

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

JOSIANE PAULA ETELVINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS: DA CAPACITAÇÃO À PRÁTICA NA SALA DE AULA**

Franca/SP

2017

JOSIANE PAULA ETELVINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS: DA CAPACITAÇÃO À PRÁTICA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração em Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Madalena Gracioli

FRANCA/SP

2017

Etelvino, Josiane Paula.

A formação continuada de professores da área de ciências
Humanas: da capacitação à prática na sala de aula /
Josiane Paula Etelvino. –Franca : [s.n.], 2017.

131 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais
Orientador: Maria Madalena Gracioli

1. Políticas públicas - Educação. 2. Formação profissional.
3. Professores – Estudo e ensino. I. Título.

CDD – 370.71

JOSIANE PAULA ETELVINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS: DA CAPACITAÇÃO À PRÁTICA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Professora Doutora Maria Madalena Gracioli – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Franca/SP

1º. Examinador:

Professora Doutora Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Franca/SP

2º. Examinador:

Professora Doutora Teise de Oliveira Guaranha Garcia- Universidade de São Paulo – USP – campus Ribeirão Preto/SP

Franca, 21 de fevereiro de 2017.

Dedico à minha família, em especial aos meus pais Nilva e José Paulo e meu esposo Alexandre, que tanto me apoiaram e compreenderam com carinho minhas ausências para dedicação à pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha família, irmãs Paloma e Letícia, e sobrinha Clarice, por todo o apoio; espero ser fonte de inspiração para que elas continuem seus estudos. Agradeço principalmente aos meus pais Nilva e José Paulo, que sempre acreditaram na educação e no meu potencial, incentivando-me aos estudos desde muito cedo.

Ao meu esposo, que foi compreensivo com minha extensa e intensa rotina de pesquisa, sendo sempre afetuoso diante do meu cansaço e ansiedade, tornando-se um ponto de equilíbrio, tranquilidade e bom humor em minha vida.

Aos participantes da pesquisa, em particular à Diretoria de Ensino da Região de Franca e ao Núcleo Pedagógico, pois sem eles esse trabalho não seria possível, espero que essa pesquisa contribua para a reflexão nesse grandioso trabalho de formar educadores.

Aos meus amigos do programa de pós-graduação, pelas trocas de experiências, dúvidas, aflições e momentos de descontração que ajudaram muito em minha trajetória. Aos amigos de trabalho da Escola Estadual Prof. Dante Guedine Filho, que me incentivaram e ouviram com tanta empatia minhas angústias.

Aos Professores do programa de pós-graduação que contribuíram de forma direta para minha pesquisa, principalmente à professora Tatiana Noronha de Souza, por ter sido tão solícita com minhas dificuldades iniciais, e à professora Hilda Maria Gonçalves da Silva, pelas recomendações de leitura que foram decisivas.

Às Professoras Maria Aparecida Zero e Lucimay Bernabé P. de Andrade, que fizeram parte da banca de qualificação e deram sugestões importantes para meu trabalho.

Ao Núcleo de Estudos em Políticas Públicas-NEPPs, do qual fui membro por cinco anos, cujo aprendizado representou a base para o ingresso na vida acadêmica, em particular às professoras Regina Laisner e Paula Pavarina.

Agradeço em especial à minha orientadora Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli, uma parceira de trabalho, uma pessoa rara e uma profissional admirável e exemplar. Sou imensamente grata pelos incentivos, disponibilidade e dedicação ao meu trabalho, por todos os ensinamentos que com certeza fizeram de mim uma profissional muito melhor.

Agradeço a todos os que estiveram comigo nessa trajetória, podem acreditar que fizeram a diferença. Obrigada pelo companheirismo!

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.

Ildeu Moreira Coelho

ETELVINO, Josiane Paula. **A formação continuada de professores da área de ciências humanas:** da capacitação à prática na sala de aula. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo a análise das fases de implementação e monitoramento da política pública de formação de professores em serviço da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e executadas pela Diretoria Regional de Ensino da cidade de Franca. O principal objetivo é compreender como a política pública de formação continuada de docentes por meio do Núcleo Pedagógico contribui de forma positiva para a prática docente em sala de aula, representando um fator propulsor para o desenvolvimento de projetos e/ou ações que objetivem a melhoria da aprendizagem nas escolas estaduais de Franca. A partir desse foco, é proposto um instrumento de monitoramento que tem como objetivo a melhoria da avaliação da política pública e a geração de subsídios para a socialização de estratégias exitosas de ensino e aprendizagem entre os professores.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais. formação em serviço. prática docente.

ETELVINO, Josiane Paula. **The continuing education of teachers in the human sciences area:** from training to the practice in the classroom. 2017. 131f. Dissertation (Master in Planning and Analysis of Public Policies) - Faculty of Humanities and Social Sciences, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

ABSTRACT

The present work has as scope the analysis of the phases of implementation and monitoring of the public policy of teacher education in service of the Secretariat of Education of the State of São Paulo (SEESP) and executed by the Regional directorship of Education of the Franca city. The main objective is to understand how the public policy of continuous education of teachers through the Pedagogical Nucleus contributes in a positive way to the teacher practice in the classroom, representing a propelling factor for the development of projects and / or actions that aim at improving the Learning in the state schools of Franca. From this focus, a monitoring instrument is proposed that aims to improve the evaluation of public policy and the generation of subsidies for the socialization of successful teaching and learning strategies among teachers.

Keywords: educational public policies. In-service education. Teacher practice.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aulas de Trabalho Pedagógico Livre
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Caderno do Aluno
CARHs	Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
CB	Ciclo Básico
CEP	Código de Endereçamento Postal
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPA	Cultura Negra e Psiquenegritude
DE	Diretoria Regional de Ensino
DOE	Diário Oficial do Estado de São Paulo
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores "Paulo Renato Costa Souza
EM	Ensino Médio
FUNDESP	Fundo de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
GQT	Gestão da Qualidade Total
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEPPs	Núcleo de Estudos em Políticas Públicas
OT	Orientação Técnica

PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
QM	Quadro Magistério
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Professores de Ciências Humanas entrevistados, de acordo com sua situação funcional em 2016 na SEESP	76
Quadro 2: Caracterização dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs entrevistados, de acordo com sua situação funcional em 2016 na SEESP..	76
Quadro 3: Caracterização da formação dos Professores de Ciências Humanas entrevistados	78
Quadro 4: Caracterização da formação dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs entrevistados	79
Quadro 5: Sugestões e opiniões sobre as ações do Núcleo Pedagógico e a importância das OTs na formação dos docentes	86
Quadro 6: Produção de projetos pelos professores	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção múltipla da docência	32
Figura 2: Etapas da implementação da política pública de formação continuada	96
Figura 3: Desequilíbrio no monitoramento e avaliação da política pública	103
Figura 4: Ciclo da política pública de formação continuada docente por meio do Núcleo Pedagógico	108
Figura 5: Pontos principais de uma estrutura <i>e-learning</i>	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PELA E PARA A PRÁTICA REFLEXIVA	19
1.1. Formação continuada de professores: algumas reflexões	19
1.2. Formação do professor como um processo construtivo	29
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO PÚBLICA	45
2.1. A formação continuada docente na SEESP: contexto e caracterização	45
2.2. A formação continuada docente na SEESP por meio do núcleo pedagógico.....	62
3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS.....	70
3.1. Percurso metodológico	70
3.2. Análise de dados: experiência no magistério, jornada de trabalho e formação.	76
3.3. Análise de dados: a relação entre a participação na formação continuada implementada pelo Núcleo Pedagógico e prática docente	83
3.4. Análise de dados: autonomia do Núcleo Pedagógico em relação à SEESP e avaliação da política.....	97
4. PROPOSTA DE MONITORAMENTO.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	116
Apêndice- Roteiros de entrevista semiestruturada.....	125
Apêndice 1- Roteiro de entrevista dedicado aos professores das disciplinas de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).....	125
Apêndice 2- Roteiro de entrevista dedicado aos professores designados para o cargo de PCNP- Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, na Diretoria de Ensino da Região de Franca	128

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na área de análise de políticas públicas educacionais, especificamente nas fases de implementação, monitoramento e avaliação da política de formação de professores em serviço em microescala, criada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP, e desenvolvida pelo Núcleo Pedagógicos da Diretoria Regional de Ensino de Franca. Essa formação surgiu na década de 1980 como parte de um projeto chamado Monitoria nas Delegacias de Ensino¹, essa foi uma das primeiras ações que permitia certa descentralização em relação à Secretaria estadual de educação, cujo propósito era aproximar a formação dos docentes à realidade de seus alunos.

Atualmente, a formação continuada de professores por meio do Núcleo Pedagógico nas 91 Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo tem como objetivo promover ações formativas que subsidiem a prática em sala de aula para que o professor possa implementar políticas públicas educacionais para a melhoria da aprendizagem. Essa política pública consiste na formação continuada multidirecional, pois são desenvolvidos temas específicos da docência, pedagógicos, didáticos e das diferentes áreas do conhecimento, mais relacionados ao ensino de conceitos presentes nas disciplinas. Para essa formação, o professor é convocado por meio do Diário Oficial do Estado de São Paulo a participar de reuniões, oficinas, palestras, apresentação de projetos de ensino e aprendizagem, minicursos, momentos de reflexão e discussão que ocorrem de forma presencial com duração máxima de oito horas. Além disso, há também o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, nesse caso, por meio de solicitação dos gestores da escola, diretores e professor coordenador pedagógico, supervisor de ensino ou do próprio professor.

A escolha das atividades e ações desse Núcleo como foco dessa pesquisa se justifica primeiramente pela grande importância que a formação continuada docente assumiu na melhoria da qualidade da educação e pela possibilidade de acompanhamento das principais etapas, implementação e avaliação no ciclo dessa política.

O Núcleo Pedagógico, ao implementar e monitorar as políticas de formação continuada docente, tem a possibilidade de propor ações de intervenção no curso

¹ Antigo nome das atuais Diretorias Regionais de Ensino.

das ações, fazendo com que o trabalho docente seja um processo contínuo de planejamento, ação, reflexão, replanejamento e ação, além de incentivar a produção de novos projetos e manutenção de antigas propostas. Outro ponto que também justifica a escolha do Núcleo Pedagógico de Franca como escopo da pesquisa é a produção de projetos originais de incentivo ao trabalho docente criativo, desenvolvidos especificamente por esse Núcleo, os quais vão desde a troca de experiências por meio de *website* até eventos acadêmicos.

A dimensão e a importância dessa política pública de formação continuada descrita acima, combinadas ao fato de a pesquisadora estar inserida no sistema público de ensino do estado de São Paulo como docente desde 2009 e, conseqüentemente em constante formação por meio dessa política, são as principais motivações para ter iniciado esse estudo.

A partir desses estímulos, surgiram vários questionamentos que antecederam e motivaram a pesquisa, como a relação entre a SEESP e as Diretorias de ensino na execução da política de formação em serviço, a dimensão da avaliação da prática docente e, principalmente, o que essa formação representa para os professores e para a sua prática. Tais indagações se tornaram objetivos secundários:

- Verificar o nível de autonomia do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Franca em relação à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no que se refere aos tipos e temáticas da formação continuada e formulação de ações de intervenção no trabalho docente a partir da análise da documentação oficial, legislação e também relatórios produzidos pelos PCNPs - Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, sobre o planejamento e realização das reuniões para orientação técnica;
- Conhecer como ocorrem as reuniões de orientação técnica e a participação dos professores nas diferentes etapas desta política pública, ou seja, no planejamento, implementação e avaliação da formação e na escolha das temáticas dos projetos a serem aplicados com os alunos;
- Conhecer as etapas de planejamento, execução e avaliação de ações e projetos desenvolvidos por professores e aplicados na sala de aula, a partir dos subsídios da formação em serviço realizada pelo Núcleo pedagógico, incluindo a solicitação de auxílio, orientação ou/e presença de PCNPs.

Após delinear o caminho teórico-metodológico e investigativo da pesquisa, definiu-se como principal objetivo compreender como a política pública de formação

continuada de docentes por meio do Núcleo Pedagógico contribui de forma positiva para a prática docente em sala de aula, representando um fator propulsor para o desenvolvimento de projetos e/ou ações que objetivem a melhoria da aprendizagem nas escolas estaduais de Franca.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como proposta a análise valorativa de uma política pública, a melhor forma de interpretar os resultados da pesquisa é a partir de uma análise qualitativa. Por ser uma pesquisa qualitativa, a análise de documentação e os trabalhos de campo foram essenciais. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema formação continuada de professores e sobre as políticas públicas no estado de São Paulo a partir do final dos anos de 1970, além de entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas com os envolvidos no estágio de desenvolvimento da política pública objeto desta pesquisa, com os professores e os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico.

A partir dos resultados colhidos e analisados, foi definida a proposta de monitoramento na política pública; trata-se de um instrumento *on line* no formato de um *website*. Esse recurso será oferecido à Diretoria Regional de Ensino de Franca, cujo principal objetivo é a melhoria da avaliação da política pública com a ampliação e a geração de subsídios para a socialização de estratégias exitosas de ensino e aprendizagem entre os professores. Se posto em prática, tem o potencial de avaliar o impacto da formação de professores na prática em sala de aula e expandir a atuação do Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico - PCNP.

Com base no exposto, o trabalho se divide em quatro seções que objetivam definir a formação de professores de forma conceitual e como política pública; neste caso foram analisadas as políticas do estado de São Paulo nessa área, com foco na formação continuada docente por meio do Núcleo Pedagógico, com delimitação para as fases de implementação, monitoramento e avaliação dessa política na Diretoria Regional de Ensino de Franca.

A primeira seção deste trabalho se dedica a apresentar a diversidade de nomenclaturas, tipos e modalidades da formação continuada docente, além de discutir a formação de professores como um processo contínuo que deve estar voltado para a prática reflexiva e para a produção de conhecimento na e para a prática.

Na segunda seção, discutem-se os principais programas de formação continuada desenvolvimdos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

da década de 1970 até 2015, considerando o contexto político, econômico, social e educacional do país. Logo após, foi realizada análise da legislação e estrutura organizacional da formação continuada em serviço por meio do Núcleo Pedagógico de Franca.

A terceira seção corresponde à análise dos dados coletados na Diretoria Regional de Ensino de Franca, análise do conteúdo das entrevistas realizadas de 24 de fevereiro a 29 de abril de 2016, com professores das disciplinas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e com as PCNPs responsáveis por essas disciplinas no Núcleo Pedagógico.

A quarta seção se dedica a apresentar a proposta de monitoramento da política pública analisada, bem como suas potencialidades para a melhoria do acompanhamento e avaliação da formação de professores por meio do Núcleo Pedagógico.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PELA E PARA A PRÁTICA REFLEXIVA

Essa seção tem como objetivo discutir a formação de professores de modo que a formação continuada seja compreendida como um processo contínuo, complexo e duradouro. Inicialmente, os vários tipos de formação docente e suas principais denominações são apresentados, a partir daí, a relação do significado e importância dessa formação são atrelados à questão da prática reflexiva docente.

1.1. Formação continuada de professores: algumas reflexões

O processo de formação continuada por muito tempo carregou a ideia de complementar ou suplementar, cuja função era suprir as carências da primeira formação. No entanto, atualmente é quase um consenso entre pesquisadores da área da educação, como Gatti e Libâneo, que ambas as formações são necessárias para que o professor tenha subsídios para enfrentar os grandes desafios que o ambiente escolar apresenta, consenso esse que não ocorria há pouco menos de três décadas.

Essas duas formações passaram por tantas transformações quanto o panorama educacional brasileiro, entretanto, os cursos de licenciaturas, apesar de todos os problemas em relação ao currículo pouco voltado para a prática docente (MARIN, 1995), conseguiram adquirir um pouco mais de consistência do que a maioria dos cursos de formação continuada, pois até hoje este tipo de formação ainda é de difícil conceituação e sua definição assume múltiplas possibilidades.

A formação inicial de professores pode ser entendida como o processo de formação acadêmica que tem como objetivo tornar o estudante apto para exercer a profissão docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) considera a formação inicial pautada na capacidade de atender às necessidades educacionais de acordo com ano/série e faixa etária, e que se articule teoria e prática conforme os conhecimentos prévios dos alunos; ademais, define a formação inicial como:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Já a formação continuada exige maior esforço de compreensão, pois comporta uma multiplicidade de tipos e modalidades de ensino, desde cursos *stricto* e *lato sensu* (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) até cursos de menor duração e sem inserção à pesquisa, como os cursos de aperfeiçoamento, treinamento, orientação, entre outros. Esses últimos podem ser por iniciativa própria do docente ou determinados pelo sistema de ensino ou empregador, no caso do ensino privado, e podem ser realizados na modalidade presencial, a distância ou semipresencial. De uma forma mais simplificada, a formação continuada ou em serviço pode ser entendida como processo de formação realizado por docentes e profissionais da educação com o objetivo de melhoria profissional e, consequentemente, melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, documento publicado pelo Ministério da Educação dois anos após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a formação continuada é um processo constante e duradouro.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998a, p. 63).

Além de o caráter longo ser seu mais forte traço, isso não consegue por si só dar-lhe um padrão ou definição, pois conforme Diniz-Pereira (2002) a formação continuada não acompanhou como deveria a complexidade e as novas exigências em relação à carreira docente, contudo, recentemente pode-se afirmar que houve mudanças pertinentes e que é possível perceber modelos para essa formação. Apesar de a nomenclatura sofrer grandes variações, as características dos processos formativos estão direcionadas para apenas três modelos classificados por Diniz-Pereira (2014) como racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica.

Diniz-Pereira (2014) define o modelo de racionalidade técnica como a formação a partir da concepção de que as situações ou problemas educacionais devem ser resolvidos de forma técnica, lógica e eficiente; para isso, é necessário um aluno passivo e modelos prontos para serem seguidos rigidamente, independentemente do contexto e realidade em que professores e alunos estão inseridos. Já em relação à racionalidade prática, Diniz-Pereira (2014) afirma que há

uma supervalorização do imediatismo, a prática docente é pautada na realidade e tem grande ligação com vertentes humanistas. A racionalidade crítica, por sua vez, é definida pelo mesmo autor como um modelo que está direcionado para a realidade, para uma análise mais ampla, reflete-se não apenas sobre a própria condição, mas também sobre a do outro, como a justiça social, e em relação a temas transversais, como o ativismo político e ecológico.

Apesar de os modelos já indicarem pelos nomes grandes distâncias metodológicas, esses ainda coexistem, mesmo que de forma híbrida, e são aplicados de acordo com a emergência da carência ou problema que deve ser atendido, da abrangência espacial e número de pessoas que se pretende inserir em um determinado processo de formação. Essa afirmação irá se confirmar na discussão da próxima parte deste texto sobre as políticas de formação continuada de professores no Estado de São Paulo.

Segundo Diniz-Pereira (2002), a partir desses modelos, são definidos todos os mais variados formatos dos processos de formação continuada, com objetivos e denominações variadas. Tais variações se devem ao hibridismo desses modelos, que pode ser observado na variação dos títulos ou nomes dados aos processos de formação, o que pode traduzir o objetivo da política pública ou para qual público foi criada.

Segundo Flôr (2007), a formação continuada se caracteriza pelas várias mudanças de nomenclatura, já tendo sido chamada de treinamento de professores, capacitação de professores, atualização, capacitação de educadores, treinamento de docentes, reciclagem de educadores, aperfeiçoamento de professores, formação em serviço, dentre outras denominações utilizadas em menor escala. Essas mudanças se devem ao fato de que a formação continuada ainda não tem um direcionamento próprio assim como outras áreas da educação, por isso, não há um consenso entre os pesquisadores da área, e menos entre os administradores públicos que planejam e implementam ações, programas e políticas públicas nesse campo, portanto, o conceito ainda está em processo de construção.

A caracterização dos atores que interferem e/ou criam as políticas também é um fator determinante da nomenclatura que se aplicam, algumas denominações estão impregnadas de ideias pré-concebidas ou conceitos utilizados em outras áreas. Trata-se de denominações intrigantes, como é o caso da reciclagem, que quando se trata de resíduos significa “[...] conjunto de técnicas que tem por

finalidade aproveitar os detritos e reutilizá-los no ciclo de produção de que saíram [...]” (SOARES; SALGUEIRO; GAZINEU, 2007, p. 5).

Aplicando-se à formação continuada, esse termo está ligado à revisão das próprias práticas e descoberta de novos recursos; também se pode entender como uma renovação de paradigmas, mas, infelizmente, algumas vezes o professor tem suas experiências pouco valorizadas diante das novas orientações que recebeu em um curso de formação. Segundo Marin (1995), os cursos ligados a essa denominação nem sempre se comprometem com um processo formativo de qualidade, a autora acredita que:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p.14 *apud* FLÔR, 2007, p. 26).

Para Flôr (2007) a reciclagem é uma nomenclatura utilizada décadas atrás que, apesar de remeter a um processamento de matéria de descarte, tem como cerne a busca de um recomeço. Para a formação continuada, o recomeço não se trata de retroceder, mas do desenvolvimento de novas habilidades a partir da experiência, o que seria a matéria-prima dessa renovação, e é esse o princípio de vários processos de formação continuada.

Portanto, de que adiantaria uma formação que tivesse como preocupação deixar o professor exatamente como começou, ou quem sabe exatamente como estava ao completar sua formação inicial? De que adianta uma formação se não é para superar o vivido e ampliá-lo, para melhor compreender o mundo e melhorá-lo? Que objetivo teria a educação com uma formação como esta intenção, senão deixar tudo como está? Manter o *status quo*? Sem contar que, além destas questões, há ainda autores que relacionam o termo “reciclagem” a um processo mais voltado à matéria, mais especificamente ao tratamento de lixo, e nesse caso então, o que dizer do significado do professor numa formação com esse olhar? (FLÔR, 2007, p, 26).

Outras duas nomenclaturas que instigam reflexões são treinamento e atualização. Entende-se que tenham o sentido de complementar o que já se tem e levar novos conhecimentos ou/e preparar para algo determinado.

A denominação atualização designa trazer algo para a atualidade, assim como reciclagem, esse termo relaciona-se diretamente com a ideia de renovação. Para Hypolitto (2000) esta nomenclatura já se pressupõe que o professor esteja

desatualizado, sendo o principal motivo sua rotina de trabalho. Para a formação continuada, esta autora considera esse termo inadequado, mas também afirma que buscar a requalificação é necessário diante de tantas mudanças nas ciências, na sociedade e na educação. Portanto, é preciso que o professor esteja preparado tanto para utilizar os novos conhecimentos adquiridos, adaptando-os a sua realidade, quanto para questioná-los em que medida podem contribuir na melhoria de sua prática.

O termo treinamento, tecnicamente, vincula-se a uma preparação para a execução de algo pré-estabelecido, de acordo com Hypolitto (2000), treinamento significa tornar apto para determinadas habilidades, em educação continuada só poderia ser incorporado por meio de atividades práticas. Em âmbito escolar, as atividades práticas citadas pela autora poderiam ser, por exemplo, técnicas de desenho, trabalhos manuais ou atividades físicas.

De acordo com Patto (1998) esta denominação é comumente utilizada para treinar habilidades em consonância com determinados critérios, mas não se aplica da mesma forma à prática docente diante de sua dinamicidade. Isso pode levar ao entendimento de que um processo formativo, que tenha esta palavra no nome ou descrição, esteja destinado a tornar o professor capaz de executar algo pensado fora da sua realidade, no entanto, ao mesmo tempo, destina a ela. Muitas vezes uma formação continuada assim poderá servir mais aos interesses de quem treina e não de quem é treinado, ideia também defendida por Marin:

Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidade meramente mecânicas. [...] pois não estamos, de modo feral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (1995, p. 15).

Se tratando de formação continuada docente, seja atualização ou treinamento, não se deve se restringir apenas ao significado técnico dos termos, mas incorporar às experiências dos professores novos conhecimentos, a vivência do profissional dentro e fora do ambiente escolar, que pode ser de grande contribuição para a sua prática. Trazer novas estratégias didático-pedagógicas, conceitos, informações e compartilhar conhecimentos é importante para a profissão docente,

mas apoiar um processo de formação apenas nestas bases é desconsiderar por completo a capacidade de ser responsável por sua própria formação.

As nomenclaturas capacitação e aperfeiçoamento são mais usadas atualmente do que as discutidas anteriormente, tendo seu sentido ligado diretamente a processos de formação em diversas áreas do conhecimento com diferentes profissionais.

A capacitação pode ser entendida como tornar alguém capaz de realizar uma função que ainda não tem todas as habilidades necessárias; segundo Hypolitto (2000), a capacitação de um educador deve ir muito além de um treinamento, de torná-lo apto a desempenhar algo, mas sim envolvê-lo na melhoria de sua prática e ampliar sua visão de mundo a partir de seus valores. Flôr (2007, p. 27), também questiona “a adequação do termo à busca de patamares mais avançados de profissionalidade, já que se parte do princípio de que o professor deve estar capacitado para o trabalho educativo, ao ingressar numa escola”.

O termo aperfeiçoamento traz uma ideia de perfeição, tornar perfeito o que ainda não é, de acordo com padrões estabelecidos, leva-se a pensar que exista um ideal para ser alcançado. Aprimorar-se em sua prática deve ser uma meta para todos os docentes, mas isso deve ser um ideal subjetivo, sem necessariamente estar amparado em modelos, até mesmo porque a relação ensino e aprendizagem é estritamente singular e relevante, quando essas características se perdem, há apenas a adequação ao sistema, seja esse qual for. Segundo Hypolitto (1999), um professor reflexivo nunca se dá por satisfeito, sempre busca se aprimorar com novas práticas, de forma teórica ou com outros profissionais, é atento e observador à sua e outras práticas e à recepção do conhecimento dos seus educandos.

Dentre todas as denominações citadas, duas chamam a atenção e atualmente são as mais utilizadas, escolhidas inclusive para serem usadas nesta pesquisa: a formação em serviço e formação continuada. De acordo com Flôr (2007), a palavra formação imprime a ideia de processo, em que aquele que se submete está disposto a melhorar sua condição e adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos; a formação é o melhoramento de características que o indivíduo já possui ou que tem condições de possuí-las. Para o Dicionário de filosofia Abbagnano (2007), a palavra formação pode ser encontrada na descrição da palavra cultura, que conduz à construção do indivíduo dentro de um contexto cultural, relacionando-se diretamente ao termo específico, o autor define formação:

[...] no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos (v. Cultura) (ABBAGNANO, 2007, p. 470) (grifo do autor).

Como foi apresentado por Abbagnano (2007), o termo formação é muito amplo e pode ser utilizado como base para a definição de muitos outros conceitos. Na formação docente, os termos que sucedem a palavra formação têm o prosseguimento como cerne, no entanto, têm direções diferentes. Enquanto a formação continuada traz a ideia de processo contínuo, ininterrupto e perene, a formação em serviço busca esta continuidade pelas necessidades do contexto do trabalho docente. Petrili e Camargo (2007) afirmam que as atividades desse processo, que são voltadas para a prática docente em si e para a carreira, podem ser direcionadas para atender aos objetivos de políticas educacionais.

Assim, em meio a tantas diretrizes, a formação continuada em serviço surge como uma possibilidade de formação permanente, como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento, como um dos importantes espaços formativos, materializado pela atual política educacional e que, de certa forma, traduz em um direito e em uma possibilidade de agregar uma valorização ao salário e à carreira docente (PETRILLI; CAMARGO, 2007, p. 119).

A formação continuada pode ser interpretada como um processo contínuo, no qual todas as ações na prática docente contribuem para essa formação, porém, pode também levar ao entendimento de que a continuação possa ser realizada com uma sucessão de atividades e cursos, pelos quais o professor é colocado em uma infinita esteira de novos conhecimentos que tem como objetivo auxiliá-lo em seu trabalho. Marin (1995), Beraldo, Silva e Veloso (2007) concordam com essa afirmação e acreditam serem necessários processos formativos mais completos e voltados para os interesses do docente em si e não apenas de propostas centralizadas, como de programas governamentais. Para Flôr (2007),

[...] a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (Marin, 1995, p.19 *apud* FLÔR, 2007, p. 28) (grifos do autor).

Porém, nem todos os processos que recebem a denominação de formação continuada têm o propósito reflexivo e construtivo. Por muito tempo, e ainda hoje, isso acontece em alguns programas de formação continuada de professores, que se limitam a inserir o professor em uma série de cursos para atualização, ou seja, apenas há a sucessiva maratona de cursos com inúmeras nomenclaturas. Sobrecarregar o professor com cursos, acreditando apenas na quantidade em detrimento da qualidade, pode não ser um incentivo para que esse docente se dedique a sua própria formação e reflita sobre sua prática. Assim como salienta Beraldo, Silva e Veloso,

[...] a formação continuada requer ações/reflexões organizadas em função de um projeto de educação que, por sua vez, expressa o projeto de formação humana e de sociedade que se deseja construir. Tais ações efetivam-se na conjugação de iniciativas pessoais (dos sujeitos que buscam a formação) e coletivos (das instituições que promovem a formação), em diferentes espaços (universidades, escolas, sindicato, grupos de estudos etc.) (BERALDO; SILVA; VELOSO, 2007, p. 78).

De acordo com Sacristán, “a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas” (SACRISTÁN, 1995, p. 76). Colocar em xeque processos formativos trata-se de não se contentar com cursos rápidos, rasos e desconectados entre si, é ser crítico sobre sua própria formação e não se permitir inserir em processos de formação que não contribuam para que se torne pesquisador e produtor de conhecimento a partir de sua prática, para que não seja apenas um profissional da repetição de conteúdos. Demo (1995) contribui com essa ideia ao fazer duras críticas à responsabilidade do docente com sua própria formação e a interferência direta dessa postura em sua prática, afirmando que a

[...] aprendizagem do professor tem que ser profissional, porque ele é profissional da aprendizagem; precisa, pois, estudar profissionalmente, como parte mais decisiva de sua profissão; quem não estuda, não tem aula para dar. [...] Nós professores teríamos de contar com a expectativa de que, devendo estudar profissionalmente, tivessem constante motivação para estudar. Professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam, não cumprem a condição *sine qua non* de um professor minimamente adequado. Não sabem aprender e, por decorrência, não fazem o aluno aprender. Leitura é parte integrante desse negócio. Professor precisa ler todo dia, como “pão nosso de cada dia”. Não é viável motivar o gosto pela leitura no aluno, se o professor não lê. Como esse acredita que se aprende escutando aula, tomando nota e fazendo prova, leitura é atividade ociosa. A aula pode ser, aí, expediente dramaticamente imbecilizante, porque vende a noção fatídica de coisa tão pronta que só resta copiar e restituir bem copiada na prova. **Assim é:**

professor que não estuda, só pode dar aula! Não faz o aluno estudar, porque ele mesmo não sabe estudar. Aula é, muitas vezes, anteparo da mediocridade de um docente que apenas copia e só consegue que os alunos copiem. Não é culpa dele, porquanto é vítima do sistema como todos os alunos e professores. Continua fazendo a instrução que lhe foi transmitida no curso para se tornar docente (DEMO, 1995, p. 5) (grifos da pesquisadora).

