ao tempo disponibilizados para sua participação em formação. O fato deles possuírem cargas horárias ampliadas impede, muitas vezes, de estarem nesses momentos formativos tão importantes para seu desenvolvimento e, também, devido à oferta ser direcionada apenas a alguns segmentos e componentes.

³⁹ Item de formação Continuada integrante na Avaliação Desenvolvimento Profissional que trata de alguns indicadores sobre o desempenho do professor, como assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade e participações em formações. Essa avaliação é feita pelo gestor.

Faz-se necessário frisar que muitos professores não participam das formações por estarem em outras redes, como a estadual e a particular, desenvolvendo também um trabalho pedagógico. Assim, esse professor fica desassistido e a Rede municipal esvazia-se de docente qualificado quando não efetiva o cronograma de formação que atenda a todos os seus professores, proporcionando a esta carga horária suficiente para progredir na carreira. Nesses termos, entende-se que é preciso ofertar formações permanentes ao professor, de maneira a contribuir com sua progressão e com sua prática. Propõem-se, portanto, formações *on-line*, ofertadas pela SEMED, de modo a dar oportunidade ao professor aperfeiçoamento no tempo e espaço determinado por suas condições e necessidades.

Nesse caso, indicam-se ferramentas digitais, existentes no meio e tão utilizadas nesse período de pandemia, para articular esses momentos de formação e interação entre os docentes, cada um no seu local e espaço disponível. Esse procedimento retrata o atual momento de pandemia, com distanciamento social. Porém, pode-se estruturar para além dele, ou seja, esse tipo de formação, *on-line*, pode ser uma prática contínua para assistir o professor em seu desenvolvimento profissional.

Durante a pesquisa, por meio do questionário, constatou-se nas falas dos professores, a respeito dos tipos de formações que são facultadas pela SEMED, que as formações não teriam conexão com a realidade em que vivem e não contribuem com as práticas de sala de aula. As formações, das quais falam os professores, geralmente, são construídas ou por consultorias advindas de uma outra realidade, que não de São Luís, ou por setores nos quais o professorado não tem acesso para participar dessa construção.

Antônio Nóvoa (2017) confirma a importância de se articular formação com a experiência extraída de sala de aula. Segundo o autor: “O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional” (2017, p.1122). Entende-se que a elaboração das formações deve ser feita com a contribuição dos professores, a partir de suas vivências e em parceria com os setores responsáveis pela formação na SEMED. São os professores os mais indicados para avaliar esse tipo de formação. Desse modo, o formato que essa formação deve ser oferecida para o docente pela SEMED precisa servir às necessidades do professor, ou seja, uma formação que atenda aos anseios do contexto. O ideal é que fosse constituído um grupo envolvendo professores,

coordenadores, setor de formação, para que a formação atenda às necessidades do contexto do docente.

Para Gatti (2017), é preciso refletir sobre como fazer a formação de professores de modo a atender às especificidades do trabalho docente.

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017, p. 722).

A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2011, p. 116), encontra-se em determinar caminhos para conquistar “melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional”, processo que envolve e amplia o trabalho e traz reflexão sobre a práxis.

4.2 CARTILHA: FONTE DE ORIENTAÇÕES E INFORMAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DOCENTE

É evidente que professores e gestores não têm conhecimento sobre o conjunto de avaliações de desempenho docente que regem sua progressão na carreira, muito menos os processos que as constituem. Nesse conjunto, tem-se a Avaliação de Efetivo Exercício, que avalia o percurso docente em vários aspectos; a Avaliação de Desempenho Profissional, que possui entre seus indicadores o de formação continuada; e a Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, que tem em toda sua estrutura a formação continuada.

Desse modo, faz-se importante esclarecer que toda qualidade de informação que contribua para que os professores possam conhecer e ter um esclarecimento sobre os critérios, indicadores e itens que possuem essas avaliações, contribui nos entendimentos desses docentes. Acrescenta-se, ainda, os gestores. Desse modo, apresenta-se o Quadro 26, de maneira a destacar a ação que contribuirá para a consolidação desses conhecimentos acerca das avaliações de desempenho docente.

Quadro 26 – Aplicação do 5W2H – Política de Progressão Docente

5W2H	AÇÃO PROPOSITIVA
O quê?	Elaborar cartilha, em parceria com a COAPEM, contendo todas as informações acerca das avaliações de desempenho docente, de maneira a conscientizar os professores e gestores sobre essas avaliações de desempenho.
Quando?	A partir do início do ano de 2021.
Por quê?	Os professores e gestores desconhecem os tipos de avaliação de desempenho docente, seus processos, itens, e pontuações, critérios que constituem a progressão.
Onde?	SEMED.
Quem?	Secretário de Educação/COAPEM/ Comissão formada por professores.

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em material procedente da pesquisa.

A elaboração de uma cartilha estruturada com informações e orientações relacionadas às avaliações de desempenho docente, seus processos, pontuações, indicadores e critérios que possuem, contribui para a disseminação de conhecimentos entre os professores e gestores sobre todo o processo avaliativo.

A elaboração contará com parceria da COAPEM e demais setores responsáveis. Essa cartilha tem como objetivo conferir informações aos professores e gestores que não possuem esse conhecimento a respeito das avaliações. Vale acrescentar que esses conhecimentos poderão acontecer por meio dos momentos formativos, organizados pelos setores responsáveis por essa ação de conscientização, por exemplo, a COAPEM, o setor jurídico, etc.

4.3 REAVALIAÇÃO E EQUIVALÊNCIA DA PONTUAÇÃO DA AVALIAÇÃO AIQP

A AIQP é uma das avaliações de desempenho que faz parte da progressão horizontal e avalia o investimento feito na carreira, por meio da qualificação pedagógica. Ademais, orienta e exige a computação de carga horária dessas participações do docente em formações. Reitera-se que essa avaliação exige, para progressão, que se componha os dez pontos, os quais correspondem a um total de 481 horas, que levam o professor a mudar de letra. Ou seja, levando-se em consideração todos os obstáculos impostos ao professor na atual situação, em que não há uma oferta de formação que atenda essa a demanda de pontuação, ele não terá condições em pontuar e muito menos em progredir.

Como já foi mencionado, há uma insuficiência de formação para professores, pois a SEMED não consegue proporcionar formações a todos os professores de todos os níveis e modalidades de ensino para garantir a pontuação que deve compor para as avaliações ADP e AQIP que geram a progressão na carreira, nesse viés, indica-se a reavaliação dessa pontuação AIQP. No Quadro 27, indica-se a segunda ação resultante dos achados do 3º eixo sobre a Política de Progressão Docente da Rede.

Quadro 27 – Aplicação do 5W2H – Reavaliação da pontuação da AIQP

5W2H	AÇÃO PROPOSITIVA
O quê?	Reavaliar os valores de pontuação constituintes na AIQP de modo a reduzi-los e equiparar as pontuações da SEMED e de outras instituições.
Quando?	A partir do início do ano de 2021.
Por quê?	Os professores destacaram que as progressões, que são relacionadas à formação, não acontecem devido à pouca quantidade de formações, ou seja, não sendo satisfatória para progressão. Assim, entendem que os valores dessa carga horária na AIQP tornam-se difíceis de alcançar. Além disso, ressaltaram sobre a diferença existente da pontuação nas formações externas à SEMED.
Onde?	SEMED.
Quem?	Secretário de Educação/ Setor Jurídico /COAPEM/ Comissão formada por professores.

