



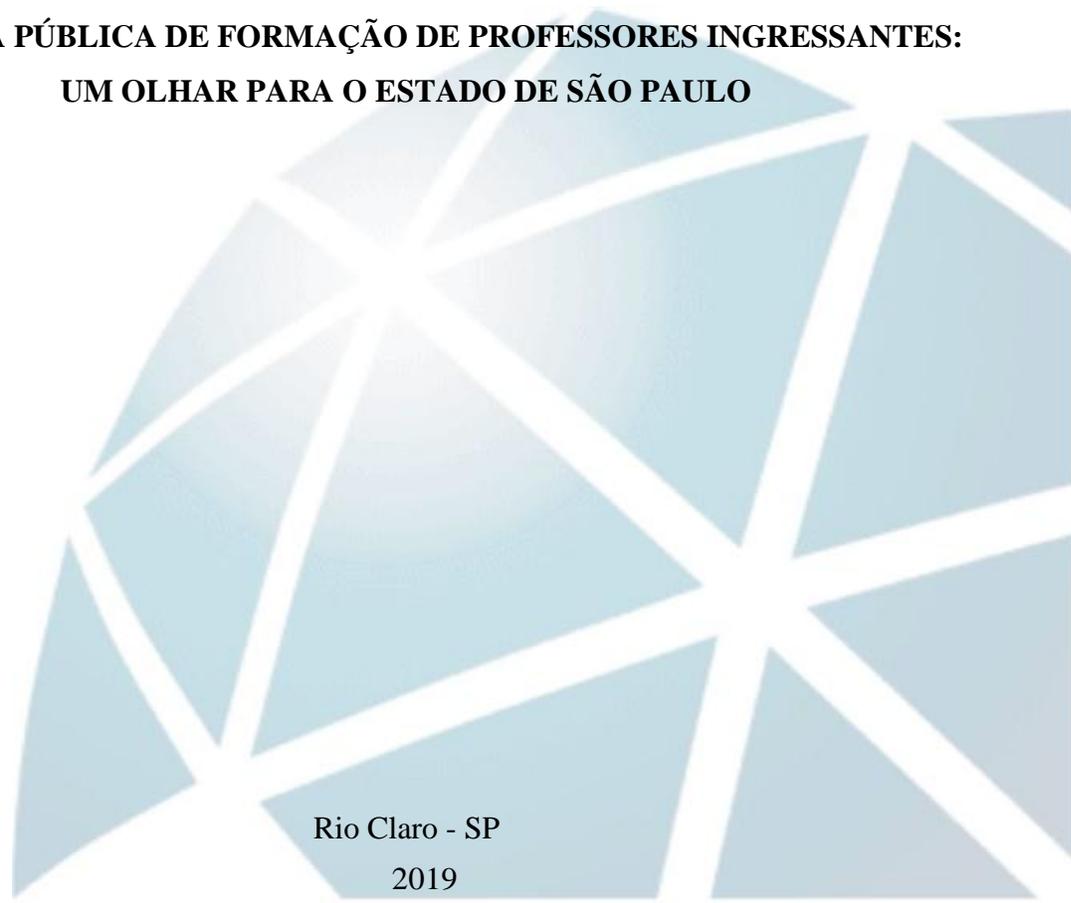
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Idalise Bernardo Bagé

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES:
UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO**



Rio Claro - SP
2019

Idalise Bernardo Bagé

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES:
UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática

Orientador: Marcus Vinicius Maltempi

Rio Claro - SP

2019

B144p Bagé, Idalise Bernardo
Política Pública de formação de Professores Ingressantes : Um
olhar para o Estado de São Paulo / Idalise Bernardo Bagé. -- Rio
Claro, 2019
169 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Marcus Vinicius Maltempi

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Escola de Formação de
Professores. 3. Política Pública. 4. Professores Ingressantes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IDALISE BERNARDO BAGÉ

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES:
UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Vinicius Maltempi
(IGCE/UNESP/Rio Claro-SP-Orientador)

Prof^ª Dr^ª Rosa Monteiro Paulo
(FEG/UNESP/Guaratinguetá-SP)

Prof^ª Dr^ª Ana Paula dos Santos Malheiros
(IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto-SP)

Prof^ª Dr^ª Adair Mendes Nacarato
(Universidade São Francisco/Campinas-SP)

Prof^ª Dr^ª Luciane Ferreira Mocrosky
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Curitiba-PR)

Conceito: APROVADA

Rio Claro, SP. 25 de Abril de 2019

Ao Lú, pelo carinho, paciência e companheirismo durante toda esta caminhada...

Ao Fabrício, por ser essa força que me move a prosseguir sempre...

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar-me em todo este percurso.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcus Vinicius Maltempi, por acreditar no meu trabalho e pela serenidade nas orientações, contribuindo para que o equilíbrio fosse mantido sempre.

Às Professoras Doutoras Miriam Godoy Penteado, Luciane Ferreira Mocrosky, Adair Mendes Nacarato e Rosa Monteiro Paulo, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Agradeço a Prof^a Ana Paula Malheiros pela atenciosa leitura do trabalho.

À Prof. Dra. Rosa Monteiro Paulo pelo acolhimento e dedicação nos momentos em que lhe solicitei ajuda.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro por contribuírem com a minha formação.

À minha querida amiga Ingrid, uma pessoa especial, que sempre esteve ao meu lado desde o início, me apoiando nos momentos em que mais precisei e através dela pude conhecer pessoas incríveis, como o Anderson, Ronilce, Vanessa e Raissa, as quais tive o prazer de compartilhar momentos ímpares.

Aos “Maltempeiros”, pela troca de experiências e amizade, especialmente Ana Paula, Daiane e Douglas.

À minha família pelo carinho, incentivo e compreensão dos momentos de ausência, em especial, a minha querida irmãzinha Alessandra, amiga e confidente.

À Fátima, amiga e incentivadora de todos os momentos desta caminhada.

Às professoras Ângela, Carla, Rosi, Marta e Danielly por fazerem parte deste estudo.

À Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores - EFAP por disponibilizar os dados que compôs este estudo.

À Diretoria de Ensino Leste 4, pela abertura à pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço à CAPES pela bolsa doutorado concedida no período de 2015 a 2017 para realização desta pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

“Nenhuma resposta é definitiva. É por esse motivo que devemos continuar questionando sempre, pois perguntar é a própria essência do ato de conhecer”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a política pública de formação de professores ingressantes, implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, por intermédio da Escola de Formação de Professores (EFAP). Tal formação se constitui em uma política pública, concretizada através de um curso na modalidade a distância para os professores que integram a rede pública estadual de educação por concurso público. A pesquisa fundamentou-se no Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores para analisar o curso de ingressantes, considerando os três contextos principais para análise de uma política pública: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. No contexto da influência foram consultados os documentos oficiais, conteúdo do curso na plataforma online e relatórios de agências multilaterais como Banco Mundial, OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. No contexto da produção de texto, nos baseamos nos documentos oficiais do curso, como legislações, propostas, conteúdos, além dos documentos de implantação da EFAP. O contexto da prática foi analisado, por meio de entrevistas realizadas com professores participantes do Curso de Ingressantes das edições de 2010 e 2015. Da análise fenomenológica das entrevistas emergiram duas categorias: Preocupação com os modos de ser professor e Potência das estratégias e dos recursos de EaD, as quais foram interpretadas com base em autores que discutem a Formação de Professores e Educação a Distância. Viu-se que é relevante, como ação de política pública, a formação dos professores que ingressam na rede pública estadual, porém os participantes apontaram a preocupação com a carreira docente, sinalizando a falta de situações relacionadas à prática e à gestão pedagógica, associada à falta de conhecimento profissional. Os professores teceram algumas críticas em relação à plataforma, dentre elas a falta de recursos e interação. Os encontros presenciais também foram alvos de crítica, por não estarem em sintonia com o conteúdo do curso online. Como proposta futura é indicada que, antes da reelaboração desta política pública, os docentes, sejam consultados, uma vez que estes são os principais responsáveis pela aplicação desta política pública na prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Escola de Formação de Professores, Política Pública.

ABSTRACT

The research goal is to analyze the hired teacher's public policy implemented by the Education Department of the State of São Paulo - SEE-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), through the Teacher Training School – EFAP (Escola de Formação de Professores). Such training constitutes a public policy, materialized through a course in the modality of distance education for teachers who became members of the state public education network through of public competition. The research was based on the Ball Policy Cycle and collaborators to analyze the course, considering the three main contexts about public policy's analysis: the context of influence, the context of the production of texts and the context of practice. In the context of influence, were analyzed official documents, online platform course content and reports from multilateral agencies such as World Bank, OECD - Organization for Economic Cooperation and Development. In the context of text production, we rely on the official course documents, such as legislations, proposals, contents, in addition to the EFAP implementation documents. The context of the practice was analyzed through interviews conducted with the participants of the Ingressing Course of the 2010 and 2015 editions. From the phenomenological analysis of the interviews two categories emerged, which were: Concern about the ways of being a teacher and potency of strategies and of Distance Education tools, which were interpreted based on authors who discuss the Teacher Training and Distance Education. It was found the relevance action as public policy for the teachers who are join the state public network, however the participants pointed out their concern about the teaching career, indicating the lack of situations related to the practice, the pedagogical management that associated with the absence of professional knowledge. Teachers reported some criticism related to the platform, among them the lack of resources and interaction. The presential meetings also were criticized by teachers that don't were related with online course content. As a future proposal it is indicated that before reprocessing this public policy, the teachers should be consulted once they will be main responsible for the application of the public policy in practice.

Keywords: Professional Development, Teacher Training School, Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas referente ao Curso de Ingressantes no Banco de Teses da Capes	23
Quadro 2 - Curso de Ingressantes - Módulos do Núcleo Básico – 2010 e 2015.....	49
Quadro 3 - Conteúdos da Etapa 2 - Específica de Matemática.....	70
Quadro 4 - Resultado do Brasil no Pisa de 2000 a 2009.....	72
Quadro 5 - Quadro modelo de análise ideográfica	95
Quadro 6 - Modelo trechos destacados de significados	95
Quadro 7 - Análise Ideográfica - Professora A.....	98
Quadro 8 - Ideias Significativas - Professora A.....	100
Quadro 9 - Análise Ideográfica - Professora C.....	102
Quadro 10 - Ideias Significativas - Professora C.....	106
Quadro 11 - Análise Ideográfica Professora R	108
Quadro 12 - Ideias Significativas - Professora R.....	109
Quadro 13 - Análise Ideográfica Professora M	111
Quadro 14 - Ideias Significativas - Professora M.....	118
Quadro 15 - Análise Ideográfica - Professora D.....	120
Quadro 16 - Ideias Significativas - Professora D.....	124
Quadro 17 - Análise Nomotética - Ideias Abrangentes	125
Quadro 18 - Análise Nomotética - Categorias Abertas.....	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Departamentos e Centros da EFAP	40
Figura 2 - Comparativo da Estrutura do Curso de Ingressantes 2010 e 2015	47
Figura 3 - Tela do curso - etapa 1 - módulo 1	52
Figura 4 - Tela do curso Etapa 1 – O que é política educacional.....	53
Figura 5 - Tela do curso - Etapa 1 - O que é política educacional (cont.).....	54
Figura 6 - Tela do curso Etapa 1 - Contexto da Educação Brasileira	55
Figura 7 - Tela do curso Etapa 1 - Matrículas e indicadores de qualidade	55
Figura 8 - Tela do curso Etapa 1 - Dez metas definidas na nova agenda da educação em 2007	57
Figura 9 - Tela do curso - Etapa 1 - Material de apoio	58
Figura 10 - Tela do curso- Etapa 1 - São Paulo Faz Escola	59
Figura 11 - Tela do Curso - Etapa 1 - Edição 2015.....	60
Figura 12 - Tela do curso - Etapa 1 - edição 2015 - O professor, a educação e a sociedade	61
Figura 13 - Tela do curso - Etapa 1 - edição 2015 - O professor, a educação e a sociedade (cont.)....	62
Figura 14 - Tela do curso - Etapa 1 - LDB: contexto e texto	63
Figura 15 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Gestão democrática	64
Figura 16 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Gestão democrática (cont.).....	65
Figura 17 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Progressão Continuada.....	66
Figura 18 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Progressão Continuada (cont.)	67
Figura 19 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Diferença entre aprovação automática e progressão continuada.....	67
Figura 20 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente.....	68
Figura 21 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente (cont.)	69
Figura 22 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente - Concepções atuais	69
Figura 23 - Tela do curso - Etapa 2 – Matemática – Discutindo o currículo	76
Figura 24 - Tela do curso - Etapa 2 - Matemática - Discussão do Currículo.....	77
Figura 25 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Diferenças do Currículo	77
Figura 26 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Apresentação da videoconferência	78
Figura 27 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - O livro didático em complemento ao currículo ...	79
Figura 28 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Elaborando contextos	80
Figura 29 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - A formação de um contexto.....	80
Figura 30 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Considerações finais.....	81
Figura 31 - Módulos - Etapa 2	88
Figura 32 - Questionário de Levantamento de Perfil do Entrevistado	90
Figura 33 - Perguntas Norteadoras para entrevista	91
Figura 34 - Características do Desenvolvimento Profissional - Carlos Marcelo	135
Figura 35 - Gerações de Educação a Distância segundo Carneiro 2013.....	146

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. O percurso das políticas públicas	18
1.2. Pesquisas relacionadas ao curso de ingressantes	23
1.3. As pesquisas sobre política educacional.....	31
2. REFERENCIAL TEÓRICO – CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
3. EFAP E O CURSO DE INGRESSANTES	39
3.1. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Produção de Textos	42
3.2. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Influência.....	71
3.3. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Prática.....	81
4. A PESQUISA	83
4.1. Procedimentos Metodológicos	86
5. ANÁLISE FENOMENOLÓGICA - IDEOGRÁFICA E NOMOTÉTICA	93
5.1. Análise Ideográfica	96
5.1.1. Entrevista - Professora A	96
5.1.2. Entrevista - Professora C	101
5.1.3. Entrevista Professora R	107
5.1.4. Entrevista Professora M	110
5.1.5. Entrevista Professora D	119
5.2. Análise Nomotética	125
6. INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS.....	132
6.1 Ser Professor	132
6.1.1. Preocupação com os modos de ser professor.....	136
6.2. Educação a Distância.....	143
6.2.1. Potência das estratégias e dos recursos da EAD	149
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

7.1	Contexto da Produção de Textos.....	156
7.2	Contexto da Influência	157
7.3	Contexto da Prática	158
	REFERÊNCIAS	162

1. INTRODUÇÃO

Minha carreira profissional na área da educação foi quase que integralmente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, o que possibilitou acompanhar a implantação de políticas públicas no decorrer dos mais de 20 anos de prática.

Meu percurso acadêmico engloba a licenciatura plena em Matemática e em Pedagogia, o que viabilizou estar presente nas aplicações de diferentes políticas públicas voltadas à formação de docentes, dentre elas, as referentes à utilização das tecnologias educacionais.

Realizei o Curso de Especialização em Tecnologias na Educação e concluí, em 2008, o Mestrado em Educação Matemática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, apresentando a importância da pesquisa sobre inovações tecnológicas em educação matemática. Planejei, então, cursar o doutorado também na linha de pesquisa de tecnologias educacionais e iniciei meus estudos no primeiro semestre do ano de 2015.

Para organização da minha argumentação, começo a relatar o início de minha carreira como docente no ano de 1992, com atuação no Ensino Fundamental. Contudo, minha experiência profissional mais significativa começa em 1996, período em que exerci a função de professora do Curso do Magistério. O motivo de considerar o ano de 1996 como referência é o fato marcante de estabelecer o primeiro contato com a formação de professores.

Lecionei a disciplina de Matemática no CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, órgão pertencente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O CEFAM foi uma política de formação docente criada pelo Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988, e tinha como finalidade oferecer formação, em nível médio, para alunos, preferencialmente da rede pública estadual, interessados em exercer o magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, além de propiciar o aprimoramento da formação dos professores que atuavam no segmento mencionado e no antigo magistério. Os alunos do CEFAM recebiam uma bolsa para estudar em tempo integral.

Os docentes do CEFAM, em parceria com os alunos do magistério, que cumpriam horas de estágio supervisionado, ofereciam oficinas aos professores que ministravam aulas nos anos iniciais (antigo curso primário - de 1ª a 4ª série) das escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Leste 4 (antiga 8ª Delegacia de Ensino), órgão da Secretaria de Estado da Educação. Por ter adquirido conhecimento em explorar os recursos e materiais disponíveis, participei como formadora no desenvolvimento da proposta de tais oficinas.

Em 1998, após a experiência no CEFAM, ingressei como multiplicadora no NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional - pertencente ao PROINFO¹ - Programa de Informática na Educação - subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Na ocasião foram instalados 44 núcleos de informática no Estado de São Paulo. Os núcleos foram denominados NRTE (Núcleo Regional de Tecnologia Educacional), por atenderem escolas de mais de uma Diretoria Regional de Ensino. Este foi o início da implantação, no Estado de São Paulo, de uma política pública de formação de Professores para o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Borba e Penteado (2005) discorreram sobre os programas governamentais de implementação da informática na escola e mencionaram o objetivo do PROINFO:

[...]estimular e dar suporte para a introdução de tecnologia informática nas escolas do nível fundamental e médio de todo o país. Desde seu lançamento, esse programa equipou mais de 2000 escolas e investiu na formação de mais de vinte mil professores através dos 244 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) instalados em diversas partes do país. (BORBA; PENTEADO, 2005, p.20)

Estes autores relatam a estratégia adotada pelo Programa no desenvolvimento de cursos específicos para formar professores multiplicadores que assumiriam a responsabilidade de capacitar seus pares, considerando as especificidades da região em que o Núcleo Regional de Tecnologia Educacional estivesse inserido. Esta questão condiz com a situação vivenciada por mim na ocasião, pois exercia o cargo de professora de educação básica na rede pública estadual e a função de multiplicadora na área de tecnologia.

Na década de 90, os computadores estavam chegando às escolas estaduais de São Paulo com a implantação de mais uma política, o Programa A Escola de Cara Nova na Era da Informática. Juntamente com o Programa veio uma caixa com 42 títulos de softwares educacionais. Como os professores não tinham noção de como utilizá-los, o material permaneceu armazenado por muito tempo em armários, por falta de orientações quanto ao uso adequado.

Em 2000, a estratégia de “Professor capacita Professor” (BORBA; PENTEADO, 2005, p.23) se tornou efetiva, com a realização de uma capacitação em larga escala aproveitando os softwares educacionais disponíveis nas escolas. Tratava-se do PEC-Informática (Programa de Educação Continuada voltada para informática).

¹ Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. O Programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

A formação foi realizada por meio do desenvolvimento de oficinas, considerando-se os títulos de softwares relacionados a cada área do conhecimento.

A meta do Programa era proporcionar a formação do maior número possível de professores das escolas de ensino fundamental e médio, porém, a proposta de ação tornou-se inviável pelo fato dos NRTE contarem com a atuação de apenas três multiplicadores. Como alternativa, para que os multiplicadores concretizassem a formação, foi dada a oportunidade de inscrição aos professores que tivessem interesse em auxiliar neste trabalho, de forma remunerada e no horário distinto ao que lecionavam. Na oportunidade foram formados, pelos integrantes do NRTE, o Professor-Multiplicador para atuar em oficinas de diferentes disciplinas.

Nesse processo de formação do qual fiz parte, na área de Matemática, foram oferecidas as oficinas Supermáticas, compostas pelos *softwares* Fracionando, *The factory*, *Divide & Conquer*, Jogos e Funções, Tales, e os aplicativos *Excel* e *Powerpoint* e a oficina Fabricando com Geometria, com os softwares Cabri II, *Bulding Perspective*, Tales e *Excel*.

A continuidade da minha experiência profissional com aplicação da política de formação de professores utilizando a tecnologia prosseguiu com a chegada da internet nas escolas. Cada recurso novo que era implantado nas escolas demandava formação. Assim, parcerias foram realizadas, por exemplo, em 2004, com a Escola do Futuro da USP – Universidade de São Paulo, para a realização da oficina Internet na Educação. Os multiplicadores dos NRTE vivenciaram a proposta da oficina para posteriormente multiplicar aos Professores, Professores Coordenadores Pedagógicos e Gestores.

Borba e Penteado (2005) relatam o receio dos projetos serem influenciados pelas ações governamentais, com mudança na política pública e diminuição de verbas. Esse receio se tornou um fato, pois as formações oferecidas presencialmente, aos poucos, deixaram de ocorrer e a justificativa dos órgãos centrais foi a falta de verbas para subsidiá-las.

Apesar da conjuntura desfavorável, novos projetos com a inserção da internet na escola foram implementados, destacando-se as parcerias com empresas privadas, como a Microsoft, que originou o curso Aluno Monitor, realizado a distância para os alunos que quisessem atuar como monitores nas salas de informática, mas sem remuneração. Os multiplicadores dos NRTE eram tutores dos alunos, por meio de um ambiente virtual criado para o programa Aluno Monitor.

Após 2003, os computadores chegaram também nas escolas de anos iniciais da rede pública estadual, determinando a necessidade de formação dos docentes do respectivo segmento de ensino. Nesse contexto, como multiplicadora no NRTE, realizei algumas

iniciativas de cursos em nível regional, elaborando oficinas com sugestões de atividades para crianças dos anos iniciais com a utilização dos softwares livres, disponíveis na internet. No entanto, a ação desenvolvida teve como público alvo apenas os Professores Coordenadores e alguns docentes que atuavam nos anos iniciais. Assim, a formação para a utilização da tecnologia no âmbito das aulas regulares não atingiu um número significativo de profissionais que lecionavam em classes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que me levou a oferecer formação diretamente aos professores deste segmento.

A atuação direta com esses docentes oportunizou a escolher este segmento para desenvolver, em 2005, minha pesquisa de mestrado na PUC-SP, resultando na dissertação de título: “Proposta para prática do Professor do Ensino Fundamental I de noções de Geometria com o uso de Tecnologias”. A pesquisa tinha como objetivo verificar quais as possíveis contribuições que um curso de formação continuada com a utilização da tecnologia traz para a prática do professor no ensino de geometria nas séries iniciais (atualmente anos iniciais do Ensino Fundamental).

Para a produção de dados da pesquisa foi realizada uma oficina presencial com os professores que lecionavam no 5º ano (antiga 4ª série), com atividades desenvolvidas no software *Cabrigemètre* e *Bulding Perspective*, que faziam parte do kit de softwares disponíveis nas escolas. As atividades foram elaboradas com base na teoria de Van Hiele. Durante a realização da oficina eram discutidas algumas teorias relacionadas ao ensino de geometria com o uso de tecnologias, além de reflexões baseadas em vídeos e dinâmicas.

Como resultado, Bagé (2008) constatou que a oficina com a utilização da tecnologia contribuiu para que os professores percebessem o potencial de um recurso tecnológico no processo de ensino e aprendizagem de geometria. Além disso, a troca de experiências entre os participantes foi um aspecto favorável apontado pelos integrantes do processo. Foi proposto aos docentes a aplicação, em suas turmas, das atividades desenvolvidas na oficina, no entanto, essa tarefa foi apontada pelos professores como desfavorável, devido a alguns aspectos dificultadores:

- Insegurança em utilizar a tecnologia “sozinho”, sem apoio nas escolas;
- Problemas técnicos – equipamentos com problemas nos laboratórios;
- Falta de manutenção das máquinas, o que reduz o número disponível de computadores para utilização.

Os problemas elencados pelos professores na pesquisa de mestrado ainda são recorrentes nas escolas, pois muitas unidades não possuem um número satisfatório de máquinas e a manutenção dos equipamentos ainda continua sendo um entrave nas escolas públicas.

Em 2009, houve uma melhoria dos recursos das salas de informática com a implantação de mais uma política pública, o Programa ACESSA Escola. Também acompanhei o processo que, na época, foi planejado para alunos do Ensino Médio atuarem como monitores das salas de informática, com o propósito de viabilizar a abertura do laboratório de informática nos três períodos de funcionamento das escolas. Além dos alunos que exerciam a função de monitores, havia estagiários do ensino superior, que desenvolviam suas atividades nos Núcleos de Informática nas Diretorias de Ensino, subsidiando o trabalho das escolas.

O Programa ACESSA Escola favoreceu o protagonismo juvenil com a inserção de estagiários do Ensino Médio nas unidades de ensino. Por outro lado, provocou certa resistência por parte dos professores, que perderam a autonomia para planejar e desenvolver atividades na sala de informática, já que passaram a depender da presença dos estagiários, responsáveis pela liberação dos computadores para uso do sistema informatizado. Outro aspecto desfavorável com a implantação do Programa ACESSA Escola foi a mudança na configuração da sala, pois os computadores ficaram dispostos em bancadas, o que dificultava o desenvolvimento de trabalhos em grupos.

Quanto ao gerenciamento do Programa na Diretoria de Ensino em que eu atuava, aponto como aspecto positivo a presença de estagiários universitários, os quais acompanhavam o programa nas escolas e realizavam a formação dos alunos estagiários das unidades escolares.

Nesse momento, a educação a distância passou a fazer parte do cenário de formação de professores na rede pública estadual. Os Professores Coordenadores de Tecnologias² passaram, além de tutores, a coordenar os cursos a distância oferecidos pelo PROINFO, e outros em parcerias com a Intel Educar e Microsoft. Em alguns cursos também se previam encontros presenciais.

Com esta minha experiência, no âmbito da Diretoria de Ensino, na formação de professores por meio da educação a distância fui convidada no ano de 2010 a atuar na EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo³, como gestora de cursos a distância, principalmente dos relacionados à área de Matemática.

² No Estado de São Paulo, os NRTE passaram a compor o núcleo pedagógico das Diretorias e os multiplicadores passaram a ser Professores Coordenadores de Tecnologias.

³ Criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009 e organizada pelo Decreto 55.717 de 19 de abril de 2010, órgão responsável pela formação dos profissionais da Educação.

A EFAP foi criada por meio de uma política pública com legislação específica e tem o propósito de contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como foco uma aprendizagem de melhor qualidade aos alunos.

Para isso, a EFAP oferece ações de formação para os diferentes cargos existentes na Secretaria da Educação. Dentre as ações de formação oferecidas, está o Curso de Formação de Professores Ingressantes, também instituído por legislação e obrigatório para todos os professores que ingressam na rede pública estadual por meio de concurso público.

Na ocasião em que iniciei minhas atividades na EFAP, estava sendo oferecida a primeira versão do Curso de Ingressantes. Assim, baseada na experiência profissional desenvolvida na EFAP, em que pude acompanhar em 2010 a implantação da política pública de formação de professores ingressantes, optei por realizar minha pesquisa nesta área, com um olhar para a política pública de formação de docentes ingressantes, oferecida pela EFAP, mais especificamente os professores de Matemática que ingressam na rede pública estadual de São Paulo. O que dizem os documentos oficiais relacionados a essa política pública? Qual a visão dos profissionais envolvidos em relação ao curso de ingressantes? Como eles percebem esse curso para a sua prática profissional?

A reflexão em relação a minha trajetória profissional no decorrer destes anos, me remeteu a Larrosa (2002, p.24) quando discorre sobre alguns aspectos da experiência:

A Experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esse “parar” que Larrosa descreve, relaciono ao meu ingresso no doutorado e afastamento das minhas funções profissionais por um ano. Houve uma necessidade em “sair do cenário” e refletir em relação à política de formação continuada oferecida aos professores que ingressam na rede pública estadual.