A prática docente não deve ser uma eterna reiteração sem sentido, mas algo desafiador e motivador, para o professor e para seus alunos. Para Perrenoud, a formação docente “deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência em sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações” (PERRENOUD, 2002, p.22). Essa concepção parte do princípio de formação para a prática, em que o processo de formação é estruturado a partir das experiências do professor e direcionado para seu trabalho com e para os alunos. Nesse caso, o planejamento das atividades tem como ponto de partida as necessidades dos alunos, necessidades que algumas vezes podem estar mais relacionadas às consequências provocadas pela realidade que esses estudantes estão inseridos do que somente às carências pedagógicas.

Nesse tipo de formação, o professor geralmente é conduzido a formular ações mais concretas, como, por exemplo, os projetos temáticos no contexto da chamada pedagogia dos projetos², pela qual se insere uma temática central para um determinado número de atividades que pode ter ou não apelo social, mas que nesse processo o aluno explore o seu potencial em uma ou várias áreas do conhecimento para o enfrentamento de desafios, solução de problemas ou simplesmente definição de uma posição autônoma.

Segundo Contreras (2002), a formação de professores não tem se voltado para esta direção, o autor afirma que nas últimas décadas as políticas públicas têm objetivado a profissionalização por conta de um passado não científico³ e atualmente a formação continuada deveria ter como objetivo contribuir para tornar o professor

² Para Paulo Freire (1997) a pedagogia dos projetos trata-se de uma prática ao mesmo tempo inter e transdisciplinar que a partir de uma temática desafiadora instiga os alunos à curiosidade e favorece uma postura ativa, de ajuda mútua e em alguns casos o faz repensar sua própria condição. A discussão dessa está presente em alguns trabalhos de Paulo Freire, como Pedagogia da pergunta (1985) e Pedagogia da autonomia (1997).

³ Quando o autor se refere ao passado não científico da docência, está atribuindo este fato principalmente à formação por meio do Magistério, conhecido também por curso Normal, extinta em alguns estados como São Paulo há cerca uma década, que não é uma formação de nível superior e sim médio/técnico, mas que habilitava o profissional para a profissão docente. De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE - o objetivo é que até 2020 todos os professores em atuação na Educação Básica tenham formação de nível superior (BRASIL, 2014).

mais autônomo em relação a sua ciência e prática; entretanto, na maioria dos casos ocorre o inverso, “[...] a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

O que Contreras chama de controle pode ser entendido como um mecanismo, nesse caso, a formação continuada está inserida em uma política pública maior, voltada para a melhoria da qualidade da educação, de modo que todas as ações direcionadas para ela se tornam meios para que o trabalho docente seja consonante com os objetivos de plataformas políticas, principalmente relacionadas às mudanças curriculares.

Diante desse quadro, Contreras (2002) afirma que a formação continuada de professores tem sido utilizada como recurso, pode-se dizer até que é uma estratégia de gestão pública para a melhoria da qualidade da educação. Porém, por conta do grande número de docentes em um sistema de ensino e a falta de recursos financeiros, é comum haver os chamados programas de formação em massa com cursos focados em temas específicos e de curta duração.

Esses cursos comumente são realizados por meio de plataformas de aprendizagem a distância ou por profissionais multiplicadores, o que consiste em um profissional capacitado previamente que irá conduzir a formação de um grupo de professores ou de coordenadores pedagógicos. Esse grupo, uma vez capacitado, poderá ser responsável por um novo processo de formação e assim sucessivamente.

Atualmente, nota-se pouca renovação desses modos de formação, sendo necessário muito mais que a formação temática; há inúmeras variáveis envolvendo a prática docente, sendo as principais a realidade de cada escola e a identidade profissional. Segundo Gatti e Barretto (2011), o processo de formação é definido como algo destinado a responder aos muitos desafios ao longo de diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

No entanto, de acordo com Sacristán “o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos” (SACRISTÁN, 1995, p. 74); portanto, além das fases temporais da carreira docente discutidas por Gatti e Barretto (2009), é necessário considerar como essa carreira está sendo construída: se há conformação ou reflexão, e se objetiva-se uma prática

reflexiva, que é mais vantajosa do ponto de vista do trabalho docente, da aprendizagem do aluno e da relação entre professor, aluno e conhecimento.

1.2. Formação do professor como um processo construtivo

A discussão sobre a formação continuada ou em serviço de docentes da educação básica é bastante problematizada, pois há forças antagônicas em ação, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais criam políticas públicas de formação em macroescala, a maioria delas sem grandes possibilidades de adaptação ou adequação à realidade do docente; por outro lado, os mesmos sistemas estão cada vez mais sucateados, com más condições de trabalho, baixos salários e ambiente escolar cada vez mais hostil ao trabalho docente de qualidade. Esses e outros fatores dificultam aos professores desenvolverem atividades reflexivas de autoformação, ou que se insiram em cursos de formação por conta própria ou ingressem em uma pesquisa acadêmica.

Além disso, a formação docente não se resume apenas a processos formativos, defende-se aqui a ideia de que o professor passa por um longo caminho que o leva a ser o profissional que é. A construção desse profissional é mais longa até do que sua carreira e contém traços da sua vida fora da sala de aula e dos processos de formação convencionais, é algo transcendente.

De acordo com a Figura 1, nesse percurso a formação docente é uma construção a qual usa múltiplas contribuições de âmbito profissional e pessoal, algumas com maior ou menor articulação com os demais fatores. O meio escolar é como uma grande fonte de conhecimentos, desde a experiência como aluno até quando se torna docente e se faz necessário desenvolver seu trabalho dentro de um sistema educacional e de um currículo específico, em que ocorre, simultaneamente, a implementação de várias políticas públicas. In loco, aprende muito com a inserção em processos de formação continuada e também no cotidiano com os colegas de docência, profissionais da educação e com seus alunos. Os fatores pessoais entram como mais um determinante que contribui na formação do docente como profissional, sendo intervenientes desde a escolha da profissão até o modo como discursa e os exemplos que aplica à sua didática.

A essa construção múltipla, Domite (2006) chama de formação do professor enquanto sujeito social, que vai muito além de apenas inseri-lo em um ciclo de cursos e capacitações. Tardif (2002) contribui com essa ideia ao afirmar que o

docente tem seu saber vindo de várias fontes sendo que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Por essa multiplicidade de fatores que interferem na prática docente, como demonstra a Figura 1, os cursos de formação continuada são apenas uma das muitas e distintas partes da formação docente, é muito raso pressupor que apenas a formação por meio de cursos, sem uma proposta construída, pelo menos em parte, pelo professor, seja exitosa em longo prazo. Por isso, é frequente que quando os professores entram em um processo de formação em serviço de um sistema educacional⁴ mais direcionado para a prática ou para a teoria do que para a pesquisa-ação, alguns deles passam a se sentir como meros executores, enquanto outros podem não ter um desempenho proveitoso por deixarem questões funcionais - como as críticas ao sistema educacional, ao currículo e ao próprio sistema de formação - interferirem em sua dedicação à formação.

Isso se deve ao fato de que a formação oferecida aos docentes, muitas vezes, pouco os considera como sujeito de conhecimento, não valorizando como deveria toda a experiência e formação construída. Ao introduzir apenas uma formação padronizada e superficial, são minimizadas as possibilidades para que o professor desenvolva sua prática com autonomia em alguns aspectos ou/e uma prática reflexiva, ideias essas tão bem defendidas por Nóvoa:

Em contraponto às imagens dos *professores como funcionários* submetidos ao controlo de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos, surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos*, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da actividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar (2002, p. 37) (grifos do autor).

Nóvoa (2002) e Fornazari (2009) compartilham a mesma ideia no que se refere ao controle dos docentes por meio dos processos de formação, no entanto, devido ao acesso limitado de muitos professores à formação continuada, Fornazari (2009) reafirma que independente do tipo de formação ou controle que possa ser

⁴ Formulado, implementado e avaliado por secretarias de educação estaduais ou municipais como uma política pública em si, ou um programa parte de uma política maior.

exercido, é a partir dessa formação em serviço que o professor obtém recursos para desenvolver habilidades e competências para ir à contramão da padronização e massificação dos processos de formação, tendo uma postura protagonista diante de seu próprio percurso profissional.

Entende-se por protagonista saber se posicionar ativamente e tomar a frente diante de uma situação, o Dicionário Aurélio apresenta várias definições, no entanto, nem todas são úteis para o contexto desta pesquisa: “1 Principal ator. 2 Pessoa que ocupa o primeiro lugar em qualquer acontecimento. 3 Promotor. 4 Interveniente em episódios da vida cotidiana” (FERREIRA, 2010). Porém, para essa reflexão interessam as duas últimas, as quais se referem a um posicionamento dentro de um contexto.

Figura 1: Construção múltipla da docência

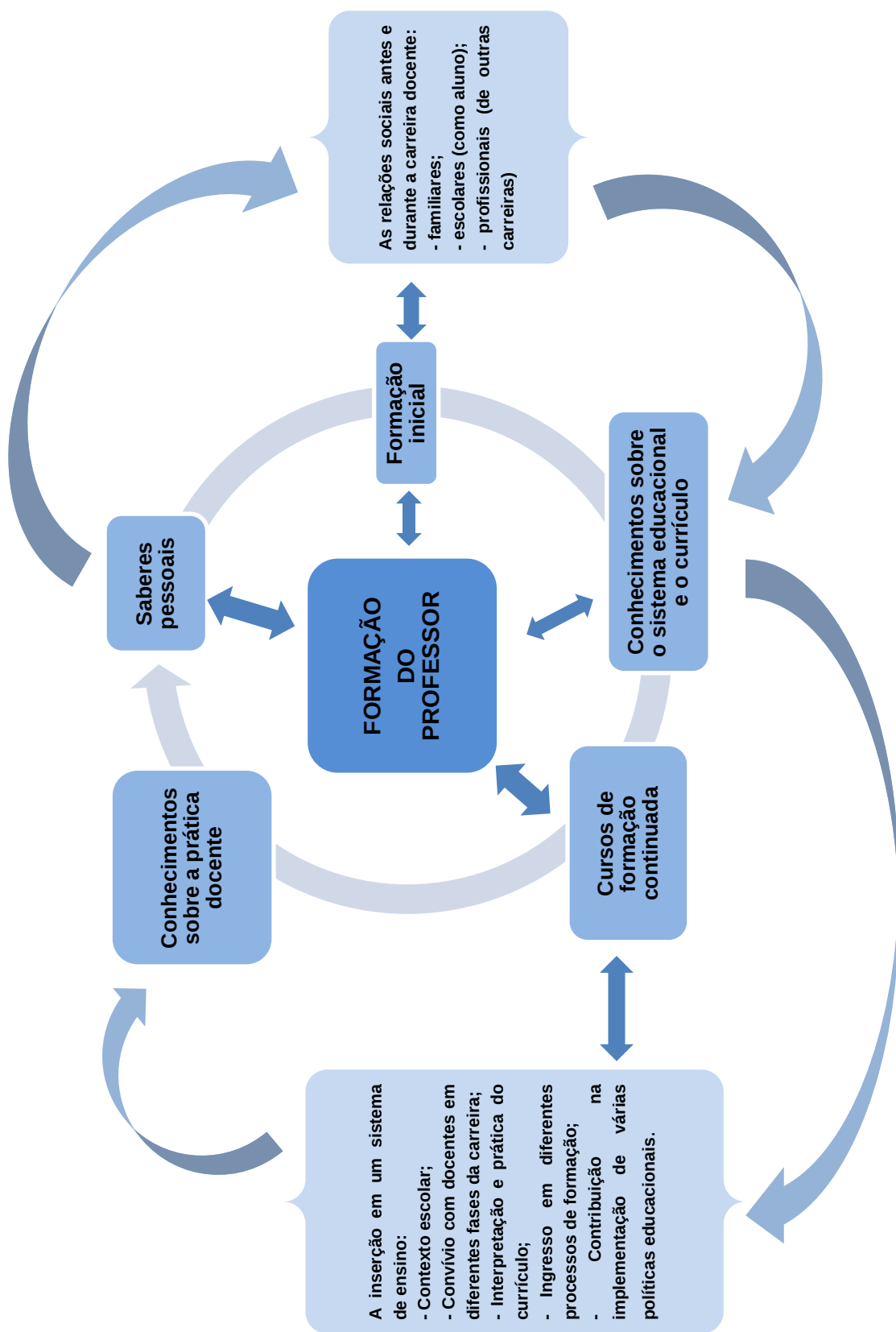


Figura elaborada pela pesquisadora.

Esse mesmo referencial expressa de forma ainda mais proveitosa quando define protagonismo: “1 Desempenho do papel de protagonista (de peça teatral, filme, série televisiva, livro, etc. 2 Qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação” (FERREIRA, 2010). A segunda definição expressa uma qualidade inata, algo que deve se firmar de acordo com características próprias e de onde se está inserido; esta definição contribui para expressar a complexidade do papel protagonista do professor e a amplitude das possibilidades de atuação.

Ao discutir a prática docente e sua visão sobre a própria formação e profissão, protagonista pode ser definido como um professor que reconhece a importância do seu papel na sociedade, no sistema de ensino que está inserido e sua contribuição na implementação de políticas públicas educacionais.

Para Torres (2011), apesar de a prática protagonista ser um posicionamento pessoal, é fundamental que o professor compreenda sua importância.

El protagonismo en la sociedad correspondería al nivel en que los/as profesores/as son partícipes del cambio social a través de la educación creando y proponiendo ideas y estrategias para dicho cambio. El protagonismo en la toma de decisiones en el proceso de participación corresponde al nivel en que se desarrolla cada uno de los aspectos que componen el continuo de participación que va desde la información hasta la autogestión del proceso de mejora de los resultados de aprendizaje. El protagonismo como posición personal corresponde al nivel que el/la profesor/a de manera voluntaria es parte del proceso de mejora, motivado intrínsecamente, haciendo esfuerzos más allá de las expectativas mínimas, demostrando así altas expectativas, motivación, compromiso y alegría en el proceso de mejora que transmitiría a sus alumnos/as (TORRES, 2011, p. 42).⁵

A partir das afirmações de Torres (2011), pode-se compreender que em sua prática o professor protagonista respeita, compreende e trabalha a partir da realidade em que o aluno e a escola estão inseridos, porém, não deixa de ter um posicionamento crítico diante dos problemas que esta apresenta e, principalmente, tem uma postura ativa em relação às fragilidades da escola e do sistema escolar e, mesmo frente a um panorama desfavorável, sempre busca melhorar a

⁵ O protagonismo na sociedade corresponderia ao nível em que os(as) professores(as) são participantes da mudança social através da educação, criando e propondo ideias e estratégias para esta mudança. Na tomada de decisões e no processo de participação, corresponde ao nível em que se desenvolve cada um dos aspectos que compõem a participação contínua, que vai desde a informação até a autogestão do processo de melhoria dos resultados de aprendizagem. O protagonismo em uma posição pessoal corresponde ao nível que o(a) professor(a) de modo voluntário é parte do processo de melhoria, intrinsecamente motivados, fazendo esforços para além das expectativas mínimas, demonstrando elevadas expectativas, motivação, compromisso e alegria no processo de melhoria que transmitiria a seus alunos(as) (TORRES, 2011, p. 42) (Tradução da pesquisadora).

aprendizagem dos alunos. Assim, vai além do que está programado por currículos e materiais didáticos, fazendo com que conceitos e conteúdos possam ser vivenciados, sendo compreendidos de forma ampla, sincera e problematizada.

Giroux (1997), assim como Torres (2011), contribui para a construção da ideia de uma prática docente pautada na motivação, indo além do mínimo necessário. Na posição dos autores, os professores devem ser protagonistas de sua trajetória profissional, podem e devem mediar sua atuação sendo mais ativos, vigorosos ou se recriarem de acordo com a condição que se encontram.

Em um documento sobre o Protagonismo na docência na América Latina, publicado em uma revista chilena em 2005 sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, define-se que um professor deve se sentir responsável pela educação e sempre ir além do que está proposto no material didático, deve ser um investigador de novos conhecimentos para apoiar sua autonomia (UNESCO, 2005).

Es decir, el desempeño profesional depende también de cuán involucrados y responsables se sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación. Todo o casi todo está predeterminado en los “manuales”, “guías”, “libros del profesor”, “talleres”. Aunque se insiste en la necesidad de contar con docentes innovadores que investiguen y sistematicen nuevo conocimiento; aunque hay un consenso de que se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de información y comunicación; al momento de abordar su formación, el desarrollo de la profesión y su protagonismo, se eligen las mismas vías del pasado: capacitación y más capacitación, y en algunos casos se introduce como variante la evaluación del desempeño (UNESCO, 2005, p. 11)⁶.

Os sistemas educacionais que implementam políticas públicas e programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, já se atentaram à essa postura, a autoformação que ocorre na própria prática em sala de aula. Para Gatti (2009), aos poucos concepções menos protagonistas vão sendo deixadas de lado diante de processos de formação com foco na autonomia profissional.

⁶ Ou seja, o desempenho profissional depende também do quanto os envolvidos e responsáveis se sentem no desenvolvimento de sua escola e da educação. Tudo ou quase tudo está predeterminado nos "manuais", "guias", "livros do professor", "oficinas". Ainda que se insista na necessidade de contar com docentes inovadores que investiguem e sistematizem novos conhecimentos; ainda que haja um consenso de que se requer um novo professor capaz de se desenvolver em cenários complexos e acessar e utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação; no momento de abordar sua formação, o desenvolvimento da profissão e seu protagonismo, são escolhidos os mesmos percursos que no passado: capacitação e mais capacitação e, em alguns casos, se introduz como variante uma avaliação de desempenho. (UNESCO, 2005, p. 11) (Tradução da pesquisadora).

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. [...] O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

A postura investigativa do professor deveria ser iniciada nos processos de formação desde a graduação, como é o exemplo dos universitários de licenciaturas que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID⁷. Esse programa tem vários objetivos⁸ relacionados à integração entre a teoria e a prática em sala de aula, possibilitando a formação conjunta entre o graduando e o professor responsável pela classe. Além disso, permite que o futuro professor seja inserido no cotidiano escolar, às tarefas e compromissos da profissão e proporcionando o desenvolvimento de projetos para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Outro bom exemplo também é o programa que foi implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP para professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que se iniciou em 2003, mas que atualmente está inativo, denominado Teia do saber. De acordo com Mazzilli e Paula (2009), a proposta pautava-se na melhoria da prática pedagógica e tinha como matriz a produção de projetos de pesquisa junto com os alunos com a apresentação de relatórios semestrais, assim como uma iniciação científica. As autoras ainda afirmam que o objetivo

⁷ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais e a distância que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

⁸ Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

[...] desse Programa, de acordo com os projetos que orientam suas ações, é aprimorar a prática pedagógica dos profissionais a partir de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, tendo como foco a realidade da escola e, ao mesmo tempo, proporcionar o retorno dos professores à universidade. Tanto o uso de novas tecnologias como das convencionais (além do uso alternativo de materiais e produtos que não têm, a priori, caráter científico ou didático) são previstos para o desenvolvimento das aulas (MAZZILLI; PAULA, 2009, p. 24).

Para Di Giorgi (2010), programas como Teia do Saber têm novas perspectivas para a formação continuada, pelos quais cada vez mais os professores podem reforçar sua autonomia e construir sua carreira firmada na produção de conhecimentos; a partir daí podem almejar a intervenções maiores, como as curriculares.

Essas perspectivas, que dá voz aos professores, tem se mostrado fértil no desenvolvimento de processos dessa natureza, pois considera fundamental o protagonismo dos sujeitos-professores na implementação de mudanças que se fazem necessárias nas práticas e nos currículos escolares (DI GIORGI, 2010, p. 12).

Logo para os autores discutidos nesta seção, a formação docente pode ocorrer de forma exitosa fundamentada no protagonismo, e, para que esta ocorra, a compreensão das características e da complexidade da prática docente é essencial. Schön (2000 *apud* DI GIORGI, 2010) defende uma prática consciente e crítica sendo assim, antes da construção da autonomia, deve-se ter em mente quais são as questões que envolvem a prática docente.

Nesse ponto, a formação continuada docente assume papel determinante como geradora de condições para garantir esse protagonismo. É preciso que o professor tenha percepção clara das propostas político-pedagógicas da sua escola e do sistema escolar, para atuar de forma ativa dentro dos limites desses documentos, bem como lançar-se para além deles. No entanto, quando a formação não é concisa e ampla, essa pode se mostrar incapaz de ser um recurso para a atuação autônoma. No Brasil, por exemplo, os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio têm em sua formação inicial e continuada uma relação dicotômica, sendo que, muitas vezes, é fragmentada, o que a torna conflituosa entre conhecimentos teóricos e práticos, metodologias e saberes de ciências específicos e da área pedagógica.

Diante da complexidade da profissão docente e de sua prática, torna-se pouco refutável a necessidade de um profissional reflexivo, não apenas sobre sua prática em sala de aula e atividades extraclases, como também sobre a própria

construção profissional. Desse modo, é preciso que a formação docente e a prática sejam não apenas complementares, mas compreendidas como uma só, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor desempenha seu trabalho com os alunos, constrói conhecimentos sobre sua prática. As condições atuais da educação e da carreira docente no país vão na contramão da atuação reflexiva, a qual é não apenas importante, como também a principal forma para que a escola não se torne reprodutora de desigualdades.

Para Gatti e Barretto (2011), a reflexão na prática docente é uma forte tendência e tem influenciado muitos processos de formação continuada de professores; segundo a autora isso se deve a sua pertinência frente ao enfrentamento da realidade social e educacional no Brasil nas últimas décadas. Esse direcionamento para a reflexão na prática docente vem da necessidade não apenas de se repensar o que se faz, mas, segundo Schön (2000), de refletir desde quando se aprende a fazer algo, a reflexão não deve ser feita posteriormente, mas sim incorporada à aprendizagem. De modo geral, o que ocorre é que ao realizar uma tarefa, não se tem o cuidado de pensar sobre, o indivíduo se torna apto e a ação é espontânea (Schön, 2000).

Reflexão é uma denominação que transcende padrões, pois é um substantivo que pode ser adjetivado quando lhe é atribuído qualidade, (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), além disso, tem várias definições de acordo com diferentes áreas do conhecimento, como a Física e a Psicologia, portanto, tal palavra tem uma multiplicidade de usos e significados. Contudo, o significado que mais se adequa a essa pesquisa é o ligado à Filosofia, que explica esse termo como “atenção aplicada às operações do entendimento, aos fenômenos da consciência e às próprias ideias. O estudo do pensamento; a razão debruçando-se sobre si mesma; exame de consciência” (MICHAELIS, 2016).

Em geral, o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações. Este conceito foi determinado de três maneiras, a saber: 1ª como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2ª como consciência; 3ª como abstração (ABBAGNANO, 2007, p. 837).

Para Dorigon e Romanowski (2008), todas as definições de reflexão e reflexivo trazem não apenas o pensamento passivo diante da realidade a ser analisada, mas a ação gestada durante e após o momento de reflexão. Tal ação parte de uma conjuntura desafiadora, para Dewey (1959 *apud* DORIGON;

ROMANOWSKI, 2008, p. 10), “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”.

Diante de situações desafiadoras citadas por Dewey (1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), pode-se entender que a reflexão é geradora de mobilização para a melhoria da prática, das rotinas escolares, da carreira docente. A reflexão exige determinada postura do docente, este deve refletir sobre suas condições laborais e sua identidade profissional e somente a partir daí se pode pensar em “constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 9).

Quando se pensa no professor reflexivo, é comum se pensar apenas nas atividades que esse realiza com seus alunos e na sua autoavaliação, ou que haja momentos específicos em que o professor deva refletir sobre algo que realizou. Entretanto, de acordo com Zeichener (1993 *apud* GIOVANNI, 2005), inicialmente há três condições que devem marcar o exercício da indagação e reflexão pelos docentes:

[...] a) voltar-se para dentro (a própria prática docente) e para fora (as condições sociais em que se situam a prática); b) reconhecer o caráter político de tudo o que os professores fazem e as situações de desigualdade que manifestam na sala de aula (questões de raça, classe social, gênero e de acesso ao conhecimento); e c) tornar a atitude de reflexão uma prática social para o professor e alunos (ZEICHENER, 1993 *apud* GIOVANNI, 2005, p. 58).

No entanto, de acordo com Contreras (2002), ser um profissional reflexivo vai um pouco além das condições apontadas acima, para esse autor, trata-se de uma árdua construção, o desenvolvimento do profissional docente é algo autônomo, devendo partir dele esse posicionamento; mas não significa que ele deva realizar essa reflexão sozinho, pois assim conduzir-se-ia uma aprendizagem limitada. Por isso, é importante que a maior parte do corpo docente seja reflexiva sobre a sua prática, para que se crie um ambiente colaborativo, integrando os conceitos presentes nas disciplinas. Além disso, um professor pode contribuir com o seu ponto de vista e conhecimentos para a formação do grupo e vice-versa.

Um professor que assume uma postura reflexiva oferece grande contribuição para sua escola, para os alunos e para si mesmo, mas apenas isso não basta, é

preciso que além de reflexivo esse professor seja construtor de conhecimento, que extraia de sua prática algo que possa ser dividido com seus pares e, quando possível, divulgado em escalas maiores na rede escolar e até mesmo em meio acadêmico. Para Giovanni (2005), o professor deve ser ativo e reflexivo em sua prática para que se produza algo a partir dessa, tornando-se um produtor legítimo de conhecimento. Tal postura faz com que o professor, ou todo um corpo docente, descubra as vantagens de ser reflexivo e tenha recursos para desenvolverem métodos únicos e inovadores, adaptações curriculares exitosas, inserção de novos instrumentos de aprendizagem e formas originais de trabalho docente.

O professor deve refletir sobre sua prática e ao mesmo tempo permitir que o aluno também tenha uma postura ativa diante de sua aprendizagem, o aluno deve se sentir parte importante na construção do conhecimento. Há inúmeros exemplos de práticas em que o aluno tem a possibilidade de inserir suas vivências na aprendizagem de determinados conceitos, que lhe possibilita se autoavaliar e refletir sobre o que aprendeu, como aprendeu e como pode utilizar esses conhecimentos para enfrentar os desafios da sua realidade, além de indagar fatos fora dela. Para Dewey, o pensamento reflexivo deve ser funcional, ser útil a todos os envolvidos na ação; para isso, esse pensamento deve-se originar

[...] no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la e assim começamos a pensar e refletir, forçosamente, começamos a observar para analisarmos as condições. Essas condições constituem-se em fatos a serem tratados, e, tecnicamente, esses fatos observados são chamados de dados. Esses dados formam o material a ser interpretado, explicado; as soluções que a observação sugere para resolver as dificuldades formam as ideias, sendo assim, os dados (fatos) e as ideias, são os dois fatores indispensáveis e correlativos da atividade reflexiva e são, respectivamente, providos pela observação e pela inferência (DEWEY 1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 11).

Para estar preparado para o enfrentamento de situações problemáticas como descreve Dewey (1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), o docente deve voltar-se para dentro de si em uma reestruturação pessoal e profissional. Ao planejar as aulas, com base nisso, pode-se perceber o fim da segregação das disciplinas e a ampliação da visão sobre as mesmas, a partir disso pode-se pensar em ter uma prática interdisciplinar. Libâneo (2007) acredita que:

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade (LIBÂNEO, 2007, p. 28).

A compreensão da conexão entre as várias áreas do conhecimento a partir da visão do todo já é algo reflexivo, pois assim como na vida, os conhecimentos não deveriam ser compreendidos de forma separada; no entanto, na maioria das vezes é assim que são aprendidos e ensinados na escola. De modo contrário a isso, a aprendizagem deveria partir da observação e do questionamento. Não basta apenas se fechar em sua disciplina e desenvolver aprendizagem fundamentada na mesma apenas, é preciso fazer um planejamento integrando outras áreas do conhecimento, trabalhar junto com colegas, professores de outras disciplinas.

A atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (1994 *apud* LIBÂNEO, 2007, p. 29), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos. Trata-se, portanto, de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento (LIBÂNEO, 2007, p. 14).

O que Libâneo (2007) propõe não é algo simples, exige inicialmente um currículo que dê condições mínimas para o desenvolvimento de práticas de ensino integradas que possibilitem aos alunos desenvolverem a aprendizagem no limiar e ao mesmo tempo na confluência das disciplinas.

As ideias defendidas acima por Libâneo (2007) só podem ser possíveis se o professor, antes de ampliar seu planejamento para além de sua disciplina, conhecer as bases de uma prática reflexiva. Ao analisar Schön, Alarcão (1996) discute os tipos de reflexão: na ação e sobre a ação. Essas são de extrema importância para que o professor se torne produtor de conhecimento, pois assim pode analisar a sua ação de forma contextualizada, avaliar se todos os objetivos foram cumpridos e traçar formas de recompor determinada prática da melhor forma possível.

Todavia, para isso, é necessário conhecer as formas de como essa reflexão ocorre durante a prática docente, não basta apenas pensar sobre como se desempenhou suas ações e o que pode fazer para melhorá-la, é necessário

desconstruir tal prática durante e após a ação, para que a reflexão seja contínua; para Schön (2000), a reflexão permite a intervenção na prática durante a sua realização.

Ao estudar a atuação dos profissionais (não necessariamente professores), Schön distingue entre reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. Chamemos-lhe um diálogo com a própria situação. No segundo caso reconstroem mentalmente a ação, *a posteriori*, para a analisarem. **Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da ação** (ALARCÃO, 1996, p. 5) (grifos da pesquisadora).

Esta reconstrução citada por Alarcão (1996) articula-se com a postura reflexiva do professor, por isso que, mesmo que muitos professores tenham iniciativas exitosas, essas podem cair em desuso se esse não tiver uma formação que lhe dê subsídios para que reflitam sobre sua prática. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve fornecer aos professores caminhos para a autonomia. Tal construção deve estar ligada à autonomia, pois não basta ter emancipação, é preciso gerar formas para exercê-la de modo legítimo.

Para percorrer esses caminhos, faz-se necessário possuir conhecimentos sobre métodos de registro e avaliação da progressão dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, metodologias de pesquisa, como a pesquisa-ação, a qual se enquadra à proposta de professor reflexivo, são de suma importância para que professores tenham a possibilidade de uma prática embasada na reflexão. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é apenas mais uma denominação para designar a investigação na ação que:

[...] siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445).

A prática docente reflexiva relaciona-se com a pesquisa-ação, mesmo que esses termos nem sempre sejam citados juntos, pois para se investigar a própria prática é necessário refletir sobre ela e empreender esforços para melhorá-la. Ao pesquisar sua prática, o professor se torna parte dela ao invés de executor, produz conhecimentos para melhorar a aprendizagem durante a ação, conhecimentos esses capazes de tornar seu trabalho cada dia mais significativo.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

A formação docente reflexiva coloca o professor como produtor de conhecimento a partir de sua prática, como é o caso da pesquisa-ação, discutido anteriormente; apesar de cada dia mais presente na base de políticas públicas de formação de professores, não é unanimidade. A coexistência de projetos de formação subjetiva com programas de formação em massa e cursos temáticos de curta duração se faz necessária por conta da grande quantidade de docentes em um sistema de ensino e a emergência exigida por certas carências no campo educacional.