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em material procedente da pesquisa.

A progressão horizontal é imprescindível para a carreira docente, pois proporciona ao profissional uma valorização não apenas com foco na qualificação, mas também pela valorização remunerativa. A partir de análises salariais do professor da educação básica, Gatti (2012, p. 95) pondera: “As constatações, porém, indicam sempre que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação”. A autora acrescenta que é imperioso, nas sociedades atuais, o “reconhecimento social e do senso de justiça” dos profissionais docentes de toda a educação básica e dos assuntos que tratam da remuneração (GATTI, 2012, p. 109). Nesse viés, entende-se que valorizar o professor perpassa por diversas questões que vão muito além das pedagógicas.

Propõe-se uma reavaliação das pontuações sistematizadas pela SEMED, além da equiparação das pontuações externas à SEMED, na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional. Isso se faz necessário, pois, no contexto em que se encontra

a Secretaria, ou seja, com uma quantidade de formação que não atende à demanda para pontuação, a junção de pontos para progressão torna improvável de se conseguir progredir. Esse processo de reavaliação poderá contar com uma comissão constituinte de membros composto por professores, gestores, COAPEM, sindicato e setor jurídico da SEMED.

Além dessa reavaliação dos pontos constituintes na AIQP, os professores discordam da diferença da pontuação nas formações externas à SEMED, ou seja, questionam o porquê da diferença, que é de menor valor daquela formação oferecida por outra instituição, que não seja a SEMED. Desse modo, propõe-se o nivelamento dos valores de ambas, ou seja, manter os mesmos valores tanto para as formações ofertadas pela SEMED, quanto por outras instituições, sem diferenciação de valores. Assim, esse processo contribui com o profissional de modo que ele alcance as pontuações necessárias para progressão docente.

Sem dúvidas, as temáticas abordadas neste trabalho, a formação continuada e a avaliação de desempenho docente, apresentam muitas complexidades, o que, conseqüentemente, geram situações cuja sua solução torna-se morosa. Entretanto, a pesquisa buscou desvendar algumas dessas situações e, a partir disso, pensou em ações cuja finalidade é solucionar tais questões. As ações propostas obedeceram à ordem que seguem as discussões. Nesse impasse, surgem de forma a contribuir para que o desempenho da Rede Municipal de Educação seja positivo em relação ao trabalho docente de modo a valorizá-lo quando do atendimento a essas temáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual trabalho considerou a relevância da formação continuada para a progressão na carreira e para a qualidade de gestão dos professores da educação municipal de São Luís. Empregou ainda os instrumentos de pesquisa que, de uma maneira ou de outra, trouxeram evidências de problemas para que a Rede pública não contribuísse totalmente para essa progressão. Para alcançar informações de modo a resultar nas ações que constituem o Plano de Ação Educacional (PAE), foram necessárias investigações por meio de análises das entrevistas de gestores, presidente da Comissão COAPEM e do presidente do Sindicato, além de analisar as respostas dos docentes por meio de um questionário.

A investigação foi semiestruturada junto aos atores implicados na pesquisa, e estes definiram-se como partes eficazes para a realização deste trabalho, pois indicaram possibilidades de reorganizar questões, como a formação docente e a pontuação para a progressão. As evidências apontam várias situações que os docentes vivenciam com a insuficiência de formação que atenda à demanda da pontuação para progressão. Todos compreendem que é de máxima relevância o processo de formação continuada para o avanço na carreira e aperfeiçoamento profissional. Também teve como evidência as adversidades que os professores da Rede Municipal têm em conseguir participar das formações, tanto na escola, como pela SEMED, pois, na sua maioria, possuem duas matrículas, têm cargas horárias incompatíveis com o horário dos cursos ou desenvolvem o trabalho em redes de ensino diferentes, ficando impossível afastarem-se de suas funções. Nesse caso, são necessários mecanismos para que os profissionais possam conciliar a formação continuada com horário de trabalho e, assim, garantir sua participação nessas ações formativas.

Além disso, a pesquisa trouxe, a partir do discurso docente, que essas formações oferecidas pela SEMED não têm contribuído com suas práticas, pois não estão compatíveis com a realidade que desenvolvem no dia a dia de seu trabalho. Isso torna quase impossível a reunião de pontos para a progressão gerada a partir da formação docente, já que não contemplam todos os segmentos e componentes curriculares. As formações que acontecem nas escolas limitam-se a reuniões administrativas, em que o foco são reclamações das condições de trabalho. Percebeu-

se que as formações que devem acontecer na escola, mesmo tendo uma orientação da Rede para sua organização, não são implementadas e, portanto, não contribuem para a progressão docente.

Em todo desenvolvimento desta pesquisa, notou-se que é preponderante a formação docente, tanto para o desenvolvimento dos professores, quanto para o processo de aprendizagem dos estudantes. Ela precisa ser efetivada, seja na e pela escola, seja pela Secretaria, e deve atender a todos os professores, sem exceção, sem exclusão de anos, turnos e/ ou componentes. É por meio da formação que a qualidade na prática acontece e, conseqüentemente, acontece também na educação, pois toda ação formadora precisa considerar a escola e seus elementos como componentes fundamentais da atividade para o aprimoramento profissional. É lá que o procedimento de refinamento para a carreira advém na prática.

A valorização do professor tem em seu bojo a garantia da formação e a progressão, o que se faz por meio dessa qualificação, na Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso V, que defende o plano de carreira e tem critérios condicionados à formação continuada. Essa garantia também se encontra na Meta 15 do PME, quando reafirma que a formação em serviço é para todos os profissionais da educação. Suas estratégias tratam de muitas ações que viabilizem essa formação. O PCCV, sob a Lei n.º 4.931/2008, determina em vários artigos ações que dão suporte ao trabalho docente, por exemplo, no artigo 21, orienta a qualificação profissional que visa a valorização dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a melhoria do serviço público. Enfim, é notória a necessidade da formação docente a todos os profissionais da educação.

O reconhecimento desse profissional perpassa pelo desenvolvimento da carreira. Assim, progredir faz parte desse processo. Essa progressão docente é condicionada à formação. Garantir o primeiro aspecto depende da oferta do segundo, ou seja, a SEMED deve garantir a formação continuada a todos os professores da Rede, de modo a contribuir com a pontuação a partir dessa carga horária de formações, para que sejam aprovados nas avaliações de desempenho e assim progridam na carreira, além de lhes garantir qualificação profissional, oportunizando-os uma qualidade na gestão de sala de aula.

Imbernón (2011), em uma entrevista à Revista Nova Escola⁴⁰, aponta os caminhos a serem adotados para melhorar a formação continuada de professores, por exemplo, criar um ambiente de cooperação; parceria entre os professores; que eles sejam protagonistas do processo e, assim, desenvolvam uma identidade profissional; um modelo formativo mais reflexivo e que aprecie práticas colaborativas. Além disso, o autor explica que uma formação coletiva só é possível se houver diálogo permanente, contestação, cooperação e concordância, sem que seja imposta. E somente assim os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias.