Após o afastamento, assumi o cargo de Supervisor de Ensino, que no sistema estadual é considerado “[...] um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação” (SÃO PAULO, 2013).

A atuação como Supervisor de Ensino proporcionou uma aproximação com os documentos oficiais relacionados à política pública da SEE-SP e as experiências desenvolvidas na SEE-SP no decorrer de vinte e cinco anos contribuíram para que voltasse o olhar para a Política Pública de Formação de Professores oferecida aos docentes que ingressam na rede pública estadual.

No último ano do Doutorado me exonerei do cargo de Supervisor de Ensino para assumir o cargo de Professor no Instituto Federal de Educação do Estado de São Paulo – IFSP. Apesar de ser outra instituição com legislações e políticas públicas próprias, os alunos na sua grande maioria, são oriundos da rede pública estadual e municipal. Assim, o contato com a formação do professor que atua na rede pública estadual continua.

A escolha pelo tema políticas públicas está atrelada a minha prática profissional, o que me fez pesquisar autores que discutem o tema. Assim, na próxima subseção apresento ideias de autores que pesquisam políticas públicas e apresento a questão de pesquisa.

1.1. O percurso das políticas públicas

Nas últimas décadas houve um aumento no número de políticas públicas voltadas à formação de professores, sendo uma possível contribuição para essa elevação a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece, no artigo 62, a importância da União, Estados e Municípios, em regime de colaboração, promoverem formação inicial e continuada a seus profissionais da Educação.

Compactua desta afirmação Barretto (2015), ao considerar a LDB como um marco para a elevação de políticas para a formação de professores, acrescentando o fato dessa lei “[...] passar a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida” (BARRETTO, 2015, p. 681).

Para Barbosa e Fernandes (2017), a formação de professores ganha força e visibilidade com a elaboração de políticas que visam a melhoria da qualidade da educação básica. As autoras destacam que desde 2007, após a publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ conjuntamente com o Plano de

⁴ O PDE Escola é um programa do MEC de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Ele atende as unidades escolares com baixo rendimento no IDEB, atuando no planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão.

Metas Compromisso Todos pela Educação⁵, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência responsável pela proposição e desenvolvimento de ações para a formação de professores da educação básica,

[...] fizeram investimentos vultosos em programas e projetos com vistas à qualificação e valorização da docência. Foram focos desses investimentos a formação inicial e a formação continuada, nas modalidades presencial e a distância” (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 15).

As autoras complementam que, após uma década de implantação do PDE, é importante investigar a articulação destas políticas e se estas acarretaram impactos na formação de professores da educação básica (Barbosa; Fernandes, 2017). Para isso, realizaram um estudo do impacto das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e dos programas de mestrado profissional.

Barbosa e Fernandes (2017) constataram em seus estudos que todos esses programas são destinados à valorização e incentivo à docência, além da qualificação para o ensino na educação básica e fortalecimento dos cursos de formação inicial e continuada nas instituições de ensino superior.

Para Gatti (2008), a oferta de ações de formação continuada sofreu elevação nos últimos anos do século XX, por ser considerada requisito para o desenvolvimento do trabalho docente, além de estar relacionada com a ideia da necessidade de atualização constante, devido às mudanças nos conhecimentos e tecnologias no mundo do trabalho. Assim, a educação continuada passou a ser considerada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. A autora afirma que “[...] essa necessidade exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p. 58).

Ela complementa que, no Brasil, muitas políticas de formação continuada são desenvolvidas como meio de suprir a formação inicial precária dos professores, sendo assim, nem sempre tem o caráter de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Para a autora, os problemas constatados por pesquisas, concursos públicos e avaliações, principalmente nas redes públicas de ensino, mostram que a formação básica dos professores não contribui para o desenvolvimento de uma prática docente adequada, levando os sistemas responsáveis pelo

⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Dentre as ações realizadas pelo PDE, encontrava-se a implantação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

ensino a elaborarem programas de formação continuada como compensatórios à má formação dos professores (Gatti, 2008).

Gatti, Barreto e André (2011), ao realizarem o estado da arte das Políticas Docentes no Brasil, descrevem que o (MEC) elaborou, na última década, um grande aparato institucional para delinear uma política nacional de educação, em que considera “[...] a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade⁶ e da profissionalização⁷ dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

Para as autoras, nessa política nacional de educação, se observa um avanço do processo de responsabilização do poder público em relação ao desempenho e carreira dos professores da educação básica. Assim, várias medidas foram tomadas pelo governo federal para subsidiar esse processo, sendo uma delas a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Capes, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Um dos objetivos da UAB é promover a formação inicial e continuada de professores para educação básica, utilizando metodologias de EaD. Para isso, a UAB estabelece um regime de colaboração com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas com as universidades parceiras.

Nos objetivos da UAB está previsto também o desenvolvimento institucional da modalidade de educação a distância, por meio de pesquisas referentes à utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior.

Quanto às Secretarias Estaduais e Municipais, Gatti, Barreto e André (2011), apresentaram o estudo de campo realizado com algumas dessas instituições, com o objetivo de esclarecer alguns aspectos do desenvolvimento de ações relacionadas à formação continuada de professores em exercício na educação básica, bem como os apoios dos responsáveis por essas ações e outras de iniciativas à valorização do trabalho dos professores.

⁶Segundo Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade é definida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65)

⁷ Para Morgado (2011), a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas.

⁸ O Sistema UAB foi instituído para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Informações retiradas de <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>.

Para subsidiar o estudo, as autoras utilizaram o relatório realizado em 2011, pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita, que versava sob o tema Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Gatti, Barreto e André (2011), destacaram algumas premissas, resultantes desse estudo, relacionadas à formação continuada:

- a) a constituição local de equipes de formação continuada bem estruturadas mostrou-se de central importância no trabalho desenvolvido;
- b) quando nessas equipes se conta com profissionais da própria rede, os projetos ficam menos sujeitos a interferências nas mudanças de gestão ou de coordenadores;
- c) na maior parte das secretarias estudadas, no entanto, as ações formativas, sob a forma de cursos, palestras e oficinas, tinham uma orientação individualizada, ou seja, trabalhavam com docentes de diferentes escolas, e não com equipes escolares ou professores do mesmo estabelecimento;
- d) as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das secretarias de Educação são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas;
- e) em muitos casos, essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes;
- f) não foram encontradas ações formativas voltadas a fortalecer a postura ética ou o profissionalismo docente, a responsabilidade pelo coletivo e o exercício da cidadania;
- g) não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes;**
- h) de modo geral as secretarias de Educação não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal;**
- i) não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada;**
- j) ficou evidente o esforço do Ministério da Educação (MEC) no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas;
- k) houve aprovação expressiva dos programas Pró Letramento e Gestar II oferecidos pelo governo federal, nos locais em que foram desenvolvidos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 178-179, grifo nosso).

Em relação aos itens destacados por nós das ideias dos autores, Davis, Nunes e Almeida (2011, p.104), falam da importância de oferecer formação continuada aos professores, de acordo com a etapa de vida profissional dos docentes, destacando a necessidade de programas

dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permita, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos*⁹ da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido.

⁹ De acordo com o dicionário de significados disponível em <https://www.significados.com.br/>, *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação.

Relacionamos a premissa destacada pelos autores ao Estado de São Paulo, sobretudo à oferta, pela Secretaria de Educação (SEE-SP), do Curso para Professores Ingressantes, destinado aos docentes que ingressam no cargo de professor de educação básica na rede pública paulista. Essa formação é oferecida pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP¹⁰, órgão responsável pela atualização dos profissionais da educação.

A EFAP tem como objetivos a formação continuada e o desenvolvimento permanente de todos os profissionais integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria, além do desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada destes servidores.

Para a consecução de seus objetivos, a EFAP tem a função de realizar os cursos de formação, compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de profissionais para a educação, sobretudo, o curso específico de formação para professores ingressantes, que, em 2010, teve a oferta de sua primeira edição e, desde então, vem sendo ofertado a todos os professores da Educação Básica que ingressam na rede pública estadual por meio de concurso público.

O objetivo do curso é oferecer, aos docentes que assumem o cargo, formação sobre a estruturada SEE-SP e sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com vistas a aperfeiçoar e complementar a sua formação inicial, bem como propiciar a estes profissionais a reflexão sobre suas ações e práticas docentes. Para isso, a EFAP planejou a formação em duas etapas: sendo uma comum a todas as disciplinas com temas relacionados à parte pedagógica e outra à parte específica, contemplando os conteúdos de cada área previstos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Quanto às premissas apontadas por Gatti, Barreto e André (2011, p.178-179) e destacadas por nós referentes ao fato de que “[...] de modo geral as secretarias de educação não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal” e “[...] não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada”, associamos a política pública de formação de professores ingressantes implantada pela SEE-SP, pois não há registros que o curso de ingressantes teve algum acompanhamento e avaliação posterior do trabalho docente em consequência da formação continuada oferecida.

Portanto, por se tratar de uma política pública de formação de professores, materializada em forma de um curso, instituída por legislação e aplicada a um número considerável de

¹⁰ A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP foi criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009.

docentes ingressantes, é importante saber se o propósito de subsidiar o professor, por meio da formação, visando a melhoria da sua atuação profissional, está se concretizando. Motivados pelo exposto, elaboramos a seguinte interrogação: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?*

O objetivo da pesquisa é analisar a política pública de formação de professores ingressantes implantada pela SEE-SP, a partir dos documentos oficiais, proposta e execução do curso. Para tanto, realizamos um estudo no Banco de Tese da Capes, das pesquisas com tema relacionado ao curso de ingressantes, com o propósito de conhecer se haviam resultados de produção sobre o tema.

1.2. Pesquisas relacionadas ao curso de ingressantes

Podemos considerar a EFAP uma instituição nova, pois foi criada no ano de 2009, ou seja, a menos de dez anos. Desse modo, buscamos conhecer as pesquisas disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes que tinham como tema a EFAP. Usamos um filtro para selecionar os estudos relacionados ao Curso de Ingressantes, pois existiam pesquisas em que o título era direcionado a outras ações de formações oferecidas pela EFAP. Observamos que as dissertações e teses estavam concentradas no período de 2012 a 2017, sendo 2014, o ano que teve o maior número de pesquisas. Observa-se ainda que a quantidade de dissertações é superior ao número de teses.

As dissertações de mestrado, em grande parte, são da área de Educação, duas são em Educação: História, Política, Sociedade. Há, também, uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e outra em Ciência Política.

A partir daí realizamos a leitura dos resumos das pesquisas, para selecionar as que estavam vinculadas ao tema políticas públicas com foco no curso de ingressantes. O quadro a seguir apresenta as informações advindas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes:

Quadro 1 - Pesquisas referente ao Curso de Ingressantes no Banco de Teses da Capes

	Programa	Título	Autor	Ano da Defesa	Instituição
1	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores	MIRISOLA, Cristiane Dias	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

		ingressantes da SEE/SP			
2	Mestrado em Educação	Quantidade versus Qualidade: Jogo discursivo na formação de professores a distância pela EFAP	PRESTES, Ana Lucia Leme	2014	Universidade São Francisco
3	Mestrado em Educação	O aprimoramento da prática docente no ensino de Filosofia por meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP	FRAU, Erica Cristina	2014	Universidade Estadual de Campinas
4	Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais	Formação Continuada e Desenvolvimento Humano: Análise do programa de aperfeiçoamento do Governo do São Paulo	SARRAIPO, Maria Aparecida dos Santos	2014	Universidade de Taubaté
5	Mestrado em Educação (Currículo)	Formação continuada de educadores em escolas de governo: conceitos e práticas do Estado de São Paulo	ALVES, Ana Panzani	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
6	Mestrado em Ciência Política	Políticas Públicas em Educação: O curso de formação de professores do estado de São Paulo	MEDEIROS, Tiago Batista	2014	Universidade Federal de São Carlos – São Carlos
7	Doutorado em Educação	As Bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo a EFAP em análise'	MACHADO, Sarah Maria de Freitas	2015	Universidade Estadual de Campinas
8	Mestrado em Educação	A política educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza	BAPTISTA, Carolina Aparecida Rosa	2015	Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba
9	Doutorado em Educação	Por uma "formação tamanho único": curso de formação específica para professores da SEE/SP	SILVA, Ivani Ruela de Oliveira	2015	Universidade de São Paulo

10	Mestrado em Educação Escolar	Professores iniciantes do Estado de São Paulo: proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos	2017	Universidade Estadual Paulista Araraquara
11	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	A formação continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, na perspectiva dos principais agentes envolvidos: gestores, formadores e professores (2009-2015)	SILVA, Jussanea Alves da	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa de Mirisola (2012), *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP*, teve como objetivo identificar a concepção de formação docente e de discutir como se constrói o controle que visa à adesão incondicional e à padronização. Para isso, foi feita a análise dos documentos oficiais e legislações que criaram a EFAP e entrevista com a Coordenadora que respondia pela Instituição naquela época.

Como referencial teórico, a autora considerou trabalhos que estudam a formação de professores, tais como, os de João Barroso, Vera Candau, Júlio Emílio Diniz Pereira, Alda Junqueira Marin e outros; que se dedicam ao estudo do desenvolvimento profissional. Relativamente à inserção docente baseou-se em Carlos Marcelo Garcia, Michael Huberman e Simon Veenman e, no que diz respeito ao discurso dos gestores e os mecanismos de controle institucionalizados para formatar o trabalho do professor, valeu-se de textos de Antonio Viñao Frago e Martin Lawn.

Nos resultados, Mirisola (2012) afirma que Curso de Ingressantes é fruto de uma política educacional com foco no controle do desempenho do professor, além de ser uma ação de inserção profissional com características únicas. Para a pesquisadora, o Curso de Ingressantes possui ambiguidade, pois, ao mesmo tempo que promove a inserção profissional e o acolhimento do ingressante, destacando aspectos que situam o professor na profissão, tende à padronização da atuação docente.

A dissertação de Prestes (2014), *Quantidade versus Qualidade: Jogo discursivo na formação de professores a distância pela EFAP*, teve como objetivo lançar um olhar sobre os discursos que se (des)constróem acerca do Curso de Formação, Edição 2010, para Professores Ingressantes da EFAP frente ao uso das TIC. Foram analisados os documentos referentes ao “Programa + Qualidade na Escola”, o livro “Quantidade é Qualidade” disponibilizado a todos os cursistas de 2010 e vídeos disponíveis no portal da EFAP.

Na fundamentação teórica, dentre os autores estudados, a pesquisadora tomou por base Zygmunt Bauman para fundamentar o estudo da sociedade denominada modernidade líquida. Utilizou-se dos estudos de Michel Foucault para expor as relações de poder, regimes de verdade e governamentalidade do Estado por meio da EFAP.

Como resultados, Prestes (2014) observou que as TIC, no curso, foram apresentadas como recursos inovadores, que possibilitariam a resolução de diversos problemas. Já no discurso dos integrantes da EFAP, as TIC foram consideradas como um caminho para viabilizar a transmissão de conhecimento a uma grande quantidade de pessoas mantendo a qualidade. Para Prestes (2014), trata-se de um jogo de discurso que pretende persuadir o leitor a entender a quantidade como qualidade em Educação.

A problemática da pesquisa de Frau (2014), *O aprimoramento da prática docente no ensino de Filosofia por meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP*, concentra-se em compreender de que modo o Curso Específico de Formação para os professores ingressantes de Filosofia na rede pública pode contribuir para os estudos e aprimoramento da prática docente, além de descrever como tal prática pode refletir no aprendizado dos alunos. Para isso, analisou os documentos oficiais referentes ao ensino de Filosofia e o conteúdo do curso de ingressantes referente a essa disciplina.

No referencial teórico a pesquisadora considerou os estudos de autores que apresentam múltiplas possibilidades de interpretação e prática do ensino de filosofia como Antoni Zabala, Antônio Joaquim Severino, Celso Favaretto, Cesar Coll, Franklin Leopoldo e Silva, Geraldo B. Horn, Guillermo Obiols, Humberto Guido, Laia Arnau, Lidia Rodrigo, Milton Nascimento, Renata Aspis, Renê Silveira, Silvio Gallo, Sônia Souza e Walter Kohan.

A pesquisadora concluiu que, além de existirem diversas formas para a promoção e desenvolvimento de um ensino que contemple a aprendizagem dos alunos, a participação dos docentes em formações continuadas pode auxiliar e contribuir para o aprimoramento da prática, bem como para a qualidade do ensino de Filosofia no nível médio.

Quanto à pesquisa de Sarraiapo (2014), *Formação Continuada e Desenvolvimento Humano: Análise do programa de aperfeiçoamento do Governo do São Paulo*, seu objetivo era

conhecer como um determinado programa de aperfeiçoamento profissional contribui para a melhoria da prática docente, o desenvolvimento humano e a percepção de suporte social dos docentes participantes da formação. Nesta pesquisa foram realizadas observações e entrevistas com professores participantes. Os dados foram analisados com base no referencial teórico de diferentes autores que tratam de formação de professores, dentre eles: Maurice Tardif, Bernardete Gatti, José Carlos Libâneo, Celso dos Santos Vasconcellos e Iria Brzezinski.

Concluiu-se que o processo de formação continuada se torna efetivo quando ultrapassa a dimensão do conhecimento dos docentes participantes, alcançando suas condições sociopsicológicas e culturais, favorecendo um espaço de reflexão crítica, de construção coletiva, de esperança e de novas descobertas.

A dissertação de Alves (2014), *Formação continuada de educadores em escolas de governo: conceitos e práticas do Estado de São Paulo*, tinha como objetivo analisar se há convergência entre as políticas públicas federais e estaduais de formação continuada de educadores e como ocorre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na prática do Estado de São Paulo de 2009 a 2013, no contexto da EFAP-SP. Para isso, realizou a análise dos documentos oficiais e gerenciais do período citado.

Utilizou como referencial teórico Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e pesquisas de Bernardete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Juan Carlos Tedesco, Dermeval Saviani, José G. Sacristán e Fernando Almeida no que se refere aos conceitos de tecnologia como construção humana e como direito humano.

Como resultados, o estudo indica que há convergência entre as políticas públicas de formação continuada e a prática do Estado de São Paulo, bem como as TDIC são amplamente empregadas, promovendo a apropriação das TDIC pelos educadores, a formação no contexto e a troca entre pares de diferentes unidades escolares e de diretorias de ensino distantes entre si.

A pesquisa de Medeiros (2014), *Políticas Públicas em Educação: O curso de formação de professores do estado de São Paulo*, teve o propósito de analisar se a primeira edição do curso de ingressantes, oferecida no período de 2010 a 2012, atingiu os objetivos traçados pela Secretariada Educação, de capacitar o professor ingressante para melhoria da sua prática profissional refletindo na qualidade do ensino na rede estadual. Para isso, Medeiros (2014) realizou a análise documental e fez entrevistas com professores participantes. Como referencial teórico, no campo de análise de políticas públicas, “Avaliação de Resultados”, utilizou-se dos estudos de Sônia M. Draibe.

A dissertação traz como resultados vários aspectos, pois o autor, em sua pesquisa, perpassou, além do curso de ingressantes, por outras políticas públicas para avaliação da

qualidade do ensino, tais como: SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Paulo, IDESP – Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo, Progressão Continuada, entre outros.

Em relação ao curso de ingressantes, as considerações foram que a pesquisa possibilitou entender que o curso atingiu os seus objetivos institucionais e o seu público alvo na visão de ambos os grupos analisados, no caso professores participantes e servidores atuantes na EFAP. Os professores participantes expuseram que possuíam expectativas relativas ao curso no sentido de uma abordagem mais próxima da realidade do cotidiano escolar e das dificuldades reais da sala de aula, o que foram parcialmente atingidas nas atividades de vivências em sala de aula proporcionadas pelo curso. Quanto aos servidores atuantes na EFAP, foi apontada a necessidade de ajustes para a próxima edição do “curso de formação” a ser oferecida, dentre elas que o curso fará parte do estágio probatório dos professores, evitando que o professor receba a bolsa para realizar o curso e não assuma o cargo na rede pública estadual, fato corrente na oferta da primeira edição do curso.

A tese de Machado (2015), *As Bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo a EFAP em análise*, teve como objetivo identificar e analisar as bases teóricas e políticas que embasam o projeto pedagógico do Curso de Formação Específica oferecido pela EFAP, por meio de um estudo bibliográfico e documental.

Como referencial teórico relacionado ao tema das políticas educacionais, sobretudo de formação de professores no Brasil, foram utilizados diferentes estudos, dentre eles o de Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma. Em relação ao debate contemporâneo, relacionado às teorias pedagógicas presentes no campo da formação de professores, foram utilizados estudos de Newton Duarte, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Dermeval Saviani.

Como resultado, Machado (2015) aponta que as ações e políticas educacionais do governo do estado de São Paulo, nos últimos 30 anos, foram fundamentadas em um conjunto de medidas de políticas educacionais baseadas numa formação pragmática do professor e pautada pela racionalidade técnica. Revelou também que a criação da EFAP visou garantir a requalificação dos professores em serviço no que se refere às noções de competências e à experiência prática (neopragmatismo), indicando as noções de eficácia e eficiência que garantem um “bom” profissional. Por fim, a autora conclui que o modelo de (re)certificação está considerando o ensino na esfera da competência técnica, significando que todos os resultados das avaliações cairão como responsabilidade individual dos professores. Sendo

assim, os principais pressupostos epistemológicos relacionados com as teorias educacionais estão pautados nos princípios da lógica da racionalidade técnica¹¹ e pragmática.

A dissertação de Baptista (2015), *A Política Educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza*, objetivou observar e submeter à crítica as visões pedagógicas da EFAP, tendo como objeto a etapa comum do curso, denominada de Núcleo Básico, oferecido aos professores ingressantes de cargo efetivo participantes do concurso de 2010.

A pesquisa bibliográfica documental se baseou em documentos internacionais como, “Educação: um tesouro a descobrir” da UNESCO e “Educação para Todos: Um compromisso de Dakar”. Utilizou também documentos oficiais do Governo Federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, leis, decretos e resoluções, bem como documentos e publicações oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como resultado, Baptista (2015) apresenta que o percurso da pesquisa levou a perceber que alinha de reprodução, tanto de ações como de ideais externos, vem permeando e direcionando as ações de formação continuada de professores desde 1990. Além disso, foi dado ênfase à formação de profissional da educação que está a serviço do mercado de trabalho e à formação de alunos que servirão a esse mesmo mercado, inserindo os professores na lógica de formação de profissionais “eficazes” e prontos para atuarem na cultura dos resultados, em que os fazeres pedagógicos estão direcionados para o alcance de notas em índices de avaliações externas.

A tese de Silva (2015), *Por uma "formação tamanho único": curso de formação específica para professores da SEE/SP*, teve o propósito de ampliar a compreensão dos processos que envolvem a formação docente, focalizando as modalidades formativas configuradas como etapas de concursos para ingresso na carreira docente. A pesquisa bibliográfica documental teve como parâmetros os documentos oficiais tanto federais como estaduais e foram realizadas entrevistas com os profissionais atuantes na EFAP.

Como conclusão, Silva (2015) apresenta que o curso de formação específica tem como base um currículo oficial único para todas as escolas, independentemente de sua realidade e proposta pedagógica. Desconsidera a experiência do profissional docente e pretende uniformizar as práticas pedagógicas para os professores, além de utilizar de sistemas de exames padronizados baseados em referenciais pré-determinados. A autora conclui que tudo indica que

¹¹ Machado (2015) conceituou a racionalidade educacional e a prática educacional como baseadas na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”, os quais podem ser resolvidos objetivamente aplicando procedimentos racionais da ciência.

o principal objetivo do curso seria o alinhamento e treinamento dos profissionais da educação para a execução de políticas públicas definidas pelo Estado de São Paulo, sobretudo, a implantação do currículo oficial nas unidades escolares pertencentes à rede estadual paulista.

Constantin Junior (2017), em sua dissertação intitulada *Professores Iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP*, tinha como objetivo confrontar o curso de formação específica para ingresso na SEE/SP com as pesquisas sobre o professor iniciante em etapas da Educação Básica do Estado de São Paulo, com o propósito de verificar se o curso de ingressantes atende às necessidades dos professores participantes de acordo com o que dizem as pesquisas da área.

Na pesquisa bibliográfica e documental, utilizou como referencial teórico autores que desenvolvem estudos referentes à Formação de Professores como: Carlos Marcelo Garcia, Maria da Graça N. Mizukami, Vera Maria Candau e Luciana Giovanni. Em relação ao desenvolvimento profissional e início de carreira, a pesquisa foi pautada em Michaël Huberman, Maurice Tardif e Carlos Marcelo Garcia.

Os resultados da pesquisa de Constantin Junior (2017) apontam que, de acordo com o que dizem as pesquisas na área, apesar do Curso de Ingressantes oferecido pela EFAP ser uma ação inovadora, não atende ou atende minimamente às necessidades dos professores. Além disso, o curso apresenta uma valorização nos conteúdos específicos, em detrimento dos conteúdos pedagógicos e de uma epistemologia da prática profissional. A pesquisa revelou, ainda, que o curso de formação oferecido pela EFAP busca a padronização da atividade docente e a tentativa de uma “fabricação” de uma nova identidade para os professores da rede estadual paulista, ao ser dada maior ênfase aos estudos relacionados ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, à avaliação externa SARESP e aos materiais pedagógicos oficiais: Caderno do Professor e do Aluno. Constantin Junior (2017) conclui que a formação oferecida pela EFAP aos ingressantes baseia-se na racionalidade técnica, com atividades e conteúdos oferecidos por um modelo de curso clássico de formação que enfatiza o treinamento ou reciclagem dos professores.

A dissertação de Silva (2017), *A formação continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, na perspectiva dos principais agentes envolvidos: gestores, formadores e professores (2009-2015)*, teve como objetivo analisar, o que pensam os agentes envolvidos sobre o curso de ingressante oferecido por meio da EFAP e se tem contribuído para a prática docente ou concentra-se apenas na busca da sistematização da prática.

Como referencial teórico sobre a formação continuada de professores, identidade docente e profissionalização, foram utilizados os estudos de Vera Maria Candau, Antonio Nóvoa, Maurici Tardif, Bernardete Gatti, Carlos Marcelo García. Em relação à cultura escolar foi baseada nos autores Dominique Julia e Viñao Frago e em relação à História Oral os estudos de Verena Alberti e Alessandro Portelli.

Silva (2017) conclui que o curso oferecido pela EFAP está inserido no programa de políticas públicas da SEE e apresenta diversos fatores que explicam uma formação fragilizada, sendo a mediação entre teoria e prática o nó górdio dessa formação.

Da análise das pesquisas realizadas no banco da CAPES em relação ao curso de ingressantes como política pública de formação de professores, observa-se alguns pontos em comum nos resultados encontrados: a ênfase no conteúdo do currículo oficial do Estado de São Paulo; a intenção pela SEE-SP em padronizar a prática docente como meio de controle do desempenho profissional do professor e sua responsabilização pelos maus resultados apresentados pelos índices alcançados nas avaliações externas.