Pode ser um engano acreditar que essa coexistência sempre seja danosa aos docentes ou que formas mais generalistas de formação de professores possam ser desnecessárias; do mesmo modo que é perceptível a superioridade de processos de formação reflexiva, também é praticamente inegável a necessidade de grandes sistemas educacionais direcionarem seus objetivos para a educação a partir de políticas públicas de formação massificada de docentes.

Para Davis (*et. al.*, 2011), todos os tipos de formação continuada docente são necessários para que o professor possa melhorar em sua carreira e prática em sala de aula e, ao mesmo tempo, que o trabalho dos professores tenha direcionamentos semelhantes, mantendo assim a ideia de unidade entre a prática de docentes de um mesmo sistema de ensino, portanto é

[...] central e urgente relembrar a necessidade e a importância de políticas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, capazes de oferecer aos docentes das redes públicas de ensino aprimoramento em sua profissão (Davis *et. al.*, 2011, p. 847).

Por isso, o real problema não é a coexistência de vários tipos e modalidades de formação continuada, mas quando apenas uma forma impera em prejuízo de outras e em algum desses processos de formação o professor tenha sua autonomia reduzida. Independente do tipo de formação continuada docente, de suas características e direcionamentos, o papel dessa formação é ampliar os horizontes da prática e da carreira docente e não reduzi-los, portanto deve-se

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Na formação continuada, a autoformação reflexiva deveria ser o objetivo principal, para tornar o professor gestor de sua própria vida profissional e protagonista de sua prática. Por isso, esta formação é um processo complexo, não somente pelos vários tipos, modalidades, maior ou menor proximidade com a pesquisa acadêmica, mas porque na maioria das vezes o professor não consegue fazê-la somente com recursos próprios, o que o leva para a formação por meios mais acessíveis e rápidos.

Um desses meios é a formação em serviço, que são os programas de formação implementados através de políticas públicas educacionais ou por grandes redes de ensino privado que disponibilizam cursos para melhorar a qualidade do ensino. A construção da identidade profissional defendida acima por Nóvoa (1991) pode ser prejudicada quando o professor é inserido em um processo de formação que pode intervir pouco na sua própria prática, ou que não tem controle mínimo de sua formação. Esse tipo de formação nem sempre está direcionado ao docente, mas sim ao cumprimento sistemático de etapas ou metas, nem sempre permite que o docente seja responsável pela direção e ritmo, assumindo menor responsabilidade por sua própria formação.

Refletir sobre formação docente não se trata de pensar em formação para a conformação a um sistema educacional como Ramos (2001) nos chama a atenção, mas sim de todo um aparato que muitas vezes corrobora com

[...] a visão de professores como mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível a ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais do que formação busque-se “conformação” (RAMOS, 2001, p. 26).

A profissão docente se tornou um ponto estratégico no que se refere à criação de políticas públicas; entretanto, a corrosão da profissão tem levado cada vez mais à precariedade, e, quanto pior as condições, mais justificável torna o controle do direcionamento do trabalho e da formação em nome da qualidade da educação.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Esta formação oferecida pode se tornar pouco simbólica na prática de um professor quando o objetivo não é o desenvolvimento de um profissional reflexivo, em alguns casos os professores não têm nenhuma autonomia sobre sua própria formação, como afirma Tardif (2002). Em outras situações, o que poderia ser um grande recurso para a conquista da autonomia docente pode se tornar algo desconfortável quando é caracterizado pela imposição de uma prática como modelo padrão, com pouca possibilidade de adaptação à realidade escolar na qual o docente está inserido. Nesse caso, os professores podem ser considerados meros reprodutores dos objetivos políticos ou corporativos.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO PÚBLICA

No âmbito das políticas públicas, a melhoria da qualidade da educação está atrelada à formação continuada de professores; essa realidade é geradora de reflexões no meio acadêmico e entre os professores, principais destinatários desse tipo de ação. Atualmente, pode-se afirmar que essa formação se tornou um pilar para sustentação de políticas educacionais do estado de São Paulo. A partir desse escopo, a discussão sobre a relação entre a formação continuada e a melhoria da aprendizagem será direcionada para a forma com que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP uniu estas duas questões nas últimas décadas, considerando os principais programas de formação continuada a partir da década de 1970.

No entanto, um processo de formação continuada específico receberá mais destaque por se tratar do objeto de análise desta pesquisa: o programa de formação de professores em serviço criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP e implementado por meio do Núcleo Pedagógico na Diretoria Regional de Ensino de Franca. Esse programa é parte da grande política para a melhoria da qualidade da educação e implementado de forma semelhante nas demais Diretorias Regionais de ensino do estado de São Paulo, tendo como objetivo central gerar subsídios para a atuação docente “na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica” (SÃO PAULO, 2012a).

2.1. A formação continuada docente na SEESP: contexto e caracterização

No fim da década de 1970 e década de 1980, a conjuntura econômica global passou a exigir mais da educação, sendo a melhoria na formação da força de trabalho a principal necessidade da globalização naquele momento de expansão da educação básica pública, redemocratização política no Brasil e início da reestruturação econômica. As necessidades dessas mudanças vinham de um quadro global complexo e competitivo por conta da guerra fria e da instabilidade político-econômica do período ditatorial no Brasil. De acordo com Bresser-Pereira, nos anos de 1970, a necessidade de adaptação às novas condições do mercado global impôs duras consequências aos Estados.

A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7).

Além do fator econômico, outra condição que interfere de forma incisiva é que, nesse período, a constituição vigente não dava autonomia aos entes federados no campo educacional, tal autonomia só passou a existir a partir da constituição de 1988. Portanto, ao mesmo tempo em que havia uma grande responsabilidade sobre as políticas públicas educacionais, a limitação econômica e constitucional permitia poucas ações mais amplas.

Mesmo com as limitações constitucionais, o estado de São Paulo realizou o primeiro investimento de forma ampla no campo educacional. De acordo com Palma e Alves (2003), essa ação tinha como objetivo melhorar de forma rápida a formação do professorado paulista que lecionava para o Ensino Fundamental. Esse programa de formação continuada que teve início em 1978, era um programa de treinamento transmitido pelo canal Cultura, recebeu o nome de Treinamento de professores do ensino de 1º grau⁹ por multimeios.

Esse programa pode ser considerado muito inovador para a época, não apenas por utilizar a transmissão por meio televisivo, mas principalmente por ter o propósito de formar um grande número de professores. No entanto, segundo Marsiglia e Duarte (2010), assim como tantas outras formações em massa, essa também recebeu críticas pela padronização e distância da realidade dos docentes e alunos. Segundo Diniz-Pereira (2002), essas críticas são comuns às características de programas de formação de professores em massa que seguem o modelo técnico racionalista, cujo objetivo é geralmente impactar o maior público possível a partir de um padrão a ser adotado, presumindo que tal padrão seja eficiente para a maioria.

Conforme Palma e Alves (2003), ainda no fim da década de 1970, as próximas ações de formação continuada que merecem destaque são as dedicadas aos professores do Ensino Fundamental II e Médio em disciplinas específicas, apenas professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, pois se acreditava serem estas Ciências as bases das demais. Para que essa formação ocorresse, houve parceria duradoura, produtiva e às vezes

⁹Atualmente denominados como anos iniciais do Ensino fundamental.

conflituosa entre as universidades públicas estaduais e os programas de formação continuada de professores, implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

É passível de reflexão que se essa formação não abrangia todas as disciplinas, conseqüentemente muitos professores ficavam fora do processo, e com o tempo, poderia se tornar um conjunto de cursos sem articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Os autores Palma e Alves (2003) e Marsiglia e Duarte (2010) acreditam que a partir dessa crítica que surge no ano seguinte, 1979, o projeto chamado de Monitoria nas Delegacias de Ensino, foi uma das primeiras ações que permitia certa descentralização; o propósito desse projeto era aproximar a formação aos docentes e da realidade de seus alunos.

O projeto de Monitoria consistia em designar para cada um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Educação professores que, parcialmente afastados das atividades docentes, fizessem mediação rede/academia visando contribuir com seus colegas nas escolas. Como a CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, assessorada pela Universidade, investe no aperfeiçoamento desses monitores, formando-os e fortalecendo-os para atuar em suas respectivas regiões, consideramos ser essa uma primeira tentativa de aproximar as ações de capacitação das escolas, da realidade concreta teórica/prática (PALMA; ALVES, 2003, p. 281).

Nesse período, fim da década de 1970, as Delegacias de Ensino passam a chamar essa formação de Orientação Técnica- OT, nome que persiste até hoje para se referir à formação por meio dos Núcleos Pedagógicos, foco dessa pesquisa. O projeto de Monitoria é um dos primeiros a implementar uma formação de professores multiplicadores, que após receberem a formação, seriam responsáveis por repassá-la para os demais professores das escolas onde trabalham.

Segundo Diniz-Pereira (2002), essa característica pode ser comparada ao modelo de formação continuada da racionalidade prática, pois há um planejamento de atividades pautadas na solução e desenvolvimento de habilidades necessárias para transpor obstáculos relacionados à realidade imediata, na qual estão inseridos alunos e professores. Pode-se verificar também que esse projeto tem uma abertura para a prática protagonista e para a prática reflexiva, algo ainda novo para a época, no entanto, não se pode afirmar que uma política pública, qualquer que seja, é por si só geradora de condições para o protagonismo, há muitos outros fatores envolvidos, tais condições foram discutidas na seção anterior.

A década de 1980 foi o período de importantes transformações, porém, a educação foi cada vez mais pressionada a atender as demandas da globalização, apesar da crise econômica¹⁰, nesse período e as transformações no país estavam latentes, iniciava-se o fim do regime ditatorial e a democracia era gestada.

A partir de 1983, importantes mudanças passaram a ocorrer na rede estadual paulista de educação, sendo a principal, o Projeto do Ciclo Básico, que foi instituído pelo Decreto nº 21.833, em 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983); daí em diante todas as ações são direcionadas para atender as demandas desse projeto. Apesar de não serem programas na área de formação continuada de professores, essas mudanças vão ser determinantes para as próximas ações em relação aos docentes, como afirmam Marsiglia e Duarte (2010):

As principais medidas desse governo¹¹ foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação (que pretendia dar voz aos diferentes segmentos profissionais da SEE), implantação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico (CB) (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 151).

Palma e Alves (2003), assim como Marsiglia e Duarte (2010), concordam que com essas ações houve a ampliação das Orientações Técnicas, tendo em vista a sua relevância, dentre outras ações anteriores não tão exitosas. Nesse período, destaca-se também a discussão pela Reforma Curricular e o investimento em formação no modelo de atualização; para isso foi utilizada novamente a formação em massa racionalista por meio da educação a distância, que deu origem ao projeto Ipê.

O Projeto Ipê, programa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, propalado desde a administração anterior, já explicitava, de alguma forma, sua vinculação com os pressupostos neoliberais e pós-modernos (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 152).

¹⁰ Nesse período, a disputa ideológica entre socialistas e capitalistas dificultava as relações internacionais, sendo o principal agravamento em 1979, com a crise do petróleo que atingiu praticamente todos os países que dependiam do produto vindo do Oriente Médio. Isso fez com que o petróleo faltasse e/ou tivesse o preço muito elevado em todo o ocidente. No Brasil, isso representou uma queda acentuada no PIB comparado com anos anteriores e por alguns anos este índice ficou praticamente estagnado.

¹¹ Os autores se referem ao governo de André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB –, principal partido de oposição na época, ele foi governador do estado de São Paulo no período de 1983 a 1987.

Nos anos de 1990, muitas ações no campo educacional sofrem grandes mudanças ou até mesmo deixam de existir, como é o caso do projeto Ipê, descrito acima. Isso se deve ao fato de que todas as ações no campo da educação partem da nova Constituição Federal de 1988, que coloca a educação na responsabilidade dos entes federados, nesse caso, estados e municípios, como já citado anteriormente. Essa também é uma década marcada por criação de legislação e documentos diretivos, como a Lei nº. 9.394/96, mais conhecida como a Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998b).

No campo da formação continuada, persistem as Orientações Técnicas, mas essas passaram a ser realizadas na maioria das vezes de forma direta, ou seja, com a convocação do professor. Essas e outras ações que serão discutidas a seguir só foram possíveis por conta de um empréstimo que o governo do estado de São Paulo realizou junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD de U\$ 258 milhões¹². Segundo Aredes (2002), com esse recurso financeiro, tal programa de formação continuada foi ampliado, passando a realizar-se por meio das chamadas Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino. Além disso, havia cursos de aperfeiçoamento profissional, os quais foram implantados em sete Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos – CARHs no estado.

A preocupação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em realizar cursos de formação continuada mais direcionados à realidade do professor, ao mesmo tempo em que demonstra o reconhecimento da interferência direta do contexto regional e social no ensino e na aprendizagem, é inversamente preocupante em relação ao caráter prático que o processo de formação está pautado, direcionado muito mais à prática do que à reflexão sobre ela. Segundo Palma e Alves (2003), isso se deve à grande urgência em melhorar o quadro educacional, além de receber duras críticas de pesquisadores sobre sua organização, estrutura e principalmente seu pouco impacto na prática docente e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação.

Embora as Oficinas Pedagógicas já contem com mais de quinze anos de vida, não registram nenhuma avaliação consistente que demonstre sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. A SE/SP e seus

¹² Dado obtido por meio de MACHADO, Lourdes Marcelino. Teatralização do poder: o político e publicitário na reforma de ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. (MACHADO, 1998 *apud* AREDES, 2002).

órgãos centrais e regionais reconhecem que essa prática pouco contribui para avanços nessa direção. Utilizam-na pela dificuldade de afastar a todos os professores da série ou disciplina durante os períodos letivos; em outros períodos: sábados, recessos, férias, não há recursos para remunerá-los e/ou vontade política para convocá-los. Outra razão de não organizar as atividades em outro formato mais enraizado na rede é que a Oficina Pedagógica não tem condições objetivas para trabalhar de forma direta com todos os professores e demais educadores de sua área de jurisdição. Embora os profissionais convocados a essas atividades elogiem-nas e entendam que elas lhes são proveitosas individualmente, também reconhecem que essas ações dificilmente orientam o fazer das escolas. Não é sem motivo que, apesar dessa experiência ter sido cantada em prosa e verso na primeira publicação da Série Inovações Educacionais do MEC/INEP - Oficinas Pedagógicas, Brasília, 1994, as pesquisadoras Raquel N. Cury e Neide Cândido não conseguiram aferir sucesso, na perspectiva da promoção da eficácia da escola (PALMA; ALVES, 2003, p. 283).

A partir desse direcionamento na formação continuada docente, surge o Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo, implantado nessa administração¹³, que confirma o sentido neoliberal do momento histórico no qual chega ao campo educacional, o quadro referencial da Qualidade Total¹⁴ (AREDES, 2010, *apud* AREDES, 2002, p. 153). Aredes (2002) afirma que esse programa tinha como proposta central o fortalecimento interno da escola para que ela alcançasse a qualidade educacional e deu suporte à criação das Escolas Padrão. Tais escolas eram responsáveis por ser um modelo de gestão e qualidade para as outras escolas, as Escolas Padrão tinham como objetivo alavancar os índices de qualidade, o que consequentemente melhoraria o recémcriado Índice de Desenvolvimento Humano – IDH¹⁵, garantindo assim novos empréstimos de fundos internacionais. Essas escolas criaram grandes hiatos entre as escolas públicas, com o atendimento diferenciado das Escolas Padrão, a autora ainda acrescenta que:

¹³ Os autores se referem ao governo de Luiz Antônio Fleury Filho, pelo PMDB, no período de 1991 a 1995.

¹⁴ O termo Qualidade Total é utilizado inicialmente na gestão da indústria do século XX, principalmente nos EUA e Japão, mas atualmente se integrou aos ambientes corporativos em todas as áreas, de acordo com Longo (1996), “a Gestão da Qualidade Total (GQT) é uma opção para a reorientação gerencial das organizações. Tem como pontos básicos: foco no cliente; trabalho em equipe permeando toda a organização; decisões baseadas em fatos e dados; e a busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros” (LONGO, 1996, p.9 *apud* LIMA; SANTIAGO, 2011, p. 4).

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso em longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado em 1990 por Mahbub ul Haq, com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento (ONU, 2015).

O projeto visava, em 1992, adotar para 300 escolas públicas o mesmo padrão de qualidade encontrado nas melhores escolas particulares, o que facilitava o acordo com o Banco Mundial. Restava resolver, ainda, as formas de repasse de recursos e, para que esses repasses fossem feitos de forma organizada, foi sugerida a criação da Caixa de Custeio. Tal Caixa receberia diretamente do FUNDESP os recursos necessários para a manutenção das unidades escolares e trabalharia diretamente com as Unidades Escolares, contando com o auxílio de órgãos já existentes como, por exemplo, o Conselho de Escola (AREDES, 2002, 82).

Ainda segundo Aredes (2002), esse programa traz uma ideia de democracia e autonomia, mas nesse caso, essa autonomia se refere aos aspectos financeiros e administrativos. A partir dessa ideia, foram também fortalecidas as instâncias com poder deliberativo e consultivo, como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres – APM e o Grêmio estudantil, que dão um viés democrático à administração escolar. Entretanto, não se trata de autonomia curricular, mas sim de uma introdução de novas formas de administração mais eficientes e diretas, desconcentrando o poder decisório das Delegacias de Ensino e do diretor de escola.

Com isso, pode-se perceber claramente a raiz da proposta que era desonerar o estado de São Paulo da administração interna das escolas, ficando na responsabilidade dos Gestores e do Conselho de Escola, sendo essa uma estratégia funcional, porém, que sobrecarrega o Diretor escolar e os membros do Conselho com funções administrativas, distanciando o olhar de questões pedagógicas. Acreditava-se que tal distanciamento poderia ser suprido por uma administração com alto padrão de qualidade e eficiência. Entretanto, essa ideia foi posta em cheque quando as chamadas Escolas Padrão, que deveriam ser exemplos na administração e responsáveis por um grande salto na melhora na qualidade do ensino, não tiveram o êxito esperado, Aredes acrescenta:

A proposta educacional do Governo Fleury apresentava pequena ênfase na ideia de Democracia. A essência de sua proposta era a preocupação com uma escola que fosse gerenciada de forma eficaz, tecnicamente eficaz. Era o neotecnicismo orientando esse período da educação brasileira. O diretor, nesse contexto, teria a função de administrar a escola, tomando por base a Legislação vigente, as diretrizes da Secretaria da Educação e as decisões tomadas pelo Conselho de Escola (2002, p. 83).

Aredes (2002), Marsiglia e Duarte (2010) apontam que já no primeiro ano do governo do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB em São Paulo, as Escolas Padrão foram desativadas, por acreditarem que essa ação tenha trazido mais custos do que melhorias na qualidade da educação.

Depois disso, foi criado em 1995 o programa Reorganização das Escolas da Rede Pública, o qual consistia em racionalizar a rede física e administrativa, separando os alunos por ciclos, em que cada escola seria responsável por um ciclo (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II e Médio ou somente com Ensino Médio) e a administração escolar seria imposta a um planejamento eficiente e coordenado, sendo o principal objetivo “garantir a escolarização de 8 (oito) anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental e médio” (SÃO PAULO, 1995). Marsiglia e Duarte (2010) mostram que, nesse período, a SEESP realizou um grande esforço para a melhoria da qualidade da educação, essas mudanças tinham como objetivo dar suporte para o programa de Reorganização das escolas.

Destacam-se entre as inovações desse período o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambientes, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a reorganização da rede física escolar e o estabelecimento de um novo plano de carreira (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 156).

Para que essas inovações gerassem bons resultados, era necessário que os professores estivessem preparados para tantas políticas públicas que intervêm diretamente no seu trabalho, principalmente para as mudanças referentes à atuação em sala de aula, como o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, salas ambientes e avaliação externa, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

Em decorrência disso, é criado o documento Escola de Cara Nova: Programa de educação continuada (SÃO PAULO, 1997), que assim como os programas da administração anterior, só foi possível graças ao financiamento do Banco Mundial, o que Aredes (2002), Marsiglia e Duarte (2010) definem novamente como um posicionamento claramente neoliberal:

Na gestão Mário Covas, as ideias neoliberais foram fortalecidas. A democracia era uma palavra constante no discurso dos chamados tucanos (PSDB). [...] Ele, assim como os outros governantes deste país, não podia negar a gestão democrática como princípio de organização da escola pública (AREDES, 2002, p. 85).

A Escola de Cara Nova buscava criar a base para que outras políticas fossem criadas e tivessem êxito, como o programa de Reorganização das Escolas públicas

estaduais em ciclos; essa foi mais uma vez em que a formação docente teve uso estratégico nas políticas educacionais e, a partir daí, o governo do PSDB passa a usar a mesma estratégia nos governos posteriores.

O programa “Reorganização das Escolas da Rede Pública”, assim como vinha ocorrendo com projetos das administrações anteriores do governo de São Paulo, era financiado pelo Banco Mundial e, portanto, ajustava-se ao neoliberalismo. Esse programa era entendido como instrumento de formação de indivíduos para a força de trabalho que permitisse que estes contribuíssem no enfrentamento da competição internacional capitalista (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 156).

O documento A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada reflete a influência das ideias neoliberais e pós-modernas no âmbito da SEE. Em sua introdução, sob o título “um novo modelo de capacitação”, o documento enfatiza que diversos programas de desenvolvimento profissional vinham sendo realizados, mas que a despeito disso a educação não apresentava melhorias significativas. Assim, a proposta era que se fizesse o rompimento com “formas tradicionais de capacitação”. Em seguida, o texto procura responder por que são ineficazes as denominadas formas tradicionais de capacitação. Para tanto, aponta a inadequação dos cursos às reais necessidades dos professores; a inexistência de acompanhamento sistemático de avaliação do impacto dessas capacitações em sala de aula e a predominância da forma de cursos, que deveria a partir de então ser substituída por (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 157) planos integrados de ação educativa no âmbito de suas regiões, que resultem numa progressiva autonomia para as delegacias de ensino e para as próprias escolas, acarretando melhoria no desempenho de seus alunos (SÃO PAULO, 1997, p. 6 *apud* MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 157).

As afirmações dos autores e o trecho retirado do documento podem levar a dois entendimentos. O primeiro, e mais evidente, é de que esse novo governo¹⁶ busca minimizar boa parte dos traços de governos anteriores no campo educacional, porém, utilizou a estrutura herdada de governos passados. O segundo ponto é dicotômico, pois por um lado, é relevante que as escolas e as Delegacias de Ensino tenham autonomia, que sejam produtoras de conhecimentos e não meras reprodutoras de algo pensado fora da sua realidade, porém, por outro, foi transferida uma grande responsabilidade para instâncias menores, que diante de tantas e tão rápidas mudanças, poderiam não estar preparadas para planejar, implementar e avaliar os chamados planos integrados de ação educativa.

Isso só faz com que o professor seja o principal e, em alguns discursos, o único responsável pela qualidade na educação, que é quantificada. Ademais, nem sempre os professores têm voz e vez para se expressarem sobre esses resultados. Segundo Aredes (2002, p. 85) “o magistério paulista nunca esteve tão acuado como

¹⁶ O governo refere-se ao de Mário Covas Júnior, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. Ele foi governador do estado de São Paulo no período de 1995 a 2002.

agora. As políticas públicas desta administração parecem calar os trabalhadores do ensino”.

No início dos anos 2000, as políticas educacionais no estado de São Paulo já tinham contornos pré-estabelecidos, a formação continuada de professores estava um pouco menos voltada para grandes propostas padronizadas e mais para Orientações técnicas locais, que apesar de na maioria das vezes também serem padronizadas, sempre eram levantadas questões particulares de determinada cidade ou escola por reunir professores de uma mesma Delegacia de Ensino.

Nesse período, o governo do estado de São Paulo inicia a troca de poder sem que haja troca de partido político. Desde 1995, o estado está sob a administração do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, realidade a qual perdura até hoje. Há várias desvantagens, sendo a principal delas a persistência de um só direcionamento na administração pública e isso dificulta a renovação de posições sobre grandes questões como, por exemplo, a social, de transportes e a educacional, além de não ser positivo do ponto de vista democrático. No entanto, o aspecto positivo é justamente o mesmo, pois algumas políticas exitosas tiveram continuidade pela permanência do mesmo partido no poder, tornando-se políticas de partido sendo modelos para outros estados administrados pelo mesmo partido político; exemplo disso são as políticas públicas relacionadas à carreira docente, formação continuada, distribuição de materiais escolares e didáticos.

Mirisola (2012) afirma que entre 2006 e 2010, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo planejou e implementou novas políticas públicas para a melhoria na educação em resposta ao baixo desempenho nas avaliações institucionais. Mudanças foram implementadas em toda a rede estadual, sendo a principal delas a implantação de uma nova Proposta Curricular em 2008, que vai se efetivar como Currículo a partir de 2009; segundo Laisner *et. al* (2013) este documento delineou os objetivos para a educação no estado:

A Proposta Curricular criada pelo Estado de São Paulo em 2008, que atualmente já se tornou currículo, buscou inicialmente organizar conteúdos de modo a exaltar as características regionais, destacando sua história, características territoriais, evidenciando-se tal preocupação nos conteúdos de história, geografia e língua portuguesa. Contudo, também traçou objetivos próprios em relação à educação, sendo o principal deles o de oferecer a melhor educação do país (LAISNER *et. al.*, 2013, p. 461).

O documento referido acima está embasado em seis princípios centrais: “A escola que também aprende, Currículo como espaço de cultura, Competências como referência, Prioridade para a competência da leitura e escrita, Articulação das competências para aprender e Articulação com o mundo do Trabalho” (SÃO PAULO, 2008a). Todos esses princípios são passíveis de longas discussões, mas dois deles chamam muita atenção: o primeiro e o último.

Ao afirmar que a escola também aprende, deixa clara a importância da formação continuada e que esta deve ocorrer dentro e fora da escola, onde o professor deve construir o conhecimento a partir de sua prática e a partir do currículo que trabalha.

O princípio, que pretende direcionar a aprendizagem para a articulação com o mundo do trabalho, está em plena consonância com a LDB (BRASIL, 1996) e expressa novamente o caráter neoliberal da administração desse partido, além do interesse em melhorar a formação básica da força de trabalho. No entanto, há necessidade de levar a aprendizagem sobre a questão do trabalho para além dos interesses do capital. A articulação com o mundo do trabalho não se trata somente de discutir como as leis trabalhistas melhoraram as condições laborais, e em que proporções os avanços tecnológicos e da globalização interferem na vida do trabalhador, mas deveriam também chamar a atenção para problemas atuais, alguns ligados diretamente ao labor, enquanto outros contribuem ou afetam de forma indireta, como bem atesta os autores abaixo:

Esse foco no trabalho tanto da educação nacional e internacional recebe muitas críticas de vários educadores, no caso do currículo de São Paulo ocorre um foco excessivo na atividade laboral, deixando de lado ou dando menor foco a outros temas e muitas outras questões importantes sobre o trabalho como a exploração do trabalhador no séc. XX e XXI, alienação, problemas sociais, problemas estruturais ligados ao trabalho como o transporte público e a deterioração física e psicológica, dentre outras questões (LAISNER *et. al.*, 2013, p. 468).

Todas essas mudanças, principalmente o novo currículo, estavam apoiadas sobre os pontos: melhoria dos índices IDESP¹⁷ e IDEB¹⁸, distribuição de material

¹⁷ “O IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, sinalizando sua evolução ano a ano”. (SÃO PAULO, 2007).

didático e escolar¹⁹ e formação continuada docente. A última etapa das mudanças, a formação de professores em serviço, foi a mais estruturada e diversificada, vai desde a formação em massa, com cursos a distância pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP²⁰, até a dedicação de tempo dentro da carga horária de trabalho que é chamada de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, que ocorre semanalmente em todas as escolas. Além disso, há também as atividades presenciais realizadas nas 91 Diretorias de Ensino realizadas por meio dos Núcleos Pedagógicos.

Apesar das múltiplas opções em formação continuada, a EFAP atualmente é o principal meio utilizado para a formação continuada dos professores da rede estadual, por se tratar de uma formação em massa. Nesse espaço *on line*, os docentes e outros profissionais da educação realizam a formação a partir de plataformas/ambientes virtuais de aprendizagem, em que há disponível uma grande variedade de tipos e temáticas de cursos de aperfeiçoamento²¹ e atualização. Mirisola (2012) afirma que a EFAP dá novos contornos para os programas de formação de professores no estado de São Paulo:

A EFAP assumiu todos os programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, inclusive aqueles que já se encontravam em andamento antes do efetivo funcionamento da mesma.

¹⁸ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - é um indicador sobre qualidade da educação que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (MEC, 2011).

¹⁹ Os Materiais didáticos distribuídos para toda a rede pública de ensino do estado de São Paulo são os chamados Cadernos do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor, foram desenvolvidos em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, para os professores e gestores (diretores e PCP- Professor Coordenado Pedagógico). O caderno do aluno e do professor traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo, já os cadernos dos gestores têm como objetivo subsidiar o Coordenador em suas práticas, para implementar o currículo estadual, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular. A distribuição do material escolar (cadernos, lápis, borracha, mochila, régua, cola, etc.) para toda a rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2007).

²⁰ A EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores "Paulo Renato Costa Souza" - foi criada em 2009 e integra o Programa Mais Qualidade na Escola e oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da SEESP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. O acesso pode ser feito pelo portal <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%C3%ADcio.aspx> (SÃO PAULO, 2009; 2010).

²¹ O termo aperfeiçoamento é questionável no que se refere à formação docente, para Patto (1995) aperfeiçoar, aperfeiçoamento são termos que remetem à ideia da perfeição, ligados a um ideal estabelecido previamente, esta tarefa é humanamente impossível, principalmente se tratando de algo tão subjetivo como a aprendizagem. Mas quando essa formação está posta para contribuir na implementação de políticas públicas, essa nomenclatura de certa forma faz sentido.

Assim sendo, alguns programas já foram encerrados e outros estão em andamento em sua terceira ou quarta edição (MIRISOLA, 2012, p. 120).

Esses cursos vão desde subáreas, como a Gestão Educacional, até cursos relacionados às disciplinas específicas, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, além de temas gerais aos docentes, como o Currículo do Estado de São Paulo, prevenção e atuação contra o *bullying*, estratégias didático-pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem, legislação educacional, dentre outros.

Apesar das temáticas pertinentes e de ter uma grande estrutura de formação em massa, o aprofundamento teórico e prático poderia ser melhor, os cursos são de curta duração, com baixa ou nenhuma carga horária presencial e, apesar da vinculação entre a EFAP e as universidades públicas estaduais, esses cursos não têm vinculação à pesquisa.