A partir do ponto de vista do autor, identificam-se, nas formações facultadas pela Rede, aspectos que geram insatisfação nos professores quando se trata dos conteúdos, temas abordados nessas ações formativas. Vale proferir que nessa organização não há a participação de nenhum docente cujas necessidades podem apontar, de modo a contribuir para a gestão de sala. Assim, um dos problemas apresentados nos resultados da pesquisa refere-se a esses temas que são abordados em formações docentes promovidas pela SEMED. É uma lacuna a ser preenchida, pois está relacionada às especificidades dos sujeitos implicados no processo educacional, ou seja, os professores não participam das decisões de escolhas dos temas a serem abordados. Entende-se que essa participação implica na garantia de que essas especificidades de sala sejam contempladas.

Assim, reiteram-se as sugestões dos professores acerca das formações, na tentativa de reorganizar essa oferta pela SEMED, para que, por exemplo, a elaboração das formações ocorra no coletivo, com a participação deles a fim de que possam indicar os temas abordados, que interessam e tenham conexão com a realidade deles. Além de aumentar o número de vagas nas formações, deve-se fazer uma melhor divulgação, diversificar as formações, liberar para participação. A formação precisa atender às necessidades, flexibilização de horários, constância nas formações, buscar parceria com as IES, atendimento dessas formações para os professores dos componentes curriculares, contemplar o turno noturno, ampliação da carga horária, balancear as cargas horárias das formações da Rede às de outras instituições, enfim,

⁴⁰ Entrevista cedida à Revista Nova Escola, no dia 01 de julho de 2011, sobre a Formação Continuada.

as possibilidades de acerto pela SEMED na visão dos docentes perpassam por essas sugestões.

De maneira a dar continuidade às sugestões, contribui-se aqui com algumas ideias, como definir os temas que serão abordados a partir das discussões nos grupos de professores e coordenador pedagógico, e promover formações levando em conta o tempo de exercício do professor. Ao entrar na rede, após o período probatório, esse tempo exige alguns conhecimentos sobre questões legais sobre a carreira docente, o conhecimento inicial sobre as avaliações de desempenho, etc. Após alguns períodos do exercício docente, por exemplo, após 10, 15 anos de prática, enfatiza-se a necessidade de formações com foco em socializações de experiências, pois, nessas interações, os docentes ajudam-se mutuamente. No trabalho coletivo, todos buscam soluções de situações que surgem durante o exercício da prática, o professor como mediador de conflitos e instigador de soluções.

Um outro aspecto a ser destacado refere-se ao coordenador pedagógico, pois percebeu-se durante a pesquisa que algumas escolas não possuem esse profissional para dar suporte aos trabalhos desenvolvidos na escola. Assim, para compor essa ausência muito enfatizada por gestores e professores, inclusive nos anexos, seria necessário concurso e/ ou ampliação para coordenadores. Diante dessas circunstâncias, a Rede deve nortear-se pela orientação da estratégia 17.4, da Meta 17 do PME, que determina a ampliação da jornada de trabalho do coordenador pedagógico e de professores, de modo a atender às necessidades da Rede nesse aspecto. Tal atendimento contribui para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente nas escolas.

Após a realização desta pesquisa, a importância da formação continuada é incontestável e sua relação com a progressão docente acrescenta ainda mais um aspecto imprescindível, por condicionar tanto o desenvolvimento profissional, quanto a qualidade de gestão de sala de aula dos professores da Rede. Ao concluir-se este estudo, confirma-se que as questões pesquisadas não se esgotam, pelo contrário, exigem uma busca mais profunda e minuciosa, o que vai requerer novas pesquisas e novos planos de ação, entendendo que a efetivação das ações que constam neste PAE possibilita um bom desenvolvimento das práticas de sala, a fim de melhorar as condições do trabalho docente e o cenário da educação municipal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.1, p. 14 -23, jan./ abr. 2001.

BAUER, Adriana. Avaliação de Desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, Bernadete A. (org.). **O trabalho docente**. Avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./ jun. 2012

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Documento orientador das ações de formação em 2015. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I**. Guia Geral. Brasília: FNDE/ MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar**. Disciplina a perda de cargo público por insuficiência de desempenho do servidor público estável, e dá outras providências. Brasília, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/Plp/plp248.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Referências para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BROOKE, Nigel. Avaliação é apenas um ponto de partida. Entrevista concedida a Dagmar Serpa. **Revista Nova Escola**, 01 out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/978/nigel-brooke-avaliacao-e- apenas-um-ponto-de-partida>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ ago. 2006.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *In*: Brooke, Nigel; Alves, Maria Tereza Gonzaga; Oliveira, Lina Kátia Mesquita de (orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira/ organização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CALLEGARI, Cesar. “O avesso do avesso” ou uma base curricular para o Brasil. **Revista Avesso**, p. 139-149, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de Professores: uma questão de escolhas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./ abr. 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos Vinte anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./ jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CRESWELL, John W. **Métodos de Pesquisa**. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2009.

DI GIORGI, Cristiano Amaral *et al.* **Necessidades Formativas de Professores de Redes Municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação continuada do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FEITOSA, M. M. R.; GRILL, I. G.; PINTO, L. M. C. **“São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo” Formação de Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004.

FERNANDES, Domingo. **Avaliação de Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto, 2008.

GATTI, Bernadete. Análise das Políticas Públicas para formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, jan./ abr. 2008.

GATTI, Bernadete. Avaliação de Desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, Bernadete (org.). **O trabalho docente**. Avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013a.

GATTI, Bernadete. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014a.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./ dez. 2013b.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18.nov. 2019.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./ abr. 2014b.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./ abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 mai./ jun. 1995.

GODOY, Arilda Schimdt. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. **Revista Nova Escola**, 01 jul. 2011.

GOIÂNIA. **Lei nº 7.399, de 23 de dezembro de 1994**. Institui o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e dá outras providências. Goiânia, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Patrícia Alessandra Gomes; CARDOZA, Maria José Pires Barros. Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares da Rede pública Municipal de São Luís- MA. Uma análise do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE. **Revista Exitus**, v. 6, n. 2. jul./ dez. 2016.

LIBANEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>. Acesso em: 24 de fev. 2020.

NOGUEIRA, D. X.; JESUS, G. R.; CRUZ, S. P. da. Avaliação de Desempenho Docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, jan./ abr. 2013.

NOVAES, Glaucia Torres F. Padrões de desempenho na avaliação docente profissionalidade docente. In: GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente**. Avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Editores associados, 2013.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores: In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Formação Contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./ dez. 2017.