Observou-se ainda, nas pesquisas analisadas que a maioria utilizou como metodologia a análise bibliográfica e documental do modelo inicial do curso de ingressantes oferecido no ano de 2010, entrevistas com os profissionais atuantes na EFAP e com professores de diferentes disciplinas. Percebemos, dos estudos apresentados, que nenhum estava direcionado aos participantes da disciplina de Matemática, o que nos motivou a encaminhar a atenção da nossa pesquisa para o curso e docentes desta área.

Em relação ao referencial teórico, as pesquisas utilizaram como base diferentes autores referentes à formação de professores, como Vera Maria Candau, Maurici Tardif, Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, entre outros. Observamos um direcionamento significativo na formação e atuação dos docentes, o que nos proporcionou uma visão sobre essa vertente. Porém, gostaríamos de compreender mais as questões relacionadas à política educacional o que nos fez, nesta pesquisa, expandir o nosso olhar para essa dimensão, em especial, para a política pública de formação de professores ingressantes no Estado de São Paulo. Assim, fomos em busca de conhecer as pesquisas realizadas sobre política educacional, as quais passamos a descrever na próxima subseção.

1.3. As pesquisas sobre política educacional

Segundo Mainardes (2006), o estudo em Política Educacional, no Brasil, começou a ser usado com maior frequência a partir da década de 1960, sendo as pesquisas referentes a esse

tema impulsionadas, após 1990, pelo aumento do número de linhas de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Para entender a elevação do número de pesquisas em política educacional citado por Mainardes (2006), e para melhor compreensão do foco dos estudos sobre esse tema, fomos pesquisar sobre os estudos anteriores ao nosso recorte e nos pautamos em Silva e Jacomini (2016), que realizaram o “estado da arte” das dissertações e teses defendidas até 2010, nos Programas de Pós Graduação em Educação que obtiveram nota igual ou superior a cinco na avaliação da (CAPES) e tinham temas relacionados a Políticas Educacionais no Brasil.

Para isso, elencaram 1283 trabalhos, divididos em 851 dissertações de mestrado e 432 teses de doutorado, com o propósito de analisar as características gerais da produção, as questões teóricas e metodológicas, bem como os aspectos específicos da produção de alguns eixos determinados com as pesquisas (SILVA; JACOMINI, 2016).

Os eixos levantados no estudo totalizaram nove, que são: 1. Planejamento e Gestão; 2. Avaliação; 3. Qualidade; 4. Estado e Reformas Educacionais; 5. Políticas de Formação de Professor e Carreira Docente; 6. Financiamento; 7. Abordagem Teórico-Metodológicas; 8. Análise de Programas e Projetos; 9. Políticas Inclusivas.

As autoras observaram que nem todos os trabalhos explicitaram o referencial teórico, ou seja, apenas 406 resumos, do total de 1283, informaram a base teórica. Dos que informaram, 643 autores diferentes foram citados apenas uma vez, o que levou as pesquisadoras a observarem que houve uma “[...] pulverização da base teórica das produções” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 108).

Em relação ao eixo 5 – Políticas de Formação de Professor e Carreira Docente, o qual está relacionado com o tema desenvolvido em nosso estudo, Penna e Bello (2016) analisaram sua tendência no Brasil, com base nos referenciais teóricos e procedimentos metodológicos das pesquisas nesse campo. O objetivo foi investigar a produção de conhecimento no campo educacional considerando que “[...] ao evidenciarem os aportes teóricos mobilizados pelos autores, pode-se entrever possíveis tendências de pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil” (PENNA; BELLO, 2016, p. 156).

As autoras analisaram 204 pesquisas, distribuídas em 131 dissertações de mestrado e 73 teses de doutorado, dos 1283 trabalhos citados anteriormente. Observaram que dos 204 trabalhos, 169 tiveram como tema central a formação de professores (inicial e continuada) e 35 foram centradas nas características da carreira e trabalho docente.

Quanto ao referencial teórico, nos trabalhos analisados existiam autores internacionais, em que as investigações realizadas por eles estavam centradas na formação e exercício docente,

como é o caso de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Claude Lessard, José Contreras, Andy Hargreaves e Isabel Alarcão. Na mesma temática apareceram também autores nacionais como, Vera Candau, Paulo Freire e Selma Garrido Pimenta. Observa-se que alguns destes autores apareceram na revisão das pesquisas elaborada por nós no banco de teses e dissertações da CAPES relacionadas à formação oferecida pela EFAP, com o foco no curso de ingressantes.

Penna e Bello (2016) observaram nos resumos outro tema central de estudo, que foi a análise das políticas públicas na contemporaneidade. Os autores relacionados a esse assunto foram Stephen Ball, Richard Bowe e Boaventura de Souza Santos.

Por fim, os autores observaram um grupo relacionado à compreensão da sociedade no capitalismo, composto por Michel de Certeau, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Karl Marx.

No tocante ao tema referente a políticas públicas na contemporaneidade, mais relacionado ao nosso estudo, pesquisamos os autores citados por Penna e Bello (2016), iniciando por Boaventura de Sousa Santos, sociólogo Português, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Seu foco de pesquisa está direcionado para Sociologia, sobretudo em relação aos temas: epistemologia, sociologia do direito, teoria pós-colonial, democracia, interculturalidade, globalização, movimentos sociais e direitos humanos.

Moreira e Gois (2007) realizaram um estudo intitulado “Influência de Boaventura de Sousa Santos em Pesquisas em Educação no Brasil”, e nesse mapeamento, constataram que as temáticas

[...] apesar de suas particularidades circulam em torno de preocupações sociais, com a emancipação humana, por meio de um mundo mais democrático, que permita a participação de todos e o exercício da cidadania num espaço que considere outras formas de saber que não as já estabelecidas pelos grandes centros hegemônicos por meio das ciências modernas (MOREIRA;GOIS, 2007, p. 17).

Notamos que os temas tratados pelo autor Boaventura, apesar de relevantes, não estavam vinculados diretamente as Políticas Públicas Educacionais, sobretudo, o eixo formação de professores, tema desta pesquisa.

Os demais autores citados por Penna e Bello (2016), ou seja, Stephen Ball e Richard Bowe possuem trabalhos referentes à análise de políticas públicas relacionadas ao campo educacional, assim optamos por dialogar com as ideias destes autores para analisar a política pública de formação de ingressantes do Estado de São Paulo.

Desse modo, entendemos que esta pesquisa contribuirá para a continuidade das análises e discussões sobre a política educacional de formação de professores, realizadas pela Secretaria

de Educação do Estado de São Paulo por meio da EFAP, pautadas em autores que discutem esse tema, além de possibilitar o levantamento de aspectos importantes a serem considerados na oferta de formações continuada aos docentes da educação básica.

Para isso, estruturamos a tese como segue:

- Na seção dois, exibimos o referencial teórico referente à análise de Políticas Públicas.
- Na seção três, mostramos a EFAP e o Curso de Ingressantes, relacionando-os com a teoria referente a políticas públicas.
- Na seção quatro, apresentamos a metodologia da pesquisa e os caminhos traçados para a produção dos dados.
- Na seção cinco, serão exibidas as análises fenomenológicas baseadas no curso de formação de professores ingressantes da EFAP.
- Na seção seis, discorreremos sobre as contribuições de alguns autores que tratam da formação de professores, educação a distância e as interpretações das categorias provenientes das análises fenomenológicas realizadas.
- A última seção dedicamos às considerações finais do estudo em que serão apontados alguns aspectos a serem considerados no planejamento de ações de formação para professores da Educação Básica.

Prosseguimos para a próxima seção apresentando o referencial teórico escolhido para nortear esta pesquisa que foi o Ciclo de Políticas Públicas de Bowe, Ball e Gold (1992).

2. REFERENCIAL TEÓRICO – CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Atualmente, o termo política se faz cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, por meio das redes sociais, meios de comunicação de massa e em debates presenciais. Entretanto, em muitos casos, essas discussões se apresentam esvaziadas de compreensões do significado do conceito política.

Partiremos da origem da palavra política, proveniente de polis, cidade-estado grega. No dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, um dos seus significados se refere a “arte ou ciência da organização, direção e administração de nações, Estados e Países”. O termo política é derivado do grego antigo politeía, referentes às ações relativas à pólis ou cidade-Estado. Seu significado em geral está relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público e ao bem dos cidadãos.

O significado de política também se estende para a área da educação, sendo denominada política educacional. Segundo Saviani, (2008, p. 7), esse termo “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

As políticas educacionais devem ser analisadas para que se verifique se as ações propostas e implementadas pelo poder público estão cumprindo o seu propósito no campo da educação. Para isso, Stephen J. Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses de políticas educacionais, formularam juntamente com seus colaboradores, a “Abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*).

Segundo Mainardes (2006), esta abordagem vem sendo utilizada como um referencial em diferentes países para analisar programas e políticas educacionais e sociais, permitindo que sejam investigados desde sua formulação, implantação até seus efeitos na prática.

No início da formulação do referencial em 1992, Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold elaboraram o ciclo de políticas como algo contínuo e composto por “[...] três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2006, p. 49). A política proposta, estava relacionada com a política oficial, em que eram explicitadas as intenções dos governantes e seus assessores, bem como dos departamentos educacionais e burocratas destinados a implementar as políticas. Somando a este grupo estavam ainda as autoridades locais, onde as políticas emergem.

A segunda faceta, chamada de política de fato, relacionava-se aos textos políticos e legislativos que davam formato às políticas propostas, além de ser a base para sua aplicação na prática. Por fim, a política em uso estava relacionada ao processo de implementação das políticas nas práticas institucionais, pelos profissionais que atuam nela.

Bowe, Ball e Gold (1992) afastam-se dessa abordagem inicial, por entenderem existir uma rigidez em seus termos e elaboram uma nova versão mais refinada da abordagem do ciclo de políticas, em que foram considerados três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo os autores, os contextos estão inter-relacionados, não possuindo nenhuma dimensão temporal ou sequencial e nem são etapas lineares, possuindo cada um, seus grupos de interesses e campos de discussão.

O contexto da influência é onde os discursos são construídos e servem de base para que a política seja iniciada. Agem nesse contexto as redes sociais, alicerçadas pelos partidos políticos, governo e processo legislativo. É neste contexto que os grupos de interesse disputam a finalidade da educação, dentro de suas concepções, e buscam apoio para que seus argumentos e conceitos relacionados aos problemas sociais destacados por eles sejam legitimados.

Bowe, Ball e Gold (1992) argumentam que estão inseridas nesse contexto as influências globais e internacionais do processo de formulação de políticas nacionais e que estas podem ser realizadas de duas maneiras. A primeira, de forma mais direta, por meio do fluxo de ideias das redes políticas e sociais envolvendo: a) a circulação internacional de ideias, b) o processo de empréstimo de políticas e c) o grupo de indivíduos de “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico, por meio de livros, periódicos e “performances” de acadêmicos que as disseminam em diferentes lugares.

A segunda maneira, como descreve Mainardes (2006), está relacionada a algumas imposições de “soluções” propostas e recomendadas por agências multilaterais que também exercem influências no processo de criação de políticas nacionais, tais como, o Banco Mundial, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O contexto da produção de textos está relacionado à linguagem do interesse público mais geral, o que o difere do contexto da influência, por estar ligado a articulações de interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), neste contexto, os textos políticos são produzidos e podem tomar diferentes formas como textos jurídicos, relatórios, porém todos são documentos oficiais. Existem também, neste contexto, os comentários formais ou informais sobre os textos oficiais para dar sentido aos textos políticos, além dos pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), no contexto da produção de texto é importante considerar dois pontos-chave. O primeiro é que os textos políticos nem sempre possuem clareza e coerência internas, podendo muitas vezes ser contraditórios. Ademais, a política não é finalizada no momento legislativo, o que leva à necessidade de sempre interpretar os textos políticos, levando em consideração o tempo e o local específicos em que são produzidos.

O outro ponto-chave a ser considerado é que os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Os autores complementam que existem grupos de atores trabalhando nas diferentes produções de textos políticos e estão em competição, estando em jogo as tentativas de controlar o significado da política através da sua representação.

As Políticas são intervenções textuais e as respostas para esses textos têm consequências "reais", que são experimentadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática. Para Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da prática que a política é endereçada, tendo como ponto-chave que ela não é simplesmente recebida e implementada. Ela passa por interpretações e pode ser recriada.

Segundo Bowe et al., (1992, p. 22) traduzido por Mainardes, (2006, p. 53):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

O autor complementa que, nessa abordagem, os professores e demais profissionais que atuam nas unidades escolares, “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Finalizando, Mainardes (2006) aponta que, em 1994, Ball e colaboradores expandiram com mais dois contextos o Ciclo de Políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos está relacionado com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Considerando que as políticas têm efeitos, em vez de

simplesmente resultados, assim é mais apropriado utilizar o termo efeito. Para Ball, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes.

O último contexto considerado por Ball no ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Segundo Mainardes (2006, p. 55), “[...] esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), em trabalhos recentes, Ball e colaboradores têm indicado o contexto dos resultados/efeitos como uma extensão do contexto da prática e o contexto da estratégia/ação política pertencente ao contexto da influência, por ser “[...] parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (Mainardes, Marcondes, 2009, apud Mainardes, Ferreira e Tello, 2011, p. 158).

Compreendendo a abordagem do ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992), entendemos que esta nos auxiliaria na compreensão do fenômeno política pública de formação de Professores Ingressantes da SEE-SP. Assim, optamos por esse referencial para analisar o curso de ingressantes com o propósito de entender como os contextos apresentados por Ball e colaboradores se mostram no fenômeno pesquisado.

Retomamos aqui a nossa interrogação: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?* Para compreender o que se mostra, relacionamos os três contextos do ciclo de políticas públicas de Ball e colaboradores ao curso de ingressantes.

No contexto da influência analisamos os elementos estruturantes considerados pelos autores, cuja presença foi observada nos documentos oficiais, conteúdo do curso e relatórios de agências multilaterais como Banco Mundial, OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Recorremos ainda análise do ambiente virtual de aprendizagem AVA-EFAP, em que o curso ocorreu.

Para analisar o contexto da produção de texto, nos baseamos nos documentos oficiais do curso de ingressantes, como legislações, propostas, conteúdos, além dos documentos de implantação da EFAP e o AVA-EFAP.

Por fim, o contexto da prática foi investigado por meio da análise das entrevistas realizadas com professores participantes do Curso de Ingressantes.

Na próxima seção apresentaremos a análise dos contextos, iniciando com uma descrição da EFAP e do Curso de Ingressantes.

3. EFAP E O CURSO DE INGRESSANTES

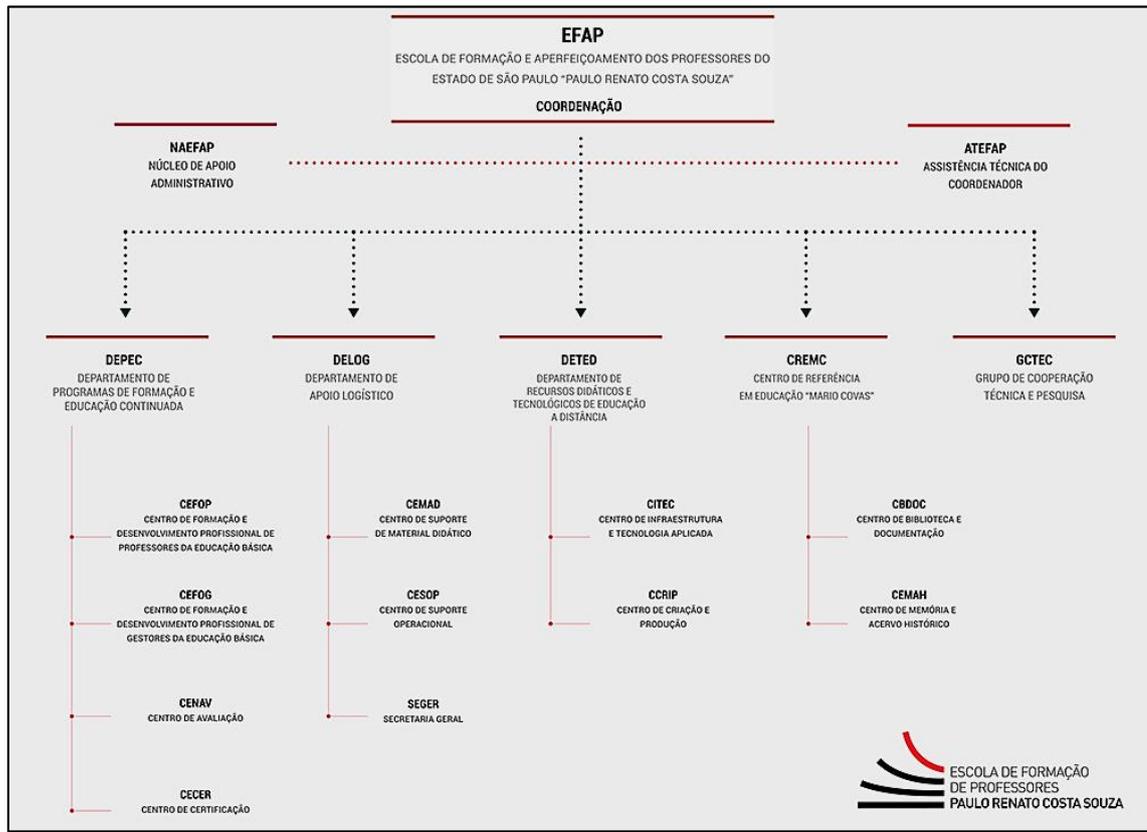
A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, foi criada em 2009, sendo o órgão responsável na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelas ações de formações de todos os servidores da educação da rede pública paulista. Tem como objetivo proporcionar formação continuada e o desenvolvimento permanente de todos os integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria da Educação, bem como favorecer o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada.

Para atingir o seu objetivo, as ações de formação da EFAP podem ser organizadas nas modalidades presencial e a distância, sendo que a primeira poderá ser realizada nas escolas da rede pública estadual. A legislação de organização da EFAP prevê, ainda, que sejam celebrados convênios com as universidades estaduais públicas e privadas para o desenvolvimento de ações de formação.

A EFAP integra, dentro de seus espaços, a Rede do Saber, que é composta de estruturas equipadas com sistemas de videoconferências instaladas no Órgão Central e em todas as Diretorias de Ensino da rede estadual. O objetivo desses recursos é facilitar a realização das atividades a distância e presenciais, voltadas aos servidores da rede de ensino do Estado. Além disso, a EFAP conta com o ambiente virtual de aprendizagem para desenvolver cursos online.

Vale destacar que a EFAP possui status de Coordenadoria e, após a publicação do Decreto nº 57.141, de 18/07/2011, de reorganização da SEE-SP, passou a contar com a seguinte estrutura:

Figura 1 - Departamentos e Centros da EFAP



Fonte: Site da EFAP

De acordo com o quadro anterior, a EFAP contempla, em sua organização, cinco departamentos, cujas atribuições descreveremos sucintamente: O Departamento de Programa de Formação e Educação Continuada - DEPEC, por meio dos seus Centros de Formação de Professores e Gestores, é responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores e gestores da educação básica. Compete a este departamento participar da formulação das políticas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada dos servidores da Secretaria.

No DEPEC está inserido o Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica - CEFOP, que tem a incumbência de desenvolver e executar os programas e cursos de formação continuada para os profissionais do Quadro do Magistério, em articulação com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, responsável pelo Currículo do Estado de São Paulo. As ações de formação podem ser realizadas diretamente pela EFAP ou por meio de convênios com universidades públicas ou privadas.

O Departamento de Apoio Logístico - DELOG tem como atribuição prestar serviços de apoio e de infraestrutura necessários para a realização das ações de responsabilidade da EFAP, além de planejar e produzir materiais didáticos. Quanto ao Departamento de Recursos Didáticos

e Tecnológicos de Educação a Distância– DETED, este tem a atribuição de planejar e coordenar estudos, pesquisas, criação e produção de programas de educação a distância, bem como gerenciar a infraestrutura de equipamentos e demais recursos tecnológicos necessários.

O Centro de Referência em Educação “Mário Covas” – CRE, também é considerado departamento sendo o responsável pelo planejamento e coordenação dos serviços de documentação, organização e disponibilização de acervo técnico e memória, bem como pelo desenvolvimento de programas de incentivo à leitura.

O Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa– GCTEC, também outro departamento, tem as seguintes atribuições:

I - prospectar e propor acordos de cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em matéria de interesse do desenvolvimento dos profissionais da educação básica;

II - manter atualizado o registro do estado d'arte na área de formação e desenvolvimento profissional do magistério e da gestão da educação básica;

III - realizar e conduzir estudos e pesquisas em formação e desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, diretamente e em parcerias com entidades especializadas;

IV - identificar, analisar e registrar experiências de melhores práticas de formação e desenvolvimento profissional e promover sua divulgação junto às instituições profissionais formadoras;

V - promover:

a) a difusão das melhores práticas de ensino na educação básica recomendadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica;

b) acordos e parcerias com universidades e outras entidades educacionais para a realização dos programas de interesse da formação e do desenvolvimento profissional na educação básica, em todas as instâncias da Secretaria.

Por se tratar de uma escola de formação, a EFAP possui um regimento próprio que estabelece que a oferta de cursos será definida com base na política de desenvolvimento dos profissionais da Secretaria da Educação e nas necessidades indicadas pelos órgãos centrais dessa instituição, podendo ser:

I - cursos de formação para ingressantes como etapa eliminatória dos processos seletivos conduzidos pela Secretaria, para o Quadro do Magistério e demais quadros da Pasta;

II - cursos de aperfeiçoamento, de atualização e de especialização para o Quadro do Magistério, visando o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas ao desempenho da função;

III - cursos complementares de educação continuada, permanente e em serviço de gestão da educação para o Quadro de Apoio Escolar - QAE e Quadro da Secretaria da Educação - QSE;

IV - orientações técnicas e outras ações de formação em aspectos específicos, para melhoria do desempenho e implementação de novas atividades e conceitos em educação e gestão da Secretaria, de acordo com as necessidades detectadas pelas áreas.

Em relação ao inciso I, referente ao Curso de Ingressantes, este teve sua primeira edição em 2010, oferecida aos docentes participantes de concurso público, realizado no mesmo ano. Na ocasião, no regulamento do curso constava que este era fase obrigatória do concurso público para provimento de cargo efetivo de Professor de Educação Básica II e seria realizado a distância com três encontros presenciais.

A carga horária, de 360 horas, era dividida em duas etapas. A primeira etapa composta de conteúdos relacionados à parte pedagógica e comum para todas as disciplinas, já a segunda, composta de conteúdos específicos por área de conhecimento. A primeira edição do curso de 2010 contou com Tutores para o acompanhamento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem e os professores participantes recebiam um auxílio financeiro para realizar a formação. Este modelo de curso foi ofertado em 2010 e 2011.

Para os professores participantes do concurso realizado em 2013, o modelo do curso foi alterado para o formato auto instrucional, não necessitando mais de tutoria online. No projeto básico elaborado em 2015, o Curso Específico de Formação aos Ingressantes do Quadro do Magistério apresenta como objetivo proporcionar um panorama da estrutura da SEE-SP, de sua política educacional e do currículo aplicado em suas escolas. Além disso, consta no projeto básico, que o curso é parte integrante do período de estágio probatório e todos os professores que tomaram posse e entraram em exercício deverão realizá-lo.

Após esta introdução em relação à EFAP e ao curso de ingressantes, apresentaremos na próxima seção, com base nas ideias do ciclo de políticas públicas de Ball e colaboradores, a análise dos contextos considerados no ciclo de políticas.

3.1. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Produção de Textos

O contexto da produção de textos no ciclo de políticas públicas de Ball e colaboradores está relacionado à linguagem do interesse público mais geral, além de ser o momento em que a política educacional é traduzida para legislação, tornando-se um “documento de trabalho” para os responsáveis por sua implementação (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Iniciaremos a apresentação do contexto da produção de textos com os documentos oficiais de criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP e posteriormente analisaremos os documentos oficiais relativos ao curso de ingressantes.

Conforme descrito anteriormente, a EFAP foi criada por meio de uma política pública, com legislação específica e com o propósito de contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com foco na aprendizagem significativa, na cidadania e no aumento da qualidade da educação.

Criada por meio do Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, traz no art. 1º desse documento o propósito de atender os profissionais integrantes do Quadro do Magistério¹². Sendo assim, à época da criação da EFAP, estava prevista a oferta de formação para apenas um dos seus quadros de profissionais:

Artigo 1º - Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

Com a publicação do Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010, que organiza a EFAP, são inseridos, nos objetivos descritos, os demais quadros de profissionais:

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;
II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria (SÃO PAULO, 2010, art. 3º, grifo nosso).

Observamos nos dois decretos apresentados, o primeiro ponto-chave apontado por Bowe, Ball e Gold (1992), em que os textos políticos podem, em alguns casos, não apresentar coerência interna ou serem contraditórios. No Decreto nº 55.717/2010 de organização, estende-se à EFAP a oferta de formação aos demais quadros de servidores, o que é incoerente com o documento inicial de criação desse órgão. Observa-se uma incoerência com a prática, pois amplia-se o objetivo de atendimento da EFAP sem que se altere sua estrutura, seu quadro de pessoal para o planejamento e organização de ações de formações específicas para o público do referido decreto.

Ainda no decreto de organização da EFAP é descrito que, para o atendimento dos objetivos propostos esse órgão será responsável por “[...] realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para educação, em

¹² Na SEE-SP existem três quadros de servidores que atuam neste órgão: o quadro do Magistério (QM), constituído por professores, diretores e supervisores de ensino; o quadro de apoio escolar (QAE), composto por agentes de organização escolar e agentes de serviços escolares; e o quadro de servidores da educação (QSE), composto por profissionais atuantes nos órgãos centrais. Conforme Resolução SE nº 52, de 09/08/2011, o Quadro de Apoio Escolar (QAE) é constituído pelos AOE – Agentes de Organização Escolar que são os profissionais responsáveis por desenvolver atividades no âmbito da organização escolar, relacionadas com a execução de ações envolvendo a secretaria escolar e o atendimento a alunos e à comunidade escolar em geral. Os agentes de serviços escolares (ASE) são os responsáveis por executar tarefas relacionadas à limpeza, manutenção e conservação da unidade escolar, bem como ao controle e preparo da merenda escolar.

especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009” (SÃO PAULO, 2010, art. 4º).

A lei complementar, citada no art. 7º, dispunha que os concursos públicos para os cargos do Quadro do Magistério seriam realizados em três etapas: prova objetiva, avaliação de títulos e curso de formação específica para os participantes.

Era descrito, também, que a primeira e terceira etapas seriam eliminatórias e a segunda, apenas classificatória, ou seja, a não participação no curso de formação específica eliminaria o candidato do concurso. Além disso, estava estabelecido que os classificados para realizarem o curso de formação receberiam uma bolsa auxílio.

O artigo descrito anteriormente foi revogado pela Lei Complementar nº 1.207, de 05 de julho de 2013 e, em seu lugar, criado um artigo instituindo duas etapas para os concursos públicos para ingresso no quadro do magistério: a primeira de provas de caráter eliminatório e a segunda de avaliação de títulos para classificação. O curso específico de formação para o magistério, permanece, porém como parte integrante do estágio probatório¹³.