Artigo 2º - Consideram-se cursos para efeito do que dispõe esta resolução: ciclos de palestras e de estudos, congressos, conferências, simpósios, encontros, fóruns, seminários, oficinas e videoconferências, realizados no país ou no exterior, presenciais ou a distância, que disponham sobre determinada unidade temática integrante de um conjunto previamente definido e estruturado [...] Artigo 5º - Os cursos de atualização, complementares à formação dos profissionais da educação, no respectivo campo de atuação, visando a ampliar e aprimorar conhecimentos, serão desenvolvidos com duração igual ou superior a 30 (trinta) horas [...] (SÃO PAULO, 2011).

Devido à necessidade de formação dos docentes, a EFAP é uma iniciativa valorosa, antes dela alguns professores tinham pouco ou nenhum contato com novos conhecimentos, novas práticas; entretanto, o desafio para a EFAP atualmente é superar a simples formação complementar e atualização, além de encarar novos projetos para que o professor tenha recursos suficientes para que se torne pesquisador de sua própria prática ou até se insira em meio acadêmico, estreitando a dicotomia entre teoria e prática.

Um dos cursos que se destaca é o Curso Específico de Formação aos ingressantes no Quadro do Magistério²², é obrigatório para todos os professores, de todas as disciplinas, que ingressaram em cargo público efetivo desde 2009, tendo

²² O Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério já foi utilizado em dois grandes concursos públicos para ingresso de docentes em 2010 e em 2013, atualmente ele é realizado durante o estágio probatório e não mais antes do ingresso, tendo sua duração ampliada de quatro meses para um período em torno de um ano e meio. De acordo com a SEESP.

como principal foco oferecer subsídios para o docente desempenhar sua prática com base no Currículo paulista. Esse curso é subdividido em etapas, sendo a primeira delas realizada na modalidade a distância, em que há módulos da área didático-pedagógica e da disciplina específica do professor; já a segunda é presencial, realizada durante o período destinado ao curso a distância, na qual acontecem alguns encontros presenciais e, ao final, uma avaliação sobre os conteúdos do curso (SÃO PAULO, 2009). Esse curso para professores ingressantes demonstra uma grande preocupação da SEESP em relação ao trabalho docente em sincronia com o novo Currículo.

O Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério está estruturado de forma a potencializar a ação docente visando ao aprimoramento das competências profissionais e a consecução dos aspectos delineados na Resolução SE 52/2013 de 14-08-13 publicada no DOE de 15-08-13, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo. Ele também é parte integrante do período de estágio probatório, cumprindo o disposto na Resolução SE 20, de 6-4-2015 e ao artigo 2º da Lei Complementar 1207, de 5-7-2013 e na Resolução SE 20, de 6-4-2015 (SÃO PAULO, 2015).

Artigo 4º - Os cursos de formação para ingressantes no Quadro do Magistério e nos demais quadros de pessoal da Pasta serão oferecidos, exclusivamente, pela EFAP e são considerados como etapa eliminatória dos processos seletivos adotados pela Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2011).

De modo geral, desde o início dos programas de formação continuada, há grande adesão dos professores, principalmente cursos de formação a distância realizados pela EFAP, uma vez que a formação continuada era algo reconhecidamente necessário para o sistema educacional e para os docentes. Apesar das justificáveis críticas a esse sistema de formação em relação ao controle do trabalho docente, é possível dizer que antes dele havia poucas iniciativas na rede estadual e as que se apresentavam não eram tão articuladas e amplas.

Além disso, por conta da desvalorização da profissão docente, o que geralmente resulta em baixos salários, poucos professores podem manter um processo de formação continuada por conta própria. Portanto, diante das grandes e rápidas transformações na sociedade global e local que interferem diretamente na educação, pelas constantes inovações nas ciências e utilização de novas tecnologias, o professor tem a necessidade de se manter em constante formação e

buscar novos conhecimentos para que cada vez mais sua prática contribua para melhoria da aprendizagem.

Nesse contexto de melhoria do acesso à formação continuada, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também implementa programas de formação que ocorrem fora do ambiente virtual da EFAP, os quais são locais e, geralmente, têm toda ou a maior parte de sua carga horária presencial. O principal deles é a formação em serviço realizada nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC; estas são atividades orientadas pelo professor coordenador pedagógico e realizadas com todos os docentes no ambiente escolar. As ATPCs compõem a carga horária desses profissionais, portanto são obrigatórias aos professores efetivos ou contratados com aulas atribuídas. Ocorrem semanalmente no período equivalente a duas ou três aulas de 50 minutos cada, dependendo do número de aulas do docente. Esse caráter obrigatório e a amplitude permite afirmar que as ATPCs são um tipo de formação mais abrangente entre todos os outros programas de formação e, por isso, possibilita um alto nível de direcionamento do trabalho docente.

De acordo com o documento Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque, nesse momento de formação, os professores socializam a formação que recebem nas reuniões para Orientação Técnica, têm espaço para planejar aulas, ações e projetos de forma isolada ou conjunta com professores da mesma ou de outras áreas do conhecimento, sendo considerado um momento de formação conjunta, em que o professor tem a oportunidade de atuar de forma reflexiva e contribuir para a formação dos demais colegas.

A fim de incentivar, nesse espaço de planejamento, replanejamento, acompanhamento e avaliação de toda ação educativa e, em especial, de reflexão sobre o currículo do nosso Estado, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica espera contribuir ao propor a revisitação dos conceitos, pressupostos e princípios que permeiam as funções/atribuições dos profissionais que, especificamente, são os coordenadores e mediadores das ações que acontecem nas ATPC e que refletem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a, p. 8).

Ao colocar como um dos objetivos a avaliação de toda ação educativa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo define como uma das orientações para esta formação que ocorre nas ATPCs, o “estudo do diagnóstico utilizando a escala de proficiência do SARESP, com o intuito de verificar em que nível a sala se

encontra a partir da Avaliação e Aprendizagem em Processo – AAP²³, o que possibilitará a visão do processo de ensino e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014a, p. 19).

O foco em índices pode fazer com que o professor tenha uma visão superficial das fragilidades e potencialidades educacionais de suas classes, pois a comparação de níveis e índices não evidencia por completo a real experiência de aprendizagem, isso se torna ainda mais difícil de ser feito ao compararmos resultados entre realidades de escolas e cidades completamente diferentes. Avaliações externas que compõem os Indicadores de qualidade da Educação são muito importantes para a análise qualitativa em macroescala, mas não devem ser a principal base para ações in loco, pois a prática docente reflexiva deve ampliar sua visão para além das formas de classificação e fazer com que a aprendizagem seja significativa.

Outro objetivo que merece atenção é a reflexão sobre o Currículo do estado de São Paulo, uma formação direcionada para esse fim tem como principal função fazer com que o professor aplique o currículo de acordo com os objetivos do governo estadual. Por se tratar do referencial obrigatório, pode haver poucas aberturas ao docente de construir um plano de aprendizagem alternativo que esteja mais próximo da realidade regional ou socioeconômica. O Currículo paulista em momento algum proíbe que o professor crie novas estratégias, porém, deve-se aplicar o currículo estabelecido pela SEE em sua totalidade e, sendo aplicado dessa forma, sobra pouquíssimo tempo e espaço para novas metodologias. Nesse sentido, a formação em serviço para a aplicação do currículo tem também um caráter político, além do didático e pedagógico.

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da

²³ Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes. Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade (SÃO PAULO, 2016a).

Educação Nacional - Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º- A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, **passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual** (SÃO PAULO, 2008b) (grifos da pesquisadora).

Em suma, atualmente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementa uma grande variedade de cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação; todavia, todos os cursos são direcionados ao seu próprio currículo e seus objetivos, não que esses estejam em total discordância com a proposta nacional, que é a melhoria na qualidade da educação e de documentos oficiais como a LDB e os PCNs, mas colocar a formação apenas nessa ótica limita o próprio processo formativo e as possibilidades de atuação do professor, tanto em sua autoformação como na ação reflexiva em sala de aula.

Nesse sentido, os professores deveriam ter uma formação mais voltada para investigação da própria prática, possibilitando um contínuo processo de ação-reflexão-ação, ao invés de apenas se inserir em um ciclo de cursos ou formações sem a flexibilidade necessária. No entanto, o estado de São Paulo vem cada vez mais dando espaço para programas de formação continuada mais abertos à reflexão e que valorizam a experiência na docência. Exemplo disso são projetos de formação continuada por meio do Núcleo Pedagógico que, apesar dos entraves, ainda podem ser um meio pelo qual o professor pode refletir sobre sua prática com outros professores e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da formação docente de forma mútua.

Para Petrili e Camargo (2007), a intensificação dos debates sobre a melhoria da qualidade da educação e formação continuada tem a capacidade de mudar a opinião pública, principalmente do público atendido e isso fica visível aos governos:

À medida que são implementadas as políticas educacionais, baseadas em estudos para além das críticas ao tecnicismo, começamos a reconhecer a complexidade da prática pedagógica, sinalizando para a importância de uma formação pautada na prática concreta e material desenvolvida em sala de aula. Buscam-se novos enfoques e paradigmas a fim de se compreender a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos aos conteúdos ensinados e aprendidos nas escolas e até então pouco valorizados (PETRILLI; CAMARGO, 2007, p. 120).

A formação embasada na prática é uma carência reconhecida tanto por pesquisadores da área, como pelos próprios professores. Petrilli e Camargo (2007) afirmam que cada vez mais esse tipo de formação tem sido valorizado na implementação de políticas públicas educacionais, e na SEESP isso não seria diferente. Apesar de haver programas de formação continuada voltados para o currículo e para dar suporte a outras políticas educacionais, coexistem também algumas ações e programas que têm como proposta subsidiar a prática docente no sentido de possibilitar uma atuação reflexiva, propondo ao professor que se coloque como produtor de conhecimento. Essa formação é a implementada pelos Núcleos Pedagógicos e, apesar de também ser direcionada ao currículo, está mais próxima da realidade de cada comunidade e do professor, além de abrir possibilidade de uma prática docente mais autônoma.

2.2. A formação continuada docente na SEESP por meio do núcleo pedagógico

Uma das formações em serviço mais próximas da realidade do trabalho docente são as atividades realizadas pelo Núcleo Pedagógico, onde trabalham professores designados ao cargo de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP²⁴. A relevância do PCNP é descrita pela Resolução SE 68 de 19 de junho de 2012, ano em que essa função passou a ser concebida de forma mais ampla. De acordo com a Resolução SE Nº 68/2012 (SÃO PAULO, 2012b), que dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs nas unidades escolares, já no início de seu texto deixa evidente a importância e o papel do PCNP na melhoria da qualidade da educação:

A importância da atuação do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP, nas unidades escolares, em articulação com o Supervisor de Ensino, para a melhoria do ensino público estadual; A significativa contribuição do PCNP à melhoria do processo ensino-aprendizagem, garantindo melhor desempenho do aluno nas avaliações escolares (SÃO PAULO, 2012b).

Esses professores que ocupam a função de PCNP não só têm a função descrita pelo artigo 73 do decreto que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas que é “implementar ações de apoio pedagógico e

²⁴ As OTs são planejadas, organizadas, realizadas e avaliadas pelos PCNPs (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico), há um para cada disciplina e nível de ensino (Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação Especial), estes são professores escolhidos pela dirigente de ensino e afastados de seus cargos por meio de designação para assumir essa nova função.

educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino” (SÃO PAULO, 2011), mas também são responsáveis pelo monitoramento das políticas públicas, tendo ainda papel decisivo no planejamento, implementação e avaliação. Conforme descreve o Decreto Nº 57.141/2011, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas:

- V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;
- VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;
- IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina (SÃO PAULO, 2011).

Desse modo, o PCNP é de extrema importância para que as políticas públicas de formação de professores tenham êxito, pois, em consonância com as diretrizes da SEESP, contribui de forma direta com as outras políticas e ao principal objetivo de todas as mudanças discutidas acima, a melhoria da qualidade da educação. Ao afirmar isso, a formação de professores ganha um papel estratégico no campo das políticas públicas educacionais, como afirma novamente a Resolução SE Nº 68/2012:

Artigo 1º - As Orientações Técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs, visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica (SÃO PAULO, 2012b).

A principal atividade é a reunião para Orientação Técnica, as OTs, estas são muito importantes, pois reúnem boa parte do corpo docente de uma determinada área (Humanas, Exatas, Linguagens ou Ciências da Natureza) de todas as escolas de uma Diretoria de Ensino para discussão de temas sobre a docência, aprendizagem, autoavaliação, resultados dos indicadores de qualidade, formulação e apresentação de projetos, dentre outros temas. Além disso, é um momento de compartilhar experiências e dúvidas, cujo foco é apoiar a atuação do professor para

que essa formação continuada contribua da melhor forma para o avanço da qualidade do trabalho docente:

[...] entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho (SÃO PAULO, 2012a).

As reuniões para Orientação Técnica ocorrem, na maioria das vezes, no prédio das Diretorias Regionais de Ensino, podendo ser direta ou indireta no que se refere ao contato com os docentes. Nas reuniões indiretas, são convocados os professores coordenadores de cada escola, para que esses tenham a função de multiplicadores e repassem as informações aos professores; geralmente os temas desse tipo de formação estão mais relacionados à análise de indicadores e estratégias didáticas do que temas de áreas específicas do conhecimento. Nesse caso, os Coordenadores são responsáveis pelo “[...] fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2014b).

Contudo, as reuniões para Orientação Técnica direta, com a presença dos docentes, são as que mais ocorrem, esses comparecem quatro vezes ao ano e são convocados por meio de publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, portanto, nesse dia, são dispensados de ministrar as aulas para participar das reuniões.

O Núcleo Pedagógico solicita às escolas que convidem para a reunião um determinado número de professores de uma disciplina ou área e, geralmente, as escolas permitem que os professores decidam entre si quais querem e podem comparecer. As escolas, por sua vez, enviam ao Núcleo Pedagógico um ou mais nomes, dependendo da abrangência da reunião, a partir de uma listagem. Os professores são convocados por meio de publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo para participarem da reunião para Orientação técnica. Portanto, não são todos os professores que são chamados, apenas uma parcela deles, sendo assim, se houver outros professores da mesma disciplina ou área na escola, dependendo da amplitude da OT, provavelmente não são integrados na lista, logo, não podem ir à reunião, devendo trabalhar normalmente. Por se tratar de uma convocação feita pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo, caso o professor solicitado não queira ou não possa participar da reunião, também não poderá ir ao trabalho e ficará com

falta, porque nesse dia sua presença só pode ser validada se ele estiver na OT, assim como afirma a Resolução SE Nº 61/2012 que dispõe sobre as Orientações Técnicas:

Artigo 5º - O servidor convocado para participar de Orientação Técnica será dispensado das atividades/aulas, do turno/período de seu horário de trabalho que coincidir com o horário de realização da Orientação, podendo haver dispensa de até a totalidade das atividades/aulas do servidor, quando:

I – a carga horária e a distância do local de realização da Orientação Técnica inviabilizarem, em tempo hábil, o comparecimento do participante ao seu órgão/unidade de exercício;

II - a carga horária da Orientação Técnica e o tempo necessário ao deslocamento do participante perfizerem a totalidade de sua carga horária de trabalho no respectivo órgão/unidade de exercício (SÃO PAULO, 2012a).

Esse caráter obrigatório gera grande desconforto por vários motivos, alguns professores preferem não participar, outros gostariam de participar, mas nem sempre tem compatibilidade de horário, por acúmulo de cargo na própria SEE, ou em secretarias municipais, por lecionar em escolas privadas, ou ainda por terem outros empregos. Outro fator limitador é a duração das reuniões, pois geralmente são de oito horas, ocupando os períodos da manhã e da tarde, por isso, grande parte dos professores afirma que as reuniões têm mais horas de duração do que o número de aulas naquele dia, e, apesar disso, não são pagos pelas horas a mais que cumprem, no entanto, considera-se que essas horas fazem parte das atribuições do cargo.

Artigo 3º - As atividades propostas para cada Orientação Técnica deverão totalizar, no mínimo, 4 (quatro) e, no máximo, 8 (oito) horas diárias, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, sendo que, no caso de Orientação Técnica destinada a docentes em sala de aula, seu desenvolvimento não poderá exceder a 1 (um) dia de atividades por trimestre (SÃO PAULO, 2012a).

Além das questões limitantes, há poucos incentivos para que o professor se dedique a esta formação, pois apesar de obrigatória, as atividades de formação realizadas por convocação não são consideradas para carreira docente, pois não há como comprovar sua participação, “ao participante de Orientação Técnica não será conferido certificado” (SÃO PAULO, 2012a). Portanto, todas as reuniões para orientação técnica não são reconhecidas pelo próprio estado que as formula, sendo assim, o professor não recebe certificados ou pontuação para evolução funcional²⁵,

²⁵ Evolução funcional é o plano de carreira instituído pela L.C. nº 836/97, alterado pela LC 958/04, que define a passagem do integrante do QM - quadro magistério para nível retributivo superior da

esse seria um grande incentivo à participação efetiva nos projetos do núcleo pedagógico.

Ademais, alguns aspectos relacionados à organização das reuniões para Orientação Técnica não contribuem para a continuidade da formação, sendo as principais: pouco número de convocações, quatro ao ano, e o fato de não ser possível a participação de todos os professores, nem sempre as convocações são feitas para os mesmos professores, e/ou professores da mesma área ou disciplina. Desse modo, não há a interdisciplinaridade na formação, isso pode contribuir para o distanciamento entre diferentes áreas do conhecimento, que na prática docente estão interligadas, prejudicando o caráter interdisciplinar dos temas presentes em todas as disciplinas; no entanto, essa característica das OTs está prevista pela legislação, sendo que cada PCNP de uma área específica fica responsável pela organização da formação no que se refere a:

IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina (SÃO PAULO, 2011).

Além dos aspectos estruturais, a legislação também traça determinados objetivos para a formação de professores por meio do Núcleo Pedagógico para as reuniões para Orientação Técnica, dentre os principais estão: a reflexão sobre os resultados da avaliação SARESP, acompanhamento da evolução dos indicadores da educação básica (IDESP e IDEB), aplicação do currículo do estado de São Paulo e orientação para o trabalho com alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Por conseguinte, todo o processo de formação está voltado para coadjuvar com as ações, políticas públicas e programas implementados pela SEESP, principalmente aqueles relacionados à prática docente como a implantação do Currículo, sendo:

Artigo 1º - Todas as Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais desta Pasta, que visam a subsidiar a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica, deverão ser organizadas e implementadas na conformidade do disposto na presente resolução (SÃO PAULO, 2012a).

respectiva classe, com aumento de salário. Essa evolução ocorre de duas maneiras: pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino) ou pela via não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação) (SÃO PAULO, 2004).

Para que esses objetivos sejam cumpridos, a autonomia do Núcleo Pedagógico pode ser parcialmente comprometida no que se refere à formulação de ações para problemas específicos, realização de atividades e eventos fora da Diretoria Regional de Ensino e, por formular reuniões para orientação técnica com temas mais próximos da realidade local. Isso ocorre porque a realização de atividades fora das Diretorias Regionais de ensino, bem como a saída do PCNP do Núcleo Pedagógico, são limitadas e submetidas à autorização. Mas isso também depende muito dos PCNPs, pois esses podem e devem direcionar o foco da formação para as questões relacionadas à realidade das escolas e, apesar das inúmeras atribuições, devem sempre buscar estarem presentes nas escolas quando necessário ou quando solicitado.

As reuniões para Orientações Técnica são realizadas por cada diretoria regional, porém, nem sempre as temáticas trabalhadas têm a mesma proposta. Frequentemente, as atividades são padronizadas em todas as Diretorias Regionais de Ensino e, por isso, há um espaço pequeno para discussão dos problemas locais.

Além disso, por ocorrer apenas reuniões centralizadas nas diretorias de ensino, as particularidades de cada escola não são discutidas com detalhes. Seria importante dar mais autonomia aos Núcleos Pedagógicos para a realização com maior frequência de OTs em outros espaços, como por exemplo, nas escolas, reunindo professores de todas as disciplinas, e não apenas nas Diretorias Regionais de Ensino com professores de áreas específicas.

Essa estratégia favoreceria discussões sobre problemas, dificuldades e potencialidades, de acordo com a realidade de cada unidade escolar, pois são muitas as escolas que necessitam de uma orientação mais próxima da sua realidade. Além de tudo, esse momento com a presença da maioria dos professores e dos PCNPs seria uma ótima oportunidade para a formulação de projetos interdisciplinares e transdisciplinares.

A realização de OTs descentralizadas é muito limitada por vários fatores, sendo o principal determinado pela legislação, a Resolução SE Nº 68/2012b que dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos PCNPs nas unidades escolares, é a mais específica neste ponto, pois faz determinadas exigências à presença dos PCNPs nas escolas e limita em número visitas:

Artigo 4º - Na realização de orientações técnicas descentralizadas nas unidades escolares, observar-se-á o seguinte:

- I – os deslocamentos deverão ser realizados por todos os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs da Diretoria de Ensino, respeitado o máximo de 15 (quinze) saídas mensais por PCNP, autorizados pelo Dirigente Regional de Ensino, de acordo com critérios estabelecidos.
- II – a determinação do cronograma e da periodicidade dos deslocamentos, bem como da sua distribuição pelas unidades escolares, ficam sob a responsabilidade do Dirigente Regional de Ensino, ouvido o Diretor do Núcleo Pedagógico (SÃO PAULO, 2012b).

Mesmo que o PCNP se esforce para cumprir as atribuições de sua função e consiga as autorizações necessárias dentro das limitações expostas acima, esse profissional ainda esbarra na maior limitação para o seu trabalho, que é o pouco número de profissionais em relação à quantidade de escolas. Tal entrave se justifica novamente pela própria legislação, a qual limita o número de profissionais que deverão ser contratados. Geralmente, há um PCNP para cada disciplina do currículo e níveis de ensino, como dispõe a Resolução SE Nº 75/ 2014, que trata sobre a função gratificada de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico. No caso da Diretoria Regional de Ensino de Franca, há 69 escolas em 2016.

Artigo 4º - O Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino terá seu módulo composto por até 16 (dezesesseis) Professores Coordenadores, podendo esse módulo ser ampliado, com base no número de unidades escolares da circunscrição da Diretoria de Ensino, na seguinte conformidade:

- I - com 29 escolas: mais 1 (um) PCNP;
- II - com 30 a 42 escolas: mais 2 (dois) PCNPs;
- III - com 43 a 55 escolas: mais 3 (três) PCNPs;
- IV - com 56 a 68 escolas: mais 4 (quatro) PCNPs;
- V - com 69 a 81 escolas: mais 5 (cinco) PCNPs;
- VI - com mais de 81 escolas: mais 6 (seis) PCNPs (SÃO PAULO, 2014b).

Os impedimentos anteriormente citados em relação à formação de professores em serviço por meio das ações dos Núcleos Pedagógicos se devem principalmente à legislação²⁶, que define suas atribuições e orientações, sendo os PCNPs e professores submetidos ao processo de formação incapazes de atuar de forma contrária ao estabelecido pela lei. No entanto, esta legislação apresenta algumas aberturas, possibilitando adequações para que os núcleos pedagógicos possam oferecer orientações técnicas ou outros eventos sobre o currículo, de forma a abranger mais de uma disciplina, como questões didáticas e pedagógicas, de modo a incentivar o trabalho coletivo e interdisciplinar nas escolas.

²⁶ Principalmente o Decreto Nº 57.141 de 18/07/2011, (SÃO PAULO 2011), Resolução SE-68 de 19/06/2012 (SÃO PAULO 2012b), Resolução SE-61 que dispõe sobre as OT que trata no artigo 8º da Resolução 58/2011 e a Resolução SE Nº 75/ 2014 que trata sobre a função gratificada de Professor Coordenador (SÃO PAULO 2012a).

Para mais, ainda há a possibilidades da realização de eventos originais criados por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico e implementados regionalmente nas Diretorias de Ensino. Exemplo disso é o Colóquio de Humanidades, um evento nos moldes acadêmicos que ocorre todo ano na Diretoria Regional de Ensino de Franca e já está em sua terceira edição. Nele, os professores participam de palestras sobre diversos temas, apresentam suas melhores práticas e podem publicar um artigo completo ou um relato de experiência.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Essa seção dedica-se à discussão do percurso metodológico necessário para obter os resultados da pesquisa apresentada, bem como o relato das dificuldades, percalços, pontos positivos e negativos que permearam o levantamento bibliográfico e a coleta de dados. Ainda nessa seção, é realizada a análise e discussão dos dados coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas de 24 de fevereiro a 29 de abril de 2016, com oito professores da área de Ciências Humanas, que ministram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e com três Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico- PCNPs responsáveis por essas disciplinas no Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de Franca.

3.1. Percurso metodológico

A pesquisa apresenta uma análise que contempla os aspectos qualitativos inerentes à formação continuada docente por meio de ações do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de Franca, instituição responsável pela implementação de grande parte das políticas públicas de formação em serviço planejadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Segundo Demo (1995), adotar um posicionamento qualitativo implica em dar mais atenção ao processo do que ao produto final, a ter um olhar contextualizado diante dos resultados. Nesta pesquisa, o enfoque qualitativo permite uma análise mais densa sobre como professores e PCNPs vivenciam a implementação dessas políticas de formação continuada docente. Por acreditar na notável subjetividade do local, em suas características únicas, para esse estudo objetiva-se analisar um recorte espacial e temporal mediano, investigou-se somente as formações dos últimos três anos. Tal escala reduzida não tem o propósito de tornar os poucos participantes representantes da totalidade, mas de demonstrar como as particularidades de políticas públicas que se dedicam a um grande público específico, os professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, podem ser significativas.

Inicialmente foi feita a análise da política a partir de suas principais características, a criação a partir de legislação e o fato de que, apesar de destinada a um público específico, seus desdobramentos podem impactar grandes parcelas da sociedade. De acordo com Lowi (1964; 1972 *apud* SOUZA, 2006), isso a caracteriza como uma política distributiva, pois seu impacto inicial é individual, no entanto, a

melhoria da formação continuada docente tem consequências na prática em sala de aula, e isso pode resultar em melhoras expressivas na qualidade do ensino e, de modo geral, na educação paulista.

A criação de políticas públicas distributivas no estado de São Paulo na área da educação é a forma mais comum para implementar ações governamentais, isso é feito a partir de legislação diretiva que define os objetivos e o papel de cada profissional para o bom funcionamento da política, sendo algumas vezes a parte legal precedente aos investimentos em infraestrutura, podendo comprometer a implementação. Para que se compreenda melhor esse tipo de política, Azevedo (2003) explica que a maioria das políticas desenvolvidas pelo Poder Legislativo tem caráter distributivo “[...] é o tipo de política majoritário no Brasil. Em muitos casos, ela acaba tendo conotação clientelista” (AZEVEDO, 2003, p. 4). São políticas de fácil criação, pois nem sempre têm participação de muitos atores, principalmente da sociedade. Além disso, sua implementação está assegurada por lei, todavia, seu funcionamento depende de outras estruturas que nem sempre recebem os investimentos necessários, seu direcionamento muito específico a um destinatário pode ter implicações eleitoreiras, principalmente no que se refere às políticas sociais.

Pela importância da legislação, a análise se divide em âmbito federal e estadual, sendo a estadual o foco nas políticas que deram origem a formação por meio do Núcleo Pedagógico. Na legislação educacional federal, relacionada à formação continuada de professores, os principais documentos analisados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais para formação de professores de 1998, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena e a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual institui o Plano Nacional de educação. Na legislação estadual, os documentos norteadores analisados foram: Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010), o qual aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de que trata a Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003, além da Lei Complementar n.º 836/97, alterada pela LC 958/04, que institui o plano de carreira de professores da SEESP.

Além disso, foi analisada a legislação que normatiza as ações dos Núcleos Pedagógicos nas Diretorias Regionais de Ensino: o Decreto nº 57.141/2011, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas, Resolução SE Nº 68/2012, que dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares e a Resolução SE Nº 61/2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais. Foram também analisados comunicados oficiais emitidos pela SEESP e pela Diretoria Regional de Ensino de Franca/Núcleo Pedagógico sobre direcionamentos das temáticas e resultados das Orientações Técnicas, obtidos no site da Diretoria de Ensino da Região de Franca e no Núcleo Pedagógico.

Por se tratar do tipo distributiva, o contexto interno do governo e as disputas que permeiam as fases da definição da agenda e do planejamento da política pública são de difícil coleta de dados, as melhores fontes para pesquisa são os seus resultados da implementação e a legislação, que geralmente são de acesso público. Por conseguinte, as fases de implementação e avaliação são um pouco mais abertas à coleta de dados nesse tipo de política, pois seus resultados são utilizados como plataformas para a criação de outras políticas ou a renovação dos planos de governo e agendas. Por isso, para essa pesquisa, preferiu-se analisar a fase de implementação da política pública e se limitar ao espaço de uma Diretoria Regional de Ensino, a de Franca, por ter um âmbito reduzido tanto na dimensão estrutural quanto espacial. O modelo de análise de políticas públicas escolhido foi o de Ciclo, com o qual é possível se isolar uma das etapas da política pública sem se perder a ideia de totalidade.

A partir dessa perspectiva que é compreendida as etapas da política pública como um modelo renovável, pode-se isolar a fase de implementação sem anular as etapas anteriores da definição da agenda e o planejamento da política pública de formação de professores, bem como compreender as formas subsequentes de avaliação e monitoramento da política pública analisada. De acordo com Souza (2006, p. 30), “esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado”,

portanto, mesmo que a pesquisa analise apenas a fase de implementação, o modelo de ciclo permite uma visão ampla da política estudada, pois os estágios sofrem influência uns dos outros, alterando-se ao longo do curso da política.

Quando se analisa uma política pública a partir da ideia de Ciclo, deve-se pensar também na conjuntura político-econômica em que a política foi criada e implementada, bem como no comportamento do governo que a criou ao avaliar ou monitorar a implementação, sobre tal postura governamental pode se entender como uma escala de intervenção na política, sendo mais atuante ou passiva diante dos resultados, possibilitar ou não a abertura para participação do público destinatário da política. O contexto nacional e até internacional pode impulsionar a criação de novas políticas ou determinar o desenho de políticas existentes, além de definir os usos dos resultados da política; em alguns casos, em vez da definição de mudanças e replanejamento, os resultados são utilizados para fiscalização das ações do público destinatário.

Pela importância desse contexto, na segunda seção fez-se um retrospecto das principais políticas públicas de formação continuada de professores criadas, implementadas e avaliadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde o final da década de 1970, mais especificamente a partir do ano de 1978. O levantamento bibliográfico e de dados foi um trabalho árduo, pois há poucos autores que analisaram essas políticas, sendo de suma importância compreender como a conjuntura pode definir o desenho de uma política, criá-la, modificá-la ou excluí-la, sem que haja necessariamente uma mudança no problema inicial que a gerou, nesse caso, a insatisfação com os índices de qualidade da educação nacional e paulista.