PALMAS. **Lei nº 682/ 97, de 10 de novembro de 1997**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, o regime jurídico do profissional do magistério público municipal e dá outras providências. Palmas, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMERO, Sonia M. Thater. A avaliação de desempenho como instrumento de capacitação docente dos cursos de graduação. **Colégio Vital Brasil**, set. 2016. Disponível em <<https://vitalbrazilsp.com.br/www/wp-content/uploads/2019/01/24.pdf>> acessado 18/11/2019

ROSA, Sandra. V. L.; SANTOS, Willian. B. dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 665-687, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4695>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação Continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./ dez. 2004.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.615, de 19 jun. de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Luís e dá outras providências. São Luís, 2006a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2006/461/4615/lei-ordinaria-n-4615-2006>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4616, de 19 de junho de 2006**. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento da Prefeitura de São Luís; estabelece normas gerais de enquadramento; institui nova tabela de vencimento, e dá outras providências. São Luís, 2006b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2006/462/4616/lei-ordinaria-n-4616-2006>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.931, de 07 de abril de 2008**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos Profissionais do magistério do sistema de ensino público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências. São Luís, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/494/4931/lei-ordinaria-n-4931-2008>. Acesso em :19 nov. 2019.

SÃO LUÍS. **Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís – 2006/ 2015**. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, 2005.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís – 2015/ 2024**. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Campinas**, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SILVA, Eliene Patrícia; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Desenvolvimento profissional docente em discussão. *In*: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (orgs.). **Formação Continuada na sua relação com experiências docentes consideradas bem-sucedidas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

SILVA. Rossieli Soares da. **Avaliação de Desempenho Docente**: uma proposta para a rede estadual do Amazonas. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

TERESINA. **Lei nº 682/ 97, de 10 de novembro de 1997**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da rede de ensino do município de Teresina. Teresina, 1997.

TAVARES, Marinalva Rossi. Ética na avaliação do trabalho docente. Avaliação de Desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, Bernadete (org.). **O trabalho docente**. Avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013

WIKIPÉDIA. **Cidade Operária (São Luís)**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cidade_Oper%C3%A1ria_\(S%C3%A3o_Lu%C3%ADs\)&oldid=58808438](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cidade_Oper%C3%A1ria_(S%C3%A3o_Lu%C3%ADs)&oldid=58808438). Acesso em: 19 jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Ressignificação**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ressignifica%C3%A7%C3%A3o&oldid=59447736>. Acesso em: 17 out. 2020.

ZATTI, Antonio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação do Desempenho Docente nas Redes Estaduais de Ensino do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e188993, 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Formação Docente: Instrumento de Progressão Funcional e Qualidade de Gestão Pedagógica**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender de que maneira a Secretaria Municipal de Educação de São Luís pode contribuir, juntos aos docentes, para o atendimento às exigências da legislação acerca da pontuação para progressão na carreira do magistério no município de São Luís? Nesta pesquisa pretendemos compreender a política de formação continuada de maneira a identificar suas fragilidades referente ao cumprimento da pontuação para progressão da carreira profissional, identificando suas fragilidades, de forma a fazermos proposições com o objetivo de avançar na progressão na carreira profissional.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você, na pesquisa há uma parte que é constituída por instrumentos que são responsáveis pela obtenção dos dados, os instrumentos desta pesquisa são questionários, direcionados aos professores da SEMED, e entrevistas. As entrevistas são do tipo semiaberta, pois terão questões guias para o aprofundamento dos temas, possui uma lista de questões que tem sua origem no problema pesquisado, essas entrevistas serão dirigidas a um gestor por núcleo, totalizando (7) sete, ao presidente da COAPEM e a presidenta do SINDEDUÇÃO.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Políticas

Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O (A) Sr. (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista: Presidente do Sindicato

1. Como o Sindicato compreende a Política de Formação de Professores e a Política de Progressão Docente da Rede Municipal? Descreva o processo pelo qual passam.
2. O Sindicato poderia citar a quantidade de pontos que o professor precisa em cada avaliação, ou seja, na Avaliação de Desempenho Profissional, na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional e na Avaliação de Efetivo Exercício?
3. Todas essas avaliações citadas têm em seus critérios relacionados à formação continuada. De que maneira o Sindicato percebe a relação entre avaliação docente e a formação continuada de professores?
4. As avaliações de desempenho docente trazem como um de seus critérios a formação continuada, ou seja, a participação do professor em formações, mas a SEMED não vem oferecendo o quantitativo de horas exigido para tal progressão. O que o Sindicato propõe para garantir os direitos dos professores nesse sentido?
5. A Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional prevê um escore de 10 pontos para a mudança de uma letra para outra, ou seja, a progressão horizontal. Quanto isso repercute em carga horária de participação nas formações?
6. A carga horária de formação na escola gera 240 horas. Assim, precisa complementar, com formações externas, 241 horas para juntar a carga horária exigida para progressão na Rede de 481 horas. Como o professor pode efetivar e complementar sua formação em outras instituições, tendo em vista que SEMED não oferece formação suficiente para cumprimento da carga horária exigida e as formações ofertadas por outras instituições são insuficientes?
7. O que o Sindicato pensa a respeito dessa pontuação sabendo que a SEMED não está garantindo formações suficientes para que ela seja atingida?
8. Como o Sindicato contribui para garantir a progressão docente, sabendo que a Formação é imprescindível tanto para a progressão como para a qualidade de gestão?
9. De que modo o Sindicato busca conversar com a SEMED em prol dos professores acerca das avaliações docentes?
10. Como o Sindicato contribui na conscientização do professor acerca dos procedimentos referentes às avaliações?
11. Você gostaria de acrescentar alguma questão que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista: Presidente da COAPEM

1. Como ocorre a política de progressão funcional da rede?
2. Essa última avaliação de efetivo exercício está atrelada também com a participação na formação continuada?
3. A avaliação de investimento na qualificação profissional tem uma pontuação referente a participações em seminários, formações e em cursos de extensão. Uma parte é direcionada para as formações na SEMED e outra direcionada para formações extras, ou seja, oferecidos por outras instituições. Qual a base legal fundamental para essa pontuação?
4. A progressão docente ocorreu, num determinado período, de forma automática, ou seja, na época o professor não precisava apresentar nenhum tipo de certificação de participação em formações. Quando e o que motivou isso acontecer?
5. Ao entrar na rede o professor inicia com a letra A? Explique esse processo de mudança de letra.
6. Qual a relação da formação continuada e a avaliação de desempenho?
7. A Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional prevê um escore de 10 pontos para que aconteça a mudança de uma letra para outra, ou seja, a progressão horizontal. Quanto isso repercute em carga horária de participação?
8. A carga horária da escola gera 240 horas. O professor precisa complementar com 241 horas, a fim de juntar a carga horária exigida, buscando formações extra escola. Como o professor pode efetivar e complementar sua formação em outras instituições, baseado em uma pontuação menor nesses espaços?
9. O professor pode progredir quando não consegue a pontuação necessária, mesmo participando das formações oferecidas pela SEMED e outras instituições? Justifique sua resposta.
10. O professor precisa fazer quantos pontos na Avaliação de Desempenho Profissional? E na Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional? E na Avaliação de Efetivo Exercício?
11. A avaliação horizontal é a mudança de letra, que gera um percentual de 6% de aumento de salário. E a avaliação vertical acontece a partir da obtenção de um curso superior. Como acontecem essas progressões?
12. Quais critérios o professor necessita atender para alcançar a progressão vertical?