Observamos, nessas alterações, o mencionado por Bowe, Ball e Gold (1992) quando apontam que os textos políticos levam em consideração o tempo e o local específicos em que foram produzidos. Percebe-se que de 2010 a 2013 houve mudança no propósito da oferta do curso de formação, pois no primeiro os professores realizavam uma “preparação” antes de ingressar na rede pública estadual, conhecendo os princípios, organização e currículo da SEE-SP, isso anterior a sua prática profissional nesta rede de ensino. Com a alteração apontada na legislação, excluindo o curso de formação como etapa do concurso, o professor inicia sua prática profissional na rede pública estadual para posteriormente conhecer o seu funcionamento, organização e currículo oficial, o que pode demandar um tempo maior para apropriação dos aspectos relacionados à instituição em que está atuando.

Bowe, Ball e Gold (1992) descrevem que a leitura e escrita dos textos políticos são produtos de um processo que emerge e interage continuamente com uma variedade de contextos, os quais estão inter-relacionados. Observamos esta inter-relação nas características do perfil de habilidades esperadas do professor para atuar na rede pública estadual, que são distintas em relação ao Curso de Ingressantes ofertado na primeira edição de 2010, as quais

¹³ O servidor ingressante na administração pública, por meio de concurso público para provimento de cargo efetivo, será avaliado em suas condições reais de trabalho, devendo ser submetido à Avaliação Especial de Desempenho como condição para aquisição da estabilidade. Esse período em que o servidor é avaliado denomina-se “Estágio Probatório” e no Estado de São Paulo, corresponde aos três primeiros anos de efetivo exercício do servidor. Informações retiradas de <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/estagioprobatatorio.html>.

eram baseadas na Resolução SE nº 80, de 3 de novembro de 2009 e na edição de 2015, atualizada pela Resolução SE nº 52 de 14 de agosto de 2013.

No caso da edição de 2010, a Resolução SE nº 80, apresentava nos aspectos relacionados à formação geral, uma divisão em grupos de conhecimentos que eram esperados do docente para atuar na educação básica, sintetizados a seguir:

- Conhecimentos relativos à cultura geral e profissional;
- Conhecimentos sobre crianças jovens e adultos;
- Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- Conteúdo das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;
- Conhecimento pedagógico;
- Conhecimento advindo da experiência;
- Conhecimentos para o desenvolvimento profissional.

Em relação à edição do curso de formação de ingressantes oferecida em 2015, a definição do perfil de competências e habilidades esperado do professor de educação básica foi atualizada pela Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, e a divisão em grupos de conhecimentos não existe nesta legislação. As características do perfil do professor neste documento estavam mais relacionadas à prática profissional, como:

- Organizar as condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno;
- Aprimorar a prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder;
- Promover a aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade;
- Aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença;
- Compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente;
- Conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados.
- Articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes:
- a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los;

- a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino.
- Compreender a articulação e integração das duas dimensões (técnica e política) com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação (SÃO PAULO, 2013, p. 9-10).

Nota-se que o perfil docente explicitado na Resolução SE nº 52 de 14 de agosto de 2013, que embasou os conteúdos do curso de formação de ingressantes da edição de 2015, estava mais voltado ao desempenho da prática pedagógica, com a expectativa do professor articular teoria e prática, levando em conta os aspectos técnicos e políticos da atuação docente.

Já o perfil relacionado ao conteúdo do curso de formação de ingressantes de 2010, estava voltado para o conhecimento teórico dos aspectos pedagógicos e dos conteúdos das diferentes áreas, não o relacionando com a prática. É provável que a diferença dos perfis se deva ao fato de, em 2010, o curso de ingressantes ser uma das fases de um concurso público e os professores, após a realização da formação, serem submetidos a uma prova referente aos temas do curso, com a condição de eliminação do concurso caso não atingissem a média determinada. Por esta razão, a ênfase nos conhecimentos teóricos. Além disso, houve alteração no Governo do Estado de São Paulo e na gestão da Secretaria da Educação. No período de implantação da EFAP e oferta da primeira versão do curso de ingressantes, o Estado de São Paulo era governado pelo Sr. José Serra, do PSDB, e o secretário da Educação era o Sr. Paulo Renato de Souza. Por esta razão, a EFAP recebe o nome de Escola de Formação de Professores – Paulo Renato de Souza. Neste período estava sendo implantado também o novo currículo do estado de São Paulo em que a ênfase estava no desenvolvimento de competências e habilidades a partir dos conteúdos de cada componente curricular.

Quando o curso foi ofertado no segundo modelo em 2015, o governador do Estado de São Paulo era o Sr. Geraldo Alckmim e o secretário da Educação, o Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, também formado em engenharia mecânica e já havia sido reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), atuação esta que pode ter influenciado, durante sua gestão, na produção de textos políticos e educacionais com ênfase na prática pedagógica.

Ainda com base no contexto de produção de texto, consultamos como estavam dispostos os conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem nos dois modelos do curso de ingressantes: a edição de 2010 e a de 2015.

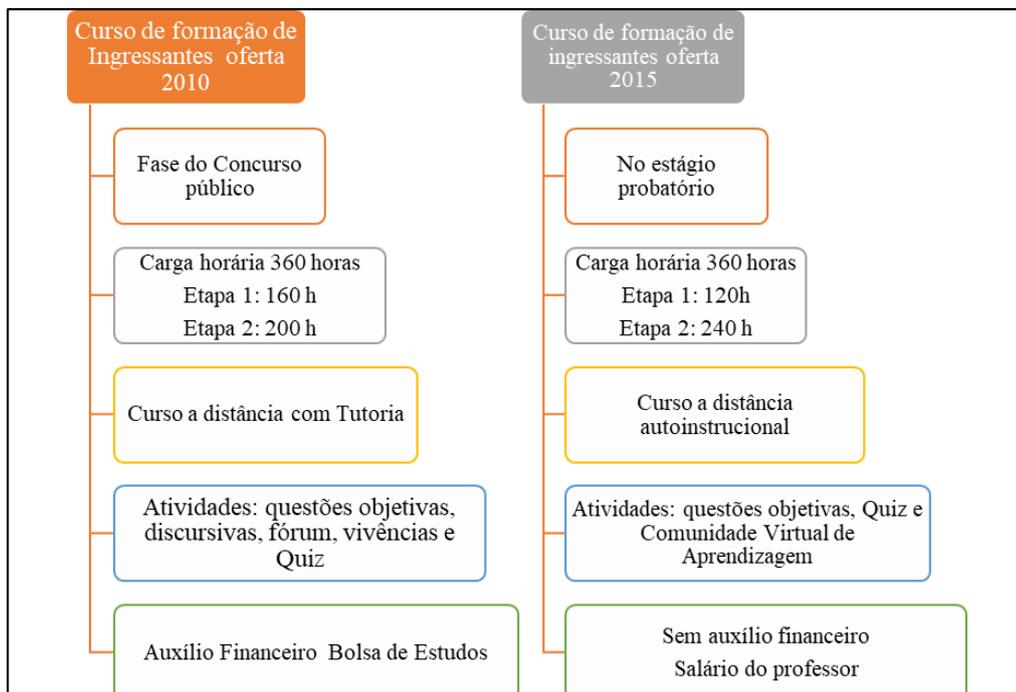
Em relação à primeira oferta do curso de formação de ingressantes, foi realizada em 2010, como terceira fase do concurso público, ocorrido no mesmo ano, para provimento do cargo de professor de educação básica II da SEE-SP. O curso foi oferecido a distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, denominado AVA-EFAP.

Para Silene et al. (2011, p. 14), a proposta do curso de formação de professores ingressantes ofertado em 2010, não estava vinculada apenas aos conteúdos propostos na bibliografia do concurso para o preparo do professor e sim que o docente

[...] vivencie as práticas da rede e tenha interlocutores durante seu processo de formação, convivendo virtualmente com tutores e colegas, a fim de desenvolver uma postura colaborativa e experimentar a prática da rede pública antes de se efetivar.

A interlocução citada pela autora era favorecida pela existência, em 2010, de tutores no percurso de todo o curso, além de espaço virtual disponível para trocas de experiências. Na edição de 2015, o formato foi modificado como apresentado na figura a seguir:

Figura 2 - Comparativo da Estrutura do Curso de Ingressantes 2010 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora

Em 2010 as atividades eram: questão objetiva, questão discursiva, fórum e relatórios de vivências, sendo esta última realizada nas etapas 1 e 2 e estavam relacionadas à observação de aulas e proposição de encaminhamentos para situações reais. No regulamento do curso dessa edição constava que as questões objetivas eram corrigidas automaticamente pelo sistema, e as

questões discursivas, fóruns e relatórios de vivências, eram validados pelo professor tutor, sendo este o responsável também pela mediação nos fóruns.

Além das questões avaliativas, havia os “*Quizzes*” que são perguntas que têm como objetivo fazer uma avaliação sobre determinado assunto e reforçar os conhecimentos adquiridos em relação ao conteúdo apresentado.

Na edição de 2015, com o formato do curso alterado para “estudos auto instrucionais”, os participantes não seriam mais acompanhados por professores tutores no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, houve alterações nas atividades do curso, prevalecendo apenas as questões objetivas e os “*Quizzes*”, que eram corrigidos pelo sistema. As questões discursivas e os relatórios de vivências deixaram de existir, o mesmo ocorreu com o fórum. Foi inserida na edição de 2015 uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, em que era solicitado aos cursistas, em alguns módulos do curso, que se dirigissem a esse ambiente e postassem seus comentários a respeito do assunto.

A carga horária do curso de ingressantes contém, conforme previsto em legislação, 360 horas divididas em duas etapas, sendo a primeira comum a todas as disciplinas e a segunda com conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Esta estrutura permaneceu nas duas edições: 2010 e 2015, pois não foi alterada pela legislação.

Se consideramos Bowe, Ball e Gold (1992) que o contexto da produção de textos está relacionado à linguagem do interesse público mais geral, pode-se entender que manter a carga horária de 360 horas foi um ponto forte para dar maior visibilidade ao curso, porém, a alteração em seu formato para auto instrucional atende aos interesses da administração pública visando diminuir os investimentos com a formação.

Em relação aos conteúdos, os da etapa 1 estavam relacionados à formação pedagógica com temas sobre contexto escolar, política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e atuação do professor, entre outros. Na primeira edição de 2010, esta etapa possuía 160 horas, já na versão de 2015, a carga horária diminuiu para 120 horas. Isso acarretou na diminuição da quantidade de módulos, que passou de oito para cinco na edição de 2015.

Os quadros a seguir apresentam os conteúdos da etapa 1 desenvolvidos em 2010 e os desenvolvidos em 2015:

Quadro 2 - Curso de Ingressantes - Módulos do Núcleo Básico – 2010 e 2015

Curso de Ingressantes - ETAPA 1 – Conteúdos - 1ª Edição de 2010		
Módulos	Descrição	Temas
1	As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> • O que é política educacional • Políticas educacionais da Secretaria • Estrutura da Secretaria • Eixos estruturantes da política educacional • A carreira do magistério • A Escola de Formação de Professores • Gestão da Carreira • Gestão do Currículo
2	Profissão professor: dimensão ética e profissional	<p>Identidade do professor Contrato didático</p> <p>Um pouco da História da Educação</p> <p>A escola e a profissão docente</p> <p>A LDB, currículo e autonomia</p> <p>A educação e o contexto atual</p>
3	A carreira docente: procedimentos da ação pedagógica	<p>Gestão da sala de aula</p> <p>A organização tempo/espaço no cotidiano da sala de aula</p> <p>Lição de casa</p> <p>Trabalho em grupo</p> <p>Modalidades organizativas</p> <p>Pedagogia de projetos</p>

Curso de Ingressantes - ETAPA 1 – Conteúdos - Edição de 2015		
Módulos	Descrição	Temas
1	Educação, legislação e sociedade	<p>Tema 1: Educação e Sociedade A Educação e o Projeto de Nação</p> <p>Tema 2: Legislação Educacional Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira</p> <p>A legislação e a prática docente: o ECA como instrumento educativo</p> <p>A legislação e a prática docente: o marco regulatório que cria a progressão continuada</p> <p>Tema 3: O perfil e as competências docente As competências do professor ao longo da história</p> <p>O perfil e as competências docente da SEE-SP</p>
2	Currículo do Estado de São Paulo	<p>Tema 1: Currículo oficial do Estado Os princípios do currículo oficial do Estado de São Paulo</p> <p>Tema 2: Competências Um currículo referenciado por competências</p> <p>As competências leitora e escritora</p> <p>Tema 3: Educação e Tecnologia A tecnologia como um eixo articulador do currículo</p> <p>Tema 4: Protagonismo do Professor O protagonismo do professor na implantação do currículo</p> <p>Relatos de implantação do currículo</p>

Módulos	Descrição	Temas
4	Identidade e Diversidade Cultural	Adolescência Juventude Dúvidas e incertezas A importância dos grupos Bullying Convivência e conflitos
5	Aprendizagem e a relação com o conhecimento	Como diferenciar: Habilidades Como diferenciar: Competências Um pouco mais sobre leitura e escrita na escola Sobre os conteúdos Sobre a aprendizagem Sequências didáticas
6	Cultura Escolar e Cultura Familiar	O que é uma família? Novas configurações familiares - principais desafios Parceria escola-família
7	Educação Inclusiva	A deficiência e suas representações Visão da deficiência no século XXI Diversidade no contexto escolar
8	Avaliação e Currículo	Currículo Avaliação

Módulos	Descrição	Temas
3	Gestão escolar e gestão da aprendizagem	Tema 1: A função social da Escola A função social da escola Tema 2: Gestão escolar numa perspectiva democrática Fundamentos da gestão democrática e participativa no sistema Tema 3: Dimensões da Gestão Escolar Gestão Escolar Tema 4: Gestão participativa Fundamentos da gestão participativa Gestão participativa em situações de violência e indisciplina Programa da SEE-SP que favorece a gestão participativa
4	Demandas de aprendizagem dos alunos	Tema 1: Crianças e Jovem Os alunos no ensino público estadual de São Paulo A importância da escola para os alunos do ensino público paulista Tema 2: Transições e rupturas O Ensino Médio no Brasil: ainda em busca de uma identidade EJA: Educação de Jovens e Adultos Tema 3: Estratégias para lidar com transições e rupturas Lacunas de aprendizagem e seu impacto na continuidade dos estudos Estratégias para minimizar os impactos de transição do 5º ano para o 6º ano Gestão de recursos tecnológicos

Módulos	Descrição	Temas
5	Proposta Pedagógica, avaliação e recuperação	Tema 1: Proposta Pedagógica A proposta pedagógica, o plano gestor e o trabalho do professor Tema 2: Avaliação da aprendizagem Fundamentos da avaliação da aprendizagem Modalidade de avaliação Boletim do SARESP Tema 3: Recuperação da Aprendizagem Relação entre as diferentes avaliações e as estratégias de recuperação

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se no quadro anterior a alteração dos temas propostos na etapa 1 na edição de 2010 para a edição de 2015. Conforme citado no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), no contexto da produção de texto é necessário a interpretação dos textos políticos considerando o tempo e o local em que foram produzidos. Passados cinco anos da primeira oferta do curso de ingressantes, houve outras legislações, o que levou a alteração do que era esperado do professor que ingressa na rede pública estadual, incluindo alterações no perfil docente, como já descrito. Além disso, outras mudanças nas legislações da SEE-SP ocorreram, como o decreto¹⁴ de reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que levou à desatualização de alguns dos temas desenvolvidos na edição do curso de 2010, resultando na necessidade de reelaboração e adequação dos conteúdos.

Baseados na perspectiva do ciclo de políticas públicas, analisamos o módulo que descreve a política educacional da SEE-SP, nas edições de 2010 e de 2015, inseridos na etapa 1.

Na edição de 2010 este tema era apresentado no módulo 1, conforme objetivos descritos na figura a seguir:

Figura 3- Tela do curso - etapa 1 - módulo 1

NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Um começo de conversa

Prezado cursista,

Você está participando do Curso de Formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Este curso é o resultado das políticas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Constitui-se como a terceira fase do concurso para provimento de cargo efetivo DE professor de Educação Básica II – PEB II, que além de avaliar o conhecimento dos candidatos, pretende assegurar que sua formação esteja sintonizada com o que se espera que ele ensine aos seus alunos.

Você será introduzido nas políticas relativas à carreira docente e ao currículo definido pela Secretaria em 2008, para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Conheça os objetivos de aprendizagem do **Módulo I**:

- Compreender qual é a política educacional da rede pública estadual de São Paulo, seus determinantes históricos e sociais.
- Situar a política educacional da Secretaria no atual contexto da educação brasileira.
- Compreender o foco e as prioridades da Secretaria.
- Dominar os fundamentos legais e pedagógicos das políticas da Secretaria relativas à organização pedagógica e à gestão da carreira do magistério.

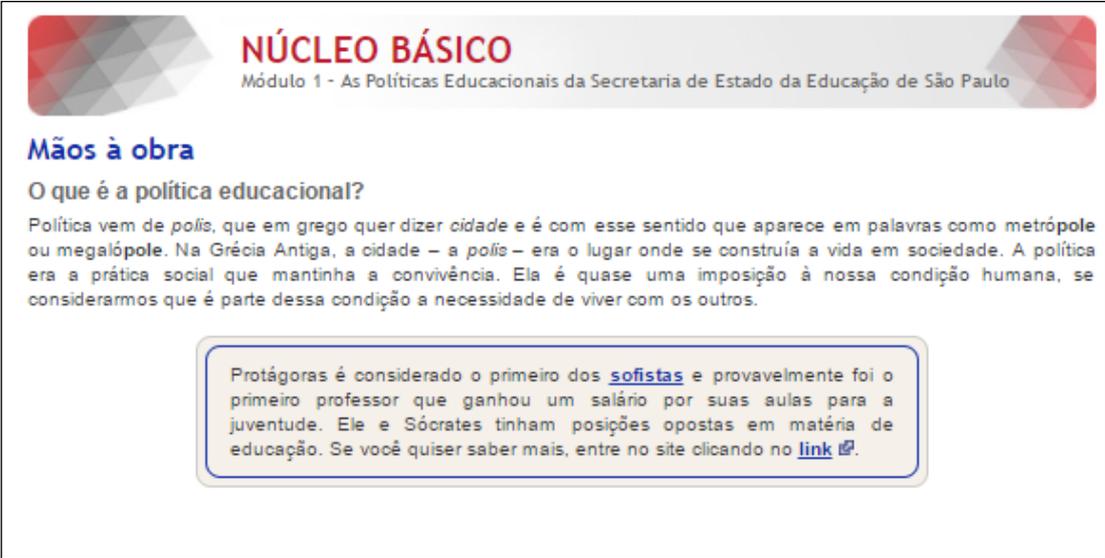
Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

¹⁴ Decreto Nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

Percebe-se na figura anterior, na introdução do módulo 1 da edição de 2010, a descrição de que o curso de ingressante é resultado da Política Educacional da SEE-SP, além de fazer parte da terceira fase do concurso público. É exposto também que será apresentado o currículo oficial definido pela SEE-SP em 2008.

No decorrer do módulo 1 foi apresentado um panorama histórico sobre o que é Política Educacional, para posteriormente serem apresentados a estrutura e os aspectos da política educacional da SEE-SP, como descritos nas figuras a seguir:

Figura 4 - Tela do curso Etapa 1 – O que é política educacional



NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Mãos à obra

O que é a política educacional?

Política vem de *polis*, que em grego quer dizer *cidade* e é com esse sentido que aparece em palavras como *metrópole* ou *megalópole*. Na Grécia Antiga, a cidade – a *polis* – era o lugar onde se construía a vida em sociedade. A política era a prática social que mantinha a convivência. Ela é quase uma imposição à nossa condição humana, se consideramos que é parte dessa condição a necessidade de viver com os outros.

Protágoras é considerado o primeiro dos [sofistas](#) e provavelmente foi o primeiro professor que ganhou um salário por suas aulas para a juventude. Ele e Sócrates tinham posições opostas em matéria de educação. Se você quiser saber mais, entre no site clicando no [link](#) .

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 5 - Tela do curso - Etapa 1 - O que é política educacional (cont.)



NÚCLEO BÁSICO

Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo



Mãos à obra

O que é a política educacional?

Quando afirmou que em política "(...) tudo assenta na justiça e no respeito (...)", Protágoras construiu o significado de que a política não é técnica, assunto de especialista, mas de todos os cidadãos porque é uma atividade regida pela justiça e pelo respeito, virtudes cívicas que devem estar igualmente distribuídas entre todos.

Esse conceito continua sendo válido para a política tal como é mais conhecida, ou seja, a disputa, negociação e exercício do poder de governar a *polis*, que na sua versão moderna são os estados nacionais ou subnacionais. Não é indispensável ser especialista para ser um político, e tanto um prêmio Nobel quanto uma pessoa com pouca escolaridade pode, em princípio, alcançar idênticas posições de poder político no executivo ou no legislativo. Também não há nenhum limite à participação na escolha dos que estão disputando o poder político, exceto a idade e algumas condições mínimas para o exercício da cidadania.



Mas no mundo moderno, o substantivo da política já não mais se limita à disputa do poder de governar; estende-se também ao processo de tomada de decisão e de implementação de projetos, programas, iniciativas, financiadas com recursos públicos, que são adotadas pelos governos, com a finalidade de promover o bem estar da população.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Após a apresentação histórica, o módulo prossegue com as políticas educacionais da SEE-SP no contexto da Educação Brasileira, em que é especificado o desafio da educação em alcançar a qualidade, sendo possível com o aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos. Prossegue-se com o contexto histórico apresentando o aumento demográfico da população e a quantidade de matrículas, porém, sem atingir o patamar esperado da qualidade do ensino.

Posteriormente é exibido o número de matrículas da SEE-SP, conforme apresentado nas figuras a seguir:

Figura 6 - Tela do curso Etapa 1 - Contexto da Educação Brasileira

NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Políticas educacionais da Secretaria no contexto da educação brasileira

O ciclo de crescimento quantitativo ainda não se concluiu, mas deverá esgotar-se em alguns anos. Ao mesmo tempo, os problemas de qualidade assumem dimensões dramáticas. Por essa razão, desde o início do século XXI a Educação Básica brasileira enfrenta, às vezes de modo caótico, a urgência de garantir não apenas que todos ingressem na escola, mas também que *todos aprendam*.

É nesse contexto amplo que as políticas da Secretaria podem ser situadas. Em São Paulo, o Ensino Fundamental está universalizado, e o Estado é o mais avançado do país na universalização do Ensino Médio. Para dar uma ideia de quanto é esse avanço, segundo dados da PNAD 2008 São Paulo existe uma matrícula líquida no Ensino Médio de 70%. Por outro lado, a qualidade do ensino na rede de escolas públicas no Estado deixa ainda muito a desejar.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 7 - Tela do curso Etapa 1 - Matrículas e indicadores de qualidade

NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

São Paulo - Matrícula e indicadores de qualidade

- » 98,4% das crianças e jovens de 7 a 14 anos frequentam a escola (PNAD 2008)
- » 87% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola (Idem)
- » 70% dos jovens de 15 a 17 anos cursam o Ensino Médio (Idem)
- » No ranking do IDEB 2009, o Estado de São Paulo ocupa a 2ª posição na avaliação do EF Ciclo I, a 1ª posição no EF Ciclo II e a 3ª posição no Ensino Médio.

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP/2007)

- » 21% dos alunos de 4ª série do EF estão no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa;
- » 30% dos alunos de 4ª série do EF estão no nível abaixo do básico em Matemática;
- » 22% dos alunos de 8ª série do EF estão no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa;
- » 27% dos alunos de 8ª série do EF estão no nível abaixo do básico em Matemática;
- » 29% dos alunos de 3ª série do EM estão no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa;
- » 58% dos alunos de 3ª série do EM estão no nível abaixo do básico em Matemática.

Conclusão: elevados níveis de matrícula, mas baixa qualidade da educação.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Observa-se nos quadros anteriores a intenção de situar os futuros professores relativamente aos problemas enfrentados na educação pública de um modo geral e a urgência em melhorar a qualidade da educação. Assim, a importância em considerar o tempo e local em que os textos oficiais são produzidos (Bowe, Ball e Gold, 1992) está

implícita nas descrições dos temas, com apresentação de porcentagens de matrículas e os indicadores de qualidade.

Após a explicitação do cenário da educação, é apresentada a estrutura da SEE-SP, o número de profissionais atuantes e os Programas Estruturantes, divididos nos eixos:

- **Gestão da Carreira do Magistério** e com ele três programas:
 - Criação da EFAP e novas regras para ingresso ao cargo público do magistério;
 - Incentivo à carreira por meio do Bônus¹⁵ por resultado
 - Valorização pelo Mérito¹⁶
- **Padrões Curriculares** por meio de dois programas:
 - Programa “Ler e Escrever”¹⁷ para os anos iniciais do Ensino Fundamental
 - Programa “São Paulo Faz Escola”¹⁸ para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
- **Eixo Transversal da Avaliação**
 - Avaliação do desempenho dos alunos SARESP
 - Avaliação do progresso da escola – Índice do Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP
 - Avaliação de Competência Docente – Concurso de Promoção

Em continuidade ao conteúdo do módulo 1, é exposto que os programas estruturantes apresentados têm o objetivo do atendimento das metas definidas em 2007¹⁹ pela SEE-SP com o compromisso do aumento da qualidade do ensino, conforme figura a seguir:

¹⁵ Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 instituiu a Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Trata-se do recebimento de bônus pelo esforço coletivo da escola em atingir as metas propostas pela SEE-SP às unidades escolares.

¹⁶ Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica.

¹⁷ Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, instituiu o Programa “Ler e Escrever” que tinha por objetivos: alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental.

¹⁸ Instituiu a nova proposta pedagógica da SEE-SP e conseqüentemente o currículo oficial composto de materiais de apoio, caderno do Professor e caderno do Aluno.

¹⁹ Em 20 de agosto de 2007, o Governador em exercício José Serra, e a Secretária Estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, lançaram um amplo plano de ação para a educação paulista com 10 metas que deveriam ser atingidas até 2010, com foco na melhoria da qualidade do ensino público paulista.

Figura 8 - Tela do curso Etapa 1 - Dez metas definidas na nova agenda da educação em 2007

NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Políticas educacionais da Secretaria - Interesse e prioridades: metas

Para cumprir seu compromisso com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da rede de ensino público estadual de São Paulo, a Secretaria estabeleceu dez grandes metas orientadoras de toda a sua política, e que vem perseguindo com continuidade, independentemente do titular da pasta. A seguir, você encontra cada uma dessas metas definidas na "Nova Agenda da Educação" implementada pela SEE/SP em 2007.

Metas:

- » **Meta 1:** Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados;
- » **Meta 2:** Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- » **Meta 3:** Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- » **Meta 4:** Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- » **Meta 5:** Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- » **Meta 6:** Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
- » **Meta 7:** Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- » **Meta 8:** Programas de formação continuada e capacitação da equipe escolar;
- » **Meta 9:** Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- » **Meta 10:** Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Após a apresentação das metas, inicia-se a exposição de cada um dos Programas Estruturantes apontados anteriormente. Foi dada ênfase à criação da EFAP, como um modo de contribuição para formação do professor. Os aspectos dos demais Programas do eixo Gestão da Carreira do Magistério foram descritos detalhadamente, apresentando como o docente poderá evoluir na rede pública estadual.