Para a análise documental, o critério para a escolha dos documentos foi a sua relevância em relação à formação de professores, bem como apresentar diretrizes para essa formação. A consulta da legislação ocorreu por meio dos sites do Governo do Estado de São Paulo, sendo o principal o da Secretaria da Educação; já os documentos, editais e comunicados foram obtidos na Diretoria Regional de Ensino de Franca. No entanto, parte da documentação que se planejava trabalhar não esteve disponível durante a pesquisa, não foi possível consultar os relatórios produzidos pelos PCNPs – Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico sobre o planejamento e realização das reuniões para orientação técnica, pois

infelizmente não houve essa formação para os professores, apenas para os Professores Coordenadores de cada escola.

Todo o levantamento bibliográfico contribuiu muito para a próxima etapa, o trabalho de campo, principalmente na construção dos roteiros para as entrevistas, que foi dividido em três partes: questões sobre a experiência do professor, sobre a formação e sobre a participação na formação por meio do Núcleo Pedagógico. Com roteiro semiestruturado, foi preciso a utilização do gravador de voz, pois havia a necessidade de se extrair mais do que o discurso em si, mas sentimentos implícitos, nesse caso, o áudio permitiu à pesquisadora captar pausas, tom de voz, dúvidas, irritação, calma, alegria, tristeza, dentre outras sensações e sentimentos. De acordo com Schraiber (1995, p. 71) o gravador

[...] permite captar e reter por maior tempo um conjunto amplo de elementos de comunicação de extrema importância: as pausas de reflexão e de dúvida ou a entonação da voz nas expressões de surpresa, entusiasmo, crítica, ceticismo, ou erros – elementos esses que compõem com as ideias e os conceitos a produção do sentido da fala, aprimorando a compreensão da própria narrativa.

Para os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico- PCNPs, esse instrumento de coleta de dados teve como foco compreender o nível de autonomia da Diretoria de Ensino de Franca em relação à SEESP, e como é o trabalho das PCNPs na implementação da política pública de formação de professores. As questões buscaram investigar se as temáticas das OTs, reuniões para orientação técnica, são escolhidas por eles ou pré-estabelecidas pela SEESP, além de compreender quais as problemáticas que permeiam o processo formativo, não somente a implementação, mas também a avaliação e o monitoramento.

Para os professores de Ciências Humanas, o roteiro foi elaborado com o objetivo de compreender como os eles interpretam a importância dessa formação em serviço, como se apropriam de seus benefícios e qual impacto em sua prática e em sua carreira.

Foram selecionadas três escolas da cidade de Franca, o critério para a escolha das escolas foi o maior número de participações de professores de Ciências Humanas nas formações do Núcleo Pedagógico de Franca; essa informação foi obtida por meio da lista de autores das publicações dos eventos realizados pelo Núcleo Pedagógico nos últimos três anos. Das três escolas, uma não permitiu a realização da pesquisa no momento da assinatura da autorização, entretanto, não

houve necessidade de escolher outra, pois o número de professores das duas outras escolas que aceitaram participar da pesquisa correspondeu a uma amostra significativa.

Nessa fase da pesquisa de campo, foram entrevistados professores da área de Ciências Humanas das disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que participaram de OTs no ano da entrevista ou nos últimos três anos, e que, já haviam desenvolvido ou estivessem desenvolvendo projeto ou ação para melhoria da aprendizagem em sala de aula. A principal limitação foi referente ao horário reservado para as entrevistas, todas as escolas afirmaram que os professores só poderiam participar da pesquisa durante as reuniões para a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC. A dificuldade em articular os horários foi que a maioria das escolas realiza estas reuniões na segunda-feira, portanto, coincidem-se horários, e alguns professores não fazem ATPC na escola selecionada para a pesquisa. Isso resultou no pedido da autorização da gestão da escola e do professor para a realização da entrevista em outro horário e não na ATPC.

Essas entrevistas com os professores foram muito importantes, pois trouxeram à luz os pontos de vista dos professores sobre a formação em serviço, e dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNPs sobre limitações e potencialidades do processo de formação continuada. Segundo Lüdke e André (1986), ter um olhar qualitativo em uma entrevista significa tirar mais do silêncio, da pausa e da hesitação do que na fala, da dúvida do que na certeza e clareza. Para a análise do material coletado, foi empregado o método de análise de conteúdo com base nos estudos de Laurence Bardin (2009). Para a autora, esse tipo de análise vai além da descrição da mensagem, mas analisa a relação do entrevistado com o tema ou ambiente pesquisado, com isso é possível captar a dúvida, a hesitação e a certeza, mesmo que não esteja explícito na fala. Entende-se por análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/resseção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Esse tipo de análise contribui para maiores possibilidades de interpretação dos dados a partir do contexto em que o participante está inserido e do modo como

a mensagem é transmitida (tom de voz, uso de determinadas palavras, pausas, etc.), esses são fatores que permitem refinar e ampliar o uso dos dados.

3.2. Análise de dados: experiência no magistério, jornada de trabalho e formação

Os quadros abaixo correspondem à caracterização dos participantes da pesquisa em relação à carreira docente, são levantados dados sobre a experiência docente e tempo de serviço no cargo, esse último é um dado importante, pois revela em qual fase de sua profissão os entrevistados estão. Contreras (2002) assim como Gatti e Barreto (2009) apontam que em cada fase da profissão o docente tem algumas características em comum, mas necessárias para a construção de sua autonomia; nos primeiros anos, os professores têm mais expectativas do que certezas, ao longo da carreira, as certezas vão se cristalizando e se tornando autonomia. No caso dessa pesquisa, os professores com menos de dois anos de carreira poderiam não ter participado de vários processos de formação continuada e suas respostas poderiam estar embasadas em conclusões superficiais, por isso foram selecionados professores com mais de dois anos de profissão.

Quadro 1: Caracterização dos Professores de Ciências Humanas entrevistados de acordo com sua situação funcional em 2016 na SEESP					
Participantes	Idade	Tempo no magistério	Tipo de contratação	Carga horária	Nº escolas
Prof. 1	32	8 anos	Efetivo (2 cargos)	50 aulas	2
Prof. 2	44	20 anos	Efetivo	35 aulas	2
Prof. 3	43	20 anos	Efetivo	35 aulas	1
Prof. 4	28	4 anos	Não Efetivo (Cat. O)	30 aulas	1
Prof. 5	53	15 anos	Efetivo	35 aulas	1
Prof. 6	44	15 anos	Efetivo	30 aulas	1
Prof. 7	40	5 anos	Efetivo e Não Efetivo (Cat. O) (2 cargos)	42 aulas	4
Prof. 8	32	8 anos	Efetivo	46 aulas*	4

* O professor 8 também acumula cargo público em prefeitura de uma cidade da região de Franca, com uma carga horária de 24 aulas, totalizando 60 aulas semanais.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2: Caracterização dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNPs entrevistados de acordo com sua situação funcional em 2016 na SEESP					
Participantes	Idade	Tempo magistério	Situação funcional	Tempo como PCNP	Carga horária

PCNP A	33	8 anos	Efetivo	2 anos	40 horas
PCNP B	35	13 anos	Efetivo	10 anos	40 horas
PCNP C	38	7 anos	Efetivo	3 anos	40 horas

Quadro elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos entrevistados encontra-se na faixa dos 30 a 50 anos de idade e com cerca de uma década de experiência profissional. Esse período, segundo Contreras (2002), é quando o professor já passou por certo número de experiências profissionais, já conseguiu estabelecer seu estilo de trabalho e, por conhecer aspectos teóricos e práticos sobre a prática docente, esse arcabouço o permite até mesmo tentar novas investidas para a melhoria de sua prática e da aprendizagem de seus alunos. Sacristán (1995) reforça que tais adaptações relacionadas à experiência profissional estão condicionadas aos diferentes contextos nos quais o professor está inserido.

Como pode ser percebido, a maioria dos participantes tem mais de cinco anos no magistério, sendo que cinco dos entrevistados estão há mais de uma década trabalhando como docentes, dado o qual revela que todos os professores e PCNPs entrevistados estão em serviço por tempo suficiente para já ter tido contato com algum processo de formação continuada. Pelo fato de todos os entrevistados terem tempo de magistério considerável, eles revelaram, durante as entrevistas, grande conhecimento sobre sua parcela de contribuição na implementação das políticas públicas educacionais, principalmente as políticas relacionadas ao currículo e à melhoria na qualidade da educação.

Um dado preocupante é a carga horária semanal de trabalho e, no caso dos professores, também o número de escolas, pois isso interfere de forma direta nas condições mínimas que o professor precisa para realizar um processo de formação continuada, a disponibilidade de tempo. Metade dos professores leciona em mais de uma escola e todos os entrevistados apresentam um elevado número de horas de trabalho em sala de aula, haja vista que se trata de profissionais que precisam reservar também um tempo fora do ambiente de trabalho para o planejamento de aulas e correção de provas e atividades realizadas pelos alunos.

Os PCNPs têm uma carga horária de 40 horas semanais em atividades dentro da Diretoria de Ensino, sendo que parte desse tempo pode ser reservado para a formação continuada. Contudo, por conta da falta de profissionais, toda vez

que um PCNP está em formação, deixa de estar em serviço, e o atendimento às escolas, professores e realização de reuniões para Orientação Técnica é paralisado.

Com os docentes, o problema é ainda maior, pois todos têm uma carga horária superior a 30 aulas semanais, alguns ultrapassam a carga horária máxima de 35 aulas²⁷, chegando até o limite de 50 aulas ou até ultrapassando essa margem, chegando-se ao extremo de 60 aulas por semana, como os professores 1 e 8 representados no quadro acima. Assim, o número de horas de trabalho já impõe um grande obstáculo para que o professor consiga se inserir em qualquer processo de formação, mesmo que seja de curta duração ou com flexibilidade de presença, como os cursos na modalidade a distância²⁸.

Nesse ponto, a formação em serviço por meio do Núcleo Pedagógico mostra sua importância, pois ao retirar o professor um dia da sala de aula para realizar a formação, possibilita que aqueles professores com uma carga horária extensa possam participar. Apesar da enorme jornada de trabalho, todos os participantes, tanto professores quanto PCNPs, afirmaram ter mais de um curso de formação complementar, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 3: Caracterização da formação dos Professores de Ciências Humanas entrevistados					
Participantes	Disciplinas que leciona	Tipo de graduação	Possui formação Complementar na docência	Cursos pela SEESP	Data do último curso
Prof. 1	Geografia	Lic. Plena-Geografia	Mestrado em Geografia, especialização e aperfeiçoamentos em Geografia e Educação	Aperfeiçoamento: curso para profs. ingressantes	Cursando: Curso de formação para ingressantes
Prof. 2	História e E. Religioso	Lic. Plena-História	Especialização em História e educação	-	Cursando: inserido no programa PIBID
Prof. 3	História, E. Religioso	Bacharel e Lic. Plena - História	Aperfeiçoamentos em História e educação (vários)	Aperfeiçoamentos: em Geografia (Geomúsica) e História	Cursando: inserido no programa PIBID
Prof. 4*	Língua Portuguesa	Lic. Plena-L. Port. e	Especialização em LIBRAS (2) e	Especialização em LIBRAS	1 mês: psicopedago-

²⁷ Cada aula tem duração de 50 minutos, a carga máxima de aulas que o professor deve cumprir em um cargo é de 35 aulas (ou 40 horas), sendo 32 em sala de aula, 3 em Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs e 13 Aulas de Trabalho Pedagógico Livre – ATPLs (local de livre escolha) SÃO PAULO (2012c).

²⁸ A maioria dos cursos ofertados pela SEESP atualmente são na modalidade da Educação a Distância e ocorrem pela EFAP, assim é possível formar um grande número de docentes em um tempo reduzido.

	a e LIBRAS	Pedagogia	Educação especial		gia
Prof. 5	História, Geografia , Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso	Lic. Plena- História	Mestrado em Políticas Públicas educacionais (cursando) e cursos de aperfeiçoamento (vários)	Aperfeiçoame nto: Rede do saber, História da África e sobre o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente	Cursando: Mestrado em Políticas Públicas educacionais, inserido no programa PIBID, Direitos Humanos e introdução ao ECA.
Prof. 6	História, E. Religioso e Filosofia	Lic. Plena- História	Aperfeiçoamentos em História e educação	Aperfeiçoame nto: E.M. em rede	5 a 6 anos: E.M. em rede
Prof. 7	Filosofia	Lic. Plena- Filosofia	Especialização e aperfeiçoamento em Filosofia	Aperfeiçoame nto: Curso para profs. ingressantes	Cursando: Curso de formação para ingressantes
Prof. 8	História, sociologia e Ensino Religioso	Lic. Plena e Bacharel- História	Especialização (3) e aperfeiçoamento (vários - 10 concluídos e 5 em andamento ou aguardando certificado)	Aperfeiçoame ntos: curso para profs. ingressantes	Cursando: Curso de formação para ingressantes

* Apesar de o professor 4 ter formação em Língua Portuguesa, o docente tem produzido trabalhos de adaptação curricular na área de História e Geografia desde 2013 e os apresenta nos eventos de Ciências Humanas produzidos pelo Núcleo Pedagógico.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4: Caracterização da formação dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNPs entrevistados					
Participan- tes	Discipli- nas que leciona	Tipo de graduação	Possui formação Complementar na docência	Cursos pela SEESP	Data do último curso
PCNP A	Filosofia	Lic. Plena- Filosofia	Especialização e aperfeiçoamentos em Filosofia e Gestão	Aperfeiçoamen- tos em Filosofia e Gestão	Ano anterior: Redefor
PCNP B	História e E. Religioso	Lic. Plena e Bacharel- História	Especialização e aperfeiçoamentos em História e Gestão	Aperfeiçoamen- tos em História e Gestão	Ano anterior: Redefor
PCNP C	Geografia	Lic. Plena e Bacharel- Geografia	Mestrado em Geografia e aperfeiçoamentos em Geografia e Gestão	Aperfeiçoamen- tos em Geogra- fia e Gestão	Este ano: Conse- lhos escolares

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Todos os participantes da pesquisa possuem licenciatura plena, formação mínima necessária para exercer a docência em nível do Ensino Fundamental II e Médio, além de a maioria ter habilitação para lecionar mais de uma disciplina da grade curricular paulista. Sobre a formação continuada, boa parte dos cursos realizados pelos participantes é em nível *lato sensu* entre especializações e cursos de aperfeiçoamento (geralmente com carga horária entre 20 e 60 horas), apenas três dos entrevistados têm formação *stricto sensu*, nesse caso o mestrado. Apesar da curta duração dos cursos de formação em serviço, a formação de professores sempre é um investimento pessoal e possibilita meios para a autonomia (Nóvoa 1991; 2002).

A preferência da formação *lato sensu* pode ser justificada pelos processos de formação mais acessíveis ao docente por meio da SEESP ser em nível *lato sensu*. Atualmente não há programas de mestrado oferecidos em parceria com o governo do estado de São Paulo presentes na região de Franca ou bolsas de estudos com afastamento ou redução temporária da carga horária de trabalho.

Os dados demonstram também a preocupação dos entrevistados com sua formação, com exceção do professor 6, todos realizaram cursos de formação continuada há menos de um ano, a maioria estava cursando algum deles no período da entrevista, uns oferecidos pela SEESP e outros por iniciativa própria. Outro dado importante é que muitos dos participantes realizaram cursos de formação com recursos próprios, isso evidencia que eles buscam ir além do que lhes é oferecido e ampliam sua formação, mesmo com dois grandes problemas relacionados à carreira docente, a extensa jornada de trabalho e o baixo salário.

Sobre a formação oferecida pela SEESP, há grande participação e interesse, a maioria dos participantes realizou mais de um curso de formação em serviço e atribuíram grande importância para essa formação, o que pode ser um indicativo de como essa política pública de formação em serviço é bem recebida pelos professores, nesse sentido Souza (2006) acredita que:

Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso (SOUZA, 2006, p. 30).

No entanto, de todos os entrevistados, apenas um afirmou nunca ter realizado nenhum curso de formação continuada por meio da SEESP, apesar de ser um professor com 15 anos de magistério no estado de São Paulo. Quando indagado sobre isso, ele respondeu que “realizo todos os meus cursos por conta própria nos finais de semana por ter ligação com a UNESP de Franca e preferir os moldes da formação acadêmica” (professor 2).

Relacionando a formação continuada com a caracterização dos docentes e PCNPs, quando os participantes foram questionados sobre o principal empecilho para ingressar ou se manter em processo de formação continuada, as respostas foram unânimes, todos afirmaram ser a falta de tempo o motivo principal da baixa procura dos professores em melhorar sua formação, alguns entrevistados ainda explicaram melhor como o tempo é importante para a formação.

Professor não tem tempo para fazer cursos, a gente faz porque tira tempo do descanso, do lazer, da família, (abaixou o tom de voz) eu tenho 50 aulas, pra mim é quase impossível, hoje, dar continuidade aos meus estudos como gostaria, fazer o doutorado, pois infelizmente preciso ter mais aulas para ter um salário melhor (Prof. 1).

O professor tem uma **carga horária excessiva** durante a semana e geralmente esses cursos (de formação continuada) são nos finais de semana, então é muito cansativo e fica difícil (Prof. 2).

Tempo (risos), já que a nossa profissão exige muito e incentivo por parte da própria secretaria da educação (de São Paulo) e a falta de recursos (risos), para a formação em serviço, você fazer o curso em serviço (pausa), porque nos resta pouco tempo fora da escola para fazer essa complementação (Prof. 3).

Eu acho que (pausa) é **a falta de tempo** (risos). Por ter este número de aulas, por ter que ter um tempo para preparar as aulas, para adaptar o currículo, isso tudo leva tempo e conseguir conciliar esse trabalho de adaptação mais tudo o que eu tenho que fazer em cursos é bem (pausa) sobrecarregado (Prof. 4).

Tempo e a existência de cursos, (fala rápida e gesticulação) eu sempre procurei, mas não havia, eu procurava até na internet (Escola de formação e Aperfeiçoamento de Professores- EFAP) na minha área (História) e nunca abria, tanto que já fazia muito tempo que eu tenho procurado, mas agora que iria abrir (Prof. 5).

Recursos financeiro e o **tempo**, pagar e cursar uma universidade particular, nem se dedicar para conseguir entrar em uma universidade pública, pois é um processo muito mais difícil para um professor conseguir (Prof. 6).

Em primeiro lugar o tempo, segundo o financeiro (risos), sempre é! (Prof. 7).

O salário é muito baixo, não tem apoio nenhum, nenhum tipo de bolsa ou coisa assim pra ajudar, quando tem a bolsa tem que deixar o cargo. (usou tom de voz mais alto a partir daqui e fez sinal de não com a cabeça) **Tem a**

questão do tempo, porque como o salário é muito baixo, nós somos muitas vezes obrigado a acumular (cargos), seja em (escola) pública ou particular e acaba não sobrando tempo para o seu aperfeiçoamento. (abaixou o tom da voz) Com ATPC, eu tenho 60 aulas por semana, mas a gente tem que dar um jeito de arrumar tempo para estudar (Prof. 8).

Isso ocorre às vezes pela **carga de trabalho**, acúmulo de cargo, escola particular e não é toda hora que o professor pode usar o computador (PCNP2).

Como é passível de interpretação, a unanimidade revela que a jornada de trabalho extensa cria problemas secundários, além da dificuldade de se manter em constante processo de formação, mesmo trabalhando muito, acumulando cargos ou empregos. Vários professores também indicaram a questão financeira, ou seja, o baixo salário como mais um dos empecilhos para a melhoria da formação. Sendo assim, cria-se um ciclo de causas e consequências que atrapalham a melhoria da qualidade da formação continuada dos docentes, pois se se trabalha muito para compensar o salário baixo, não se há tempo para a formação, mas se se reduz a carga horária, não há recursos para investir na formação. Petrilli e Camargo (2007) afirmam que essa é uma possibilidade de acrescentar valores ao salário, algo necessário diante à corrosão econômica da carreira docente.

Ainda há a questão da meritocracia por meio do plano de carreira dos professores do estado de São Paulo, detalhado logo abaixo, que quanto maior a pontuação em carga horária de cursos, maior sua possibilidade de evolução funcional. Quando o professor consegue evoluir em níveis, ele consegue aumento salarial, por isso os professores continuam a participar dos processos de formação, mesmo que de forma precária.

Artigo 18 - Evolução Funcional é a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério.

Artigo 19 - O integrante da carreira do magistério e o ocupante de função-atividade devidamente habilitado poderão passar para nível superior da respectiva classe através das seguintes modalidades:

I - pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino; ou

II - pela via não-acadêmica, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação (SÃO PAULO, 2004).

Apesar de muito relevante, é difícil a articulação entre tempo e formação continuada, alguns professores veem o empecilho da falta de tempo como uma

causalidade inevitável e até mesmo natural, isso pode ser percebido com algumas pausas e risos explícitos nas respostas. No entanto, os professores aqui identificados demonstraram insatisfação, a fala se assemelha a um desabafo em relação à própria condição, sendo os professores 1 e 8 os que demonstraram mais revolta, o que pôde ser percebido no tom de voz mais alto, ausência de pausas e frases longas. Não é coincidência que são os mesmos professores que possuem maior carga horária de trabalho, dentre os entrevistados, o professor 1 com 50 aulas semanais e professor 8 com 60 aulas semanais. De acordo com Manzini (2006), fundamentado no comportamento do entrevistado durante a coleta de dados e na análise preliminar das entrevistas durante a transcrição, o tom de voz, aceleração da fala, pausas, risos, expressões, uso de linguagem específica de um grupo podem revelar muita coisa ao pesquisador.

3.3. Análise de dados: a relação entre a participação na formação continuada implementada pelo Núcleo Pedagógico e prática docente

A análise a seguir tem como foco a participação dos professores nas ações do Núcleo Pedagógico, bem como o que esse processo formativo contribui na prática em sala de aula. Esse tópico busca demonstrar o importante papel dessa formação em um contexto no qual o professor tem pouco tempo e recursos para melhorar sua formação.

Em relação à formação por meio do Núcleo Pedagógico todos os professores afirmaram já ter participado ou participar com frequência das OTs e outros eventos, afirmaram ainda que quando surge o convite para uma reunião para orientação técnica e o tema é da sua disciplina ou de seu interesse, colocam-se à disposição dos gestores para participar. No entanto, quando as questões são direcionadas para a estrutura da organização, há algumas divergências entre as respostas dos professores e PCNPs. Todos os professores afirmaram conhecer os canais de comunicação entre o Núcleo Pedagógico e os professores, dos oito entrevistados, seis disseram que já contribuíram de alguma forma com o Núcleo, entretanto, as respostas da PCNPs revelam o inverso:

(fala desenvolvida pausadamente) É uma pena, porque às vezes eu encontro os professores de Geografia e eles **solicitam determinados materiais que eu já disponibilizei** alguma coisa relativa ou mesmo algo bem pontual sobre o que eles estão pedindo, daí eu pergunto da *Wiki* e muitos não tem conhecimento ou recebem o e-mail, talvez pela demanda de

trabalho não conseguem acessar (pausa). Também mais momentos de encontro entre os professores, eu acredito que é muito importante na orientação técnica o PCNP conhecer seus professores e os professores conhecer o que está acontecendo com o PCNP naquele momento, para tirar dúvidas, criar uma relação mais próxima de confiança, de confiança mútua (PCNP C).

A gente custou conseguir que os professores participassem do Colóquio (de Humanidades), por exemplo, que apresentassem trabalhos, a gente assiste à prática nas escolas, “eu vi isso e é bacana, escreva sobre sua prática para o Colóquio (de Humanidades)” ainda a gente tem que ligar, incentivar a participação, mas a gente não tem tantos quanto gostaríamos (PCNP B).

É mais difícil mandar sugestões de atividades, acho que eu tive **só uma (professora) de História que mandou**, que foi a A. (inicial do nome da professora) do (da Escola Estadual Prof.) Mário d’Elia, mas é muito difícil eles retornarem (PCNP B).

A não ser que a gente peça, por exemplo, o Nilton e o Nestor (nomes fictícios) (professores de Filosofia), como eu fiz acompanhamento, eu pedi para que eles publicassem (na *Wiki*) o que eles estavam fazendo, é difícil, tem que pedir (risos) (PCNP A).

Não é isso, **mandar material eles mandam, mas difícil é mandar material que eles mesmos fizeram**, porque (na *Wiki*) todos são cadastrados como escritores, por isso todos podem colocar material nas pastinhas, eles se esquecem disso (PCNP A).

Enquanto todos os professores dizem participar regularmente das reuniões para orientação técnica, conhecer e já ter contribuído com o Núcleo Pedagógico, as PCNPs afirmam que a participação em eventos como o Colóquio de Humanidades é difícil, pois é necessário convencê-los, já a *Wiki* Humanidades em Conexão²⁹ (página da internet para troca de materiais e experiências), cujo um dos objetivos é a troca de experiências e materiais, é pouco utilizada sendo necessária também a insistência por parte das PCNPs para que os professores contribuam socializando novas práticas e estratégias de aprendizagem, indicações de leitura ou materiais, principalmente contribuições de autoria dos professores.

Pode-se perceber certo tom de humor na fala das PCNPs, evidenciando que a pouca participação dos professores já é algo comum, entretanto, mesmo que os professores participem pouco na *Wiki*, eles colaboram de outras formas, que podem ser tão ou mais importantes do que a virtual. Como explicita o quadro 6, a maioria dos professores afirmou já ter levado projeto diretamente até a Diretoria de ensino. Dos oito entrevistados, cinco afirmaram já ter socializado projetos com o Núcleo

²⁹ A *Wiki* Humanidades em conexão é uma criação do Núcleo Pedagógico de Franca para os professores da área de Ciências Humanas e pode ser acessado pelo link: <http://humanidadesemconexao.pbworks.com>

Pedagógico, destes, três declararam ter apresentado projetos e ações, ou apenas os resultados das práticas em sala de aula para um PCNP, e não obtiveram nenhum tipo de retorno por parte do profissional ou da instituição, enquanto apenas dois declararam que suas práticas foram acolhidas com maior atenção e divulgadas na rede local de ensino.

Todos os anos são apresentados, no Colóquio de Humanidades, trabalhos que os professores desenvolveram em sala de aula, esta também é uma grande fonte de consulta para os professores da rede. Isso pode ser demonstrado pelo quadro 6, já que a maioria dos professores afirma já terem contribuído com materiais que eles mesmos produziram. Alguns desses professores afirmam ainda ter contribuído e não ter recebido retorno do Núcleo Pedagógico ou divulgação com os professores da Diretoria de Ensino de Franca.

Não, não eu levei pra a E. (Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Franca), foi muito assim: Ah! Que legal! Mas só. Não houve socialização na Diretoria. Assim, eu levei pra ela e (pausa), na verdade quem levou foi a coordenadora da escola, depois eu fui lá buscá-lo, (pausa e gesticulação com as mãos) **Eu acho que não houve e não há a valorização daquilo que a gente faz na escola, acho que a valorização é assim: quando tem que mostrar resultados lá pra cima (SEESP) ou alguma outra instância superior, aí valoriza, mas do contrário não acontece essa valorização** (Prof. 3).

Eu vinculei a uma aula sobre princípio do prazer sem desprazer e foi trabalhado dentro deste sentido. Os meninos depois ensaiaram a peça, eu fiz tudo projetadinho para eles, fizeram a peça e eu gravei, tá lá no *You tube*, depois eu apresentei para eles na OT (Núcleo Pedagógico de Franca). **A recepção lá foi ótima (pausa) inspirar os professores a fazer** (sorriso de satisfação) (Prof. 7).

O projeto de Educação espacial que fiz junto com a professora de Geografia **foi socializado no Colóquio de Humanidades, foi muito bem aceito e elogiado, eu lembro que os professores gostaram muito** e inclusive outros professores interlocutores que eu conheço também já começaram a trabalhar assim, de trabalhar as etapas de localização até chegar na questão dos pontos cardeais ou trabalhando junto (Prof. 4).

Durante as entrevistas, as PCNPs afirmam que os professores é quem deveriam postar material na *Wiki*, contudo, os professores parecem ainda não ter o hábito de utilizá-la como referencial para consulta de material. Nessa situação, caberia ao Núcleo Pedagógico, além de ampliar as formas de incentivo ao uso dessa plataforma de aprendizagem, também valorizar mais a participação dos professores quando fora do ambiente virtual e transferi-la para ele se achar pertinente. Essa relação pouco próxima com a *Wiki* combinada com as limitações de

tempo que são impostas pela profissão docente contribuem para que o professor participe pouco desses canais de discussão e troca de materiais, seja esse da Diretoria de ensino de Franca ou outros como redes sociais, blogs e sites de instituições de ensino superior, grupo de pesquisa ou criados por professores com a mesma finalidade.

Em relação à estrutura e organização das ações por meio do Núcleo Pedagógico, há algumas divergências entre as repostas dos professores e dos PCNPs, as quais serão analisadas de acordo com os dados a seguir:

Quadro 5: Sugestões e opiniões sobre as ações do Núcleo Pedagógico e a importância das OTs na formação dos docentes					
Participantes	Antecedência comunicado OT e ações	Temáticas Pertinentes	Frequência que deveriam ocorrer	Organização das OTs e eventos	Importância da Orientação Técnica na sua formação
Prof. 1	1 semana	Sim	Bimestral	Boa	Importante
Prof. 2	1 semana	Às vezes	Bimestral	Boa	Sem importância
Prof. 3	1 dia	Sim	Bimestral	Boa	Importante
Prof. 4	1 semana	Sim	Bimestral	Regular	Importante
Prof. 5	Dias antes	Às vezes	Semestral	Regular	Importante
Prof. 6	1 semana	Sim	Bimestral	Boa	Importante
Prof. 7	1 semana	Sim	Trimestral	Boa	Importante
Prof. 8	Dias antes	Às vezes	Bimestral	Regular	Importante

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Sobre o estabelecimento de uma agenda de eventos e OTs, foi a principal falha apontada pelos professores, no entanto, há grande discordância entre docentes e PCNPs, pois, enquanto a maioria dos professores afirma não receber com antecedência os detalhes da pauta das OTs e apontarem esse como um dos principais problemas, as PCNPs apontam ser necessária uma agenda flexível para que se possa atender melhor algumas urgências, o que não seria possível se houvesse uma agenda rígida de eventos.

Acho que a falha não está nesse planejamento, mas na antecedência, pois às vezes a gente cai de paraquedas (risos), **deveria haver uma agenda de eventos**, onde o professor desde o início do ano ou semestre poderia se inscrever nas OTs do seu interesse (Prof. 5).

(sinal negativo com a cabeça e gesticulação) **As OTs não têm uma programação**, convocam a gente meio do nada às vezes, de uma semana para outra e muitas vezes já deixei de me oferecer para ir porque tinha outro compromisso ou prova nas minhas classes (Prof. 2).

Eu acumulo cargos e por isso sou pouco convocado para as OTs, mas **se tivesse uma antecedência maior das datas, eu poderia me organizar para comparecer**, poderia faltar na outra escola, ser convocado pelas duas escolas ao mesmo tempo ou até ir normalmente na OT, já que alguns dias tenho aula só à noite e as OTs só ocorrem durante o dia (Prof. 1).

Nós procuramos encaixar dentro dessa agenda, **essa agenda é flexível no momento que surgem as demandas de trabalho**, às vezes está agendado e surge uma urgência maior e a gente (PCNPs) procura encaixar as necessidades (PCNP C).