13. O que significa a exigência de licenciatura para ingresso no cargo? A licenciatura é um curso superior que tanto dá direito à pontuação, quanto à verticalidade?
14. Como a COAPEM contribui para garantir a progressão, sabendo que a formação é imprescindível tanto para a progressão como para a qualidade de gestão?
15. De que maneira você busca conversar com a SEMED em prol dos professores em relação às avaliações?
16. Como a COAPEM pode conscientizar o professor sobre o processo de Avaliação de Desempenho Profissional?
17. Você gostaria de acrescentar alguma questão que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista: gestor de escola

Caracterização da escola:

1. Quais anos do Ensino Fundamental a escola atende?
2. Quantos alunos e professores há na escola?
3. A escola funciona em quais turnos?
4. A escola atende apenas à população da circunvizinhança ou de outros bairros também? Se atende de outros bairros, quais?
5. A escola tem coordenador pedagógico que atende todos os turnos de funcionamento? Explique como funciona esse atendimento.

Formação na escola:

6. As formações, ofertadas na escola são obrigatórias ou facultativas?
7. Em quais espaços são organizadas essas formações?
8. Quem é responsável pela formação continuada na escola?
9. Há um cronograma para que essa formação aconteça?
10. Relate, de maneira resumida, como é a organização dos horários destinados a formação continuada. Faça uma avaliação sobre essa organização.
11. A escola conta com os formadores da rede para realizar as formações? Conta com profissionais de outras instituições?
12. A escola garante que o 1/3 da jornada de trabalho seja atendido e efetivamente destinado à formação continuada?
13. Quanto tempo da carga horária os profissionais de cada ano precisam se dedicar à formação continuada?
14. Você acredita que as escolas que possuem um trabalho sistematizado de formação apresentam um melhor resultado?
15. Quais os efeitos dessas formações?
16. Já houve formações para o novo currículo de referência (BNCC)? Como são avaliadas?

Formações oferecidas pelas secretarias:

17. Quais as modalidades de formação oferecidas aos professores, equipes gestoras e formadores pela SEMED? (Ex: EAD, semipresencial, presencial etc.)

18. As formações ofertadas pela SEMED ocorrem com mais frequência para qual segmento da educação básica?
19. Os formadores que efetuam essas formações são técnicos, formadores da SEMED, ou de outras instituições?
20. Quais formações são mais bem avaliadas pelos professores, equipes gestoras e formadores? Por quê?
21. Considerando que os professores das redes públicas de educação básica também acessam a formações oferecidas por outras instituições, como ocorre o tempo do professor quanto a essa participação, sendo que eles têm uma carga horária diferente (de 24h, de 30h, ou 40h)?
22. Qual sua percepção sobre a Política de Formação Continuada da SEMED?
23. Faça um comparativo entre a formação continuada e a qualidade de gestão.
24. Você percebe evidências positivas da formação continuada oferecida pela SEMED, nos resultados dos estudantes?
25. Você conhece a política de progressão docente da Rede? Fale um pouco sobre ela.

APÊNDICE E – Questionário: Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Formação Docente como Instrumento de Progressão Funcional e Qualidade de Gestão Pedagógica**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender de que maneira a Secretaria Municipal de Educação de São Luís pode contribuir, juntos aos docentes, para o atendimento às exigências da legislação acerca da pontuação para progressão na carreira do magistério no município de São Luís? Nesta pesquisa pretendemos compreender a política de formação continuada de maneira a identificar suas fragilidades referente ao cumprimento da pontuação para progressão da carreira profissional, identificando suas fragilidades, de forma a fazermos proposições com o objetivo de avançar na progressão na carreira profissional.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você, na pesquisa há uma parte que é constituída por instrumentos que são responsáveis pela obtenção dos dados, os instrumentos desta pesquisa são questionários, direcionados aos professores da SEMED, e entrevistas. As entrevistas são do tipo semiaberta, pois terão questões guias para o aprofundamento dos temas, possui uma lista de questões que tem sua origem no problema pesquisado, essas entrevistas serão dirigidas a um gestor por núcleo, totalizando (7) sete, ao presidente da COAPEM e a presidenta do SINDEDUÇÃO.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Qual sua idade?

- () até 25 anos
- () de 25 a 35 anos
- () de 35 a 40 anos
- () de 40 a 45 anos
- () de 45 a 50 anos
- () acima de 50 anos

2. Há quanto tempo você exerce a função de professor?

- () até 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos
- () de 15 a 20 anos
- () acima de 20 anos

3. Com qual segmento você trabalha na escola?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - Anos iniciais
- Ensino Fundamental - Anos finais
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos.

4. Qual componente curricular você trabalha? _____

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

5. Considerando as formações ofertadas na escola, de quantas você participou nos últimos 3 anos?

- Nenhuma
- menos de 3
- até 9
- Todas (12)

6. Com qual frequência houve formação continuada em sua escola nos últimos 3 anos?

- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Nunca

7. Na escola onde você atua, quem é o responsável por essa formação? Pode marcar mais de uma opção.

- Gestor
- Coordenador
- Professor
- Outros

8. Há um cronograma de formação de professores sistematizado na escola?

- Sim

- Não
- Não sei

9. O tempo destinado à formação na escola é bem aproveitado pelo grupo?

- Sim
- Não
- Às Vezes

10. Como você avalia a frequência de professores na formação continuada na sua escola?

- Insuficiente
- Regular
- Boa
- Ótima

11. Na sua avaliação, os temas abordados, as atividades realizadas nas horas destinadas a formação continuada têm contribuído para o trabalho docente em sala de aula?

- Sim
- Parcialmente
- Não

12. Qual seu maior desafio em colocar em prática o que você aprendeu na formação continuada na escola?

13. De quantas formações ofertadas pela SEMED você participou nos últimos 3 anos?

- Nenhuma
- Menos de 3
- Até 9
- Todas (12)

14. Nos últimos 3 anos, com qual frequência a SEMED tem proporcionado formações direcionadas ao ano que você trabalha?

- () Nenhuma
- () pouca (até de 3)
- () parcialmente (até 6) (indicar quantidade como fez na anterior)
- () Muitas (12) (indicar quantidade como fez na anterior)

15. As formações ofertadas pela SEMED têm contribuído para sua prática?

- () Sim
- () Parcialmente
- () Não

16. Quais aspectos podem proporcionar o bom desenvolvimento da prática docente nas formações oferecidas pela SEMED?

17. Numa escala de 0 a 10, avalie as formações oferecidas pelas SEMED considerando a sua prática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO/ PROGRESSÃO FUNCIONAL

18. A progressão funcional é constituída de três tipos de avaliação e uma delas, a Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, é a somatória dos dez pontos oriundos de participações em formações de professores. Nesse contexto, você considera que a SEMED tem contribuído para essa somatória?

- () Sim
- () Não
- () Não sei avaliar

19. Se, na questão anterior você respondeu não, escreva na sua opinião como a SEMED poderia contribuir para que o docente alcance esta pontuação?

20. A pontuação para progressão horizontal é consequência das participações em formações, com uma carga horária mínima de 481 horas para obtenção dos dez pontos necessários. Você sabia disso?