Remetemo-nos novamente a Bowe, Ball e Gold (1992) quanto à importância de considerar o tempo e local em que os textos oficiais são produzidos no momento de realizar sua interpretação, pois o curso de ingressantes na edição de 2010 era fase de um concurso público e o objetivo era que os docentes aprovados assumissem e permanecessem no cargo, assim, entende-se que, ao apresentar naquele momento os progressos que a carreira do magistério poderia oferecer, seria uma forma de incentivo para o professor se envolver e ter êxito no curso oferecido e ingressar na rede pública.

Outro eixo explicitado detalhadamente no módulo 1 foi o de Padrão Curriculares, por meio do Programa "São Paulo Faz Escola". Neste, foi apresentado o material disponível (proposta pedagógica, caderno do professor e do aluno) sua concepção e

formas de aplicação. Nas figuras a seguir pode-se observar como esse conteúdo foi abordado:

Figura 9 - Tela do curso - Etapa 1 - Material de apoio



NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

As políticas - Eixo dos Padrões Curriculares - "São Paulo Faz Escola"

Projeto estruturante: currículo em ação - Cadernos do Professor

Propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. Organizado por bimestre com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos:

- » Sugestões de aulas;
- » Sugestões de materiais complementares;
- » Propostas de avaliação;
- » Projetos de recuperação paralela.

The image shows a stack of six colorful folders representing different subjects: GEOGRAFIA (orange), PROJETO CURRICULAR (purple), HISTÓRIA (brown), LEM-INGLÊS (red), and MATEMÁTICA (yellow). Each folder has a small graphic of a person and the text 'Projeto Curricular' and 'Lem-Ínglês'.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 10 - Tela do curso- Etapa 1 - São Paulo Faz Escola

NÚCLEO BÁSICO
Módulo 1 - As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

As políticas - Eixo dos Padrões Curriculares - "São Paulo Faz Escola"
Projeto estruturante: currículo em ação - Caderno do Aluno na aula e em casa
Orientação de estudos

Propostas de atividades:

- » Exercícios em sala de aula;
- » Roteiro para o trabalho individual e em grupo;
- » Roteiro de experimento/estudo de campo;
- » Lição de casa;
- » Textos e imagens de apoio.

Referências:

- » Remissão a outros materiais;
- » Remissão aos livros didáticos adotados na rede.

ARTE, BIOLOGIA, CIÊNCIAS, FILOSOFIA, FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, INGLÊS, MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA, QUÍMICA, EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Um dos objetivos explicitado no início do módulo 1 era levar os professores participantes do curso a conhecerem o currículo oficial do estado de São Paulo e os materiais didáticos disponíveis (Caderno do Professor e do Aluno). Em 2010, fazia apenas dois anos que o novo currículo havia sido implantado na rede pública estadual, portanto, o conhecimento de sua estrutura para aplicação efetiva em sala de aula pelos docentes era o propósito. Podemos associar este objetivo ao aspecto apontado no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), quando exibem o emprego da política por meio das intervenções textuais, as quais terão consequências “reais” quando experimentadas dentro do terceiro contexto o da prática. Entendemos que o propósito era que os materiais apresentados no curso, fossem efetivamente utilizados na prática.

O eixo da avaliação foi desenvolvido de modo transversal, conforme é proposto com a apresentação de alguns dados do IDESP e SARESP no início do módulo, porém, não foi realizado detalhadamente como os eixos anteriores. Entende-se, portanto, não ter sido o interesse da SEE-SP, naquele momento, dar ênfase aos resultados das avaliações externas, já que os dados não são animadores.

Em relação a edição de 2015, o módulo 1 também discorreu sobre as políticas educacionais da SEE-SP, porém, os objetivos foram descritos de maneira distinta à apresentada na edição de 2010, como mostra a tela a seguir:

Figura 11 - Tela do Curso - Etapa 1 - Edição 2015

The screenshot shows a course interface with a header bar containing the text 'INGRESSANTES' and a progress indicator. Below the header, the course title 'Fundamentos Básicos' and the module title 'Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade' are displayed. The main content area is titled 'Abertura' and contains a welcome message and a list of learning objectives.

INGRESSANTES

Fundamentos Básicos Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

Abertura

Bem-vindo ao Módulo 1!

Este é o primeiro módulo da Etapa 1 da formação de professores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo. Neste módulo, abordaremos a Legislação Educacional e convidamos você a pensar sobre as relações entre educação e as demandas da sociedade, e como a legislação educacional regulamenta e responde a estas demandas. Trataremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente e também de legislações que dizem respeito aos profissionais da educação da rede pública estadual, entre os quais o professor, como as Resoluções SE 52/2013 e SE 36/2014.

Veja, a seguir, os objetivos de aprendizagem que nortearam a elaboração deste módulo:

1. Reconhecer o papel da educação formal na promoção do desenvolvimento integral do educando, em resposta às demandas da sociedade, para a inserção dos estudantes no universo da cultura, da produção e da ação solidária e cidadã.
2. Compreender a educação e o projeto de nação tal como se inscreve na Constituição brasileira de 1988, no contexto da democratização do país e da reconstrução do estado de direito.
3. Entender a relação entre as políticas públicas e os marcos legais.
4. Entender como a prática docente é impactada pelos marcos regulatórios.
5. Compreender os eixos norteadores da atuação docente.
6. Conhecer o perfil e as competências esperadas do educador e professor da rede estadual de ensino.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Nota-se na versão de 2015 a ênfase dada nas legislações educacionais explicitando que serão examinadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA²⁰ e as Resoluções SE nº 52/2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação e a SE nº 36/2014, que trata da evolução funcional pela via não acadêmica²¹ dos integrantes do Quadro do Magistério.

Observa-se na introdução no módulo 1, os aspectos apontados por Bowe, Ball e Gold (1992) em relação ao contexto da produção de texto, pois o tempo em que foi produzido o módulo 1, da edição de 2015, é distinto do da edição de 2010, logo os objetivos também se alteraram visto que os professores participantes da edição de 2015

²⁰ Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

²¹ Na SEE-SP existem dois tipos de evolução que permite o professor subir na carreira. A evolução acadêmica que inclui os diplomas de Mestrado e Doutorado e a evolução não acadêmica, relacionado aos demais cursos de atualização e aperfeiçoamento.

estavam em exercício nas escolas, assim o conhecimento das legislações educacionais, bem como das habilidades e competências esperadas do professor em sua atuação profissional eram necessárias. Outra associação com o ciclo de políticas é a importância da aplicação da política exposta no texto oficial na prática pelos professores.

O primeiro tema do módulo 1 foi “Professor, a educação e a sociedade” em que se apresentou o perfil do docente frente à sociedade atual. Foi exibida uma videoaula e os objetivos esperados, conforme figura a seguir:

Figura 12 - Tela do curso - Etapa 1 - edição 2015 - O professor, a educação e a sociedade

The screenshot displays a course interface for 'INGRESSANTES' (Fundamentos Básicos) in 'Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade'. The main title is 'O professor, a educação e a sociedade'. The text explains the module's objectives and the video's content, which discusses the teacher's profile and the relationship between education and society. It lists two learning objectives: 'Perceber o novo modo de avaliar o trabalho do professor' and 'Identificar as tendências que influenciam esse novo olhar'. Below the text are two video thumbnails: 'Parte 1' titled 'O que você vai aprender nesta videoaula' and 'Parte 2' showing the 'INGRESSANTES' logo.

INGRESSANTES
Fundamentos Básicos

Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

O professor, a educação e a sociedade

Para atender aos objetivos deste módulo, convidamos você a assistir uma videoaula da professora Guiomar Namó de Mello, intitulada "O perfil profissional do professor como decorrência da relação entre educação e sociedade".

Trata-se de um início de conversa que abrange todos os temas que serão abordados neste módulo: a constituição da educação como uma política que atende a determinadas demandas sociais, o papel fundamental do professor nesse contexto e, como consequência, um perfil de habilidades e competências necessárias a esse professor, em especial o professor da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Ao final desta videoaula, espera-se que você:

- Perceba o novo modo de olhar o perfil e as atribuições do professor.
- Identifique as tendências que influenciam esse novo olhar.

Parte 1

O que você vai aprender nesta videoaula

- Perceber o novo modo de avaliar o trabalho do professor.
- Identificar as tendências que influenciam esse novo olhar.

Parte 2

INGRESSANTES

00:00

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 13 - Tela do curso - Etapa 1 - edição 2015 - O professor, a educação e a sociedade (cont.)

Fundamentos Básicos
Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

O professor, a educação e a sociedade

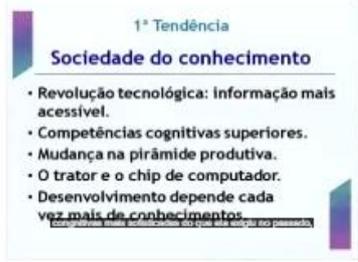
Para atender aos objetivos deste módulo, convidamos você a assistir uma videoaula da professora Guiomar Namó de Mello, intitulada "O perfil profissional do professor como decorrência da relação entre educação e sociedade".

Trata-se de um início de conversa que abrange todos os temas que serão abordados neste módulo: a constituição da educação como uma política que atende a determinadas demandas sociais, o papel fundamental do professor nesse contexto e, como consequência, um perfil de habilidades e competências necessárias a esse professor, em especial o professor da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Ao final desta videoaula, espera-se que você:

- Perceba o novo modo de olhar o perfil e as atribuições do professor.
- Identifique as tendências que influenciam esse novo olhar.

Parte 1



Parte 2





Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Posteriormente foi realizada uma introdução às legislações educacionais, iniciando com a apresentação dos objetivos e fundamentos da educação, presentes na Constituição de 1988, seguindo para o contexto histórico da LDB, como mostra a figura a seguir:

Figura 14 - Tela do curso - Etapa 1 - LDB: contexto e texto

INGRESSANTES
Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

LDB: contexto e texto

Créditos: Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos; Agência Brasil; Evuery Vorobiev/123RF.



Os oito anos de tramitação da LDB 9394/96 se explicam, em parte, pelas turbulências políticas que o país viveu nesse período de transição entre o regime militar e a democracia. Entre 1985 e 1994, o Brasil viveu a última eleição indireta, a morte do presidente eleito indiretamente, a posse de seu vice, a Assembleia Nacional Constituinte, a primeira eleição direta, a deposição do presidente eleito e a posse de seu vice, inflação de dois dígitos, entre outros acontecimentos. Mas há outras razões importantes que explicam a demora em aprovar a LDB.

A primeira delas é a polêmica que as leis educacionais provocam, na medida em que envolvem valores e também interesses muito concretos dos que prestam serviços educacionais e dos que dele se beneficiam.

A outra razão importante para a tardia aprovação da atual Lei nº 9.394/1996

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Além do contexto histórico referente à publicação da LDB, indicou-se os marcos históricos da legislação educacional brasileira por meio de um vídeo contendo uma revisão dos marcos legais que regularizaram a política educacional no decorrer do tempo.

O tópico seguinte refere-se a Gestão Democrática e ao Ensino Público, tema bem detalhado nesta versão de 2015, diferentemente da edição de 2010 que não tratou deste tema com tanta intensidade. É citado que o tema Gestão Democrática foi contemplado desde a LDB, a qual prevê dentre vários aspectos, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola e a participação da comunidade nos Conselhos Escolares e representações equivalentes. As figuras seguintes mostram como o tema foi tratado nesse módulo 1:

Figura 15 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Gestão democrática

INGRESSANTES

Fundamentos Básicos Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

As escolas e a Gestão Democrática do Ensino Público

Créditos: ProdSTEF/RF; A2 fotografia/Milton Michida; Arquivo da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP); Rob Marmion/123RF; Darrin Henry/123RF.



Escolas

A prática das escolas e da docência começa a ser pautada na esfera nacional e é complementada pelas leis de Estados e Municípios. Conforme determina a LDB/98:

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 16 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Gestão democrática (cont.)

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009);
- VIII. notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Gestão Democrática do Ensino Público na Educação Básica

A LDB/96 determina, em seu art. 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É a primeira vez na legislação brasileira que se reconhece a importância da participação do professor, assim como das famílias e da comunidade na Gestão Escolar. Estabelecem-se, assim, níveis de gestão que confluem para a sala de aula e a gestão do ensino e da aprendizagem, passando pela participação do professor na proposta pedagógica e pela responsabilidade de supervisão da escola.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

É importante notar que, na apresentação do quadro que constam todos os módulos da etapa 1, do curso de ingressantes – versão 2015, o tema Gestão Democrática está incluído também no módulo 3 - Gestão escolar e gestão da aprendizagem. A obrigatoriedade da implantação efetiva da gestão democrática nas unidades escolares está prevista na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE. Este documento contempla, dentre as dez diretrizes propostas no plano, a “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). Assim, observa-se novamente a adequação do texto da política pública ao tempo em que está inserida, como exposto por Bowe, Ball e Gold (1992).

Os temas seguintes do módulo 1 da versão de 2015, mostraram o contexto e estrutura da SEE-SP, o organograma e o número de profissionais que atuam nesse órgão. Posteriormente, foi apresentado o ECA com alguns relatos referentes ao uso deste documento como instrumento educativo.

O próximo tema tratado no módulo 1 foi referente à Progressão Continuada. Um assunto polêmico entre os educadores, sendo que muitos deles o associam a Promoção

Automática. No curso foi exposta esta temática embasada em uma pesquisa realizada entre os professores e rebatida a conotação de promoção automática. As telas seguintes apresentam o tema tratado no curso:

Figura 17 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Progressão Continuada



Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 18 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Progressão Continuada (cont.)

Na atividade anterior você foi convidado a refletir sobre o impacto do ECA, um documento federal, no contexto escolar. Neste texto, mudamos o enfoque para a esfera estadual, a regulamentação da Progressão Continuada. É importante destacar que o regime de progressão continuada está preconizado na LDB 9394/96, art. 32, § 1 e 2 e este texto traz os desdobramentos deste aspecto da legislação federal na esfera estadual. Durante a leitura, procure identificar os efeitos que leis e outras deliberações têm sobre a prática docente.

Progressão Continuada

Uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann indicou que os professores da Educação Básica pública estão preocupados com a qualidade do ensino em nossas escolas. Entre os grandes problemas, foi apontado o fato de que os alunos não estão recebendo uma formação efetiva. Dentre os fatores que, segundo os professores entrevistados, precisam ser tratados com mais urgência, destacam-se:

- Defasagem no aprendizado: este item é o fator mais urgente na opinião de 12% dos professores entrevistados, e foi citado em primeiro, segundo ou terceiro lugar por 28% deles.
- Aprovação de alunos que não estão preparados para o próximo ciclo: este é o fator mais urgente na opinião de 10% dos professores entrevistados, e foi citado em primeiro, segundo ou terceiro lugar por 31% deles.

Esses itens ficam atrás somente da falta de acompanhamento psicológico para alunos (citado por 21% dos entrevistados em primeiro lugar e por 38% em primeiro, segundo ou terceiro) e a indisciplina dos alunos (citada por 14% dos entrevistados em primeiro lugar e por 34% deles em primeiro, segundo ou terceiro).

Tem sido comum nos últimos anos os professores atribuírem esses problemas à progressão continuada. É por essa razão que o educador Fernando Almeida dá a seu artigo publicado na revista *Nova Escola – Gestão Escolar* de dezembro de 2010 o sugestivo título de “Progressão continuada não é promoção automática: a confusão entre os conceitos prejudica o debate sobre os ciclos de aprendizagem”. E ele esclarece:

“Fazendo uma analogia, a aprovação automática seria equivalente a um médico que dá alta a um paciente antes que seu período de recuperação esteja completo!”

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 19 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - Diferença entre aprovação automática e progressão continuada

“ [...] Aprovação automática quer dizer sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo ele os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola – com razão – o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação. Fazendo uma analogia, a aprovação automática seria equivalente a um médico que dá alta a um paciente antes que seu período de recuperação esteja completo!

Progressão continuada, ao contrário, é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos/série, ciclos. E aí é possível falar em ciclo letivo, com mais do que os 200 dias previstos na lei, e também em ciclo de aprendizagem do aluno – e esse pode ser de dois ou três meses, um semestre, um ou mais anos. Dividir o tempo escolar fugindo do calendário anual tem por objetivo aprofundar a concepção sobre o ensino e a aprendizagem. Sabe-se, comprovadamente, que as crianças têm diferentes habilidades e, por isso, diversas maneiras e ritmos para aprender. Mas todos podem chegar lá. E chegam. Às vezes, alguns meses ou um semestre a mais são suficientes para constatar mudanças no aluno. Em um curto período de tempo, ele pode amadurecer, superar um problema familiar ou adquirir mais segurança com a ajuda de um professor – fatores que repercutem profundamente na sua capacidade de aprender. [...]

”

(ALMEIDA, 2010)

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Percebe-se que a exposição detalhada do tema Progressão Continuada pode ser associada à característica apontada por Bowe, Ball e Gold (1992), que o contexto da produção de textos está relacionado à linguagem do interesse público mais geral. Esse tema tem repercussão na comunidade escolar de modo geral. Desmistificar o conceito de progressão continuada com o entendimento por parte dos docentes e sua aplicação de forma coerente foi o propósito apresentado no curso.

Em continuidade foram apresentados os temas: A legislação e carreira docente: evolução funcional e o perfil do professor. Nesse último, foi explicitado o conceito de competência e de conhecimento, tendo a Grécia como ponto de partida, passando pela transformação da educação no século XIX e chegando nas concepções dos dias atuais, conforme figuras a seguir:

Figura 20 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente

INGRESSANTES
Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade

Fundamentos Básicos

Grécia como ponto de partida: a questão do conhecimento

A civilização grega legou pelo menos três modelos que até hoje influenciam a definição da competência do professor. Esses três modelos são os de Esparta, Atenas e, em Atenas, o de Sócrates e o dos sofistas.

Esparta, cidade-estado guerreira

Tinha na disciplina, no desenvolvimento físico e na ordem seus principais ideais educativos. Conhecidos por dominarem mal as artes das palavras, os espartanos falavam pouco e valorizavam os atos de coragem e bravura. O professor espartano ideal baseava a docência no exercício dos cargos militares, era disciplinador e não admitia discussão ou desobediência. Manipulava sanções para manter a disciplina. Desse professor se esperava que conhecesse as artes militares e os códigos de conduta espartanos. Sua competência fundamental era a de comandar. Regimes autoritários de várias ideologias, no passado e no presente, podem ser considerados exemplos desse modelo. Mas traços desse tipo de professor são até hoje mais comuns do que seria desejável em quase todas as sociedades. Eles se manifestam no autoritarismo, nas exigências extremas

Créditos: Arte de Eduardo de Camargo Neto/GTE/RF sobre imagem de Bacint Roxana/123RF; Vyacheslau Biryukov/123RF.



Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 21 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente (cont.)

The slide is titled "INGRESSANTES" and "Fundamentos Básicos". It is part of "Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade". The main title is "A transformação da educação no século XIX".

A partir de meados do século XIX o modelo da escola Renascentista começou a ser questionado tanto na Europa, com educadores como Ovide Decroly, Édouard Claparède e Maria Montessori, como nos Estados Unidos, com o maior educador norte-americano, que foi John Dewey. Muitos fatores contribuíram para que esse fosse um momento de ruptura da pedagogia tradicional que se consolidara no mundo ocidental. Em primeiro lugar, o já mencionado crescimento da população urbana e das camadas populares bem como a chegada delas ao sistema escolar, no contexto do crescimento econômico, com as revoluções industriais.

Os avanços nas ciências humanas impulsionaram também a contestação e ruptura do modelo dominante de escola. De um lado, a psicologia começava a entender melhor a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. De outro, as ciências sociais chamavam a atenção para a importância da heterogeneidade cultural e para o valor político da igualdade.

Nesse contexto, surge o movimento por uma nova escola, que muitos chamaram de escolanovismo, com severas críticas à forma hierárquica e autoritária da escola e o modo como o conteúdo do currículo era imposto aos alunos sem considerar suas características e necessidades. Tornava-se clara a importância de engajar ativamente a criança e o jovem na sua aprendizagem, valorizando não apenas o que o professor faz, mas também o que o aluno faz, sua atividade, motivo pelo qual se propunha uma escola mais ativa. No Brasil, esse movimento chegou mais tardiamente e seu marco mais importante foi o Manifesto dos Pioneiros, de 1932.

Essa mudança de visão teve grande efeito no perfil de competências do professor. Passa-se a esperar dele não apenas que domine o conteúdo e saiba expor e cobrar o que transmitiu, mas que engaje, motive o aluno para aprender.

Passa-se a esperar do professor

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 22 - Tela do curso - Etapa 1 - versão 2015 - A legislação e a carreira docente - Concepções atuais

The slide is titled "INGRESSANTES" and "Fundamentos Básicos". It is part of "Módulo 1 - Educação, legislação e sociedade". The main title is "Concepções atuais".

Todo esse desenvolvimento desde a tradição grega até os dias de hoje desagua em duas grandes correntes que caracterizam as teorias e práticas da educação escolar e determinam as competências do professor.

A primeira é herdeira do valor da autoridade, que vem longinquamente de Esparta e passa para a Igreja ou o rei na Idade Média e Renascença. O conhecimento é um corpo externo, sagrado no sentido literal na Idade Média, sagrado no sentido de verdadeiro por ser científico no período moderno. O processo educativo é centrado só no professor, que detém esse conhecimento e deve transmiti-lo ao aluno de fora para dentro e por suas ações, sem considerar o que o aluno faz, o que já sabe, se aprende, como e por que aprende ou não aprende.

A segunda é herdeira do relativismo sofista e, por contradição, também do método de Sócrates, um afirmando que se pode ensinar qualquer coisa e, portanto, não existe um corpo pré-determinado de conhecimentos valiosos a ensinar; o outro afirmando que ninguém ensina nada a ninguém. Essa corrente foi reforçada por conhecimentos da psicologia tanto de Piaget como de Vigotsky, que ressaltaram o valor das operações cognitivas e do conhecimento prévio de quem aprende. Mas, associada a um culturalismo radical, tem levado a colocar a experiência e a cultura do aluno como o único corpo legítimo de conhecimentos a serem trabalhados pela escola, tal como já se comentou acima.

Para Young (1989), a alternativa ao conhecimento entendido como sagrado não pode ser o relativismo ou o culturalismo radical. Não se trata de pensar no processo educativo centrado apenas no conhecimento e no professor, nem centrado apenas no aluno e seus significados. É preciso preservar da primeira tradição o valor do conhecimento e da segunda o valor do engajamento do

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

O módulo finaliza com o tema “O professor nas resoluções da SEE-SP”, em que o participante é situado na legislação que trata sobre o perfil docente no caso a Resolução SE nº 52/2013 e sua relação com a LDB.

Verifica-se que a característica descrita por Bowe, Ball e Gold (1992) de que a política são intervenções textuais e as respostas para esses textos têm consequências “reais”, perpassou os assuntos deste módulo, pois os textos produzidos estão atrelados ao perfil do professor e às competências esperadas para que ele atue profissionalmente. A questão do tempo e local foi considerada também no decorrer do módulo, tendo como local as unidades escolares em que os professores ingressantes atuam. Os autores afirmam também que as decorrências dos textos políticos são experimentadas no contexto da prática, que será tratado posteriormente neste estudo.

Em relação à etapa 2, específica para cada disciplina do currículo, contava com carga horária de 200 horas na edição de 2010, já na de 2015 subiu para 240 horas. Apesar do aumento no número de horas na edição de 2015, os conteúdos não sofreram alteração e versavam sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo. O quadro a seguir apresenta os conteúdos e temas desenvolvidos na Etapa 2, específica de Matemática:

Quadro 3 - Conteúdos da Etapa 2 - Específica de Matemática

Curso de Ingressantes - ETAPA 2 – Conteúdos - Parte Específica - Edição de 2015		
Módulos	Descrição	Temas
1	O Currículo do Estado para Matemática	Tema 1 – Estrutura dos cadernos do Professor e do Aluno Tema 2 – A grade curricular de Matemática Tema 3 – Algumas ideias fundamentais da Matemática Tema 4 - A Matemática como área específica
2	Números para ordenar e contar	Tema 1 – Um primeiro olhar numérico: naturais e negativos Tema 2 – Um olhar por dentro dos naturais: Múltiplos, divisores, primos, sequências Tema 3 - Sistemas de numeração de povos antigos Tema 4 - Números grandes e pequenos
3	Números para representar e medir	Tema 1: Medindo partes da unidade: um novo número Tema 2: Racionais e irracionais: concepção e representação Tema 3: Números sob o olhar geométrico Tema 4: Números sob o olhar algébrico
4	Geometria I: do estático ao dinâmico	Tema 1: Classificação e propriedades das figuras planas e espaciais Tema 2: A dedução na Geometria: teoremas e fórmulas Tema 3: Geometria dinâmica: translação, reflexão e rotação Tema 4: Geometria Dinâmica: homotetia e revolução

5	Geometria II - Analítica e métrica	Tema 1: Álgebra a serviço da Geometria Tema 2: Geometria analítica e suas aplicações Tema 3: Geometria métrica no plano Tema 4: Geometria métrica no espaço
6	Álgebra I: do uso de letras às equações	Tema 1: O uso de letras em Matemática: regularidades numéricas e fórmulas Tema 2: Álgebra e Geometria: dos produtos notáveis à fórmula de equação do 2º grau Tema 3: Equações, perguntas e balanças Tema 4: Proporcionalidade e regra de 3
7	Álgebra: um olhar funcional	Tema 1: Funções como relações de interdependência Tema 2: A ideia de taxa de variação Tema 3: Construção e análise de gráficos Tema 4: Equações algébricas e polinômios
8	Trigonometria: do triângulo aos ciclos	Tema 1 – Uma perspectiva histórica Tema 2 – Proporcionalidade, semelhança e razões trigonométricas Tema 3 – Do triângulo à circunferência Tema 4 – Modelando fenômenos periódicos
9	Probabilidade, contagem e estatística	Tema 1 - Organização, representação e análise de dados Tema 2 - Probabilidade: a incerteza em números Tema 3 - Problemas de contagem Tema 4 - Estatística e controle da informação
10	Metodologia e prática de ensino	Tema 1: O professor e o material didático Tema 2: Contextualização e abstração Tema 3: Ensinar é fazer escolhas: mapas e escalas Tema 4: Expectativas de aprendizagem e avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar da diferença de tempo entre a oferta da edição de 2010 para a edição de 2015, o interesse da SEE-SP na parte específica continua sendo o conhecimento do professor sobre o currículo oficial e sua aplicação em sala de aula com a utilização dos cadernos do professor e do aluno. Assim entende-se a não alteração dos módulos da parte específica do curso.

Na próxima seção discorreremos sobre o contexto da influência presente no curso de formação de ingressantes oferecido pela EFAP.

3.2. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Influência

No ciclo de políticas públicas de Ball e colaboradores, os contextos da influência, produção de textos e práticas se comunicam entre si e não estão organizados de maneira linear. Na seção anterior analisamos o contexto da produção de textos baseados nos documentos oficiais da EFAP e do curso de formação de ingressantes. Nesta seção discorreremos sobre alguns aspectos indicados pelos autores que podem interferir na elaboração de uma política pública.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), a construção dos discursos políticos que servirão de base para que a política seja iniciada ocorre no contexto da influência. Neste é discutida a finalidade da educação por meio dos grupos de interesse que disputam o seu propósito utilizando argumentos e conceitos na maioria das vezes relacionados a problemas sociais.