Eu penso que essa antecedência anual talvez até inviabilizaria o projeto, se você pensar em uma data, é propício porque a gente pode organizar com os professores que vão fazer a adesão ao projeto, que vão querer participar, então já tem aquela data pré-estabelecida. Mas para a orientação técnica, depende da necessidade, do foco, da realidade das escolas, às vezes tem alguma escola que a gente não acompanhou e o professor ou supervisor identifica alguma fragilidade, pontuar demais também pode ser estranho, dependendo da escola (pode) gritar socorro numa hora que a gente não está esperando ou algum professor grita socorro e você não está esperando por aquilo, daí você pode ir por **ter uma mobilidade na agenda e poder atender aquele professor, por isso é bom ter essa flexibilidade na agenda** (PCNP A).

Eles (os professores) recebem, no caso a Secretaria da escola, por e-mail oficial do Núcleo Pedagógico (de Franca) e também do gabinete (da dirigente de ensino) **a convocação vai com o título da OT e se necessário o material que eles têm que trazer também para a OT** (PCNP C).

O comunicado é por meio de Diário Oficial (do estado de SP) e a escola também é comunicada via e-mail umas **duas semanas antes, mais do que isso é difícil** (PCNP B).

Foi possível perceber a insatisfação na fala dos professores, ao responderem que não recebem os comunicados sobre uma OT com mais de uma semana de antecedência. Alguns disseram ainda que tomam conhecimento dias antes, isso desmotiva a participação, como se nota nos relatos dos professores 5, 2 e 1. Apesar da fala da PCNP, a qual discorda sobre o estabelecimento de uma agenda de eventos com maior antecedência, além dos relatos das PCNPs B e C demonstrarem ser habitual e descomplicada a convocação para uma OT, os relatos abaixo demonstram que há possibilidade da antecipação da maioria dos eventos e OTs, principalmente aqueles que são feitos pela própria Diretoria de Ensino.

Nós definimos um cronograma anual no planejamento de início do ano (PCNP A).

Daí nós definimos, assim que a gente volta das férias (recesso em Janeiro), se vai continuar com os projetos centrais da Diretoria (Regional de Ensino de Franca) de Ciências Humanas: Colóquio (de Humanidades), Filosofia (Em Debate) e o Território (de Políticas Públicas), então quando será realizado o Colóquio e (a partir de) quando vai começar as circulares (para divulgação do evento). Já as Orientações Técnicas específicas do currículo (oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) vai depender se vai ser autorizado, daí não tem como definir aqui (no momento do planejamento). Mas se for acompanhamento (do professor em sala de aula) já tem como definir, ver quando vai começar, se vai começar pelas mesmas escolas do ano passado ou se espera os resultados das avaliações externas³⁰ ou do que a gente tem do ano anterior, isso aí varia um pouco (PCNP B).

Pela própria organização da política, é possível que haja algumas OTs com convocação muito próxima de sua realização, em que os professores são avisados com poucos dias de antecedência, por pertinência ou urgência momentânea do tema, mas muitas poderiam estar inseridas em uma agenda no mínimo bimestral de eventos, como é o caso de projetos específicos da Diretoria Regional de Ensino de Franca, o Colóquio de Humanidades, por exemplo, e OTs sobre acontecimentos com datas pré-estabelecidas, como o SARESP ou a AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo. A reclamação da ausência de um planejamento antecipado das OTs e outros eventos é conhecida pelo Núcleo Pedagógico, entretanto, de acordo com as entrevistas das PCNPs há pouca perspectiva de alteração do planejamento de uma agenda para o próximo ano, já que a definição dessa agenda é feita pelo próprio Núcleo Pedagógico. É compreensível que haja urgências a serem atendidas e que faltam profissionais no cargo de PCNP, entretanto, é preciso repensar esse planejamento para que mais professores possam participar dessas ações de formação.

Em relação às opiniões e sugestões sobre as ações organizadas pelo Núcleo Pedagógico de Franca, os professores foram enfáticos em alguns pontos, a organização da agenda e a importância dessas ações na própria formação, sendo este último o principal deles. Apenas um professor afirmar não ser importante, no entanto, quando lhe foi questionado sobre a relevância das temáticas, ele afirmou que às vezes são relevantes, se há pertinência significa que, de certa forma, também há importância. Os demais docentes não só destacaram essa importância, como também citaram mudanças em sua prática que ocorreram graças às

³⁰ A avaliação Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP que será o principal dado na formação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo IDESP e a Prova Brasil aplicada pelo governo federal, que irá compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (SÃO PAULO, 2007).

orientações que receberam, como pode ser visto no quadro 6 e nos relatos abaixo da PCNP B e dos professores 7, 5, 1 e 3, além de relato anterior do professor 4. A maioria dos professores confirmou serem significativas as temáticas das OTs e que elas deveriam ocorrer mais vezes, com destaque para as ações formuladas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Franca, como o Colóquio de Humanidades e a OT sobre afrodescendência, por exemplo, o que foi citado de modo positivo por todos os professores.

Eu penso que são formas diferentes, porque **quando o professor escreve um trabalho para o Colóquio (de Humanidades) às vezes ele nem está tão animado com o resultado que conseguiu, mas quando ele vê que os outros (professores e PCNPs) dão ênfase para isso, ele se sente mais valorizado.** Porque a gente vê que não é uma profissão fácil, que houve uma precariedade dessa profissão e é uma forma dele se sentir valorizado, de mostrar que o trabalho dele é bom, quando o outro (professor) pede para ele explicar como fez, passar o projeto (PCNP B).

Sim, sempre eles abordam sobre o racismo, que é um tema que eu acho que deve estar sempre em alta, **eu acho que o colóquio é uma ideia bem pertinente,** os temas que eles abordam, o pessoal que trazem pra lá (pausa) (Prof. 7).

(empolgação e fala acelerada) Teve outros exemplos de materiais das OTs que a gente fez aqui, depois levamos os resultados, sobre consciência negra a gente teve OT, fizemos a sensibilização depois fizemos uma apresentação lá (na Diretoria Regional de Ensino de Franca). Eu não cheguei a ir, quem levou foi a coordenadora, foi feita aqui uma atividade, um gráfico, um baita mapa do Brasil e da África com umas linhas, fitas, ligando os dois continentes por cores, os dois continentes ilustrados, então amarramos com estas ilustrações. Foi feita uma competição de *Rap*, eles (os alunos) compuseram os *Raps*, foi feita uma apresentação na quadra, e depois a N., professora de Geografia, fez uma orquestra de lata. **E tudo isso foi apresentado na DE (Diretoria Regional de Ensino de Franca) sábado de manhã, então foi passado, executamos e depois passado para eles (Núcleo Pedagógico de Franca), mas sem divulgação na rede de Franca** (sinal negativo com a cabeça) (Prof. 5).

Já apliquei um desdobramento do que foi sugerido em uma OT sobre mapas táteis, apesar de não ter participado, vi mapas assim e gostei da ideia, no entanto fiz mais temáticas como: mapas de clima, relevo, vegetação e população; todos do Brasil (Prof. 1).

Por exemplo, aquela sobre história da... da consciência negra, nós nos reunimos em grupo, criamos o projeto, definimos as ações a serem trabalhadas. **Algumas ações como aquele filme “Vista minha pele” eu trabalhei (em sala de aula) a partir da OT que nós tivemos** (Prof. 3).

Sobre a produção de estratégias para a melhoria da aprendizagem, todos afirmaram já ter produzido ações pontuais em sua prática em sala de aula. Dos oito professores entrevistados, quatro já aplicaram pelo menos um projeto sugerido por alguma ação do Núcleo Pedagógico de Franca, o restante se apropriou de modo

mais sutil, em forma de reflexão, mudanças em práticas cotidianas na organização da sala de aula e como lidar com alguns temas específicos do currículo paulista. Tardif (2002) e Tripp (2005) concordam que a prática docente não é apenas a reprodução de saberes produzidos por outros, mas sim o aprimoramento e recriação da própria prática. Tardif (2002, 237) propõe que “se pare de ver os professores como objeto de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento”.

Além disso, muitos professores produziram projetos próprios, como demonstra o quadro 6. Isso indica como essas ações de formação continuada são efetivas no que se refere a ser um fator propulsor para que o docente tenha uma prática mais autônoma em sala de aula, respondendo à hipótese do objetivo principal desta pesquisa, que é saber se a formação recebida reflete na prática do professor. Ao responder essa pergunta, os professores demonstraram grande entusiasmo e orgulho dos frutos de sua prática, alguns até apontaram grandes ganhos em relação à aprendizagem, interesse pelas aulas e até mesmo na relação entre professor e aluno.

Quadro 6: Produção de projetos pelos professores				
Participantes	Aplicação de projetos ou ações próprias	Projetos ou ações desenvolvidos a partir da formação continuada do Núcleo Pedagógico	Resultados com os alunos	Acolhimento de projetos pelo Núcleo Pedagógico
Prof. 1	Cartografia	Afrodescendência e outros	Melhora da aprendizagem sobre os temas	Nunca sugeriu.
Prof. 2	Volta ao Brasil pela cultura: mostra culinária	-	Melhora da aprendizagem e relação com os alunos	Nunca sugeriu.
Prof. 3	Análise de filmes dentro e fora da proposta do C.A.	Afrodescendência	Melhora da aprendizagem e modo de ver os filmes	Projeto recebido, mas sem retorno.
Prof. 4	Cartografia, Filmes infanto-juvenis sobre temas de Hist. e Geografia	Projeto sobre o Menino Maluquinho	Melhora da aprendizagem sobre espaço vivido	Projeto acolhido e divulgado.
Prof. 5	Projeto Brasil	Horta, prevenção do	Melhora da	Projeto recebido,

	e África: cartografia histórica, cultura e afrodescendência	alcoolismo, DSTs, regras de trânsito, cultura africana, como narrar a narrativa da história, Afrodescendência e receitas sem desperdício	aprendizagem e da relação entre os alunos	mas sem retorno.
Prof. 6	Aula dialogada com os alunos	Leitura e interpretação de textos e uso de computadores nas aulas	Mais atenção e até cobrança por aulas diferentes	Projeto recebido, mas sem retorno.
Prof. 7	Teatro sobre o princípio do prazer sem desprazer	Afrodescendência	Melhora da aprendizagem sobre os temas	Projeto acolhido e divulgado.
Prof. 8	-	Filme sobre Zumbi dos Palmares e Afrodescendência	Melhora da aprendizagem sobre os temas	Nunca sugeriu

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados presentes no quadro 6 demonstram grande número de atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, evidenciando que há muitas iniciativas que objetivam a melhoria da prática docente e a aprendizagem dos alunos. Foram consideradas iniciativas próprias as que os professores tiveram total ou parcial autoria, nesse caso, algumas foram inspiradas em temas de algumas OTs, no entanto, sua aplicação foi amplamente modificada com a inserção de atividades novas e originais, as quais vão muito além do que foi sugerido nas reuniões do Núcleo Pedagógico. Para Sacristán, a formação, bem como a prática docente, deve ser pautada na realidade dos alunos, o autor defende que “ações e programas de formação têm de incidir nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores” (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Já nos projetos ou ações sugeridos pelo Núcleo Pedagógico, os professores tiveram toda sua prática pautada no que foi determinado em OT ou o desempenharam com poucas mudanças para adaptação à realidade da escola em que lecionam, adequações necessárias em relação ao número de alunos, contexto social e, em alguns casos, no nível de aprendizagem, sendo levadas em consideração as dificuldades ou potencialidades.

Com exceção do professor 2, o restante já desenvolveu alguma prática em sala de aula embasada na formação continuada do Núcleo Pedagógico de Franca, isso evidencia novamente que essa formação tem grande potencial para incentivar o

professor na melhoria de sua prática. Ao responderem as questões relacionadas à sua prática, todos os professores, sem exceção, demonstraram entusiasmo e segurança na fala, mesmo aqueles mais reservados e limitados em seus relatos aproveitaram para exporem com mais detalhes, tiveram uma fala mais direta, demonstrando orgulho e autenticidade de suas práticas, independente se são inéditas ou mesmo adaptações. A singularidade está presente na disposição para modificar sua prática, na ousadia de sair do que já estava pré-determinado no planejamento inicial, enfim, de buscar adaptar-se e reinventar-se em nome da melhoria, como demonstrado nos depoimentos abaixo.

Bom esse ano (pausa) faz tempo que eu não tenho ido a OT, diminuí bastante as reuniões das OTs. As últimas que eu fui foi sobre **desperdício de alimentos**, inclusive foi até a J. (Diretora da escola), nós fizemos juntos, nós fizemos aqui (na escola) a aplicação com receitas que a gente passou para os alunos, a gente até chegamos a fazer as receitas na cozinha da escola. Teve uma época que as escolas receberam uma cozinha industrial que era para usar, fizemos as receitas com os meninos (alunos) da oitavas séries (9º anos) e depois levamos os pratos para a DE (Diretoria Regional de Ensino de Franca), fomos bem recebidos, foi a coordenadora da escola quem levou. Eu trouxe a receita para evitar desperdício (de alimentos), nós fizemos em cada sala um dia, os meninos comeram, experimentaram, foi uma torta que usa arroz, quando ele sobra para não jogar fora você faz uma torta dele usando talos de legumes, foi uma receita que pegou! Cada um trouxe um pouquinho de ingredientes e levamos eles para cá (a cozinha), eu levei eles para cá, a sala inteira e foi feito na hora com eles, e depois essa receita levamos na DE para divulgar. Teve outros exemplos de materiais das OTs que a gente fez aqui depois levamos os resultados, sobre consciência negra a gente teve OT, fizemos a sensibilização depois fizemos uma apresentação lá (na Diretoria Regional de Ensino de Franca) (Prof. 5).

Sim sobre o **projeto afrodescendência** já passei alguns vídeos, inclusive um vídeo que eu não conhecia que estava lá (na OT) das bonecas (pausa longa).

P. (Pesquisadora): Das bonecas brancas e negras?

Isso este mesmo, aquele que perguntavam para a menina qual boneca era a mais bonita e depois qual a mais parecida com ela, os alunos refletiram muito sobre a questão do preconceito (Prof. 7).

Bom o ano passado, vou citar um exemplo do ano passado, pois este ano quase não teve (OT). Ano passado ela (M. PCNP de Educação Especial) em um evento que tem todo ano com **a classe hospitalar e educação especial, daí ela sugeriu o tema sobre o Menino Maluquinho, então foi feito um projeto baseado nesse livro do Ziraldo, mas era assim o professor interlocutor assim como o professor da classe hospitalar e os demais (professores) da educação especial tinham total liberdade de montar seu próprio projeto, mas trabalhar na escola com os demais alunos**. Eu achei que foi muito interessante, porque deu para trabalhar desde o filme do Menino Maluquinho, essa questão da infância, da amizade e como também foi um ano de copa do mundo, então deu para trabalhar também isso (esse tema central) em Língua Portuguesa (e Literatura), Arte, Matemática, Educação Física, músicas (pausa) não só os alunos com deficiência, mas os outros alunos também participaram. Deu para trabalhar dentro da interdisciplinaridade e dentro do tema sugerido pelo Núcleo

Pedagógico (da Diretoria Regional de Ensino de Franca). Além disso, houve uma ênfase no uso de mapas em uma das OTs (Prof. 4).

Vou exemplificar um de Geografia, quando eu trabalhei os pontos cardeais, colaterais. Primeiro partiu da questão inicial de localização, foi feito um trabalho inicial de localização de onde o aluno mora, qual é a rua, o bairro, a cidade, o estado, o país e assim por diante. Durante esse processo eu achei muito interessante, porque as meninas trabalharam com o Guia Sei (Lista telefônica da cidade de Franca) e **quando eu dei o Guia Sei para elas procurarem o nome da rua, elas não sabiam o CEP (Código de Endereçamento Postal) e nem o nome, tivemos que pegar com os pais, e foi uma descoberta que eu não imaginava que foi tão importante.** Aprender a se situar, procurar um endereço no Guia Sei, o número do CEP que antes para elas não tinha sentido algum, até mesmo o número (da casa) o porquê a residência delas tinha um número. Depois elas passaram a olhar o mapa, na lista telefônica, passaram a entender porque tinham aqueles desenhos (os mapas), pois antes elas achavam que eram só desenhos, a entender o que é o bairro, porque ele é dividido dessa forma e então a cidade. Elas não tinham essa dimensão, para elas era tudo perto, São Paulo (capital) era do lado de Franca, elas podiam de repente atravessar uma rua e já estar em São Paulo (pausa), elas passaram a ter noção de espaço. Isso tudo eu fiz associado à Língua Portuguesa (e Literatura), (por exemplo) como você escreve (a palavra) estado, como é o sinal em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O que mais?

P.(Pesquisadora): Como você acha que elas conseguiram atingir os objetivos do projeto? Progrediram?

Sim! É como eu já te falei, **elas não tinham noção da dimensão, a partir daí elas passaram a ver que (por exemplo) seu eu for viajar para São Paulo (capital), eu terei que viajar vários quilômetros, ele não está tão aqui pertinho.** Como elas também passaram a estudar em História a África, Japão, China, elas passaram a ter essa dimensão e diziam: - Nossa como é longe. Mas só tinham essa dimensão porque estudaram o que é um estado, o que é um país, o que é um continente, o que antes para elas era praticamente a mesma coisa, na verdade elas não tinham dimensão disso tudo. Mais do que um aprendizado só espacial, eu **senti também que elas tiveram um aprendizado cultural, deu para aliar isso à outras disciplinas, como eu já disse eu aliei à História, Geografia, mas partiu mesmo dessa noção de espaço que elas tiveram em Geografia de localização de espaço** (Prof. 4).

É um projeto que tinha como objetivo a **compra de filmes sugeridos pelo Caderno do Aluno-CA³¹ e outros sugeridos por mim.** Então aí o objetivo dele era como trabalhar o filme de forma diferenciada em sala de aula, ensinar o aluno a interpretar um filme de maneira crítica. No primeiro ano que eu apliquei não foi nesta escola (E.E. Dante Guedine Filho), eu já venho com este projeto já faz anos, eu apliquei nos 9º anos e na 3ª série do Ensino Médio. Apliquei o produto final e a cada ano eu vou mudando: no primeiro ano foi um portfólio, no segundo ano, que eu já trabalhei com os 6º anos já fazíamos um (pausa longa). Como é que chama quando um filme vai entrar em cartaz no cinema...? Ah! Um banner, nós fazíamos um banner dos filmes, eles tinham que construir um banner. Na escola, por exemplo, nós socializamos no pátio, já na Diretoria de Ensino (de Franca) no primeiro ano que eu levei o produto final pra mostrar lá, não deram muito valor não. (entrevista com Prof. 3).

P. (Pesquisadora): (pausa) Quais as principais melhoras que você identificou durante a aplicação dos projetos que você falou em sala de aula?

³¹ Os Materiais didáticos distribuídos para toda a rede pública de ensino do estado de São Paulo, criados e distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A maneira como o aluno vê o filme na sala de aula, às vezes eram filmes que eles já haviam visto, só que com o olhar deles, ver o filme por ver, então com o trabalho na escola eles passaram a ver uma série de outros fatores que eles não viam antes. Então, por exemplo, a época em que o filme foi produzido, qual era a mensagem que passavam, o que vinha por trás dessa mensagem, esse aspecto crítico diante do filme. **Então saiu do entretenimento e foi para o conhecimento** (Prof. 3).

Uma OT sobre leitura e interpretação (de textos), eu tenho o material até hoje e sempre dou uma olhadinha. Todo ano tem o (evento) Colóquio (de Humanidades) e os projetos que eu gosto eu adapto e aproveito em minhas práticas em sala de aula. Teve um projeto que inseria o uso do computador em sala de aula e na escola que eu trabalhava tinha estrutura para isso, então utilizei essa prática por anos (Prof. 6).

Eu já utilizei várias sugestões da DE (Diretoria de Ensino), teve uma **OT sobre afrodescendência que aproveitei muita coisa**, os alunos fizeram um vocabulário com palavras de origem africana, **isso acabou com certos mal entendidos sobre a cultura negra, principalmente sobre a religião** (Prof. 1).

Eu fiz um projeto de Geografia, uma **feira de comidas e culturas típicas de cada região**, mas isso não teve nada a ver com OT, imagina (risos). Nós (a professora e os estagiários do programa PIBID) pegamos as regiões que estávamos estudando (pausa), não, primeiro eu vi o projeto em outra escola do Ensino Médio, daí conversei com os meninos (alunos), expliquei que tinha visto uma exposição e daí quando eu falei sobre isso com eles, eles já falaram “vamos fazer professora, vamos fazer sim”! A princípio eu resisti um pouco, mas não tem como sair a sala é ótima, os meninos (alunos) são muito bons e eu fiquei com dó de não fazer. E teve um resultado maravilhoso eu dividi a sala em grupos, cada um com uma região e eles foram atrás da pesquisa, eu amo pesquisa, acho que enriquece demais as aulas! (Prof. 2).

Nos relatos, os professores apresentam práticas que, em sua maioria, necessitam de certo arcabouço sobre conhecimentos teóricos didático-pedagógicos e habilidades, desenvoltura e criatividade, aspectos raros de se conseguir, caso se considerar que, no sistema de ensino paulista, a prática em sala de aula deve ser desenvolvida a partir de um currículo obrigatório, e os alunos devem realizar as atividades diárias em um material didático produzido pela SEESP, denominado Caderno do aluno, de igual exigência no cumprimento. Alguns dos projetos e ações relatados pelos professores precisaram da integração de várias áreas do conhecimento, como os ligados à afrodescendência, o relatado pelo professor 4 sobre o Menino Maluquinho e aquele sobre Comidas típicas das regiões brasileiras descrito pelo professor 2. Já os outros estão mais voltados para a própria disciplina, como o projeto sobre a Análise de filmes, desenvolvido pelo professor 3, Localização, exposto pelo professor 4, e sobre Interpretação de textos, relatado pelo professor 6. Há um único projeto transdisciplinar descrito pelo professor 5 sobre

Desperdício de alimentos, cujo objetivo é o aprendizado prático de caráter social. Libâneo defende a interdisciplinaridade a partir de uma formação que seja capaz de possibilitar aos professores o desenvolvimento de práticas:

[...] que ajudem os alunos a aprender a pensar, a ter maior flexibilidade de raciocínio, a ver as coisas nas suas relações; em cada disciplina, orientar o estudo de um assunto para abordá-lo em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas, e fazer a ligação com os problemas sociais e cotidianos (LIBÂNEO, 2007, p. 31).

Dentre os relatos, algumas práticas se destacam, duas delas foram selecionadas para exemplificar. O projeto sobre a Interpretação de filmes desenvolvido pelo professor 3 expressa uma preocupação em tirar os recursos audiovisuais do campo do entretenimento e colocá-los como prática pedagógica. Tal proposta demonstra vários aspectos: primeiro, a preocupação em dar novos direcionamentos para a aprendizagem, tornando-a mais atrativa para os alunos sem sair do que está proposto pelo currículo; em seguida, as metamorfoses positivas que esse projeto sofre ao longo dos anos, o professor o modifica para diferentes níveis de ensino, e atualiza-o de acordo com as necessidades. Isso expressa flexibilidade diante das mudanças do ambiente escolar onde se trabalha. Por último, e mais importante, o objetivo desse projeto: mostrar como filmes podem nos ensinar a compreender outras épocas, modos de vida e contextos socioculturais. Assim, é algo que o aluno poderá levar para a vida toda, mudar o olhar para algo que antes era apenas passatempo, conseguindo transpor essa barreira entre a diversão e o conhecimento em um projeto.

Outro projeto que chama a atenção é sobre localização espacial, desenvolvido pelo professor 4 para alunas com deficiência auditiva. O professor identificou um grave problema em relação às noções de espaço e localização em suas alunas. A partir disso, em parceria com a professora de Geografia, criou um projeto, que pode ser descrito aqui como um processo de aquisição de habilidades necessárias para compreensão, leitura e deslocamento no espaço. As alunas aprenderam a se situar no espaço a partir do seu lugar, da sua rua, número da casa, compreender a função do Código de Endereçamento Postal – CEP. Os resultados desse processo de aprendizagem pelo qual essas alunas passaram vai muito além da melhoria da aprendizagem na disciplina de Geografia, o que fica é a autonomia que elas ganham em saber sobre o espaço onde habitam, é saber se situar em

diferentes ambientes a partir da noção de distância, e é a ampliação da visão de mundo, fatores tão importantes para todos os alunos, mas principalmente para aqueles com deficiência.

No modo como os professores expressaram detalhes de suas práticas, é observável a influência da formação continuada em seu trabalho em sala de aula, a formação por meio do Núcleo Pedagógico faz muito mais que sugestões de novas práticas, mas desempenha o papel de proporcionar novas experiências educacionais a partir das discussões e reflexões desenvolvidas em ambiente formativo. Conforme os professores inserem novas estratégias nas aulas, a aprendizagem e o interesse dos alunos melhora, tal reflexo foi relatado pelos docentes como resultado de suas práticas em sala de aula, mas pode ser interpretado como um processo cíclico, como exemplifica a figura 2 a seguir. Desse modo, quando os professores melhoram e diversificam suas práticas, os alunos também melhoram sua aprendizagem e conseqüentemente tem mais interesse pelas aulas, com isso os professores têm mais incentivos para continuar desenvolvendo projetos e ações.

Figura 2: Etapas da implementação da política pública de formação continuada



Figura elaborada pela pesquisadora.

A figura acima mostra uma representação de como a partir de uma política para a melhoria da qualidade na educação há desdobramentos, que aqui pode se chamar de propagação em ondas, em outras políticas públicas educacionais, nesse caso, de formação continuada de professores. Essa política é estratégica, pois apesar de ter como foco um grupo reduzido, seus resultados são ampliados, uma vez que alcançam de forma direta um público maior, os alunos, é possível resultar em melhoria da aprendizagem, ponto inicial que motivou a política.

3.4. Análise de dados: autonomia do Núcleo Pedagógico em relação à SEESP e avaliação da política

Ações como o Colóquio de Humanidades e OT sobre afrodescendência são importantes para impulsionar os professores a melhorar em suas práticas em sala de aula e despertar o interesse dos alunos, são essas ações criadas ou modificadas pelo Núcleo Pedagógico de Franca as quais foram mais relatadas pelos docentes e que tiveram maior impacto em sua prática, por isso, sua autonomia é tão importante para a formação do professor. Sobre a autonomia do Núcleo Pedagógico em Relação à SEESP, as PCNPs têm falas em sincronia e coerência, demonstrando profundo e amplo conhecimento sobre a política pública em si e sobre a realidade regional, suas designações próprias da função, bem como limitações e potencialidades. Na questão da autonomia, elas expressaram a dualidade própria da condição imposta para as Diretorias de Ensino, há a possibilidade de realizar ações e eventos pensados pela própria Diretoria Regional de Ensino de Franca, no entanto, tem de se cumprir as ações que vêm da Secretaria Estadual de Educação já com conteúdos prontos e que nem sempre podem sofrer muitas adaptações. Políticas públicas distributivas estão menos suscetíveis às modificações durante o curso da implementação, pois dificilmente a legislação que as criou permite tal flexibilidade (AZEVEDO, 2003). No caso da política analisada, há autonomia em certos campos, e em outros há limitações com poucas possibilidades de transposição, portanto, existe a possibilidade de o Núcleo Pedagógico realizar ações mais direcionadas ao público local.

Há projetos centralizados e projetos descentralizados. Projeto centralizado é aquele que vem da Secretaria (da Educação do Estado de São Paulo), o descentralizado é aquele que a Diretoria tem autonomia para organizar (PCNP A).

Às vezes pré-definidas pela Secretaria de Educação no sentido de que quando a gente (os PCNPs) vai para São Paulo, a gente recebe uma formação e multiplica nas Diretorias de Ensino. Nós temos também a liberdade de definir temas entre os (professores) (pausa) da própria disciplina e também em parceria, no caso com as demais disciplinas de Ciências Humanas, com Educação Especial ou com outras disciplinas, como Matemática (PCNP C).

A Secretaria (da Educação do Estado de São Paulo) pode sugerir por meio de videoconferência ou Orientações Técnicas quando eles convocam a gente (PCNPs) para São Paulo, dependendo do tema e depende da necessidade que vimos (percebemos) aqui também (pausa), ou projetos locais desenvolvidos pela Diretoria (Regional de Ensino de Franca), então tem as duas coisas (PCNP B).

Quando as PCNPs B e C explicam sobre como a formação delas é revertida em uma formação ampla para os professores, o relato deixa claro que a ideia de multiplicadores ainda resiste mesmo com a ampla oferta da própria SEESP de cursos no formato de Ensino a Distância – EAD; tal formato teve poucas modificações desde o fim da década de 1970, quando se chamava Projeto de Monitoria das Delegacias de Ensino. De acordo com Palma e Alves (2003), essa foi uma das primeiras políticas públicas na área de formação de professores a ser discutida nessa pesquisa. Esse tipo de estratégia é utilizado para que a formação chegue a um público maior, para que possam refletir e adaptá-la, quando permitido, de acordo com as particularidades de cada região do estado de São Paulo e realidade específica de cada escola. No entanto, não existe neutralidade quando algo é aberto para interpretação, portanto, cabe aos PCNPs realizar tais adaptações de acordo com as necessidades da localidade e do contexto, e não de acordo com suas posições pessoais, deixando clara a grande responsabilidade do trabalho desses profissionais.

Se existe a imposição da SEESP para que haja um direcionamento da formação em serviço que o professor recebe por meio do Núcleo Pedagógico, questionou-se a possibilidade de adaptação ou alteração de alguns aspectos dessas OTs que já vêm prontas, muitas vezes até com pauta e estrutura pré-estabelecidas. Para Nóvoa (2002), tal estrutura simboliza certo controle dos governos em relação à formação docente, podendo até limitar a prática reflexiva. Ao atender esse questionamento, houve também respostas dualistas, de um lado elas apontam flexibilidade, mas para alguns projetos, afirmam que não há como intervir, mesmo quando necessário. Nas suas falas está implícita a preocupação em fazer com que o

professor aproveite essa formação da melhor forma, para isso é preciso conhecer bem a realidade das escolas e das cidades para realizar as adaptações que precisam ser refeitas, por isso, é muito importante os PCNPs conhecerem os professores e o contexto em que eles trabalham. Em Franca, as PCNPs demonstraram conhecer essa realidade.