Sim

Não

21. Você, enquanto professor, conhece os valores atribuídos à carga horária dos eventos formativos listados na Avaliação de Investimento de Qualificação Profissional?

Conheço

Conheço em parte

Desconheço

22. Você considera coerente a atribuição de um valor menor na pontuação que é concedida às formações ofertadas por instituições que não seja a SEMED?

Sim

Não

23. Professor, você acredita que há relação entre a formação de professores e a qualidade da gestão na sala de aula?

Sim

Não

24. Justifique sua resposta da questão anterior.

ANEXO A – Formulário de Avaliação de Desempenho Profissional



Prefeitura de São Luís Secretaria Municipal de Educação Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério – COAPEM AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL - PROFESSORES

MATRÍCULA	NOME										
SETOR DE EXERCÍCIO				CARGO		FUNÇÃO EXERCIDA					
[] PÓLO SETOR		[] ANEXO		[] OUTRO		[] MATUTINO		[] VESPERTINO		[] NOTURNO	
ESTA AVALIAÇÃO DEVE SER FEITA OBSERVANDO O AVALIADO COMO PROFISSIONAL, E SEU PREENCHIMENTO DEVE SER MARCADO COM UM "X" E SEM RASURAS.											
INDICADORES		[S] SIM, ATENDE PLENAMENTE			[A] ÀS VEZES			[N] NÃO ATENDE			
ASSIDUIDADE		Considere a frequência no local de trabalho e a pontualidade quanto aos horários estabelecidos para o cumprimento de suas funções.							S	A	N
1. É pontual, chegando e saindo sempre no horário previsto.											
2. Tem presença assídua no local de trabalho.											
3. Tem frequência às reuniões e/ou eventos previamente marcados.											
4. Justifica seus atrasos e de forma comprobatória suas ausências.											
DISCIPLINA		Considere a capacidade de cumprir normas e regulamentos, bem como respeitar os níveis hierárquicos, aceitando críticas construtivas.							S	A	N
1. Mantém comportamento e aparência pessoal condizente com o ambiente de trabalho.											
2. Demonstra zelo e segurança no exercício do cargo, fazendo o uso adequado de materiais/equipamentos.											
3. Sabe fazer e receber críticas, aceitar mudanças/ inovações, apresentando habilidade de relacionamento com os colegas e superiores.											
4. Tem ética profissional, evitando comentários comprometedores ou prejudiciais ao ambiente de trabalho e a imagem dos demais profissionais.											
INICIATIVA		Considere a capacidade de agir adequadamente, independentemente de supervisão; disponibilidade em conhecer o trabalho do setor, aperfeiçoá-lo e resolver situações inesperadas.							S	A	N
1. Procura conhecer as responsabilidades e atribuições do setor.											
2. É criativo(a) e capaz de apresentar sugestões construtivas, visando melhoria na qualidade dos trabalhos desempenhados.											
3. Tem iniciativa no sentido de solucionar os problemas cotidianos.											
4. Encaminha corretamente os assuntos que fogem ao seu poder de decisão.											
PRODUTIVIDADE		Considere a quantidade e a qualidade dos trabalhos realizados, levando em consideração o tempo gasto para executá-los, a complexidade dos mesmos e as condições em que são desenvolvidos.							S	A	N

1. Cumpre satisfatoriamente as atividades planejadas no tempo previsto de execução.			
2. É capaz de desenvolver trabalhos em equipe, tendo atitude cooperativa.			
3. Tem a capacidade de se expressar de maneira clara e precisa, facilitando a mediação do conhecimento.			
4. Apresenta produtividade satisfatória, mesmo em situações excepcionais.			

RESPONSABILIDADE	Considere o desempenho profissional com ênfase na capacidade de manter-se com conduta ética no desempenho de suas obrigações e zelo pelo patrimônio público.	S	A	N
1. Cumpre as legislações vigentes, as normas específicas do setor e assume as obrigações de trabalho.				
2. Mostra-se comprometido com o seu trabalho, assumindo as responsabilidades que lhe são atribuídas, demonstrando cautela e prudência ao lidar com o público, enfrentando situações delicadas com sensibilidade.				
3. Age com discrição no exercício do cargo, estabelecendo relações interpessoais positivas, demonstrando firmeza e coerência nas atitudes.				
4. Zela pelo patrimônio da instituição, evitando desperdício e gastos desnecessários.				
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Considere a participação em programas de capacitação afins com o exercício do cargo oferecidos pela SEMED.	S	A	N
1. Participa de formações oferecidas pela SEMED, contribuindo e apresentando sugestões de melhoria no desempenho do exercício do cargo.				
2. Troca experiência com os demais profissionais apresentando sugestões voltadas para o aprendizado coletivo.				
3. Procura a coordenação pedagógica da escola para discutir dúvidas e apresentar sugestões de trabalhos e projetos que possam melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos.				
4. Procura conhecer e participar dos trabalhos desenvolvidos pela escola e interessa-se em se manter informado das ações em desenvolvimento pela SEMED.				

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

SÃO LUÍS, _____/_____/_____ _____	ASSINATURA DO CHEFE IMEDIATO:
SÃO LUÍS, _____/_____/_____ _____	ASSINATURA DO PROFISSIONAL AVALIADO:

**ANEXO B – Formulário de Avaliação de Investimento na Qualificação
Profissional**



**PREFEITURA DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO
Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério – COAPEM**

Decreto N° 36.043 de 05.12.2008 (DOM – 16.12.2008)
AVALIAÇÃO DE INVESTIMENTO NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

MATRÍCULA:	NOME:						
SERTOR DE EXERCÍCIO			CARGO		FUNÇÃO EXERCIDA		
RESUMO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL					QNT	V/P/U	T/PTS
1. Diploma de graduação em Nível Médio na Modalidade Normal sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo				2,0			
2. Diploma de graduação em Licenciatura Plena sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo				5,0			
3. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 10 até 40 horas				1,0			
4. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 41 até 80 horas				1,5			
5. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 81 até 120 horas				2,0			
6. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 121 até 160 horas				2,5			
7. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 161 até 200 horas				3,5			
8. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 201 até 240 horas				4,5			
9. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 241 até 280 horas				5,5			
10. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 281 até 320 horas				6,5			
11. Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH superior a 321 horas				7,5			
12. Certificado de curso com carga horária de 10 até 40 horas				0,5			
13. Certificado de curso com carga horária de 41 até 80 horas				1,0			