Os autores defendem que no contexto da influência existem interferências globais e internacionais do processo de formulação de políticas nacionais, sendo algumas, propostas de soluções recomendadas por agências multilaterais como, o Banco Mundial, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Baseados neste aspecto, partiremos examinando as supostas influências na política educacional das agências multilaterais, no caso o Banco Mundial, ocorridas no ano de 2010, quando ofertada a primeira versão do curso de ingressantes.

À época foi publicado relatório confeccionado pelo Banco Mundial sob o título “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” em que consta estudo realizado dos índices alcançados no PISA²², em 2009. Segundo o documento, o Brasil apresentou um progresso notável aumentando o desempenho educacional em relação à década anterior, apesar de ainda estar abaixo da média dos países da OCDE e de países orientais. No quadro a seguir estão os resultados do Brasil no PISA de 2000 a 2009:

Quadro 4 - Resultado do Brasil no Pisa de 2000 a 2009

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009
	Média	Média	Média	Média
Leitura	396	403	393	412
Matemática		356	370	386
Ciências			390	405

Fonte: OCDE (2010), Pisa 2009 Volume I, O que os estudantes sabem e podem fazer: resultados dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, Publicação OCDE.

²²*Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é uma avaliação de comparação aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em cada país participante existe uma coordenação nacional. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>.

No documento é descrito que o Brasil apresentou a mais alta melhoria em Matemática entre 2000 e 2009 no PISA, porém não é o líder na região da América Latina, ficando atrás do Chile, Uruguai e México que apresentaram um desempenho melhor em termos absolutos. De modo geral os países da América Latina ficam distante do desempenho médio da OCDE.

A melhora no desempenho, segundo o documento, é fruto de políticas e reformas sustentadas nos últimos quinze anos, favorecendo aspectos como: a inserção na escola de crianças que fazem parte do grupo mais baixo de distribuição de renda e estas completarem o dobro da escolaridade de seus pais; a melhora no nível médio de escolaridade desde 1995 sendo superiores a países como a China; a liderança do Brasil em avaliações de aprendizagem estudantil e monitoramento do desempenho educacional em geral, entre outros.

O relatório indica quatro desafios para a educação brasileira de 2010 a 2020, que são:

1. *A melhoria da qualidade dos professores*, o que “[...] exigirá recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho” (WORLD BANK, 2010, p. 6). Nessa indicação é descrito que alguns estados iniciaram reformas nessa área e implantaram a política de bônus para os professores, como São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco;
2. *A garantia do desenvolvimento na primeira infância (DPI)*: no relatório é descrito que pesquisas sinalizam ser essa indicação uma maneira de diminuir a desigualdade social e equilibrar a concorrência educacional. Descreve também que o Brasil avançou nos últimos quinze anos neste quesito, elevando as matrículas em creches e pré-escolar. O desafio para a próxima década é melhorar o atendimento nas escolas a crianças de baixa renda e aumentar a qualidade da educação. Recomenda “[...] a introdução de currículos adaptados a cada nível educacional, o treinamento e supervisão mais intensos de cuidadores e educadores, e o monitoramento e avaliação dos programas em andamento (WORLD BANK, 2010, p. 7).
3. *A construção de um sistema de ensino secundário de classe mundial*: essa indicação é referente ao ensino médio, descrevendo ser enorme a disparidade em relação à qualidade do ensino médio, no sistema brasileiro, quando relacionado aos demais países da OCDE. As principais críticas são: a baixa carga horária, principalmente em relação ao ensino noturno; a falta de infraestrutura como laboratórios e equipamentos de tecnologia; o currículo centrado na memorização e a falta de professores

capacitados em Matemática e Ciências. As indicações para melhoria do ensino médio no Brasil foram agrupadas em categorias sendo a primeira descrita como estratégias universais. Fazem parte deste grupo a reforma de currículo e treinamento, investimentos em infraestrutura para possibilitar o aumento da carga horária de aulas do aluno nas escolas regulares e, conseqüentemente, eliminar o ensino noturno, e investir na melhoria da qualidade dos professores. A segunda categoria foi denominada de escolas de demonstração, compondo este grupo a inserção de escolas de ensino médio de tempo integral com recursos disponíveis para testarem inovações e demonstrarem a viabilidades de criação de escolas de ensino médio de qualidade. A terceira categoria recebeu o nome de parceria público-privada no ensino técnico e vocacional, se enquadrando nesse grupo as escolas técnicas como meio de garantir fácil transição ao mercado de trabalho aos formandos que não ingressarem no ensino superior.

4. *A maximização do impacto das políticas públicas federais e aproveitamento do “laboratório de ação educacional” brasileiro.* É proposto no relatório quatro recomendações: *manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos quinze anos, considerando “[...] equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família”* (WORLD BANK, 2010, p. 8). *Ao invés de metas para gastos mais altos, se concentrar na eficiência de gastos; Criar incentivos com mais recursos aos estados que incorporem os sistemas escolares estaduais e municipais; Aproveitar o “laboratório de ação educacional” brasileiro por meio de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência* (WORLD BANK, 2010, p. 8).

As características apontadas no relatório de 2010 do Banco Mundial nos permite perceber a interferência internacional desta instituição na política educacional do Brasil, conforme descrito por Bowe, Ball e Gold (1992), o que se estende ao Estado de São Paulo. Os três eixos estruturantes (Gestão da Carreira do Magistério, Padrão Curriculares e Avaliação Educacional), presentes na versão de 2010 do curso de ingressantes, os quais foram descritos no cenário da produção de texto, podem ser reconhecidos no relatório confeccionado pelo Banco Mundial.

Observa-se também, que outras indicações no relatório de 2010 do Banco Mundial ocorreram no ano posterior (2011) com o lançamento do Programa “Educação um Compromisso de São Paulo”, o qual propõe cinco pilares para o aumento da qualidade da

educação: 1. Valorização do Capital Humano, 2. Gestão Pedagógica, 3. Educação Integral (Novo modelo de escola de tempo integral estendendo às escolas de ensino médio), 4. Gestão Organizacional e Financeira e 5. Mobilização da Sociedade (Engajamento da sociedade com parcerias com o setor privado).

Outras indicações de agência internacional estão presentes no relatório “Brasil: Lições encorajadoras de um grande sistema federal” elaborado pela OCDE. As recomendações elencadas por esta organização vão ao encontro das propostas pelo Banco Mundial. A OCDE acrescenta alguns aspectos novos como a inclusão do Diretor de Escola ao discorrer sobre a qualidade do professor, pontuando a necessidade de formações que focalizem a prática.

Outro diferencial existente no relatório é o tópico referente à Responsabilização. Neste é descrito que todos devem se responsabilizar pelos índices apresentados, elucidando que o Brasil fornece bons exemplos ao criar o IDEB e definir níveis de responsabilidades, que se iniciam na escola, passando para a esfera municipal e posteriormente estadual. Engloba também nesse item a importância da participação da comunidade na melhoria da qualidade nas escolas, pois estas almejam que suas escolas apresentem bons resultados. Este diferencial da participação de todos para que as escolas alcancem bons resultados esteve presente na edição de 2015, em que o tema Gestão Democrática foi desenvolvido de maneira mais efetiva no módulo 3- Gestão escolar e Gestão da aprendizagem.

Assim, observamos que os aspectos elencados por Bowe, Ball e Gold (1992) em relação a influência das agências internacionais na política educacional perpassaram as duas edições do curso de ingressantes ofertado pela EFAP.

Outro aspecto observado no contexto da influência está relacionado ao material de apoio ao currículo, ou seja, caderno do professor e do aluno, presentes no conteúdo do curso na etapa 2. Segundo a ementa, o curso de formação específica da disciplina de Matemática

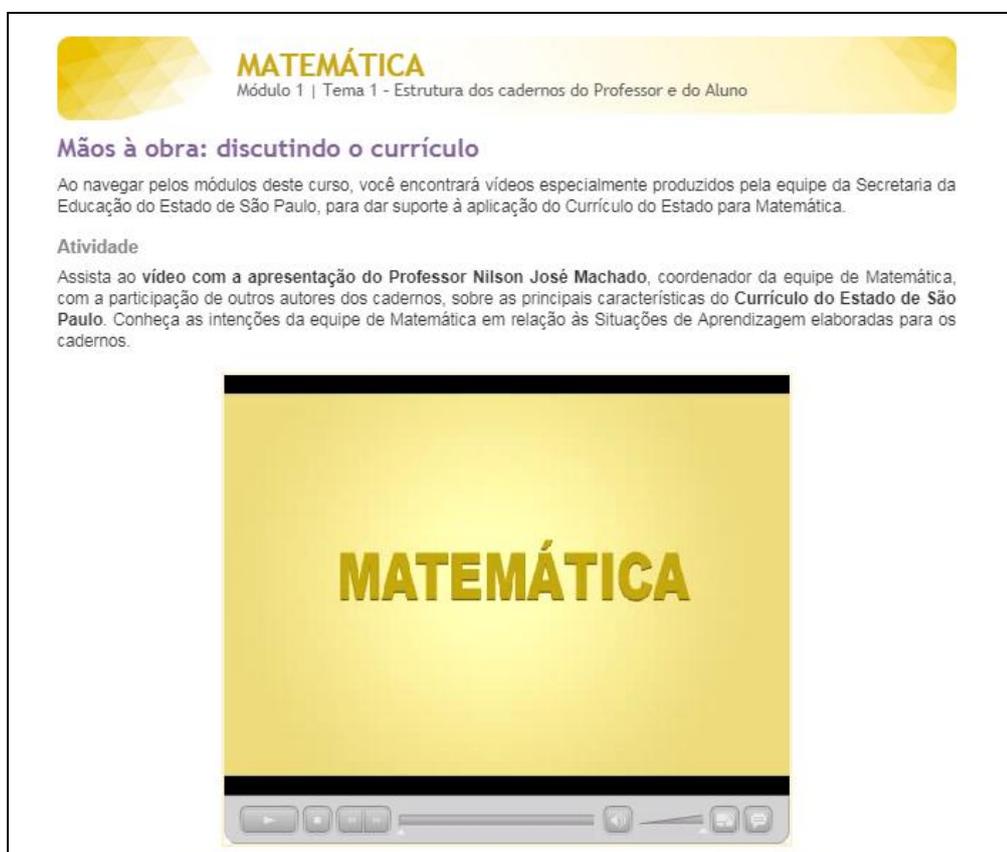
[...] tem por objetivo apresentar as principais características do Currículo do Estado de São Paulo, tomando como referência principal os Cadernos do Professor e do Aluno desenvolvidos pela SEESP (SÃO PAULO, 2015).

Neste caso, observa-se, de certa forma, uma coerência com a política de formação do curso, pois é um material do currículo oficial com o qual o professor terá que trabalhar em sua prática. Além do mais, o conteúdo da disciplina de Matemática foi elaborado pelos autores do material de apoio (Caderno do Professor e do Aluno). Por outro lado, o

currículo do Estado de São Paulo juntamente com o material de apoio parece ser a “solução” encontrada para resolver os problemas da educação na visão da SEE-SP, no entanto, é importante saber a opinião dos professores participantes do curso sobre o conteúdo do curso.

Na ementa do curso está explicitado que o primeiro e o último módulo trataram dos fundamentos do Currículo do Estado, da organização do material de apoio e da metodologia sugerida para a realização das Situações de Aprendizagem constantes neste material. Deste modo, o primeiro módulo está relacionado ao Currículo de São Paulo e tem uma apresentação dos autores dos cadernos do professor e do aluno:

Figura 23 - Tela do curso - Etapa 2 – Matemática – Discutindo o currículo



Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

No decorrer do módulo são exibidas a organização do currículo e do material de apoio, a estratégia de utilizar as situações de aprendizagem e o que diferencia, este material, dos livros didáticos, como nos quadros a seguir:

Figura 24 - Tela do curso - Etapa 2 - Matemática - Discussão do Currículo

1.3.2 - Tradicional ou inovador?

MATEMÁTICA
Módulo 1 | Tema 2 - A grade curricular de Matemática

Tradicional ou inovador?

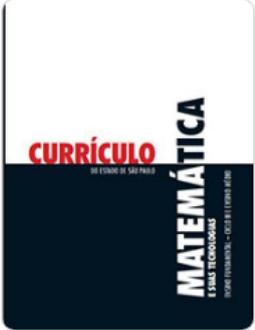
Consulte uma das propostas de organização dos conteúdos por série/bimestre do segmento, disponível nos cadernos do Professor, antes das páginas de anotações.

Você deve ter percebido que a organização dos conteúdos do **Currículo do Estado de São Paulo para Matemática** não se diferencia significativamente das distribuições de conteúdos apresentadas pelos livros didáticos de Matemática lançados pelas editoras brasileiras.

Destacar as inovações e releituras introduzidas no **Currículo do Estado de São Paulo para Matemática** é o objeto de investigação deste módulo.

Vamos discutir sobre o que há de novo em nossa proposta, em que aspectos é semelhante às propostas presentes em outros livros e, em última análise, as razões que justificam e embasam as inovações sugeridas.

Crédito: SEESP/EFAP



Curriculo de Matemática do Estado de São Paulo

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 25 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Diferenças do Currículo

1.3.6 - Olhando para as diferenças

MATEMÁTICA
Módulo 1 | Tema 2 - A grade curricular de Matemática

Olhando para as diferenças, um exemplo

Como já foi dito, a grade de conteúdos do **Currículo do Estado de São Paulo para Matemática** apresenta, em sua estrutura geral, mais semelhanças do que diferenças quando a comparamos com grades de conteúdos de livros didáticos do mercado brasileiro. Vamos nos focar nas inovações!

A principal inovação é a transposição didática de determinado conteúdo ou de um conjunto de conteúdos, no que diz respeito a vários pontos, tais como:

- » Os conteúdos vinculam-se a ideias fundamentais da Matemática, tais como proporcionalidade, ordem, equivalência, interdependência, entre outras.
- » Os conteúdos apresentados tendem a aproximar a Matemática de outras ciências, seja como linguagem ou como instrumento.
- » Valoriza-se a estrutura lógico-dedutiva da disciplina na maioria das Situações de Aprendizagem.
- » Alguns conteúdos que normalmente não aparecem em livros didáticos do mercado são sugeridos como forma de apresentar novas possibilidades para o professor e/ou para sinalizar sua importância no contexto geral do ensino da disciplina, muitas vezes relegada a um segundo plano sem razões claras.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Uma das diferenças apontadas no curso é referente ao conteúdo de análise combinatória e probabilidade e a diferença de como são apresentados nos livros didáticos

e como foram abordados no curso. Para isso, os autores apresentam uma videoaula relatando como o desenvolvimento do tema probabilidade é proposto desde o ensino fundamental, envolvendo a ideia de razão, perpassando outros anos também do fundamental até chegar no ensino médio, exemplificando que o currículo é em espiral. Quanto à análise combinatória, na videoconferência é explicado que as situações de aprendizagem proporcionam atividades para o entendimento de arranjo, permutação e combinação, sem a aplicação de fórmulas, conforme se observa nos quadros a seguir:

Figura 26 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Apresentação da videoconferência



Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

O último módulo do curso também é referente ao Currículo do Estado de São Paulo e recebeu o nome de Metodologia e Prática de Ensino. Este módulo é iniciado com a explicação do Currículo do Estado de São Paulo em complemento ao livro didático e para isso utiliza-se o exemplo de Trigonometria, que no currículo “[...] o ponto central é a valorização da Trigonometria como ferramenta matemática para descrever e modelar fenômenos de natureza periódica” (EFAP, 2010) e geralmente nos livros didáticos é utilizada a manipulação do ciclo trigonométrico. Outro aspecto relacionado ao livro didático explicado no curso, é que ele complementa o Currículo do Estado de São Paulo, pois tem alguns conteúdos em que são discutida a sua aplicação, não se prendendo a parte teórica, sendo assim, é importante complementar as discussões com o livro didático:

Figura 27 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - O livro didático em complemento ao currículo

10.2.5 - O livro didático em complemento ao Currículo do Estado

MATEMÁTICA
Módulo 10 | Tema 1 - O professor e o material didático

O livro didático em complemento ao Currículo do Estado

Existem Situações de Aprendizagem propostas nos cadernos que demandam um complemento de discussão matemática a respeito do que foi apresentado. É importante que o professor compreenda que, uma vez que os cadernos não têm a função de substituir o livro didático, há uma grande liberdade na discussão de ideias gerais, cabendo ao professor a arquitetura da implementação dessas ideias. Muitas vezes esse planejamento exigirá complementação da discussão com aulas teóricas e/ou com o uso do livro didático.

Analisemos, a seguir, uma situação em que o apoio do livro didático se faz necessário.

A Situação de Aprendizagem 4 do Caderno do Professor da 8ª série (9º ano), volume 1, trata de potências, notação científica e ordem de grandeza. O trabalho no Ensino Fundamental com potências (e raízes) ocorre ao longo de todas as séries, mas normalmente é sistematizado na 8ª série (9º ano). Na Situação de Aprendizagem proposta são apresentadas algumas atividades em que o uso de potências se mostra conveniente, porém, não é apresentada e discutida cada uma das propriedades de potências e das raízes de forma conceitual. Sabemos que a proficiência dos alunos em cálculos com potências e raízes se constrói não apenas com a discussão dos fundamentos das propriedades, mas também com sua aplicação prática em atividades. No caso analisado, consideramos muito importante a complementaridade da ação do professor à proposta desenvolvida na Situação de Aprendizagem, que pode ser por meio de aulas teóricas sobre o assunto associadas à leitura do livro didático e da resolução de exercícios.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Este módulo traz também uma explicação da abordagem referente ao termo contexto, como este se forma e, em seguida apresenta uma atividade baseada no material de apoio ao Currículo:

Figura 28 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Elaborando contextos

10.3.5 - Elaborando contextos

MATEMÁTICA
Módulo 10 | Tema 2 - Contextualização e abstração

Elaborando contextos

A contextualização do ensino parece estar, pelo menos no senso comum, diretamente associada às aplicações cotidianas dos conceitos. Dessa forma, contextualizar significa ver o conceito em questão aplicado à resolução de alguma situação-problema do cotidiano. Tal forma de contextualizar não é única, sendo possível elaborar contextos apropriados para o desenvolvimento de conteúdos a partir de outros conjuntos de circunstâncias e significados, que não apenas aquele formado pelas aplicações. Como exemplos, citamos:

- O contexto formado por elementos recolhidos da História da Matemática.
- O contexto formado pelas relações interdisciplinares, entre a Matemática e uma ou mais disciplinas curriculares.
- O contexto formado pelas relações transdisciplinares, que extrapolam os níveis das disciplinas.
- O contexto formado pelas relações intradisciplinares, relacionando entre si elementos da própria Matemática.

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Figura 29 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - A formação de um contexto

10.3.7 - A formação de um contexto

MATEMÁTICA
Módulo 10 | Tema 2 - Contextualização e abstração

A formação de um contexto

Atividade
Leia o exercício abaixo e redija sua resposta no espaço indicado. Ao final, clique em **Ver resposta** para visualizar nossos comentários.

Exercício:
Por contexto voltado para o universo do trabalho podemos entender conjuntos de situações que remetam à reflexão sobre experiências de vida cotidiana - produção de serviços de saúde e de bens materiais nas áreas de mecânica e eletricidade -, à reflexão sobre a gestão e o trabalho em equipe, as relações públicas, a administração etc. Escolha um caderno de Matemática do Ensino Médio, exceto o volume 2 da 1ª série, e destaque uma Situação de Aprendizagem que, a seu ver, apresenta características que podem remeter à formação de um contexto voltado para o universo do trabalho. Justifique sua escolha.

Digite sua resposta abaixo: Ver resposta

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

O tema avaliação também está presente neste módulo e no final tem as considerações finais em que são especificadas as expectativas da EFAP em relação ao curso:

Figura 30 - Tela do curso - etapa 2 - Matemática - Considerações finais

The screenshot displays a slide titled "10.5.9 - Considerações finais". At the top, there is a yellow banner with the text "MATEMÁTICA" and "Módulo 10 | Tema 4 - Expectativas de aprendizagem e avaliação". Below the banner, the section is titled "Considerações finais" in purple. The text reads: "Caro cursista, Chegamos ao fim do curso de Matemática para ingressantes. Esperamos que as atividades propostas ao longo dos módulos tenham lhe proporcionado uma visão geral do Currículo do Estado para Matemática e da estrutura e do conteúdo dos cadernos do Professor e do Aluno que estão sendo usados. Nossa expectativa é de que tais materiais possam contribuir positivamente para auxiliá-lo na importante tarefa de ensinar Matemática aos alunos da rede estadual. Sabemos das dificuldades e dos desafios que os professores enfrentam no dia a dia. Por essa razão, acreditamos que o estudo e a reflexão sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas, tal como foram propostos neste curso, contribuirão efetivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores."

Fonte: Ava da EFAP-SEE-SP

Observou-se que o primeiro e último módulo do curso foram específicos do currículo oficial e os demais, apesar de não serem exclusivos do Currículo, perpassaram os cadernos do professor e do aluno. Assim, entendemos que as características apontadas por Bowe, Ball e Gold (1992), no contexto da influência, em relação à disputa pela finalidade da educação, dentro das concepções do governo, estiveram presentes, pois a premissa de utilização do currículo oficial foi existente no decorrer de toda a etapa específica de Matemática, delimitando a apresentação de todo o conteúdo desta área, ao uso dos materiais elaborados para atendimento ao Currículo do Estado de São Paulo, em detrimento de outras estratégias de desenvolvimento dos conteúdos que podem não estar presentes nos materiais de apoio.

3.3. O Curso de Ingressantes e o Contexto da Prática

Os autores descrevem que os discursos são construídos no contexto da influência e servem de base para que a política seja iniciada por aqueles que são responsáveis por

interpretar os textos políticos e implementá-los no contexto da prática, sendo esse o local onde de fato a política entra em ação.

Nesta pesquisa, esse contexto será analisado com base no que representou o curso de ingressantes para os professores participantes. Assim, entrevistas com cursistas das edições de 2010 e 2015 foram realizadas para compreender como esses professores vivenciaram a experiência da formação ofertada pela EFAP e se essa repercutiu em sua prática.

A análise dos discursos das entrevistas possibilitará compreender como o fenômeno política pública para professores ingressantes implantada na SEE-SP aconteceu no contexto da prática como apontado por Bowe, Ball e Gold (1992).

Mais uma vez, retomamos a nossa interrogação: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?* Para analisar os discursos dos professores utilizamos a abordagem fenomenológica, e os caminhos utilizados para a analisar as entrevistas serão descritos na seção seguinte.

4. A PESQUISA

Além de definir “o quê” pesquisar, é necessário refletir sobre “como” fazer para realizar o estudo. Segundo Bicudo (2011, p. 11):

A consonância entre as dimensões ontológicas e epistemológicas “do que” e “do como” se investiga o investigando confere um grau de confiança que transcende as análises apenas baseadas em cálculos e em explicitações de procedimentos metodológicos, devidamente esclarecidos.

Para autora, o pensamento articulador, entendido como *logos*, torna a palavra metodologia inteligível, de modo que possa ser entendida claramente o que a diferencia do método (BICUDO, 2011).

Sendo assim, nesta seção apresentamos a opção metodológica e o mapa traçado para desenvolver a pesquisa, mostrando os caminhos percorridos sobre as trilhas planeadas. Segundo Barreto (2002, p. 11):

Mapas situam, representam caminhos, estabelecem ordenações, dão conta dos traçados, indicam saídas (Windows?), sugerem a resolução de enigmas. Um enigma nos “mares nunca dantes navegados” do soneto de Camões. Outro, no dito popular que Fernando Pessoa usou como epígrafe: “Navegar é Preciso. Viver não é preciso”. Dito também cantado por Chico Buarque e Caetano Veloso. De qualquer modo, enigma.

Para desvendar este enigma a ser pesquisado é preciso um estudo sistemático do objeto de pesquisa, como afirma Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 60):

A pesquisa é um processo de estudo que consiste na busca disciplinada/metódica de saberes ou compreensões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade ou presente na literatura o qual inquieta/instiga o pesquisador perante o que sabe ou diz a respeito.

A busca sistemática das compreensões do que é suscetível de ser visto quando um “fenômeno” se mostra, nos remete a Bicudo (2011, p. 30), que afirma ser o fenômeno “[...] o que se mostra, em um ato de intuição ou de percepção” sentida pelo sujeito pertencente ao mundo-vida²³.

²³ Para Bicudo (2011, p. 30) o termo mundo-vida ou mundo da vida é traduzido da palavra alemã “Lebenswelt” e pode ser “[...] entendido como a espacialidade (modo de sermos no espaço) e a temporalidade (modo de sermos no tempo) em que vivemos com os outros seres humanos e os demais seres vivos e a natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas e de outras áreas de atividades e de conhecimento humano. Mundo não é um recipiente, uma coisa, mas um espaço que se estende na medida em que as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande na medida em que o sentido vai se fazendo para cada um de nós e para a cultura da comunidade em que estamos inseridos”.

O fenômeno nesta pesquisa é a política pública de formação de professores ingressantes implantada pela SEE-SP, e compreender o que nos intriga em relação a esta política pública nos leva à busca de sentidos e significados e, para isso, é essencial a escolha da metodologia. Deste modo, com base nas afirmações apontadas por autores em relação à pesquisa em política pública, na inquietação da pesquisadora em compreender o que se revela em relação ao fenômeno e é passível de interpretação acerca da formação de professores ingressantes da rede estadual paulista, realizamos uma revisão de literatura, dialogando com autores que tratam do tema políticas públicas relacionadas à formação de professores, analisamos os documentos oficiais materializados em forma de legislações, relatórios de agências internacionais, regulamento e projeto básico do curso de ingressante.

Procedemos à análise dos principais aspectos contidos no ambiente virtual de aprendizagem do curso e realizamos entrevistas com professores. Logo, para analisar o que mostra, fizemos a opção metodológica pela pesquisa qualitativa.

Entendemos, com base em Bicudo (2011, p. 19) que essa opção é coerente, pois a pesquisa qualitativa, pois trabalha com a qualidade, já que se mostra na percepção do sujeito em relação ao par fenômeno/percebido. Para a autora, “[...] Não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação de sintonia, entendida como doação, no sentido de exposição, entre ambos”. É fundamental o pesquisador ficar atento ao que se mostra de significativo em sua percepção, pois o mostrar-se não acontece em um primeiro olhar ao fenômeno e sim aos poucos “[...] na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência” (BICUDO, 1994, p. 18).

Além da opção pela metodologia qualitativa, é importante a abordagem que favoreça a compreensão do que será revelado na investigação. Desta forma, optamos pela abordagem fenomenológica para análise da entrevista, com o propósito de entender o que se mostra nos discursos dos professores em relação ao curso de formação de ingressantes. Para Paulo, Amaral e Santiago (2010, p. 73), “O êxito na pesquisa de abordagem fenomenológica está na apreensão do sentido do que se mostra, na atribuição de significado à experiência vivida e na explicitação do compreendido que traz, com clareza, a estrutura do fenômeno interrogado”. Os autores complementam que o pesquisador se coloca disposto a compreender o que se revela com a intenção de explicitar o compreendido.

Bicudo (2011), ao descrever a pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica, diz que a Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *lógos*, sendo este último “[...] articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação” (BICUDO, 2011, p. 29).