Sim, nós temos total liberdade de adaptar, por exemplo, a Cartografia Tátil, nós recebemos a (pausa) no meu caso, nós recebemos a capacitação, geralmente algumas orientações técnicas, são três dias que a gente fica em São Paulo e aqui a gente não pode chamar o professor por mais de um dia, então nós (PCNPs) temos que adaptar as atividades ao tempo que a gente dispõe nas Diretorias (Regionais de ensino). **E adaptação de atividades no sentido: isso o professor tem mais dificuldade pelos acompanhamentos pedagógicos que a gente tem verificado, ou vamos focar nisso, porque temos visto que é isso que o aluno tem mais dificuldade, nós (PCNPs) temos essa flexibilização de adaptação das atividades sim (PCNP C).**

Sim, a gente consegue intervir a partir da nossa realidade, mas dependendo do projeto, tem coisas que não (se) pode mexer, por exemplo, tem projetos há muitos anos atrás, quando eu entrei, Educando pela diferença e para igualdade, era um projeto que você fazia a mediação, mas vinha tudo pronto. Agora tem projetos (como o) Terra Paulista, que tinha um número “X” de escolas e que se tinha que adequar à realidade daqui (Franca e cidades da região), tiveram escolas que fizeram exposições, outras não, então cada um foi utilizando de uma forma aquilo (a proposta). **Mesmo sobre o acompanhamento em sala de aula, o acompanhamento do currículo, tem Diretoria (de Ensino) que dá mais ênfase em sala de aula, tem Diretoria (de Ensino) que dá mais ênfase em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), ao professor coordenador (pedagógico), não tem uma regra (PCNP B).**

Por exemplo, dentro da diversidade, a Secretaria (de Educação do Estado de São Paulo) passou um formato, só que chegando aqui na nossa realidade, nas escolas do interior (do estado de SP), a mentalidade e a cultura, a gente fez um trabalho mais voltado para a realidade dos professores. Se eles precisassem de uma legislação a gente (PCNPs) chamou um advogado para dar palestras para fundamentar a legislação, chamamos psicólogos (pausa), então pontuou em cima daquilo que os professores poderiam perguntar, para não ficar desfocado. Não adiantaria nada eu chegar para os professores e dizer: vocês tem que fazer isso; e não passar os subsídios para eles e aonde eles poderiam recorrer com dados e fundamentação, teve esse olhar (PCNP A).

Nos relatos das PCNPs, a flexibilidade da implementação da política pública está em consonância com as determinações da SEESP e se referem mais às adaptações para o contexto local do que a intervenções que modificam os moldes da formação. A PCNP B expressou bem como as intervenções são limitadas, quando explica que cada Diretoria pode dar um foco diferente para as ações de

formação continuada, no entanto, alguns aspectos e projetos não estão abertos a possibilidades de alteração.

As ações adaptadas ou criadas pelo Núcleo Pedagógico de Franca na área de Ciências Humanas são divididas em reuniões para Orientação Técnica, as OTs, eventos e o acompanhamento realizado nas escolas; nesse último caso, há de se respeitar o atendimento das escolas prioritárias³², que não atingiram nota suficiente no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Todavia, há limitações em número de convocações, de visitas às escolas e o número de profissionais de acordo com a quantidade de escolas. Na Diretoria Regional de Franca, há 69 escolas no momento da coleta de dados, portanto, possui 21 PCNPs, isso restringe o atendimento de escolas fora da lista de prioridades, contudo, seria muito proveitoso se os PCNPs fizessem mais intercâmbios entre escolas prioritárias e escolas com índices elevados ou com práticas exitosas, embasadas na formação pelo Núcleo Pedagógico.

Conforme consta na própria resolução, os PCNPs têm como função acompanhar os professores das suas próprias disciplinas, então nós acompanhamos. **No caso (de) Geografia, aquelas (escolas) que têm baixos índices no IDESP, quando a própria escola solicita nosso acompanhamento e aquelas escolas que a própria Diretoria (Regional de Ensino de Franca) define que precisam ser acompanhadas (PCNP C).**

Artigo 3º - As atividades propostas para **cada Orientação Técnica deverão totalizar, no mínimo, 4 (quatro) e, no máximo, 8 (oito) horas diárias**, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, sendo que, no caso de Orientação Técnica destinada a docentes em sala de aula, seu desenvolvimento não poderá exceder a **1 (um) dia de atividades por trimestre** (SÃO PAULO, 2012a) (grifos da pesquisadora).

Artigo 4º - Na realização de orientações técnicas descentralizadas nas unidades escolares, observar-se-á o seguinte:

I – os deslocamentos deverão ser realizados por todos os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs da Diretoria de Ensino, respeitado o **máximo de 15 (quinze) saídas mensais por PCNP**,

³² Para reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado, o programa Educação — Compromisso de São Paulo prevê intervenção e monitoramento permanente em 1.206 unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade tanto no aspecto socioeconômico como nos de infraestrutura e de aprendizagem. Para essas unidades, haverá prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos. Outra ação específica para as escolas prioritárias é a implantação, a partir deste ano, da Residência Educacional, nova possibilidade de estágio para universitários, que tem como objetivo fortalecer os cursos de licenciatura e colaborar no enfrentamento das vulnerabilidades de aprendizagem das escolas estaduais (SÃO PAULO, 2016b).

autorizados pelo Dirigente Regional de Ensino, de acordo com critérios estabelecidos (SÃO PAULO, 2012b) (grifos da pesquisadora).

Artigo 4º - O Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino terá seu módulo composto por até 16 (dezesesseis) Professores Coordenadores, podendo esse módulo ser ampliado, com base no número de unidades escolares da circunscrição da Diretoria de Ensino, na seguinte conformidade:

V - com 69 a 81 escolas: mais 5 (cinco) PCNPs. (SÃO PAULO, 2014b) (grifos da pesquisadora).

Os relatos a seguir demonstram como são ricas e variadas as ações originais ou que sofreram adaptações pelos PCNPs, e como a legislação se demonstra restritiva em alguns aspectos, como no acompanhamento dos professores nas escolas e formulação de novas ações.

Nós tivemos o Colóquio (de Humanidades), tivemos o acompanhamento do trabalho nas escolas, o Filosofia em debate, Território (nas políticas públicas) (pausa) (interrupção da outra entrevistada), Direitos Humanos nas ETIs (Escolas de Tempo Integral) (PCNP A).

Território nas 15 escolas prioritárias, o papel do território nas Políticas Públicas. E o CNPA (Cultura Negra, Psiquenegritude e Afro-descendência) de forma a distância pelas Wikis (Plataforma/Blog *on line* para a aprendizagem) e infelizmente não teve nenhuma OT, somente os acompanhamentos realizados. Mas algumas têm proposta de continuidade, por exemplo, o Colóquio (de Humanidades), Filosofia em Debate, Território, são ações que dependendo de como começa a Política Pública (de formação de professores por meio do Núcleo Pedagógico) no início do ano são sempre elas que a dirigente (de ensino) continua (PCNP B).

Bom, especificamente de Ciências Humanas temos o **Colóquio de Humanidades** da Diretoria (Regional) de Ensino de Franca, que é um evento que nós (PCNPs) **trazemos palestrante e à tarde os professores têm possibilidade de trocar experiências, relatar experiências de suas práticas docentes exitosas e os professores que estão realizando alguma pesquisa acadêmica** por conta de algum curso, de um aperfeiçoamento, outra graduação, mesmo um mestrado ou doutorado, também têm a oportunidade de estar apresentando (artigos), trocar experiências e colocar os professores para conversarem (PCNP C).

Como é perceptível, há boa variedade em temáticas e direcionamento, no campo das Ciências Humanas pode-se notar grande esforço em tornar a formação mais diversificada e atrativa para os professores, bem como em dar aprofundamento a determinadas questões específicas das disciplinas de Geografia, História e Filosofia, além do Colóquio de Ciências Humanas, o qual é elaborado nos moldes de um evento acadêmico, proporcionando ao professor o contato com pesquisadores e a troca de experiências entre os participantes. No entanto, projetos de formação como os relatados de modo tão favorável pelos participantes da pesquisa, tanto

professor quanto PCNPs, ficam sujeitos ao repasse de recursos, à legislação específica que define as prioridades dentro da rede escolar, como e em que número se dará o atendimento desses profissionais nas escolas.

Porque a gente (PCNPs) não consegue atender todas as escolas. Você vai a uma escola e assiste algumas aulas, daí você dá a devolutiva e vai para outra (escola), depois você tem que retornar para saber se o que você indicou foi feito ou se não, às vezes você tem que estudar para indicar alguma coisa. Como o seu acompanhamento tem que ser formativo, a gente também tem que indicar referências para o professor não só de procedimentos, mas sugestões de melhoria de atividades, sugestão de atividades diferenciadas, então demanda também uma pesquisa para isso. Nisso você vai de uma escola para outra e quando você volta, já não dá mais tempo. No segundo semestre nós nos dividimos por escola todos os PCNPs, nessas idas e vindas de acompanhamento dos PCs, nessas escolas que foram feitos (acompanhamentos), **foram 18 escolas, a gente acompanhou os PCs (Professor Coordenador Pedagógico)**, os PCs nos indicaram quais as maiores fragilidades na observação em sala de aula ou o problema era uma sala que tinha muita indisciplina ou alguns professores que tinham algumas dificuldades de gestão de sala de aula ou às vezes de conteúdo de alguma disciplina, daí um PCNP específico daquela disciplina tinha que observar essa aula e outros PCNPs ficavam com os PCs. Foi feita essa divisão porque não dá tempo, a gente tem 69 escolas (na Diretoria Regional de Ensino de Franca). **A gente sente que é muito pouco (o número de PCNPs em relação às escolas), escapam coisas, a gente tinha que voltar com mais frequência, mas a gente não dá conta** (PCNP B).

É um trabalho (acompanhamento) feito com 5, 8 escolas ao mesmo tempo, até você ir na 8ª e voltar na 1ª (pausa) já perde o processo de uma prática que o professor possa ter desenvolvido (PCNP A).

Figura 3: Desequilíbrio no monitoramento e avaliação da política pública

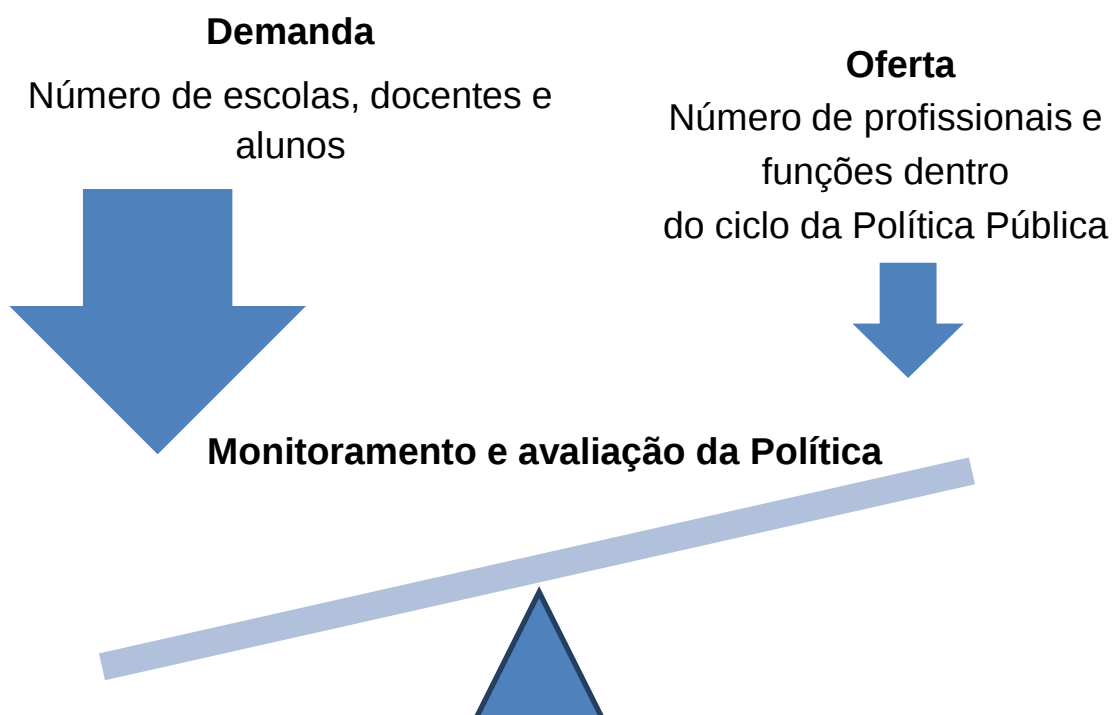


Figura elaborada pela pesquisadora.

Ao responderem esse questionamento, as PCNPs demonstraram, por meio da fala rápida, pausas e argumentação detalhada, a intensidade do trabalho na implementação dessa política. Como demonstra a figura 3, o seu trabalho é insuficiente diante ao tamanho de uma rede de ensino como a Diretoria de Ensino de Franca, sendo o monitoramento e a avaliação dessa política em um eterno descompasso à amplitude da implementação da política, como também indica a figura 4.

Esses entraves não têm, atualmente, possibilidade de serem transpostos, pois há limitação da própria legislação que regulamenta a política. A presença das PCNPs é muito importante e alguns casos necessária, como nas escolas de baixo índice, para que seja realizado um trabalho direcionado às fragilidades e potencialidades de cada escola. No entanto, a existência e permanência de OTs e eventos descentralizados, criados pela Diretoria de Ensino, demonstram que mesmo com as restrições atuais, ainda é possível congrega esforços para superar a massificação e limitações impostas pela SEESP. Como explicita os relatos das

PCNPs abaixo, é difícil discutir autonomia dentro de uma política pública distributiva com uma legislação diretiva que apresenta tantas restrições em relação à estrutura da fase de implementação. Nesses termos, o conceito de autonomia se deteriora em algum tipo de flexibilidade limitada ou simplesmente deixa de estar presente em alguns momentos na relação entre o Núcleo Pedagógico e a SEESP.

Quando a gente pensa na palavra autonomia, eu não vejo como autonomia, a autonomia para criar projetos a gente tem, só que dentro do Currículo (oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), autonomia dentro da política que é implementada, autonomia dentro da resolução que está aí, a gente não pode sair disso, então é uma autonomia limitada. A gente ainda consegue fazer projetos descentralizados, porque senão a gente estaria fazendo só os acompanhamentos. Por exemplo, em 2007 se a gente não tivesse feito naquele ano o Registro de memórias (de cada escola) não tinha acontecido, que é aquele livro grosso que eu e a A., que era PCNP de língua Portuguesa (e Literatura) na época, organizamos sobre a história das escolas. Era um livro que não está em premissa de Currículo, é um livro que fala de memória e história, que era para contar as histórias das escolas, era para sistematizar isso, foi um projeto que foi aprovado pela Secretaria (da Educação do Estado de São Paulo), mas aquele é um outro período, hoje esse não seria um projeto aprovado. Então depende muito da necessidade dessas questões (PCNP B).

Mas eu penso por outro aspecto também, porque, por exemplo, existem temáticas dentro do próprio Currículo (oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que precisam ser melhor desenvolvidas, então a gente precisa priorizar isso também, porque a fragilidade que o professor está tendo é em sala de aula. Por exemplo, a leitura, vou usar o mesmo exemplo da leitura de texto filosófico, era uma fragilidade, ela permeia o Currículo, o professor precisa para poder desenvolver (o trabalho), então como é que eu não vou desenvolver? Daí eu vou trabalhar um livro do Kant que não tem na a ver com a realidade dele? **Então eu preciso otimizar o tempo que eu tenho e o espaço, tem que direcionar de acordo com a realidade e a necessidade do professor, não adianta eu trazer vários filósofos lindos e maravilhosos e ficar refletindo e esquecer a sala de aula** (PCNP A).

Então como eu te disse, **nós ficamos um pouco presas nas questões legais das próprias resoluções para chamar os professores aqui. O número definido de convocações que nós temos para poder chamá-los (pausa) o número de escolas e de professores que infelizmente não conseguimos acompanhar todos, dar um respaldo ou um retorno que todos merecem justamente devido a essa demanda.** Os recursos financeiros sempre são um problema, bate na questão também que você (PCNP) não pode chamar o professor quantas vezes querem, por exemplo, mais de uma vez por mês, vamos supor nós (PCNPs) gostaríamos de chamar vocês (professores) mais de uma vez ao mês, nós não podemos. Tem a questão do limite orçamentário da própria diretoria, mas isso não é uma coisa que eu entendo muito bem (pausa). Mas que prejudicam o bom andamento do trabalho, pelo menos o quanto a gente gostaria de desenvolver de fazer, mas realmente nós ficamos um pouco de (pausa) mãos atadas nesse sentido, nessa questão dos recursos (PCNP C).

Em relação à avaliação da política pública pesquisada, a situação é tão preocupante como as condições da autonomia, pois pelo que pode ser entendido ao analisar a legislação, documentação e os relatos das participantes, há poucas formas de avaliação dessa política em relação à sua efetividade e impacto na prática docente, não há critérios específicos de avaliação para essa política em relação a sua influência na melhoria da aprendizagem de forma individualizada. Sobre o monitoramento e avaliação da política pública, as PCNPs afirmam que:

É justamente isso, cai na demanda que não conseguimos acompanhar todos, tem aquelas escolas que realmente precisam de um acompanhamento mais de perto, mas (pausa). Eu volto na questão que o professor quando ele participa da orientação técnica e que ele multiplica com os alunos, (fazer) com que isso chegue até os alunos, porque o importante é o nosso aluno, é importante **fazer com que a formação que o professor recebe aqui (pelo Núcleo Pedagógico de Franca) chegue com as adaptações, claro, à realidade, ao público, aos alunos.** Quando isso acontece e nós (PCNPs) somos chamados para ver ou temos conhecimento por meio de registro dos professores ou da própria equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) que fala que o professor veio, que ele gostou, que ele multiplicou, **aí nós sentimos que essa formação impactou em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem e é claro sempre o nosso fim maior, o aluno** (PCNP C).

Onde o PC (Professor Coordenador) e o diretor já encaram isso com mais naturalidade, como uma contribuição da Diretoria é mais fácil, quando não a mais difícil. Porque quando a gente vai lá (na escola) já é difícil a nossa entrada na sala dos professores, daí você tem que desmistificar um tanto de coisas que eles (professores, diretores e coordenadores) acham que a gente faz ou que a gente tem poder para fazer. Nosso poder é limitado, o que a gente pode fazer é orientar, indicar, auxiliar (PCNP B).

A avaliação da política é feito por meio do acompanhamento dos professores coordenadores (pedagógicos), além do professor a gente faz o acompanhamento do coordenador também. Até 2010 foram realizadas muitas formações com o professor coordenador, daí depois parou, e houve mudança desses professores coordenadores, daí a supervisão assumiu essa formação (PCNP C).

(Quando em acompanhamento de um professor em sala de aula e produção dos relatórios de observação) **Nós temos um ranking de (pausa) elementos que nós temos que observar que geralmente focamos em cada visita,** por exemplo, se eu for hoje, eu vou focar no uso do currículo (do estado de São Paulo), o uso da lousa, outros materiais e recursos didáticos. Daí eu vou outra aula ou em outro dia e focar, por exemplo, como ele faz a correção coletiva, como ele faz a leitura dos diferentes gêneros textuais, principalmente na Geografia que são muito presentes, se (o professor) usa a leitura colaborativa, se faz questionamentos para os alunos participarem, se houve a participação dos alunos, se dá a devolutiva do que os alunos falaram, se faz sondagem de conhecimentos prévios, se têm os objetivos da aula bem claros para os alunos, se há um fechamento da aula, se retoma a aula anterior, os conhecimentos construídos nas aulas anteriores e nos anos anteriores também (pausa) (PCNP C).

Não há uma avaliação feita diretamente com o público alvo da política sobre os frutos de seus resultados, o parecer é dado pelas PCNPs em forma de relatórios sobre as OTs e o acompanhamento realizado com os docentes nas escolas. O que há, nesse sentido, é o repasse de relatórios produzidos pelas PCNPs sobre as escolas prioritárias, o acompanhamento da evolução dos resultados dos índices de qualidade do ensino, como o IDESP e IDEB das escolas nessas condições ao longo dos anos, assim como é feito em todas as escolas da SEESP, mas, nesse caso, é mais minucioso; além de produção de relatórios sobre as OTs, ações descentralizadas nas escolas sobre observação de aulas e considerações sobre eventos realizados pelo Núcleo Pedagógico. No caso das OTs, ainda há o preenchimento de questionário pelo qual o professor pode fazer reclamações, sugestões, elogios e refletir sobre a formação recebida. Portanto, há formas de os professores opinarem sobre a formação recebida, podendo ocorrer ao final da OT e durante o acompanhamento nas escolas, como pode ser notado no relato das PCNPs a seguir. Portanto, esse momento é de grande importância não apenas para dar voz ao professor, mas também como uma das etapas da avaliação da política pública e do trabalho dos profissionais que contribuem para essa formação.

Quando tem OT, no final que tinha a avaliação, que a gente faz toda vez, haviam algumas reclamações com relação ao tema, a principal reclamação era: porque não deixou mais tempo para eles (os professores) falarem (risos)” (PCNP B).

Esse ano eu ainda tive sorte, não, foi ano retrasado, **a OT que eu fiz sobre o Cossutta³³ sobre leitura de textos filosóficos**, que é a base, está certo que no Caderno do aluno eles usam o Severino³⁴, mas o Severino trabalha com o Cossutta, daí eu fui lá no Cossutta para ver o que era a leitura de textos filosóficos. Depois essa parte da leitura foi tão importante, que entrou junto com os PCs (Professores Coordenadores) a leitura colaborativa, leitura compartilhada, e os professores de Filosofia já disseram que estava trabalhando isso, a leitura com significado, com grifo, leitura com seta explicativa, porque isso já havia sido passado para eles, foi muito legal, foi direcionado. Porque o professor de Filosofia não trabalha com língua portuguesa ele não é obrigado a saber o que é leitura colaborativa, mas pode saber a epistemologia da leitura filosófica, que vai trabalhar necessariamente com o que, com essa parte de significado. Então não adianta o aluno ler um texto cheio de conceitos e não trabalhar com o sentido desses conceitos, foi uma OT que os professores amaram, nós fizemos as leituras, eles selecionaram os textos e (propunham) como esses textos poderiam ser trabalhados em sala de aula. **Depois nos acompanhamentos eles até citavam como foi interessante, porque o olhar deles tinha sido diferenciado com aos alunos, foi muito legal**

³³ Frédéric Cossutta é um filósofo francês, seus trabalhos mais conhecidos são na área da análise de elementos para a leitura de textos filosóficos, tema da OT citada.

³⁴ Antônio Joaquim Severino é um autor brasileiro que trata da mesma temática que Cossutta.

porque juntou a necessidade com o prazeroso, que é a leitura do texto filosófico (PCNP A).

Quando eles sugerem, na maioria das vezes, são temas específicos da disciplina, (por exemplo) História antiga, um tema para a próxima OT, um tema que estava no Caderno do aluno ou alguma outra coisa que poderia ter sido visto. É muito interessante isso, porque a gente vê que em outras áreas não é tão solicitado, são mais procedimentos, o pessoal da área de humanas gostam muito de discutir um assunto (PCNP B).

Eles solicitam muito orientações e formações focadas no currículo, atividades práticas (pausa), nesse sentido mesmo focado no currículo do estado (de São Paulo). Como trabalhar um tema, quando está com dificuldade em uma situação de aprendizagem (subdivisões dentro do material pautado no currículo, os chamados cadernos do aluno e cadernos do professor) (PCNP C).

Como pode ser observado, a avaliação da política está muito ligada ao monitoramento, característica também vista em outras políticas discutidas neste texto na segunda seção, contudo, essa avaliação é realizada com pouca amplitude, tendo em vista que as PCNPs não podem estar presentes em várias escolas por conta do número de profissionais em relação à quantidade de escolas. Pode-se considerar esse tipo de avaliação indireta, pois nem todos os professores que participaram da formação tem um momento em que possa expressar, com suas próprias percepções, sobre como desenvolveu uma prática em sala de aula a partir da formação continuada que participou; assim, como não há o ponto de vista do aluno em relação à essa prática, ou uma análise sobre como sua aprendizagem melhorou em determinados aspectos. Para Souza (2006), a avaliação é uma fase em que a política pública fica exposta e mais suscetível a mudanças, no entanto, é totalmente dependente do refinamento e amplitude de outra etapa, o monitoramento.

Como demonstra a figura 4, a implementação da política abarca um considerável número de professores e, conseqüentemente, uma quantidade ainda maior de alunos. Todavia, o monitoramento não consegue dar conta de todo o público atendido devido ao próprio modelo de monitoramento que necessitaria de muitos profissionais o que, atualmente, é inviável. A avaliação específica que é feita com os relatórios das OTs e o monitoramento em sala de aula, principalmente nas escolas que não alcançaram as metas de qualidade, são incorporadas aos dados gerais sobre o ensino, ou seja, os índices de qualidade da educação, IDESP e IDEB. Isso resulta em resultados híbridos, parte pertence às análises do público que foi impactado pela política de forma direta e parte corresponde ao todo avaliado pelos índices, esses resultados são obtidos por classe, série, escola e Diretoria de Ensino;

sendo que tais índices representam maior peso para as mudanças na implementação, pois a partir deles é que são definidas as escolas prioritárias e quais séries/anos terão mais foco na formação em serviço.

Figura 4: Ciclo da política pública de formação continuada docente por meio do Núcleo Pedagógico

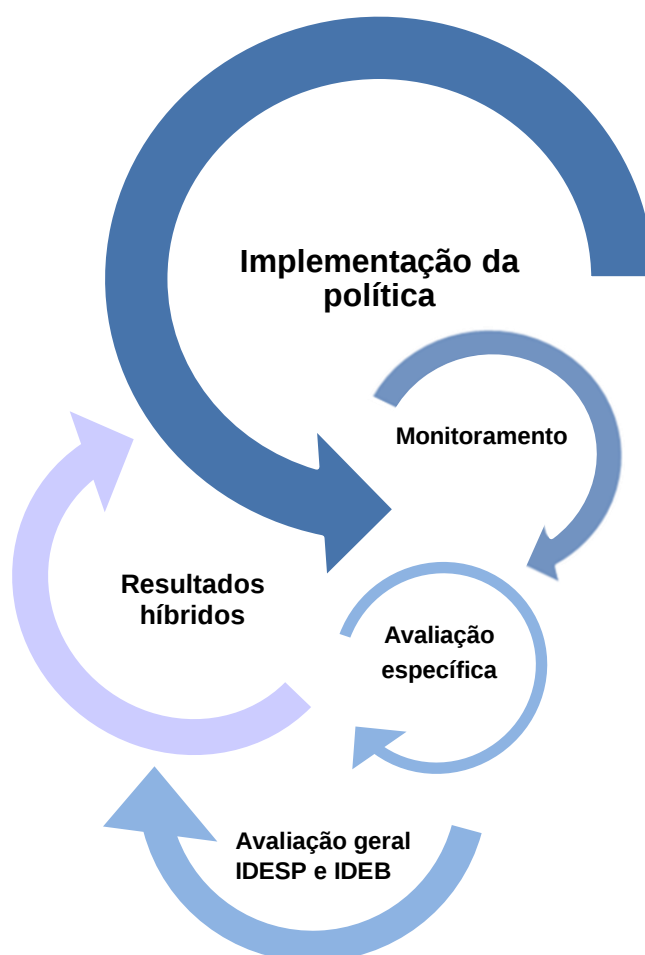


Figura elaborada pela pesquisadora.

Ademais, os resultados da avaliação da política de formação de professores por meios do Núcleo Pedagógico não têm clara e ampla divulgação. Tanto as Diretorias Regionais de Ensino quanto a SEESP não mostram dados específicos sobre essa política, há apenas dados dos índices de qualidade, limitando ainda mais o potencial do monitoramento e da avaliação específica, haja vista que tais dados poderiam influenciar mais o replanejamento da implementação da política de modo mais direto.

4. PROPOSTA DE MONITORAMENTO

A proposta de monitoramento nas fases de monitoramento e implementação da política pública foi definida *a priori* com o objetivo de oferecer a possibilidade de um monitoramento mais amplo, que gere recursos para intervir na realidade local. No entanto, ao longo da pesquisa, podem-se observar aspectos que inviabilizam seu pleno funcionamento, tais entraves têm origem na própria legislação que criou e regula a política, interferindo de forma decisiva nas fases para as quais essa proposta foi criada.

As limitações impostas pela legislação, não há como transpô-las na implementação, o que pode ser feito são mecanismos para tentar equilibrar um pouco a desigual balança que deixa o monitoramento prejudicado diante da grande demanda de escolas e funções dos PCNPs, comparado ao número de profissionais responsáveis por esse monitoramento, como demonstra as figuras 3 e 4.

Tendo em vista que nas condições atuais o monitoramento não tem grandes possibilidades de ser ampliado, devido à legislação que limita o número de PCNPs, OTs e acompanhamento nas escolas, a proposta de mediação se transformou em uma estratégia para aumentar o potencial de atuação dos PCNPs e melhorar a socialização de boas práticas entre os professores. A partir disso, o objetivo dessa proposta passou a ser o de analisar o impacto da formação de professores na prática em sala de aula. Tal mudança se deve ao fato de o monitoramento ser muito menor que a escala da implementação, sendo insuficiente para uma avaliação satisfatória do impacto dessa formação continuada na prática docente e na melhoria da aprendizagem.

Já existe uma página em funcionamento com proposta semelhante no Núcleo Pedagógico de Franca, inclusive na área de Ciência Humanas, uma página *on line* na plataforma com configurações de uma *Wiki*³⁵ denominado Humanidades em Conexão, no entanto, pelo relato dos professores e PCNPs entrevistados, a página da *web* não é utilizada com a frequência esperada e nem se tornou uma referência entre os professores.

Sobre a página já existente, podem-se observar algumas fragilidades que não foram citadas nem pelas PCNPs, nem pelos professores, que podem ser indicativos

³⁵ Esse tipo de página pode ser acessado e editado por qualquer pessoa sem o menor tipo de aprovação de mediadores ou barreiras, ao mesmo tempo que se torna uma construção de conhecimento coletivo pela sociedade virtual, também desperta desconfiança pela legitimidade das informações.

da baixa procura, sendo as principais delas o próprio tipo de plataforma, que permite que qualquer pessoa, usuário ou não, adicione e edite conteúdos, reduzindo a confiabilidade do que está exposto. Além disso, a configuração da plataforma está em inglês, dificultando o acesso a algumas ferramentas, sem contar a falta de um fórum temático de discussões.

Em relação ao *design* didático, a página é pouco convidativa em vários aspectos, no geral a interface é muito tradicional, em específico as letras são pequenas, o estilo não possui cores harmônicas, há pouquíssimas imagens, não há interatividade contínua com redes sociais, universidades ou mesmo a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sobre a articulação das informações, o *design* didático da página também impõe certa dificuldade de navegação por ser pouco intuitivo, a organização das pastas e links de acesso fica somente na lateral, em ordem cronológica e não temática, há dualidade no entendimento do modo como postar novos materiais e para localização de temas específicos, pois estes podem estar organizados por ano ou disciplina, confundindo o usuário em como organizar conteúdos. Isso resulta no que os PCNPs relataram, como há pouca participação, existe também uma reduzida variedade de temas e materiais, de acordo com Costa e Marins (2012-3b)

Uma interface é tanto melhor quanto mais atenda ao seu usuário padrão, ou seja, uma interface torna-se tanto mais eficiente quanto mais ela é fácil de usar por seus usuários típicos: quando não são necessários grandes esforços para apreendê-la, quando o usuário sente-se à vontade nela e quando ele consegue tirar proveito de todas as funcionalidades oferecidas pelo sistema; daí o conceito de usabilidade que vem sendo empregado para avaliar sistemas (COSTA; MARINS, 2012-3b, p. 2).