14. Certificado de curso com carga horária de 81 até 120 horas		1,5	
15. Certificado de curso com carga horária de 121 até 160 horas		2,0	
16. Certificado de curso com carga horária de 161 até 200 horas		2,5	
17. Certificado de curso com carga horária de 201 até 240 horas		3,0	
18. Certificado de curso com carga horária de 241 até 280 horas		3,5	
19. Certificado de curso com carga horária de 281 até 320 horas		4,0	
20. Certificado de curso com carga horária de 321 até 360 horas		4,5	
21. Certificado de curso com carga horária superior a 361 horas		5,0	
22. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista.		1,5	
23. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como comunicador, coordenador de mesa ou debatedor e evento da SEMED ou representante da SEMED.		2,5	
24. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista representante da SEMED.		2,0	
25. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares, organizado pela SEMED/membro/comissão organizadora.		1,0	
26. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como ouvinte.		0,5	
27. Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como delegado oficial de Unidade Ensino Municipal ou SEMED.		2,5	
28. Comprovação de haver participado em banca examinadora de concurso público, exame de seleção, julgamento de trabalhos publicados, mediante declaração expedida pelo órgão promotor do evento.		1,0	
29. Certificado de Especialização na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação (com limite de 03)		5,0	
30. Certificado de Pós-Graduação em Nível de Mestrado na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação		10,0	
31. Certificado de Pós-Graduação em Nível de Doutorado na área de educação não utilizado na concessão de Adicional por Titulação		15,0	
32. Comprovação através de DO de aprovação em concurso público para cargo de magistério [limite de 03 (três) publicações]		3,5	
33. Exercício de cargo em comissão, assessoramento, função de confiança exercida na SEMED [01 (um) até o máximo 10 (dez) pontos]		1,0	
34. Docência em programa de formação de educadores promovido por órgão e instituição e comprovada idoneidade [0,5 (meio) ponto para cada conjunto de 20 (vinte) horas até o limite de 05 (cinco) pontos]		0,5	
35. Publicação de obras relativas à produção científica, técnica, literária ou artística na área de educação [até 05 (cinco) publicações]		2,0	
TOTAL ACUMULADO:			

O R I E N T A Ç Õ E S

[A] Certificado de curso com apenas período será atribuída uma carga horária equivalente a 04 (quatro) horas diárias.

[B] Certificado de curso com apenas período declarado “em regime de tempo integral” será atribuída uma carga horária equivalente a 08 (oito) horas diárias.

[C] Na entrega do Curriculum Vitae será exigida a apresentação da(s) cópia(s) com o(s) original(is) e, em caso de declaração, será aceita somente a(s) original(is).

I N F O R M A Ç Õ E S A D I C I O N A I S

São Luís/Ma, ____ de ____ de ____

Assinatura do (a) Analista da
COAPEM

Assinatura do Presidente da COAPEM

L E G E N D A

QNT = QUANTIDADE

V/P/U = VALOR POR UNIDADE

T/PTS = TOTAL DE PONTOS

ANEXO C – Formulário de Avaliação de Efetivo Exercício



PREFEITURA DE SÃO LUIS SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO

DECRETO Nº 36.043 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2008

ANEXO III AVALIAÇÃO DE EFETIVO EXERCÍCIO

Matrícula		Nome	
SERTOR DE EXERCÍCIO		CARGO	COD/NÍVEL
FORMA DE VÍNCULO		ADMISSÃO	
[] CONTRATO	[] CONCURSO		
Esta avaliação é feita com base nos registros existentes no dossiê do profissional			
ALTERAÇÃO CONTRATUAL			
Nº Dec. enquadramento		Data	____/____/____
PROVIMENTOS (Progressões funcionais)			
CARGO E/OU FUNÇÕES EXERCIDAS			
INCORPORAÇÕES COMPLEMENTARES			
PENALIDADES E/OU FALTAS NÃO JUSTIFICADAS			
LICENÇA (EXCETO GESTANTE E SAÚDE) – Informar início e fim			
AFASTAMENTOS (Informar início e fim)			
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES			
São Luís/Ma, ____/____/____			
_____ Assinatura do chefe imediato			

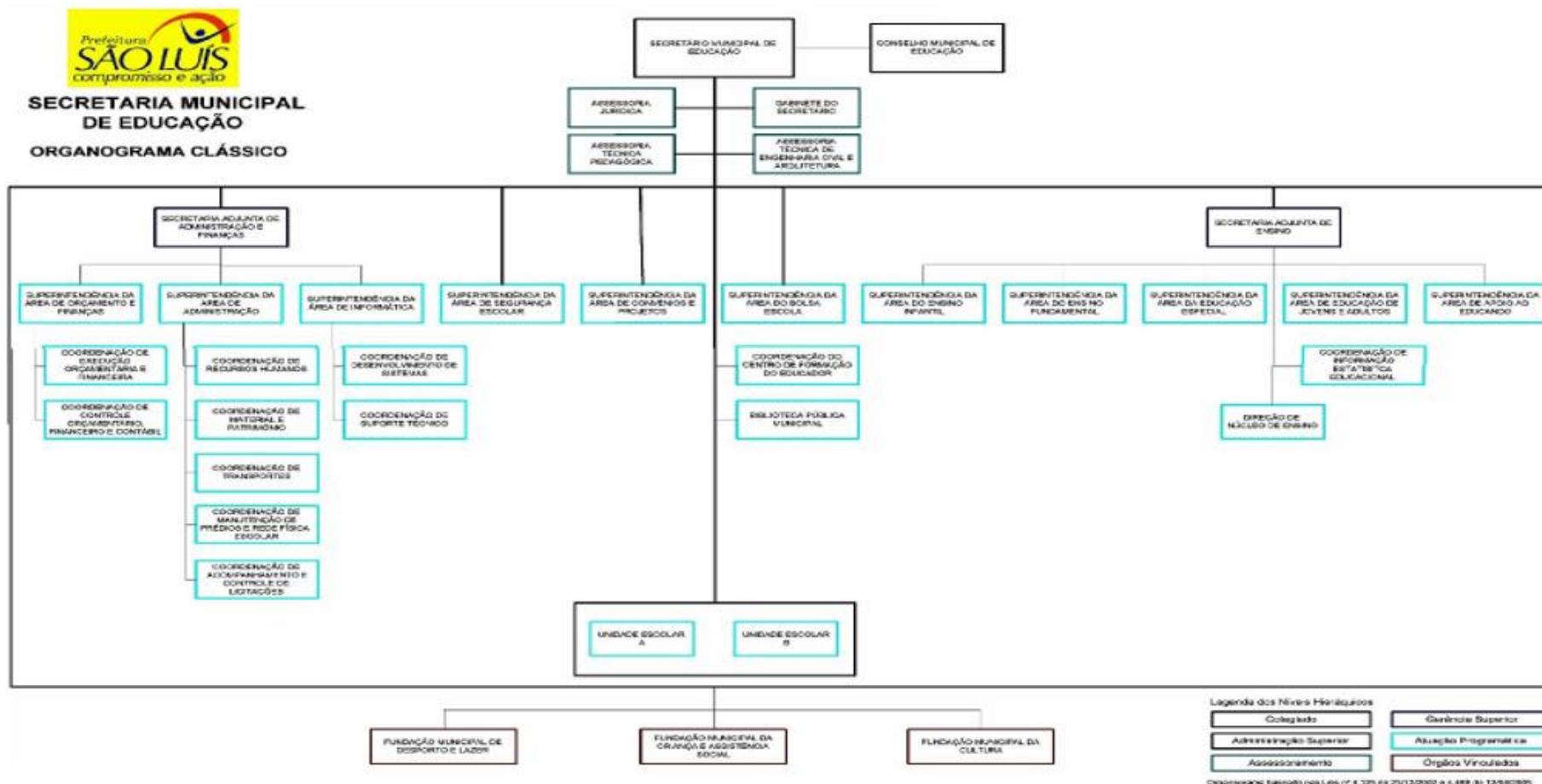
ANEXO D – Formulário de Resultado da Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional



**PREFEITURA DE SÃO LUÍS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE APLICAÇÃO DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO – COAPEM**

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE INVESTIMENTO NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL			
NOME:			MAT:
UEB:			TURNO: [] mat. [] vesp. [] not.
ANO:	PONTUAÇÃO CURRICULAR	TOTAL	ANÁLISE / RESULTADO
			Após a análise realizada, o profissional [] alcançou [] não alcançou a pontuação exigida no DECRETO Nº 36.043 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2008, [] tendo direito [] não tendo direito de passar da Referência _____ para ____. Analista: _____ São Luis /Ma. ____/____/____.
			Após a análise realizada, o profissional [] alcançou [] não alcançou a pontuação exigida no DECRETO Nº 36.043 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2008, [] tendo direito [] não tendo direito de passar da Referência _____ para ____. Analista: _____ São Luis /Ma. ____/____/____.
			Após a análise realizada, o profissional [] alcançou [] não alcançou a pontuação exigida no DECRETO Nº 36.043 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2008, [] tendo direito [] não tendo direito de passar da Referência _____ para ____. Analista: _____ São Luis /Ma. ____/____/____.
			Após a análise realizada, o profissional [] alcançou [] não alcançou a pontuação exigida no DECRETO Nº 36.043 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2008, [] tendo direito [] não tendo direito de passar da Referência _____ para ____. Analista: _____ São Luis /Ma. ____/____/____.

ANEXO E – Organograma da Secretaria Municipal de Educação- SEMED



Fonte: Secretaria Adjunta de Educação.

ANEXO F – Tabela de Eventos Formativos e Participações SEMED/CEFE

EVENTOS FORMATIVOS E PARTICIPAÇÕES SEMED/CEFE – 2002 a 2012

ANO	FORMAÇÕES DE PROFESSORES	PARTICIPANTES
2002	Capacitação PLAN	370
	Capacitação ABAPORU	300
	Programa Escola que Vale	172
	Programa Aceleração	160
	Capacitação Ensino Fundamental	150
	Capacitação PLAN	100
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	85
	Formação de Novos Professores	68
	Encontro Formação PCN	36
	TOTAL	1.441
2003	Programa Aceleração	389
	Programa Escola que Vale	386
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	283
	PCN Meio Ambiente	263
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	197
	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo- PSTQLE	128
	Encontro de Formação para Alfabetização	85
	Programa ABAPORU	30
TOTAL	1.761	
2004	Escola Sonhos do Futuro	395
	Programa Aceleração	315
	Programa Escola que Vale	256
	PCN Meio Ambiente	227
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	209
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	178
	Formação Continuada Educação Infantil	143
	Formação Continuada Educação Especial	121
	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo- PSTQLE	110
TOTAL	1.954	
2005	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	1.272
	PCN Meio Ambiente	1.121
	Formação Continuada Educação Infantil	371
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	348
	Formação Continuada Regularização de Fluxo	205
	Programa Aceleração	187
	Formação Continuada Educação Infantil	169
	Formação Continuada Educação Especial	154
	Programa ABAPORU	40
	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo- PSTQLE	30
	Formação Continuada em Matemática	20
TOTAL	3.917	
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	2.882

2006	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo- PSTQLE-Coordenadores	1.211
	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo- PSTQLE-Gestores	808
	Pro Letramento Linguagem	408
	Pro Letramento Matemática	303
	Formação Continuada de Professores Itinerantes e Salas de Recursos	282
	Formação Continuada Brasil Alfabetizado	238
	Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA	117
	Formação Continuada Educação Infantil	42
	TOTAL	6.291
2007	Pro Letramento Linguagem	2.038
	Pro Letramento Matemática	1.439
	Oficinas Pedagógicas de Matemática – anos iniciais	139
	Formação Continuada Ensino Fundamental	95
	Formação Continuada Educação Infantil	86
	TOTAL	3.797
2008	Pro Letramento Linguagem	2.795
	Pro Letramento Matemática	1.150
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	1.052
	Oficinas Pedagógicas de Matemática – 3º e 4º Ciclo	195
	Formação Continuada do 1º Ciclo- Capacidades Linguísticas	179
	Oficinas Pedagógicas de Matemática – 1º e 2º Ciclo	70
	Oficinas Pedagógicas de Matemática – 3º e 4º Ciclo	44
	TOTAL	5.485
2009	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	658
	Pro Letramento Matemática	633
	Pro Letramento Linguagem	602
	Oficinas “Jogos Linguísticos para Alfabetização”	378
	Oficina de Reciclagem de Surdos	330
	Oficinas Pedagógicas: Números Naturais – anos iniciais	309
	PCN Meio Ambiente	229
	Gestão de Aprendizagem – GESTAR II –Matemática- 3º e 4º Ciclo	212
	Gestão de Aprendizagem-GESTAR II – Língua Portuguesa - 3º e 4º Ciclo	137
	Formação Continuada em LIBRAS	105
	PCN na Escola	40
	TOTAL	3.633
2010	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	1.335
	Pro Letramento Matemática	641
	Pro Letramento Linguagem	618
	Oficinas Pedagógicas “Jogos Linguísticos para Alfabetização”	422
	Oficinas Pedagógicas: Números e Operações Numéricas – anos iniciais	395
	Braille	385
	Gestão de Aprendizagem-GESTAR II – Língua Portuguesa - 3º e 4º Ciclo	141
	Formação Continuada Mais Educação	50
	Oficinas Pedagógicas de Matemática	36

	PCN Meio Ambiente	30
	Oficinas SAEF – Avaliação	22
	TOTAL	4.075
2011	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	1.967
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	1.075
	Braile	985
	Oficinas Pedagógicas “Jogos Linguísticos para Alfabetização”	270
	Pro Letramento Linguagem	223
	Soroban	189
	Formação Continuada em AEE	189
	Planejando o Ensino de LP a partir das Capacidades Linguísticas 1º Ciclo	149
	Curso de Matemática Básica- 1º e 2º Ciclo	121
	Oficinas Pedagógicas: Números e Operações Numéricas – anos iniciais	119
	PCN Meio Ambiente	117
	Trabalhando Gêneros Textuais a partir de Sequências Didáticas 5º ano	87
	Pro Letramento Matemática	87
	Gestão de Aprendizagem-GESTAR II – Língua Portuguesa - 3º e 4º Ciclo	49
	TOTAL	5.478
2012	FC Didática da Alfabetização -Educação Infantil e Ensino Fundamental	1.012
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS	662
	Braile	280
	Programa De Professores Alfabetizadores – PROFA	191
	Pro Letramento Linguagem	178
	Oficinas Pedagógicas “Jogos Linguísticos para Alfabetização”	173
	Formação Continuada Letras e Números- A construção do conhecimento na Educação Infantil	168
	Soroban	96
	Oficinas Pedagógicas: Números e Operações Numéricas – anos iniciais	67
	Trabalhando Gêneros Textuais a partir de Sequências Didáticas 5º ano	40
	TOTAL	2.867