Na fenomenologia um objeto não é posto do mundo exterior objetivamente ao sujeito para “[...] ser observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um observador” (BICUDO, 2011, p. 30), e sim percebido pelo sujeito, individualmente contextualizado, que olha de modo atento em direção ao que se mostra, o que se manifesta a uma consciência, entendida na fenomenologia como “[...] intencionalidade, é o estar voltado para ... atentivamente” (BICUDO, 1994, p. 17).

Para Mocosky (2010, p. 25), a intencionalidade na abordagem fenomenológica “[...] se refere ao ato de direcionamento da atenção para aquilo que se espera compreender”. Isso não quer dizer que exista “[...] um propósito definido por antecipação conduzido linearmente e certo de seu ponto de chegada” e sim “[...] um movimento da consciência intencionado ao fenômeno que está situado no mundo-vida de quem por ele pergunta”.

Assim, na abordagem fenomenológica, a busca pela compreensão do fenômeno é desprovida de um conceito pronto sobre ele, que impeça o pesquisador de ver o evidenciado na experiência, o que não significa desconsiderar o seu conhecimento sobre o assunto, pois este possui familiaridade com investigações na mesma região de inquérito com o tema a ser pesquisado (BICUDO, 2011).

A percepção do que se mostra não acontece do nada. “O que é percebido, nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível” (BICUDO, 1994, p. 18). Sendo assim, voltamos nosso olhar para compreender o que se mostra no fenômeno política pública de formação de professores ingressantes.

Comprendemos a região de inquérito a partir dos autores lidos, da legislação que regulamenta e orienta o modo pelo qual deve acontecer a formação de professores ingressantes no Estado de São Paulo e nos discursos dos professores participantes.

Visando o nosso objetivo, nos voltamos para a ação, política pública de formação de professores, que é o curso oferecido aos docentes de Matemática que ingressam na rede pública paulista, interrogando o que pode ser compreendido no discurso dos docentes, que nos dê elementos para expor o significado dessa ação política. Entendemos, assim, que a abordagem fenomenológica favorecerá ao objetivo da pesquisa, pois

voltaremos o olhar para compreender o que se mostra de significativo em relação a política pública implantada.

Outro aspecto que contribuiu para escolha da abordagem fenomenológica foi o contato da pesquisadora com textos e artigos relacionados à fenomenologia na disciplina de Filosofia da Matemática, cursada durante o Doutorado, o que a levou a participar do grupo de estudo em Fenomenologia, coordenado pelas professoras Dras. Rosa Monteiro Paulo e Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Entretanto, esclarecemos que a fenomenologia está presente na pesquisa como abordagem metodológica.

Com a abordagem definida, retomamos aqui a interrogação que nos indica direção a seguir. Bicudo (2011, p. 22) destaca a relevância da interrogação ao afirmar que “[...] pesquisar é perseguir uma interrogação em diferentes perspectivas, de maneira que a ela podemos voltar uma vez e outra ainda e mais outra...”. Descreve ainda que, em toda pesquisa, há sempre uma interrogação para direcionar o olhar e sustentar o movimento da investigação. A nossa interrogação é: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?*

Tendo explicitado a intenção investigativa e a metodologia assumida, passamos a expor os procedimentos para a produção dos dados.

4.1. Procedimentos Metodológicos

Com a interrogação explicitada, construímos o mapa para percorrer o “caminho” que nos abraze a possibilidade de compreender o que se mostra acerca do fenômeno políticas públicas de formação de professores ingressantes implantada pela SEE.

Foi o momento de traçarmos “[...] a perspectiva de onde olhar o fenômeno e o que mais vier ao encontro do que perguntamos” (BICUDO, 2011, p. 42). Com isso, refletimos sobre o modo pelo qual poderíamos produzir dados que permitissem a compreensão do interrogado, ou seja, pensamos nos “[...] sujeitos significativos que possam dizer de experiências vividas em seu cotidiano concernentes ao interrogado, e de textos e obras importantes de autores significativos que de maneira mediada digam do perguntado” (BICUDO, 2011, p. 42).

O fenômeno se mostrará pelo que for significativo no discurso dos professores participantes do curso de ingressantes oferecido pela EFAP. Assim, para produzir os dados, solicitamos a EFAP acesso aos módulos do curso e a listagem dos professores participantes desde a 1ª edição, oferecida em 2010 e a edição oferecida em 2015, última

ofertada até o momento de escrita desta tese. Com isso, foi possível ter acesso aos dados que nos levou aos cursistas que permaneciam na rede pública estadual. Isso porque, no ano de 2010, participaram professores que receberam o auxílio financeiro referente à bolsa de estudos, porém, não assumiram o cargo. Na edição de 2015, o curso foi oferecido durante o estágio probatório do professor e todos que o fizeram estavam em exercício na escola escolhida.

Optamos, na produção dos dados, por realizar uma entrevista semiestruturada com alguns dos professores participantes dos cursos da edição de 2010 ou de 2015 que se dispuseram ao diálogo.

Elaboramos um pequeno resumo sobre a pesquisa de Doutorado para apresentá-lhes, bem como uma carta de autorização do participante. As perguntas descritas a seguir foram conhecidas por eles no momento da entrevista.

Perguntas norteadoras para a entrevista com os professores

1. Quanto tempo de magistério você tem?
2. Quando você ingressou na rede pública estadual?
3. Que ano você fez o curso de ingressantes? () 2010 () 2011 ou () 2015
4. Você já havia participado de algum curso a distância anteriormente? Se sim, foi na área de Matemática?
5. Que aspectos destacaria de um curso a distância?
6. Em relação ao curso de ingressantes, ele foi realizado em duas etapas: Parte comum para todas as disciplinas e parte específica. Falando primeiro da parte comum, estava relacionada a aspectos da parte pedagógica, como as políticas da Secretaria da Educação, a carreira docente, contrato didático, o jovem no contexto atual, a família, habilidades e competências, educação inclusiva, currículo e avaliação. Você se recorda de algum destes temas?
7. Você considera que o tema que recordou influenciou em sua prática pedagógica? Por quê?
8. Agora falando da parte específica, que são os conteúdos de Matemática, qual ou quais destes módulos lhe chamou mais atenção? Por quê? **(Neste momento foram apresentados os cartões com os nomes dos módulos para os professores).**
9. Você considera que o(s) conteúdo(s) do(s) módulo(s) selecionado(s) por você influenciou/aram em sua prática pedagógica? Por quê?

10. O que você diria em relação ao curso de ingressantes?

11. Para você, como acha que deveria ser um curso de formação continuada?

Para que os professores pudessem lembrar os módulos trabalhados no curso, elaboramos cartões com os nomes dos dez módulos de Matemática e os temas desenvolvidos em cada um durante a etapa 2 – específica de Matemática, para serem utilizados no momento da entrevista, conforme a seguir:

Figura 31 - Módulos - Etapa 2

<p>Módulo 1 - O Currículo do Estado para Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1 – Estrutura dos cadernos do Professor e do Aluno • Tema 2 – A grade curricular de Matemática • Tema 3 – Algumas ideias fundamentais da Matemática • Tema 4 - A Matemática como área específica 	<p>Módulo 2 – Números para ordenar e contar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1 – Um primeiro olhar numérico: naturais e negativos • Tema 2 – Um olhar por dentro dos naturais: Múltiplos, divisores, primos, sequências • Tema 3 - Sistemas de numeração de povos antigos • Tema 4 - Números grandes e pequenos
<p>Módulo 3: Números para representar e medir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Medindo partes da unidade: um novo número • Tema 2: Racionais e irracionais: concepção e representação • Tema 3: Números sob o olhar geométrico • Tema 4: Números sob o olhar algébrico 	<p>Módulo 4: Geometria I: do estático ao dinâmico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Classificação e propriedades das figuras planas e espaciais • Tema 2: A dedução na Geometria: teoremas e fórmulas • Tema 3: Geometria dinâmica: translação, reflexão e rotação • Tema 4: Geometria Dinâmica: <u>homotetia</u> e revolução
<p>Módulo 5: Geometria II - Analítica e métrica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Álgebra a serviço da Geometria • Tema 2: Geometria analítica e suas aplicações • Tema 3: Geometria métrica no plano • Tema 4: Geometria métrica no espaço 	<p>Módulo 6: Álgebra I: do uso de letras às equações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: O uso de letras em Matemática: regularidades numéricas e fórmulas • Tema 2: Álgebra e Geometria: dos produtos notáveis à fórmula de equação do 2º grau • Tema 3: Equações, perguntas e balanças • Tema 4: Proporcionalidade e regra de 3

<p>Módulo 7: Álgebra: um olhar funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Funções como relações de interdependência • Tema 2: A ideia de taxa de variação • Tema 3: Construção e análise de gráficos • Tema 4: Equações algébricas e polinômios 	<p>Módulo 8: Trigonometria: do triângulo aos ciclos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1 – Uma perspectiva histórica • Tema 2 – Proporcionalidade, semelhança e razões trigonométricas • Tema 3 – Do triângulo à circunferência • Tema 4 – Modelando fenômenos periódicos
<p>Módulo 9: Probabilidade, contagem e estatística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1 - Organização, representação e análise de dados • Tema 2 - Probabilidade: a incerteza em números • Tema 3 - Problemas de contagem • Tema 4 - Estatística e controle da informação 	<p>Módulo 10: Metodologia e prática de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: O professor e o material didático • Tema 2: Contextualização e abstração • Tema 3: Ensinar é fazer escolhas: mapas e escalas • Tema 4: Expectativas de aprendizagem e avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

Para verificarmos as perguntas elaboradas, realizamos entrevista piloto com uma professora da região de Guaratinguetá. Para isso, a pesquisadora acompanhou um encontro de formação ocorrido na Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, em que os orientandos da Prof. Dra. Rosa Monteiro Paulo estavam realizando um curso sobre o uso de GeoGebra. Perguntamos aos participantes, se algum deles havia realizado a primeira versão do curso de ingressantes ocorrida em 2010. Apenas uma professora se manifestou e realizei com ela a entrevista, com o propósito de verificar as questões elaboradas. Como a professora, praticamente não se lembrava dos detalhes do curso, não consideramos a entrevista para o corpo da análise dos dados. No entanto, a mencionamos, pois ela foi significativa para a reorganização do roteiro de entrevista e elaboração do questionário de perfil dos docentes, conforme seguem abaixo:

Figura 32 - Questionário de Levantamento de Perfil do Entrevistado

Questionário inicial de levantamento de perfil	
Nome:	
Email:	
Formação superior:	
Instituição de Ensino onde cursou o superior:	
Ano de conclusão:	
Possui Pós-graduação?	Não () Sim () Qual?
Tempo de magistério:	
Em que ano você ingressou na rede pública estadual?	
Leciona para que anos e/ou séries no Estado	Ens. Fund. () 6ºano () 7ºano () 8ºano () 9ºano
	Ens. Médio () 1ª série () 2ª série () 3ª série
Em que ano você realizou o curso de ingressantes?	() 2010 () 2011 () 2015

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 33 - Perguntas Norteadoras para entrevista

Perguntas norteadoras para a entrevista com os professores

1. Você já havia participado de algum curso a distância anteriormente? Se sim, foi na área de Matemática?
2. Que aspectos destacaria de um curso a distância?
3. Em relação ao curso de ingressantes, ele foi realizado em duas etapas: Parte comum para todas as disciplinas e parte específica. Você se recorda de algum dos temas da parte comum?

Obs.: Caso o professor não lembrasse era comentado os assuntos, que estavam relacionados a aspectos da parte pedagógica, como as políticas da Secretaria da Educação, a carreira docente, contrato didático, o jovem no contexto atual, a família, habilidades e competências, educação inclusiva, currículo e avaliação.

4. Qual chamou mais sua atenção?
5. Você considera que o tema que recordou da parte comum influenciou em sua prática pedagógica? Por quê?
1. Agora falando da parte específica, referentes aos conteúdos de Matemática, quais destes módulos lhe chamou mais atenção? Por quê? **(Neste momento foram apresentados os cartões com os nomes dos módulos para os professores).**
6. Você considera que o(s) conteúdo(s) do(s) módulo(s) selecionado(s) por você influenciou/influenciaram em sua prática pedagógica? Como e por quê?
7. Para finalizar, o que você diria em relação ao curso de ingressantes?
8. E para você, como acha que deveria ser um curso de formação continuada?

Fonte: Elaborado pela autora

Após a confecção dos materiais para subsidiar a entrevista, iniciamos o diálogo com os participantes. Realizamos cinco entrevistas. Como havia professores que estavam terminando o curso edição 2015, optamos por começar por eles. Entrevistamos três professores de uma escola da região da Capital pertencente a Diretoria de Ensino Leste 4, em que a pesquisadora à época, realizava o acompanhamento como Supervisora de Ensino. Além do motivo da supervisão na unidade escolar, chamou atenção que a escola foi uma das que possuía um número grande de ingressantes.

Os professores participaram do curso no estágio probatório e ingressaram na escola em 2014.

Dos três professores entrevistados que realizaram a edição de 2015, um lecionava para a terceira série do Ensino Médio e os outros dois para o Ensino Fundamental. Dentre os que lecionavam no Ensino Fundamental, um era para os nonos anos.

As entrevistas destes docentes foram realizadas presencialmente na unidade escolar, separadamente com cada um e gravada em áudio para posterior transcrição.

Quanto aos participantes da 1ª edição do curso, ou seja, que receberam auxílio financeiro para a realização da formação, foi possível entrevistar dois docentes de regiões diferentes (não da capital). Essas entrevistas foram realizadas por Skype e gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Após a transcrição, iniciamos o processo de análise usando os procedimentos metodológicos da fenomenologia que, conforme Bicudo (2011, p. 58), envolve dois momentos distintos: análise ideográfica e análise nomotética. Na análise ideográfica, são destacadas as ideias significativas do discurso de cada entrevista. Posteriormente é iniciada a análise nomotética, em que as ideias são agrupadas pelas convergências e elencadas as ideias abrangentes, que após reduções chegam as categorias.

Optamos por apresentar o perfil dos entrevistados juntamente com a análise e neste acrescentar a primeira e a segunda questão do roteiro de entrevista, que estavam relacionadas com aspectos gerais de um curso a distância, por não ser específica do curso de ingressantes. Iniciaremos com a descrição do perfil dos professores que realizaram a formação durante o estágio probatório, ou seja, o modelo reformulado do curso de ingressantes realizado em 2015 e em seguida exibimos o movimento de análise ideográfica destes entrevistados. O mesmo procedimento foi realizado com os professores do primeiro modelo do curso de ingressantes de 2010, fase do concurso público em que ocorreu auxílio financeiro. Após a apresentação do perfil e da análise ideográfica, iniciamos a análise nomotética.

Na próxima seção apresentaremos o movimento da análise fenomenológica realizado com as entrevistas, destacando o que se mostrou significativo no discurso dos professores, norteados pela interrogação da pesquisa.

5. ANÁLISE FENOMENOLÓGICA - IDEOGRÁFICA E NOMOTÉTICA

Nesta seção, apresentamos os dados produzidos e a análise feita a partir das entrevistas realizadas com docentes participantes das edições de 2010 e 2015 do curso de formação de professores ingressantes.

Iniciamos pela análise ideográfica que tem o propósito de trabalhar com as ideias individuais expressas nas descrições. É, portanto, um “estudo [que] penetra e enreda-se nos meandros das descrições ingênuas dos sujeitos, tomadas em sua individualidade” (BICUDO, 2011, p. 58). Ou seja, consideram-se, individualmente, os discursos dos sujeitos tais quais foram ditos, sem uma tematização. Posteriormente, inicia-se um processo interpretativo, que a luz da interrogação nos permite destacar as ideias significativas.

A análise nomotética dá sequência à análise ideográfica, partindo das ideias destacadas nas descrições à luz da interrogação do pesquisador. Segundo Mocsosky (2010, p. 28), na análise nomotética o pesquisador

[...]caminha em busca das características gerais ou da essência do fenômeno, evidenciadas por categorias que indicam “grandes regiões de generalização” e que estão abertas à compreensão e interpretação do fenômeno que é sempre situado no mundo vivido pelos sujeitos.

Iniciamos a análise ideográfica buscando no discurso dos entrevistados o que se mostrou de significativo em relação ao curso de ingressantes. Bicudo (2011, p. 59) afirma que ao procedermos a análise dos dados na pesquisa fenomenológica, não devemos realizá-la de modo sequencial e hierárquico e sim considerá-la

[...] como o movimento do pensar que se realiza efetuando insights, abstrações, comparações, articulações, reunindo e separando aspectos, expressando o compreendido pela linguagem, quando obtemos clareza e ficamos em dúvida, enfim são movimentos do pensar ao percorrer os meandros do pensamento investigativo.

Esse “movimento do pensar” foi realizado, pois retornamos às entrevistas em diversos momentos, relendo-as, interpretando-as, ou seja, em um processo de “idas e vindas” com o propósito de identificar os aspectos significativos que permitissem compreender o interrogado. Nesse movimento do pensar que se volta para cada uma das “falas” individuais dos participantes, já se compreende o sentido do todo e a articulação que vai sendo constituída no movimento interpretativo. Porém, ao trazer esse pensar no

texto escrito, para o leitor, opta-se por um modo de apresentação que é o ideográfico (análise individual) e o nomotético (convergências interpretadas).

Para o melhor entendimento acerca do que foi feito e, com base em Bicudo (2011), trazemos o processo de análise dos dados em cada um dos movimentos mencionados. Com base na interrogação “*O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?*”, olhamos para o descrito nas entrevistas, procurando compreender o sentido do que o professor diz sobre o fenômeno e, para isso, lemos o relato transcrito quantas vezes foram necessárias, destacando o que é significativo em relação ao interrogado.

Com o propósito de aproximar a linguagem cotidiana utilizada pelos professores na entrevista a uma concordante ao campo de pesquisa, foi realizada, pelo pesquisador, uma articulação da fala dos entrevistados. Posteriormente, foi produzida uma síntese dos aspectos relevantes apresentados nos trechos destacados com significado das falas dos professores, denominadas de Ideias Significativas. Em seguida, buscamos pela convergência de significados comuns a partir das ideias que iam sendo interpretadas e procedendo à análise nomotética, organizando a convergência para as ideias abrangentes.

Desse modo, iniciamos pela análise ideográfica e optamos por expressá-la em quadros. Para exemplificar, apresentamos a seguir um recorte desse procedimento.

Para uma melhor organização dos dados nos quadros, optou-se por utilizar o código Prof_X, indicando a abreviação da palavra professor e a inicial do seu nome. Além disso, para organização da análise, os discursos dos professores foram numerados e destacamos os trechos que nos permitissem compreender como foi sua vivência no curso de ingressantes.

É importante notar que, conforme Bicudo (2011, p. 19), “[...] o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas em uma região de fenômenos co-percebidos. Forma-se um campo de percepção, onde estão presentes o fenômeno posto em foco e outros co-percebidos”. Assim, o que foi dito no discurso dos professores em relação à formação recebida e o que acarretava para sua atuação profissional, foram destacados.

O quadro a seguir apresenta uma amostra dos trechos sublinhados da entrevista realizada:

Quadro 5 - Quadro modelo de análise ideográfica

Trechos destacados da Entrevista da Prof_A	
<p>Pesquisadora: Terminou o curso agora, você vai lembrar, o curso teve duas etapas, não é isso?</p> <p>Prof_A_Disc_1:Sim</p> <p>Pesquisadora: Teve a primeira parte...</p> <p>Prof_A_Disc_2:Comum</p> <p>Pesquisadora: Isso! E depois a parte diversificada. Então em relação à parte comum, os conteúdos que foram trabalhados no curso, o que você destacaria, você se lembra, se recorda de algum tema que chamou mais a sua atenção?</p> <p>Prof_A_Disc_3: Que chamou mais a atenção... Tema que chamou mais atenção... (pausa, a professora fica tentando recordar...)</p> <p>Pesquisadora: Porque a primeira parte falava um pouco de política...</p> <p>Prof_A_Disc_4: <u>Isso falava um pouco de política, falava de condutas em sala de aula, tinha a questão de como são formados os cadernos, como eles estão... Ah, eu acho que o que chama mais atenção... eu acho que poderia..., falou como a rede funciona..., eu acho que o que poderia ser mais aprofundado é um pouco mais a questão, vamos supor, da legislação, alguma conduta que a gente poderia ter ou não em sala de aula, porque eu venho de uma licenciatura, na qual o curso é mais voltado para preparar você na parte diversificada. Eu acho que os cursos pecam um pouco na parte pedagógica; eles preparam a gente para conduzir, vamos por entre aspas “o conteúdo”, mas não prepara, especificamente, pra parte pedagógica, porque você está lidando com o ser humano, você está lidando com alunos que têm diferentes realidades, então, se a parte pedagógica fosse mais trabalhada, eu acho que seria muito bom, porque não é só simplesmente o conteúdo, o aluno tem que saber, mas acho que a forma como a gente conduz, a forma como você vai conseguir atingir esse aluno é que vai fazer a diferença.</u></p>	

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda no processo de análise ideográfica, após destacadas as unidades de sentido, foi realizada a articulação do discurso dos entrevistados para aproximá-la ao fenômeno interrogado e ressaltadas as ideias significativas, conforme representadas no quadro a seguir, que exemplifica o movimento:

Quadro 6 - Modelo trechos destacados de significados

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_A_Disc_4	<u>falava um pouco de política, falava de condutas em sala de aula, tinha a questão de</u>	A Professora A se recorda que na etapa 1, comum a todas as disciplinas, foi	Presença na etapa 1 de temas de política,

	<p><u>como são formados os cadernos.</u> <u>O que poderia ser mais aprofundado, vamos supor, um pouco mais a questão da legislação, alguma conduta que a gente poderia ter ou não em sala de aula. Se a parte pedagógica fosse mais trabalhada, eu acho que a forma como a gente conduz, a forma como você vai conseguir atingir esse aluno é que vai fazer a diferença.</u></p>	<p>apresentado um pouco de política, condutas do professor e formação do material de apoio (cadernos) Para Professora A, poderia ter sido mais aprofundado no curso a questão da legislação, condutas e procedimentos didáticos que os professores devem ter em sala de aula, bem como a abordagem do conteúdo, ou seja, a forma como ensinar o conteúdo.</p>	<p>conduta do professor e Currículo de São Paulo</p> <p>Falta de conteúdos relacionados à legislação e condutas dos Professores em sala de aula.</p> <p>Falta aprofundar a gestão pedagógica</p> <p>A forma de tratar o conteúdo é importante</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Posteriormente foram organizadas as convergências das ideias significativas, montando o grupo das ideias abrangentes. Este processo é o início da análise nomotética, que se prossegue com as categorias abertas.

Na próxima subseção será apresentado o processo de análise ideográfica com todas as entrevistas dos participantes.

5.1. Análise Ideográfica

Descreveremos nesta subseção como foi realizada a análise ideográfica dos participantes entrevistados e iniciaremos com a apresentação do seu perfil.

5.1.1. Entrevista - Professora A

A primeira entrevista foi realizada com a professora que lecionava no ensino médio e atribuímos a ela o pseudônimo de “Professora A”, pela inicial do seu nome. A professora concluiu o curso de licenciatura em Matemática no ano de 2013, na Universidade Cruzeiro do Sul, e cursou Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia na Universidade Federal do ABC. Possui três anos de magistério e ingressou na rede pública estadual como professora auxiliar em 2012. Posteriormente, prestou o concurso para docentes e se efetivou na SEE-SP, realizando o curso de Ingressantes da edição de 2015.

A Professora A já havia participado de outro curso, concomitantemente com a Pós-Graduação, que era online e com provas presenciais. Durante a sua graduação cursou também algumas disciplinas oferecidas a distância e realizava outra licenciatura em

Pedagogia, específica para licenciados, que também era a distância. Com isso, afirmou que já conhecia como funcionava um ambiente virtual de aprendizagem.

Comentou que no curso de Pós-Graduação existia o Fórum de discussão com tutoria, porém observava que muitas vezes a interação era deixada de lado pelo Tutor, o que levava o cursista a se sentir um pouco sozinho com o computador. Quando o Tutor interage mais, o cursista não se sente tão isolado.

Após a descrição inicial do perfil da Professora A, passamos ao quadro de análise ideográfica, apresentado a seguir:

Quadro 7 - Análise Ideográfica - Professora A

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_A_Disc_4	<i><u>falava um pouco de política, falava de condutas em sala de aula, tinha a questão de como são formados os cadernos. O que poderia ser mais aprofundado, vamos supor, um pouco mais a questão da legislação, alguma conduta que a gente poderia ou ter em sala de aula. Se a parte pedagógica fosse mais trabalhada, eu acho que a forma como a gente conduz, a forma como você vai conseguir atingir esse aluno é que vai fazer a diferença.</u></i>	A Professora A se recorda que na etapa 1, comum a todas as disciplinas, foi apresentado um pouco de política, condutas do professor e formação do material de apoio (cadernos) Para Professora A, poderia ter sido aprofundado mais no curso a questão da legislação, condutas e procedimentos didáticos que os professores devem ter em sala de aula, bem como a abordagem do conteúdo, ou seja, a forma como ensinar o conteúdo.	Presença na etapa 1 de temas de política, conduta do professor e currículo de São Paulo Necessidade de conteúdos relacionados a legislação e condutas dos Professores em sala de aula. Falta aprofundar a gestão pedagógica A forma de tratar o conteúdo é importante
Prof_A_Disc_8	<i><u>eu não me recordo (o que teria influenciado na prática)</u></i>	A professora não se recorda se teve algum conteúdo do curso da etapa 1 que influenciou sua prática.	Ausência de influência dos conteúdos da etapa comum do curso na prática pedagógica.
Prof_A_Disc_14	<i><u>Isso (módulo 6 - Álgebra I: do uso de letras às equações), mas na verdade eu acho que todos são importantes...</u></i>	Para professora, todos os módulos da parte específica do curso foram importantes, porém, o módulo 6 - Álgebra, lhe chamou mais atenção.	A importância dos conteúdos matemáticos. Módulo 6 – Álgebra I: do uso de letras às equações.
Prof_A_Disc_15	<i><u>os alunos falam assim,” ... eu gostava de matemática, eu entendia matemática até a letra entrar...”, geralmente eles falam assim, até a letra entrar, porque eles não percebem que poderia ser um quadrado, poderia ser um círculo, poderia ser qualquer coisa que representasse aquele desconhecido</u></i>	Para professora os alunos entendem mais matemática antes da utilização das letras nos cálculos e não percebem que o desconhecido poderia ser substituído por qualquer símbolo	Dificuldade dos alunos com o conteúdo de álgebra
Prof_A_Disc_16	<i><u>Tem alguns módulos que eu achei os exercícios, a forma como foi abordado muito confuso. Se fosse para a gente trabalhar em sala de aula, eu</u></i>	Para a professora, em alguns módulos do curso, os exercícios foram abordados de maneira confusa, o que dificulta a	Alguns módulos de Matemática com exercícios confusos e complexos.