Como salientaram as autoras citadas acima e a figura 5, a interface de uma página com a proposta de *e-learning* deve priorizar pela facilidade de uso, suprimindo as necessidades dos usuários com uma apresentação simplificada, mas estruturada de modo sensorial e organizada para atrair a atenção e o uso intuitivo, o que propicia uma experiência de autonomia progressiva, objetivando a construção coletiva do conhecimento. Em suma, o *design* didático é algo que se nota, mas também pode ser algo que se aprende, o conteúdo não deve ser esquecido ou sufocado por meras ilustrações e sim completado e acrescido com contribuições instrutivas e atrativas, para isso, a criatividade deve ser combustível das ações e decisões sobre o conteúdo, pois esta é necessária para que se crie discussões entre

temas dentro do currículo, por exemplo. Deve-se objetivar que essas relações sejam percebidas pelos usuários, não basta criar algo novo apenas, é preciso também fazer com que o novo seja dialético, interativo e expansivo, tornando o conteúdo único para cada leitor.

Figura 5: Pontos principais de uma estrutura *e-learning*

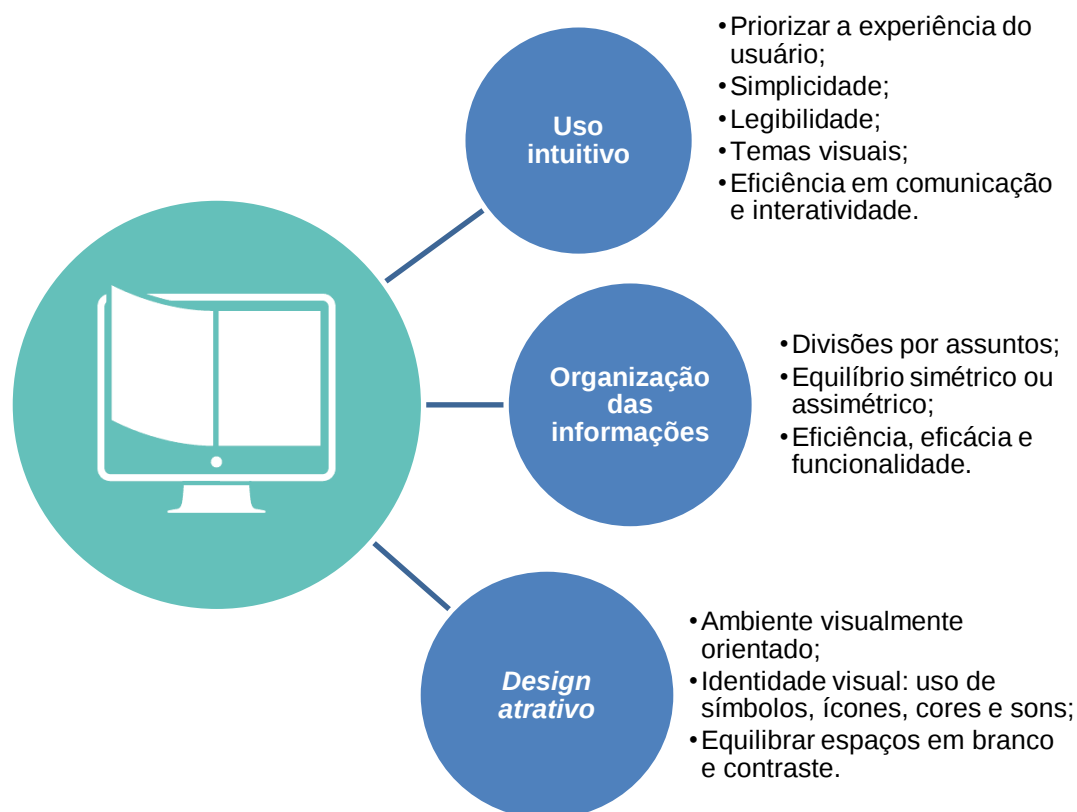


Figura elaborada pela pesquisadora.

Sendo assim, o instrumento proposto como produto dessa pesquisa pretende minimizar tais fragilidades da página atual referentes à interação com os usuários. Ele também deverá ser *on line*, no formato da EAD colaborativa, como uma plataforma *moodle*, um *website* ou *blog*, no entanto, tal proposta deverá ser construída para ter a capacidade de gerar subsídios a partir dos dados e informações sobre a prática em sala de aula inseridas pelos professores, gestores (Professor Coordenador Pedagógico e Diretores da escola) e pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP da disciplina. Assim, contribuir-se-ia

para um acompanhamento mais abrangente da prática docente pelo PCNP, haja vista que esse profissional não pode estar presente em muitas escolas.

Para esse instrumento, deverá ser construída uma rede de colaboração, no entanto, sem livre inclusão ou edição de conteúdos. Para garantir a confiabilidade, deverá conter a avaliação do próprio professor sobre a formação recebida e, posteriormente, o aproveitamento dessa formação na sua prática e/ou para a sua formação profissional, etapa a qual não será pública, podendo ser vista apenas pelos envolvidos diretamente. Já os gestores avaliarão a postura multiplicadora do professor na escola, a participação dos alunos, registro de relatos de dificuldades ou ocorrências e a contribuição do projeto para a mudança de atitude ou melhoria na aprendizagem dos alunos. O PCNP, por sua vez, disponibilizará informações sobre as ações do Núcleo Pedagógico, a apreciação do que foi informado pelos professores e gestores, propondo adequações, mudanças, reestruturação e indicações de materiais e práticas.

Todas essas etapas serão realizadas de forma anônima³⁶ e estarão disponíveis para toda a rede e os materiais ficarão na página e em um banco de dados *on line* compartilhado com todos os professores por meio da inclusão do endereço eletrônico.

Em relação ao *design* didático³⁷, deverá ser atrativo, com estímulos visuais e sonoros, priorizar uma plataforma mais funcional e interativa. A página deve dar destaque à socialização por meio da inserção de materiais pelos professores, comentários sobre postagens e/ou fóruns de discussão. A organização da página deverá apresentar em sua capa uma breve apresentação dos objetivos principais e normas de uso, indica-se que seja reservada uma área para divulgação de cursos, eventos acadêmicos, bibliotecas *on line*, espaços de cultura, indicações de textos, legislação, livros ou sites para consulta e estudo, calendário escolar da SEESP,

³⁶ Esse anonimato é somente para o público em geral, os profissionais envolvidos poderão se identificar entre si, esse critério é opcional, no entanto a sugestão é feita com a intenção de proteger eventuais desconfortos entre professores e até mesmo escolas. Além disso, o anonimato é importante para preservar a identidade dos alunos envolvidos e priorizar as boas práticas e não a autoria, pois um dos objetivos da proposta de intervenção que é a ampliação da socialização de práticas entre os professores.

³⁷ Segundo Costa e Marins (2013a), o *design* didático é responsável pela estruturação e estética de materiais didáticos impressos e digitais, este deve considerar fatores como: estruturação do curso ou disciplina, público alvo, o contexto sociocultural, no caso da EaD deve considerar o tipo de mídia e tutoria. A produção de material didático se utiliza do design para tornar o conteúdo mais atrativo, para isto não basta apenas pensar em inserir cores, imagens e informações novas, deve se ter em mente o formato, a disposição que o conteúdo será apresentado e o que estes novos elementos irão transmitir.

apresentação do material de eventos e OTs que já ocorreram na Diretoria de Ensino de Franca e contato direto com o Núcleo Pedagógico. Os conteúdos inseridos devem ser divididos em subpáginas com temas centrais, no caso de Ciências Humanas, pode ser direcionada de acordo com assuntos que tragam a ligação entre mais de uma área de conhecimento, ao invés de segregá-las em disciplinas, como uma subpágina sobre Revolução Industrial e urbanização, por exemplo, que condensa saberes e autores das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. A interatividade deve ser ampliada ao mesmo tempo para dentro de seu meio, ou seja, a escola, e para fora do sistema de ensino, com o acesso a redes sociais, sites de universidades, centros culturais, revistas científicas, entre outros.

O *design* didático dessa proposta permitirá ao usuário rápido e fácil acesso a toda a estrutura da página, seja pela busca automática por palavras-chave ou pelas subpáginas. Ao entrar, deve-se ter imediata familiaridade, a aprendizagem dos mecanismos deve ser intuitiva e não por instrução. Segundo Costa e Marins (2013a), deve ser oferecido aos usuários um *design* didático que possibilite a expansão de caminhos, para que a essência da proposta atinja todos os nossos sentidos. As autoras afirmam ainda que é preciso estabelecer para esse conceito uma visão integral do ambiente educacional, tornando-se agradável e inteligível aos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os objetivos dessa pesquisa, pode-se afirmar que os dados colhidos, bem como a análise dos mesmos, foram satisfatórios, levando em consideração o tipo e escala da pesquisa, uma pesquisa qualitativa com escala mediana. Entretanto, não se tem a pretensão de esgotar o tema, mas sim de contribuir para esse campo de estudos, sendo a busca de autores e trabalho na área de análise de políticas públicas de formação de professores um dos entraves desse trabalho. Tal dificuldade se torna um ponto positivo para esse trabalho, uma vez que essa área de estudos sofre uma grande carência de referenciais, resultado do baixo interesse dos pesquisadores em analisar políticas distributivas na área educacional por conta da sua especificidade. Para esse tema, foram selecionados os autores: Palma e Alves, Aredes, Marsiglia e Duarte e Azevedo; os quais auxiliaram na compreensão de como se deu a construção das políticas nessa área a partir de diferentes contextos históricos.

Na metodologia e análise de políticas públicas, os autores à frente listados contribuíram de forma decisiva para a definição da base de análise da política objeto de estudo. A escolha desses autores partiu de sugestões dos professores do presente programa de pós-graduação durante as aulas das disciplinas e no período de cinco anos que a pesquisadora foi membro do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPPs, pertencente a mesma instituição, UNESP, campus de Franca. Textos dos autores como Bogdan e Bilklen, Höfling, Lüdke e André, Rothen e Conti, Souza, Howlett e Ramesh, Bresser-Pereira, Lowi, Dye, Frey, Gobert e Muller, Laswell e Scokpol, Bo Rothstein Dagnino e Lavallo foram de grande importância.

Na área de formação continuada de professores, autonomia docente e prática reflexiva, foram utilizados textos de autores como Gatti, Nóvoa, Schön, Alarcão, Libâneo, Contreras, Zeichener, Diniz-Pereira, Freire, Hypólito, Marin, Mazzilli, Perrenoud, Sacristán e Tardif, que realizam discussões de cunho teórico e prático relacionados ao tema. Esse levantamento não empreendeu grandes dificuldades para a seleção de autores.

A legislação educacional brasileira foi analisada após a criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996, e a do estado de São Paulo, após 2004. Esse recorte temporal se justifica pelas mudanças nas políticas públicas educacionais em âmbito nacional e estadual que impactaram os programas de formação continuada de professores iniciados nesse período. Entretanto, durante a análise da legislação

emergiram várias dúvidas sobre como eram essas políticas públicas no passado e quais políticas as antecederam. Para resolver essa inquietação, foi feito um retrospecto das principais políticas públicas sobre formação continuada docente no estado de São Paulo desde o fim da década de 1970, mais especificamente a partir de 1978, até a atualidade. Esse período foi escolhido por apresentar grandes mudanças no campo da educação e também porque não foi possível analisar políticas anteriores por conta da falta de dados disponíveis e dos poucos estudos acadêmicos sobre esse intervalo de tempo.

A análise dos dados obtidos por meio da análise da legislação e do trabalho de campo evidenciou que as maiores limitações da formação docente pelo Núcleo Pedagógico são impostas pela própria legislação, tais obstáculos vão desde o número de profissionais e OTs até as temáticas preferenciais. Todavia, há possibilidades para que as Diretorias Regionais de Ensino façam adaptações na formação em serviço, principalmente referentes ao foco desejado e ao contexto regional que as escolas estão inseridas. Existe ainda a abertura para que essas diretorias criem e executem propostas formativas próprias, totalmente originais ou livremente alteradas, como ocorre em Franca por meio do evento Colóquio de Humanidades, tão positivamente citado pelos participantes dessa pesquisa.

Sobre as OTs, principal formação em serviço realizada pelo Núcleo Pedagógico, pôde ser observado no tratamento dos dados colhidos que elas são fonte de influência para a prática dos professores. No entanto, apesar de os professores perceberem sua importância, utilizarem de sugestões, recursos e conhecimentos apreendidos em sua prática, ainda há críticas em relação à organização e à socialização de boas práticas em sala de aula entre os docentes da rede, mesmo diante do potencial de in. Verifica-se na fala de PCNPs e professores a necessidade de melhorias nas condições desse processo formativo, pode ser esse o motivo de que em alguns relatos as OTs são criticadas.

É plausível de interpretação que a OT necessita receber um tratamento de um mini-curso em um evento acadêmico, e ainda deveria ser divulgado com maior antecedência, ter período de inscrições dos interessados, material de apoio antecipado: textos, vídeos, orientações para práticas em sala de aula, organização e até confecção de materiais pedagógicos, dentre outros. Tal antecipação e preparo somaria em qualidade para a formação docente por meio do Núcleo Pedagógico, os

professores se sentiriam mais dispostos em participar e as atividades e reflexões realizadas seriam mais bem aproveitadas, por haver um preparo maior.

A avaliação e o monitoramento são os pontos mais frágeis dessa política, ao gerar uma avaliação híbrida, dados do público impactado de forma direta e de forma indireta, nota do IDESP de toda a escola, é difícil mensurar até que ponto essa formação realmente contribui para a melhoria na aprendizagem. Além disso, o monitoramento da prática em sala de aula ocorre de forma direta, com a presença do PCNP na escola ou apresentação do professor, esse modelo se torna um fardo mais pesado do que o pouco número de profissionais conseguem carregar. Atualmente, esse acompanhamento ocorre de modo amostral e inviabiliza uma análise mais ampla, além de reduzir drasticamente o potencial da formação continuada, tanto o desenvolvimento de práticas pelos professores quanto para o replanejamento da política.

Com o que foi discutido, pode-se afirmar que a estrutura da proposta de monitoramento que essa pesquisa faz deverá integrar mais a formação continuada oferecida pelo Núcleo Pedagógico com a sala de aula, fazendo com que se tenha uma ideia maior e melhor sobre qual o real impacto dessa política para o professor e seus alunos. Em caso de utilização desse instrumento, objetiva-se gerar resultados que possam ser usados pela Diretoria de Ensino de Franca e até mesmo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para melhorar a avaliação dessa política e que essas melhorias revertam positivamente para esse e outros programas de formação continuada.

Deveria haver o entendimento claro, por parte dos envolvidos em todas as fases de uma política pública educacional, de que a formação em serviço e/ou continuada do professor deve ter um papel muito maior que atualizar conhecimentos ou apenas suprir modismos ou urgências. As políticas educacionais se efetivam e se legitimam na prática docente (ROTHEN CONTI, 2010), sendo assim, é importante que possibilitem uma prática mais reflexiva e que estejam direcionadas à realidade educacional e social das comunidades onde as escolas estão inseridas. Todas as ações, portanto, devem proporcionar ao professor a possibilidade aprofundar seus conhecimentos, inclusive em pesquisas acadêmicas, a partir do seu contexto; para isso, é fundamental uma maior valorização desse profissional, para que ele tenha tempo necessário e possibilidades financeiras destinadas à formação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**: tradução Alfredo Bosi. 2º ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AREDES, Alaide Pereira Japecanga. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no estado de São Paulo. **As políticas públicas no Estado de São Paulo**, Marília, v. 3, n. 1, p.77-88, 2002.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BERALDO, Tânia Maria Lima; SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza C. M. Aguiar. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.13, n.26, p.75-91, jul./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988), 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Rosa Maria E. M. da; MARINS, Vânia. **Aula 1: Design didático**. 15 jan. 2012, 15 jun. 2013a. 2 p. Notas de Aula.

COSTA, Rosa Maria E. M. da; MARINS, Vânia. **Aula 2: Interfaces**. 15 jan. 2012, 15 jun. 2013b. 2 p. Notas de Aula.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et. al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.41 n.144, p. 826-829, set./dez., 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DI GIORGI, Cristiano et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Perspectiva em diálogo-Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

DOMITE, M. C. S. Formação de professores e Etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças. In: **SIMPEM- Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, 3. Águas de Lindóia, 2006.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélios**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLÔR, Dalânea Cristina. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FORNAZARI, Glaucia. **Formação de professores em serviço ou controle?** 2009. 243 f. Teses (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos (UFSCar), São Carlos.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997. 165p.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 158p.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20/08/2015.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a Ensinar – O Caminho Nada Suave da Docência**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. **Revista Integração ensino pesquisa e extensão**, ano 6, n. 21, p. 101-103, 2000.

_____. Repensando a educação continuada. **Integração ensino-pesquisa e extensão**, São Paulo, n. 16, p. 56-59, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LIMA, José Aniceto de; SANTIAGO, Pietro Otávio. Os primeiros conceitos da gestão de Qualidade Total. In: Encontro regional de estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência da informação e gestão da informação os novos campos da profissão da informação na contemporaneidade, 14, 2011, São Luís, **Anais**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011.

LAISNER, Regina Claudia; ETELVINO, Josiane Paula; ROSSO, Priscila Freires; SIMINI, Danilo Garnica. Descentralização curricular em âmbito estadual: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo. In: OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e SILVA, Hilda Maria Gonçalves. (Org.). **Educação e Políticas Públicas: desafios, reflexões e possibilidades**. 1ed. Franca: UNI-FACEF Centro Universitário de Franca, 2013, v. 1, p. 458-476.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. - São Paulo: **EPU**, 1986, 99 p.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**, Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 13–20.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162; ago. 2010.

MAZZILLI, Sueli; PAULA, Mônica Marques de. Formação continuada e protagonismo docente: um estudo sobre o programa Teia do saber. **Comunicações**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 19-33, jan/jun. 2009.

MICHAELIS. Moderno **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID Apresentação**. Portal do Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467> . Acesso em: 18 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: entenda as metas de qualidade**. Portal Ideb, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no estado de São Paulo: a Escola de Formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2012.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.

ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. O que é IDH. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 01/07/2015.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. Cap. 17, p. 279-298.

PATTO, M. H. S. A realidade da educação elementar no Brasil: alguns dados e reflexões, **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, p. 31-32, 1998.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. Formação docente, desenvolvimento profissional e possibilidades de mudanças. **InterMeio:**

revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.13, n.26, p.116-129, jul./dez. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? Campinas, v. 1, n. 17, p. 22-26, 2001. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/qt5/sessao4/altino_martins\[1\].pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/qt5/sessao4/altino_martins[1].pdf)>. Acesso em: 20 dez 2015.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Política pública, o trabalho e a formação docente**. Referências para uma agenda de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 24/09/2015

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque**. São Paulo: SEESP, 2014a. Disponível em: http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL_arquivos/10%20-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf. Acesso em: 25/01/2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação de Aprendizagem em Processo**. São Paulo: SEESP, 2016a. Disponível: <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 05/02/2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A escola de cara nova: programa de educação continuada**. São Paulo: SE/CENP, 1997.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. Palácio dos Bandeirantes, 28 dez. 1983. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/197453/decreto-21833-83-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 40.473, de 21/11/1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 56.460 de 30/11/2010**- DOE de 01/12/ 2010. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto Nº 57.141. DE 18/07/2011- DOE 19/07/2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza.** Data da notícia: 06/04/2015. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%C3%ADcio.aspx>>. Acesso em: 10/04/2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escolas Prioritárias.** São Paulo: SEESP, 2016b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias>>. Acesso em: 05/04/2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.093, de 16/07/2009.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Parecer nº 1115, de 2009, da Comissão de Redação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar. nº 836/97, alterado pela LC 958/04.** Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade na escola.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2007. Apresenta os resultados o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 12/04/2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE Nº 8/2012c.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE Nº 61/2012a.** Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE nº 58/2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE Nº 68/2012b.** Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE Nº 75/ 2014b**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE Nº 76/2008b**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SOARES, Liliane Gadelha da Costa; SALGUEIRO, Alexandra Amorim; GAZINEU, Maria Helena Paranhos. **Educação ambiental aplicada aos resíduos sólidos na cidade de Olinda, Pernambuco: um estudo de caso**. UNICAP, 2007. Disponível em: < http://www.unicap.br/revistas/revista_e/artigo5.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TORRES, María Paulina Castro. **Nivel de protagonismo de los/as docentes en procesos de mejora de los aprendizajes de establecimientos municipales de una Comuna de la Región Metropolitana Apoyados por ATE**. 2011. 399 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências Sociais, Universidade do Chile, Santiago.

UNESCO. Protagonismo docente: en el cambio educativo. **Revista Prelac: proyecto regional de educación para américa latina y el caribe**. UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

APÊNDICES

Apêndice- Roteiros de entrevista semiestruturada

Apêndice 1- Roteiro de entrevista dedicado aos professores das disciplinas de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia)

Sobre o professor

1. Professor nº ____: (será atribuído um numeral de acordo com a sequência das entrevistas)
2. Idade:
3. Qual seu tempo de serviço em anos de magistério?
4. Qual sua situação funcional no cargo de diretor: efetivo, não efetivo ou outra situação?
5. Se não é efetivo, qual a condição: categoria “O”, “F”, “V” ou outra condição, qual?
6. Há quanto tempo trabalha na escola em que atua no momento?
7. Qual o número de escolas que trabalha? Defina qual pertence à SEESP, outros estados, municípios e particulares.
8. Qual sua carga horária total por semana? Defina a carga horária por cargo/emprego em: escolas da SEESP e escolas públicas de outros estados, municipais ou escola privada.

Formação

9. Qual tipo e área de graduação você cursou? Licenciatura Plena, Complementação pedagógica ou/e Bacharel e em qual área/disciplina?
10. Quais disciplinas que leciona?
11. Possui formação complementar?
12. Se sim, em qual nível? Cursos de formação/aperfeiçoamento, Especialização *lato sensu*, Pós-graduação *stricto sensu* ou outros tipos? Quais?
13. Quais cursos dessa formação complementar foram realizados por iniciativa e recursos próprios?
14. Quais foram indicados pela SEESP?
15. Quando foi a realização do último curso ou processo de formação?
16. Quais os principais empecilhos relacionados à carreira docente para a realização de um processo de formação melhor?

Sobre a participação nas reuniões para orientação técnica

17. Quando é agendada uma reunião para Orientação Técnica – OT, você se oferece para participar ou espera indicação dos gestores da sua escola?
18. Com que frequência você recebe com antecedência um cronograma com datas, temáticas ou resumo sobre como será a OT?
19. Você conhece os canais de comunicação entre os professores e o Núcleo Pedagógico? Aponte quais.
20. Qual a frequência e motivo que você utiliza esses canais?
21. Para quais fins você utilizou estes canais: dúvidas sobre as OTs ou outros eventos? Relate quais e como foi a experiência.
22. Caso você tenha feito alguma sugestão ou crítica ao utilizar os canais de comunicação, sua consideração foi: acolhida, ignorada sem justificativa, ignorada com justificativa, explique melhor.
23. Se sua consideração foi acolhida, ela foi discutida amplamente, mas sem nenhuma mudança ou foi discutida amplamente e isso gerou mudanças?
24. Em sua opinião, com que frequência deveriam ocorrer as OTs?
25. Como você considera a estrutura das OTs em relação a: estrutura organizacional, suporte técnico e duração.
26. Você acredita ser pertinente as temáticas das OTs? Explique melhor e cite exemplos.
27. Você acredita ser importante a formação por meio do núcleo pedagógico na sua prática em sala de aula? Explique e cite exemplos de como esta já contribuiu nas suas aulas.
28. Você já formulou um ou mais projetos ou ações para melhoria da aprendizagem em sala de aula baseados em alguma orientação das OTs ou outras atividades do Núcleo Pedagógico?
29. Qual foi o tema/nome do projeto que você aplicou, para qual série/ano e qual era o principal objetivo?
30. Como foi a construção das fases deste projeto, quais as principais dificuldades nas fases de: planejamento, aplicação, avaliação e socialização na escola, professores e DE?
31. Quais as facilidades e dificuldades para aplicar em sala de aula as orientações das oficinas técnicas?

32. Se você socializou o projeto fora da sala de aula ou da escola, como foi o espaço e a recepção pelos colegas docentes e PCNPs?
33. Houve contribuição direta dos demais docentes, gestão, PCNPs nestas fases?
34. Houve a contribuição ou presença de um PCNP durante a aplicação ou socialização dos resultados deste projeto? Como foi a colaboração ou presença deste profissional?
35. Quais as principais melhoras que você identificou durante ou/e após a aplicação deste projeto no que se refere à aprendizagem de determinados temas, na relação professor-aluno ou aluno-aluno ou outros fatores? Explique melhor.
36. De forma específica e direta, no que esta formação já contribuiu na sua prática em sala de aula na formulação e aplicação de projetos temáticos em sala de aula?
37. Você tem propostas para melhorar a formação por meio do núcleo pedagógico ou a estrutura das OTs? Quais?

Apêndice 2 Roteiro de entrevista dedicado aos professores designados para o cargo de PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, na Diretoria de Ensino da Região de Franca

Sobre o professor designado para a função de PCNP

PCNP nº ____: (será atribuído um numeral de acordo com a sequência das entrevistas)

1. Idade:
2. Sexo:
3. Qual seu tempo de serviço em anos de magistério?
4. Qual sua situação funcional no cargo de diretor: efetivo, não efetivo ou outra situação?
5. Se não é efetivo, qual a condição: categoria “O”, “F”, “V” ou outra condição, qual?
6. Há quanto tempo você trabalha no Núcleo Pedagógico na função de PCNP?

Formação

7. Qual tipo e área de graduação você cursou? Licenciatura Plena, Complementação pedagógica ou/e Bacharel e em qual área/disciplina?
8. Quais disciplinas que lecionava?
9. Em qual(is) disciplina(s) que você é PCNP no núcleo Pedagógico?
10. Possui formação complementar?
11. Se sim, em qual nível? Cursos de formação/aperfeiçoamento, Especialização *lato sensu*, Pós-graduação *stricto sensu* ou outros tipos? Quais?
12. Quais cursos dessa formação complementar foram realizados por iniciativa e recursos próprios?
13. Quais foram indicados pela SEESP?
14. Quando foi a realização do último curso ou processo de formação?
15. Quais os principais empecilhos relacionados à carreira docente para a realização de um processo de formação melhor?

Sobre o Núcleo Pedagógico onde trabalha

16. O Núcleo Pedagógico de Franca possui assessoria de um ou mais profissionais na área de: Informática, Políticas Públicas, Administração, Secretariado ou outros profissionais? Quais?

17. As temáticas das OTs (reuniões para orientação técnica) são escolhidas pelo Núcleo Pedagógico ou pré-estabelecidas pela SEESP? Explique melhor.
18. Caso seja o Núcleo Pedagógico, como é o processo de definição desta escolha e quais critérios são levados em consideração? Explique melhor.
19. Se for a SEESP, como essa escolha é comunicada aos Núcleos Pedagógicos? Há possibilidade de adaptações, mudanças e/ou intervenções? Explique melhor.
20. Os professores são comunicados com antecedência sobre os temas a serem trabalhados nas OTs? Explique melhor.
21. Se sim, como são comunicados e há a possibilidade de proposta de sugestões?
22. Como ocorrem as ações de formação que o Núcleo Pedagógico desenvolve na área de Ciências Humanas: eventos acadêmicos, OTs, acompanhamento do trabalho docente nas escolas ou outras ações? Quais?
23. Em sua opinião, quais destas ações têm maior impacto ou são mais importantes na formação docente? Explique melhor.
24. Dê um exemplo prático que você identificou, durante suas atividades, deste impacto.
25. A estrutura (como, quando, onde, sequência de temas) das ações do Núcleo Pedagógico em eventos e OTs com professores de uma mesma área do conhecimento são definidas previamente pelo Núcleo Pedagógico ou pela SEESP?
26. Se for definida pelo Núcleo Pedagógico, explique se há e qual a importância do espaço para a discussão de temas locais das escolas de Franca.
27. Como é definido o cronograma anual da temática e data dos eventos e OTs?
28. Esta agenda é divulgada para a rede de escolas da Diretoria Regional de Ensino de Franca com que antecedência?
29. Se sim, com qual frequência?
30. Quais os canais de comunicação entre o Núcleo Pedagógico e os professores?
31. Como e de que forma o Núcleo Pedagógico divulga a existência e o modo de utilização desses canais?
32. Em sua opinião, os professores utilizam estes canais com mais frequência para: Solucionar dúvidas sobre as OTs ou outros eventos, reclamações, sugestões, contribuição com material, estratégia didático-pedagógica ou textos, auxílio de um PCNP ou outros motivos? Explique melhor.

33. Em sua opinião como a utilização destes canais pelos professores poderia ser melhorada?
34. Os professores opinam, propõem mudanças ou contribuem com frequência para a formação que recebem por meio do Núcleo Pedagógico? Explique melhor.
35. Caso os professores proponham sugestões ou mudanças nas OTs, seria possível que esta sugestão fosse acolhida e, se vantajosa e possível, incorporada ao processo de formação? Explique melhor.
36. Quais dessas sugestões têm maior possibilidade de ser efetivada: mudança ou inserção de temática na OT ou evento, organização sequencial da programação, participação de profissionais externos, ex. psicólogos ou outras sugestões? Quais? Explique melhor.
37. Ocorre com mais frequência o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula pelos PCNPs por: convite da gestão da escola ou pelo próprio professor, sugestão dos supervisores de ensino, denúncias da comunidade escolar, cumprimento de uma agenda de visitas definida pela Diretoria de Ensino ou outras formas? Quais?
38. Em sala de aula, o PCNP tem a função de: observar problemas apontados pela escola, supervisor de ensino ou comunidade escolar, acompanhar docentes protagonistas e socializar novas estratégias de aprendizagem com a rede, acompanhamento de projetos para a melhoria da aprendizagem, monitoramento dos resultados da formação em serviço. Há outras funções? Quais?
39. Na atuação em sala de aula, o PCNP: faz um relatório de observação de apenas uma aula, acompanha um conjunto de aulas necessárias para o desenvolvimento de um determinado conceito, divulga o relatório ao professor que teve a aula observada e à gestão da escola, discute o que foi observado e propões mudanças, retorna à escola do professor observado anteriormente para investigar se houve mudança a partir das sugestões do relatório ou outras ações? Quais? Explique melhor como ocorre cada uma delas.
40. Quando é sugerida aos professores uma temática base para a formulação de projetos em sala de aula, como o PCNP acompanha algum destes projetos e como estes são socializados com a rede de ensino?
41. Em relação às ações do Núcleo Pedagógico (OTs, eventos, presença nas escolas, etc.), quais os principais problemas que permeiam as etapas da implementação desta política pública em relação a: participação dos professores,

autonomia do Núcleo Pedagógico em relação à SEESP, recursos financeiros e o monitoramento dos resultados da formação em serviço?