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>acho que seria muito confuso, porque os exercícios, eles são muito complexos [...] a complexidade é muito alta.</u>	aplicação em sala de aula. Alguns exercícios eram complexos para serem trabalhados em sala de aula	Conteúdos não apropriados para a sala de aula.
Prof_A_Disc_20	<u>o curso foi muito válido, mas eu acho que poderia ser melhorado em alguns aspectos. Se a gente tivesse algum material em PDF que pudesse colocar no celular ou em outro lugar para a leitura, por exemplo, em um tablet. A comunidade virtual também poderia ser mais dinâmica, eu acho que a gente poderia ter um tutor, alguém que pudesse fazer algumas interferências, porque eu acho que fica muito jogado, eu escrevo, meu colega escreve, mas não tem ninguém pra fazer a relação, intermediar aquela conversa</u>	Para a professora o curso foi válido, porém, necessita de adequações, como ter um material em PDF, que pudesse ler no celular ou tablet. A comunidade virtual poderia ter sido mais dinâmica, com a presença de alguém que fizesse algumas interferências e intermediações quando postado algo pelos participantes	Falta de recursos no curso como PDF Falta de profissional para realizar as interações e mediações no ambiente virtual.
Prof_A_Disc_22	<u>O curso consegue sim influenciar a prática, mas não dá o suporte que necessitamos quando estamos ingressando, com todos os desafios, com todo aquele frio na barriga diante de algumas adversidades que a gente vai enfrentar em sala de aula, não, ele não dá esse suporte. Ele mostra as diretrizes, como funciona a rede, como é o currículo, a questão de avaliação, enfim, muitas coisas que você tem que conhecer. Nesse sentido, ele teria que ser mais aprofundado, trabalhar mais questões para que a gente pudesse sentir assim, eu fiz um curso de ingressantes e agora estou um pouco mais seguro para a sala de aula</u>	Para professora, o curso consegue influenciar a prática, mas não dá suporte para quem está ingressando, com todos os desafios e algumas diversidades que enfrentarão em sala de aula. O curso apresenta conhecimentos necessários ao professor, como as diretrizes, o funcionamento da rede estadual de ensino, o currículo, a questão da avaliação. Para a professora o curso de ingressante deveria dar um suporte para o professor não se sentir desprotegido e isso o curso não ofereceu. Faltaram questões que proporcionassem ao	Faltaram temas no curso que proporcionassem ao professor a segurança para atuar em sala de aula.

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
		professor a segurança para atuar em sala de aula.	
Prof_A_Disc_23	<i><u>A prática. Eu acho que o conteúdo não, o conteúdo foi tranquilo. Já a parte diversificada, eu acho que foi boa, só esta questão mesmo dos exercícios mais abstratos que a gente não teria como trabalhá-los em sala de aula, mas a parte comum deveria ter um pouco mais de suporte, [...] vídeos com situações, olha o professor tal teve este enfrentamento em sala de aula, como é que você professor trabalharia isso?</u></i>	Para a professora, na etapa específica, os conteúdos estavam de acordo, exceto a presença de exercícios abstratos, não possíveis de aplicação em sala de aula. Porém, na etapa comum faltaram aspectos relacionados à prática, necessitando de mais suporte com vídeos contendo situações de enfrentamento em sala de aula e como o professor trabalharia estas questões.	Faltaram na etapa comum, mais recursos, como vídeos com situações de gestão de sala de aula
Prof_A_Disc_25	<i><u>Alguma situação que poderia realmente acontecer e às vezes a gente se depara com ela em sala de aula. Então eu acho que nesse sentido, eu falaria, nossa eu vi uma situação semelhante lá no cenário, lá se teve aquela determinada conduta, talvez aquela conduta toda não seja aplicável aqui, mas eu poderia fazer determinadas situações</u></i>	Para a professora, faltaram cenários com exemplos de situações reais que o professor enfrenta no seu cotidiano. Isso facilitaria, caso o professor, se deparasse com uma situação semelhante à vivenciada no curso em forma de cenários.	Ausência, no curso, de situações relacionadas à prática do professor.

Fonte: Elaborado pela autora

Do movimento de análise ideográfica, conforme quadro anterior, foram destacadas as seguintes ideias significativas do discurso da Professora A:

Quadro 8 - Ideias Significativas - Professora A

Ideias Significativas	
1	Presença na etapa 1 de temas de política, conduta do professor e Currículo de São Paulo
2	Necessidade de conteúdos relacionados à legislação e condutas dos professores em sala de aula.
3	Falta aprofundar a gestão pedagógica
4	A forma de tratar o conteúdo é importante

5	Ausência de influência dos conteúdos da etapa comum do curso na prática pedagógica.
6	A importância dos conteúdos matemáticos.
7	Módulo 6 – Álgebra I: do uso de letras às equações.
8	Dificuldade dos alunos com o conteúdo de álgebra
9	Alguns módulos de Matemática com exercícios confusos e complexos.
10	Conteúdos não apropriados para a sala de aula.
11	Falta de recursos no curso, como PDF
12	Falta de profissional para realizar as interações e mediações no ambiente virtual.
13	Faltaram temas no curso que proporcionassem ao professor segurança para atuar em sala de aula.
14	Faltaram na etapa comum, mais recursos, como vídeos com situações de gestão de sala de aula
15	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.2. Entrevista - Professora C

A segunda professora a ser entrevistada lecionava nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, e a ela atribuímos a pseudônimo “Professora C”, relacionado a inicial do seu nome. A Professora C concluiu o curso de licenciatura em Matemática em 2005, na Universidade Oswaldo Cruz, porém sua primeira graduação foi em Ciências Contábeis na UNIFECAP - Universidade da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em 2002. Na ocasião da entrevista, em 2016, estava cursando a 2ª licenciatura em pedagogia pela UNESP. Realizou o Curso de Ingressantes em 2015, durante o estágio probatório.

Possui sete anos de magistério e ingressou na rede pública estadual em 2006, mas não com cargo efetivo. Realizou o concurso para docentes da SEE-SP em 2013 e se efetivou no cargo, realizando o Curso de Ingressantes da edição de 2015.

Relatou que já tinha experimentado o ambiente virtual uma vez, quando fez um curso sobre sustentabilidade, antes de ter ingressado na SEE-SP. Apesar de ter sido um curso com poucas horas, ela achou bem interessante. Comentou que no curso não havia tutoria e tinha muita leitura para fazer. Não tinha nenhum projeto ou atividade que precisasse enviar, apenas uma prova no final do curso. Posteriormente, iniciou outro curso a distância, de formação para ser tutor, mas não conseguiu dar continuidade, interrompendo no meio e perdendo o período do curso que realizou.

Ao ser questionada sobre quais aspectos destacaria de um curso a distância, a “Professora C” respondeu que achava inteligente o curso a distância, no entanto, este exige responsabilidade, por depender apenas do cursista e não contar com o apoio de um Tutor. Para ela, a parte mais importante foi criar responsabilidade, atentar para o prazo a cumprir o que era necessário observar no curso dentro daquele prazo. Assim, estabelecer uma rotina é essencial

Para “Professora C”, realizar um curso online requer muita responsabilidade e consciência do que está fazendo, caso contrário, o cursista não consegue dar conta de finalizar o curso.

Após a descrição inicial do perfil da “Professora C”, de maneira análoga à da “Professora A”, foi realizada a análise ideográfica da transcrição da entrevista. Assim, optamos por exibir, a seguir, apenas o quadro com os trechos destacados de significados do discurso da “Professora C” obtido a partir da leitura atenta da transcrição da sua entrevista:

Quadro 9- Análise Ideográfica - Professora C

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_C_Disc_1	<p><u>Foi a questão pedagógica sobre legislação... acho até que foi mais fácil do que a outra.</u></p> <p><u>É mais fácil, pois é leitura, conversa, é meio interpretação do que é tratado na parte pedagógica.</u></p> <p><u>deveríamos ter feito esse curso antes de assumir o cargo, porque é para lhe preparar justamente para o que você tem que fazer, conhecer a legislação, o que você tem que cumprir, quais os procedimentos, como agir em sala de aula</u></p>	<p>Para Professora C, a etapa 1 do curso foi mais fácil, por ser leitura e interpretação da parte pedagógica.</p> <p>Além disso, para a professora o curso deveria ter sido realizado antes de assumir o cargo, pois prepararia o docente para os procedimentos em sala de aula e as legislações existentes.</p>	<p>Facilidade nos conteúdos da etapa comum por ser leitura e interpretação</p> <p>O curso deveria ter sido ofertado antes de assumir o cargo para subsidiar a prática do professor</p>
Prof_C_Disc_3	<p><u>E o curso mostrou como você fazer uma aula diversificada, ele lhe dá alguns links de algumas plataformas do próprio governo, que a gente pode usar para despertar o interesse do aluno; alguns jogos que você pode aplicar, os vários objetivos, dentro do conteúdo que você precisa passar</u></p>	<p>Para a Professora C, a etapa comum do curso mostrou como fazer uma aula diversificada, oferecendo links de plataformas do próprio governo, que podem ser usados para despertar o interesse dos alunos e alguns</p>	<p>Presença na etapa comum de sugestões de recursos diferenciados para utilização em sala de aula que podem</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<p><u>O curso foi válido nesse sentido, na primeira etapa, mostrou outras formas de trabalhar dentro da sala de aula, na tentativa de deixar a aula mais atrativa, mais leve, independente da matéria.</u></p>	<p>jogos para aplicar de acordo com o conteúdo e objetivo, para deixar a aula atrativa independente da matéria.</p>	<p>despertar o interesse dos alunos.</p>
<p>Prof_C_Disc_4</p>	<p><u>Na verdade, como é algo obrigatório, você vai com outro olhar. Então, você fala: Ah, eu tenho que fazer! Não é uma coisa que você faz por prazer, digamos assim. Então, essa parte que mexe com geometria, principalmente no ensino médio, nossa, para mim é desafiador</u></p>	<p>Para a Professora C, como o curso foi obrigatório, - não foi realizado com prazer. Para a Professora C, os módulos na parte específica que chamaram sua atenção foram os que tinham os conteúdos de Geometria, pois para ela é sempre um desafio.</p>	<p>Obrigatoriedade do curso interfere no interesse em realizar a formação. A escolha dos conteúdos de Geometria por ser um desafio.</p>
<p>Prof_C_Disc_6</p>	<p><u>Eu acho que a maior dificuldade está justamente nos teoremas, por exemplo, o de Pitágoras. Quando chega nessa parte parece que tudo apaga e eu já não entendo e não consigo ir adiante. Então, para mim, os exercícios do curso não me ajudaram, nesse sentido. Mas é uma questão de pegar o livro e estudar!</u></p>	<p>A Professora C relata que para ela a dificuldade está nos teoremas, por exemplo de Pitágoras. Quando teve contato com esse conteúdo não conseguiu ir para frente e os exercícios do curso não a auxiliaram nesse sentido.</p>	<p>As atividades da parte específica do curso não auxiliaram para sanar as dúvidas do professor com o conteúdo</p>
<p>Prof_C_Disc_7</p>	<p><u>Não era tão teórico assim, normalmente o curso apresenta uma contextualização, estava sempre contextualizando e tinham dois ou três exercícios para você fazer, às vezes, cálculos que você tinha que montar.</u></p> <p><u>Então nem sempre aquela contextualização me ajudava a resolver o exercício, porque eu não me lembrava do conteúdo. E como eu não trabalho tanto com a matéria, você esquece. Então eu precisava pegar o livro para lembrar.</u></p> <p><u>A plataforma não permite que você refaça o exercício, você está começando a fazer o exercício ela dá erro, você está começando a assistir o vídeo, ela dá erro e aí não volta mais. E aí assim, o tempo que você perde</u></p>	<p>Para Professora C, os exercícios de geometria não eram apenas teóricos. Havia uma contextualização e depois dois ou três exercícios para montar e fazer os cálculos. Entretanto, para resolvê-los era necessário saber os teoremas, os quais ela apresenta dificuldades. Por essa razão a contextualização não a auxiliava a resolver os exercícios do módulo, pois não se recordava, havendo a necessidade de pegar o livro e lembrar.</p>	<p>Contextualização dos exercícios de geometria não levou o professor a compreensão.</p> <p>Defasagem do professor nos conteúdos de geometria dificultou a realização das atividades</p> <p>Erros na plataforma virtual do curso desmotivaram a participação.</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<p><u>tentando, tentando, tentando, chega uma hora que você desiste.</u></p>	<p>Além disso, a Professora C relatou que a plataforma apresentava erro no momento em que estava realizando a atividade ou assistindo um vídeo e não retornava mais, o que levava a perder tempo tentando até que chegava no momento em que ela desistia.</p>	
<p>Prof_C_Disc_8</p>	<p><u>Eles trabalharam bastante com os cadernos, pegavam muitos exercícios do próprio caderno para a gente trabalhar, que estava dentro do conteúdo, mas sempre variando, uma hora era 6º ano, outra hora era 3º ano do ensino médio; às vezes eles “linkavam” o 7º ano com o material que tem no 9º ano, mostrando a continuidade do aprendizado e esta é a proposta do material, pelo que dizem no curso, e que eu compreendi, a proposta é justamente essa, você desenvolver o conteúdo de maneira diferente e sempre com um grau de dificuldade maior, mas é sempre contínuo</u></p> <p><u>Para mim que estou começando, foi bom!</u></p> <p><u>E aí aparecem no curso conteúdos do ensino médio, eu não tenho aulas do ensino médio, não tenho nenhuma sala do ensino médio, então aquele conteúdo para mim, naquele momento, não estava sendo atrativo.</u></p> <p><u>Mas de uma maneira geral, eu acredito que o curso foi bom, ele poderia ser melhor desenvolvido em termos das perguntas, não sei, de repente na hora de apresentar o conteúdo, de desenvolver os exercícios, de explicar como você pode fazer os exercícios.</u></p>	<p>A Professora C relata que foram trabalhados vários exercícios do material de apoio ao Currículo (Caderno do Professor e do Aluno), variando os ano/série e conteúdos, às vezes eram desenvolvidos os conteúdos do 6º ano do ensino fundamental, outra hora com a 3ª série do ensino médio e às vezes relacionando o 7º ano com o 9º ano. Isso mostrou que existe uma continuidade do aprendizado, sendo esta a proposta dos cadernos (material de apoio ao currículo), apresentar os conteúdos de maneira diferente e sempre com um grau de dificuldade maior, porém sempre contínuo, o que foi bom para ela que está iniciando.</p> <p>Quando foi o conteúdo do ensino médio, o qual ela não leciona, o módulo não se tornou tão atrativo.</p> <p>Para a Professora C, o curso foi bom, mas poderia ter sido melhor desenvolvido na</p>	<p>Presença de atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos).</p> <p>Presença da relação dos conteúdos de Matemática entre os ensinos fundamental e médio.</p> <p>Dificuldade do Professor em entender o conteúdo que não está relacionado a sua prática</p> <p>Apesar do curso ser bom, há necessidade de ser aperfeiçoado com maneiras diferentes de apresentar um conteúdo.</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
		questão de como apresentar o conteúdo e explicações de como resolver os exercícios.	
Prof_C_Disc_10	<p><u>A gente tinha a comunidade para conversar, às vezes, trocar uma ideia ..., mas nem sempre acessava a comunidade, não era em todos os momentos dos módulos que você acessava, dependendo do tema, da mudança do tema, às vezes, dois temas mandavam você acessar a comunidade.</u></p> <p><u>Esse curso vai me ajudar no meu trabalho, porém quem está fazendo a primeira formação, por exemplo, totalmente online, se não consegue aproveitar e aprofundar em cada tema, você não vai ser um bom profissional.</u></p> <p><u>Não necessariamente tudo o que o curso apresenta vai lhe trazer algum benefício.</u></p>	<p>A professora relata que existia a comunidade virtual para os cursistas trocarem ideias, porém não eram todos os módulos que eram acessados, o que dependia do tema e da mudança de tema, sendo que às vezes dois temas eram solicitados para acessar a comunidade.</p> <p>Para a Professora C, o curso pode ajudá-la no seu trabalho, porém quem está realizando a primeira formação totalmente online, se não aprofundar nos estudos do tema, não será um bom profissional.</p> <p>Para a Professora C, nem tudo que foi apresentado no curso trará algum benefício para o professor.</p>	<p>Comunidade virtual não explorada de maneira integral, não contribuindo para a interação do curso</p> <p>Para o curso contribuir para prática profissional, o cursista tem que aprofundar no estudo dos temas</p> <p>Alguns conteúdos apresentados no curso não contribuem para a prática do professor</p>
Prof_C_Disc_11	<p><u>Tinha que fazer um outro tipo de vídeo, com produção de slides, uma forma diferente de colocar esses vídeos, para eles serem mais atrativos, não sei se consegue fazer isso no vídeo, pois se é vídeo não consegue ser interativo, mas ser mais atrativo, pelo menos, eu achava muito maçantes aqueles vídeos.</u></p>	<p>Para professora, os vídeos eram muito maçantes e deveriam ser alterados, talvez em forma de produção de slides para ficarem mais atrativos.</p>	<p>No curso, faltaram vídeos mais dinâmicos e atrativos.</p>
Prof_C_Disc_12	<p><u>Eu acho que poderia ter mais oficinas mesmo, sabe? De repente trazer um jogo</u></p>	<p>Para a Professora C, um curso de formação continuada poderia ser em forma de oficinas, com</p>	<p>Necessidade de oficinas presenciais com estratégias</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<p><u>para gente fazer, ou de repente uma didática que você usa para mostrar como funciona</u></p> <p><u>Eu acho que oficinas, mais dinâmicas, propostas mais de contato, de trocar ideias, mais presenciais, eu acho que colaboraria, em termos de formação geral</u></p>	<p>utilização de jogos ou um outro tipo de didática para mostrar como funciona.</p> <p>O curso de formação continuada deveria proporcionar mais trocas de ideias, mais encontros presenciais, que ao seu ver contribui para formação geral.</p>	<p>diferenciadas de ensinar o conteúdo</p> <p>Ausências de atividades presenciais para trocas de ideias</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Da análise ideográfica do discurso da Professora C, foram destacadas as seguintes ideias significativas:

Quadro 10 - Ideias Significativas - Professora C

Ideias Significativas	
16	Facilidade nos conteúdos da etapa comum por ser leitura e interpretação
17	O curso deveria ter sido ofertado antes de assumir o cargo para subsidiar a prática do professor
18	Presença na etapa comum de sugestões de recursos diferenciados para utilização em sala de aula que podem despertar o interesse dos alunos.
19	A obrigatoriedade do curso interfere no interesse em realizar a formação.
20	A escolha dos conteúdos de Geometria por ser um desafio.
21	As atividades da parte específica do curso não auxiliaram para sanar as dúvidas do professor com o conteúdo
22	Contextualização dos exercícios de geometria não levou o professor à compreensão.
23	Defasagem do professor nos conteúdos de geometria dificultou a realização das atividades
24	Erros na plataforma virtual do curso desmotivaram a participação.
25	Presença de atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos)
26	Presença da relação dos conteúdos de Matemática entre os ensinamentos fundamental e médio.
27	Dificuldade do professor em entender o conteúdo que não está relacionado à sua prática
28	Apesar do curso ser bom, há necessidade de ser aperfeiçoado com maneiras diferentes de apresentar um conteúdo.

29	Comunidade virtual não explorada de maneira integral no curso não contribuindo para interação
30	Para o curso contribuir para a prática profissional, o cursista tem que aprofundar no estudo dos temas
31	Alguns conteúdos apresentados no curso não contribuem para a prática do professor
32	Faltaram, no curso, vídeos mais dinâmicos e atrativos.
33	Necessidade de oficinas presenciais com estratégias diferenciadas de ensinar o conteúdo
34	Ausências de atividades presenciais para trocas de ideias

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.3. Entrevista Professora R

A terceira entrevista foi realizada com a professora que lecionava para os 9^{os} anos do Ensino Fundamental, a qual foi denominada pelo pseudônimo de “Professora R”. A docente cursou a graduação no interior, na cidade de Jales, em uma Universidade Particular. Não possui pós-graduação e completou 22 anos de magistério. Ingressou na rede pública em 1995, mas não era ainda efetiva no cargo. Após ser efetivada, realizou o Curso de Ingressantes em 2015, ou seja, no novo formato.

Ao ser questionada se havia participado anteriormente de algum curso a distância, a “Professora R” respondeu que sim, porém, não no formato como o de ingressantes, e sim cursos mais curtos. Elencou que participou de alguns cursos ofertados pela EFAP como: o MGME – Melhor Gestão, Melhor Ensino de Matemática, o Inglês online e o de Conselhos Escolares.

Quanto aos aspectos destacados de cursos a distância, a “Professora R” relatou que gostou de realizá-los, pois, no curso a distância as atividades têm prazos para serem entregues, o que permite ao docente se programar para realizá-las, aspecto, para ela, positivo. A “Professora R” complementou que o curso a distância proporciona um tempo maior para se preparar, assistir aos vídeos propostos e analisar o conteúdo estudado, o que difere de um curso presencial que, muitas vezes, não disponibiliza um tempo para o professor refletir no momento da formação de forma a chegar ao objetivo proposto na atividade.

A seguir exibimos o quadro com os trechos destacados de significados retirados da transcrição da entrevista da “Professora R”:

Quadro 11 - Análise Ideográfica Professora R

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_R_Disc_1	<u>Para mim, Professora R, para sala de aula, não me acrescentou em nada. Porque tudo que eles passaram ali, era coisa que eu mesma já desenvolvia em sala de aula</u> <u>Pela experiência que eu já tenho, já conhecia tudo; 22 anos de sala de aula, então não foi novidade para mim.</u>	Para a Professora R, o curso não apresentou novidades para sua prática pedagógica, pois ela possuía 22 anos de magistério e tinha conhecimento dos assuntos tratados no curso.	Curso direcionado para docentes sem experiência no magistério
Prof_R_Disc_7	<u>Não teve nada! Porque o que a gente vive no dia a dia na sala de aula é totalmente diferente da visão que eles têm</u>	Para a professora o curso não teve nada que complementasse sua prática, pois a visão da SEE em relação ao cotidiano escolar não condiz com a realidade.	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.
Prof_R_Disc_9	<u>“Números para representar e medir”</u> (Módulo 3)	O módulo que chamou a atenção da Professora R na etapa específica, foi o módulo 3.	A opção da Professora pelo módulo 3 – Números para representar e medir
Prof_R_Disc_10	<u>Tinham coisas práticas e também os vídeos, que fazem você memorizar mais.</u>	Para a Professora R, o módulo 3 chamou sua atenção por apresentar situações práticas e vídeos	Presença de alguns recursos como vídeos e situações práticas
Prof_R_Disc_11	<u>Os outros Módulos tinham vários assuntos em cima do caderno do aluno.</u>	Na visão da Professora R, o conteúdo do curso estava voltado para o material de apoio ao Currículo (Cadernos do Aluno)	Ênfase nas atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos)
Prof_R_Disc_12	<u>Porque eles, os alunos, têm muitas dificuldades. Quando inicia o conteúdo de decimais, de medidas essas coisas, eles têm muitas dificuldades.</u>	Para a Professora R, os alunos apresentam dificuldades com o conteúdo referente aos números decimais, grandezas e medidas	Dificuldade dos alunos com o conteúdo
Prof_R_Disc_19	<u>Eu achei cansativo! Achei que foi muito prolongado. Na minha visão, não tinha necessidade de ser tão prolongado como foi. Muito conteúdo.</u>	Para a Professora R, o curso foi longo e com muito conteúdo, o que o tornou cansativo.	Excesso de carga horária e conteúdo no curso

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_R_Disc_20	<u>Deveria fazer algo novo para a gente aplicar diretamente em sala de aula.</u>	Para a Professora R, o curso de formação deveria trazer situações novas para serem aplicadas em sala de aula	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.
Prof_R_Disc_22	<u>Fora o presencial que foi lamentável! Não teve nada!</u>	Para a Professora R, os encontros presenciais não atenderam às expectativas	Os encontros presenciais não corresponderam às expectativas dos participantes
Prof_R_Disc_23	<u>Algo que fosse na prática! Não ficar lá passando vídeos, slides, essas coisas...</u>	Para a Professora R, os encontros presenciais deveriam ser aproveitados com situações práticas e não apresentação de vídeos e slides.	Ausência nos encontros presenciais de situações práticas

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro a seguir as ideias significativas extraídas do discurso da Professora R:

Quadro 12 - Ideias Significativas - Professora R

Ideias Significativas	
35	Curso direcionado para docentes sem experiência no magistério
36	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.
37	A opção da Professora pelo módulo 3 – Números para representar e medir
38	Presença de alguns recursos como vídeos e situações práticas
39	Ênfase nas atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos)
40	Dificuldade dos alunos com o conteúdo
41	Excesso de carga horária e conteúdo no curso
42	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.
43	Os encontros presenciais não corresponderam às expectativas dos participantes
44	Ausência nos encontros presenciais de situações práticas

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.4. Entrevista Professora M

Quanto aos professores que realizaram a primeira versão do curso e receberam auxílio financeiro para a participação, atribuímos a primeira entrevistada, deste grupo, o pseudônimo de “Professora M”.

A docente se graduou em 1979 em Ciências e Matemática pela Universidade Mogi das Cruzes e, em Pedagogia, em 2014, pela Universidade de Santos. Realizou a pós-graduação, obtendo o título de Doutora em Educação. Possui 38 anos de magistério, sendo que ingressou na rede pública estadual em 1979 como contratada e se efetivou em 1981. Em 2010, a “Professora M” se aposentou e prestou o concurso, ingressando novamente na rede pública estadual. Realizou a 1ª versão do curso de ingressantes ofertada em 2010.

Quando perguntado para a “Professora M” se havia participado anteriormente de algum curso a distância, ela relatou que já havia participado, incluindo os primeiros cursos ofertados em 1995 / 1996, quando os computadores chegaram às unidades escolares. Relatou que quando a EFAP iniciou a oferta de cursos a distância, ela já havia realizado, sendo um deles o de leitura ofertado pela UNESP. Após esse, realizou em 2006 um curso de especialização em Educação Matemática, oferecido pela Secretaria da Educação de São Paulo em parceria com a PUC de São Paulo, o qual era semipresencial. Além dos cursos citados, participou do “Construindo sempre Matemática” que foi um curso ofertado para todos os professores de Matemática e que também tinha uma parte online. A “Professora M” mencionou que o ambiente virtual da Escola de Formação não era novidade para ela, pois já havia realizado diversos cursos.

Em relação aos principais pontos que destacaria de um curso a distância, a “Professora M” elencou alguns aspectos negativos e positivos. Quanto aos aspectos negativos, a docente descreve que os cursos fornecem materiais muito bons, porém não podem ser capturados do ambiente. Depois de um tempo, o professor lembra do material e quer utilizá-lo, mas percebe que não tem mais acesso ao conteúdo. Para a “Professora M”, outro item apontado como dificultador é a falta de interação nos cursos.

O aspecto positivo destacado pela “Professora M” é que o curso a distância pode ser realizado na hora que o professor quiser e em sua casa. Pode ser realizado ainda na escola, quando tem um tempo ocioso e um computador com internet. Assim o professor pode estudar na própria escola.

A “Professora M”, logo no início da entrevista, mostrou que se recordava bastante do curso de ingressantes que realizou em 2010 e fez um panorama geral do curso como introdução da conversa. A riqueza de detalhes em que ela descreveu a formação realizada há oito anos nos chamou a atenção e realizamos o destaque dos trechos com significado desta introdução realizada pela professora.

Assim como as demais entrevistas realizadas com os outros docentes, atribuímos códigos aos discursos da docente e continuamos o destaque dos trechos com significados a partir da terceira indagação do roteiro de entrevista, a qual estava relacionada ao curso de ingressantes, pois as duas primeiras eram referentes ao curso a distância que foram descritas em seu perfil.

No quadro a seguir, exibimos os trechos destacados de significados retirados da transcrição da entrevista da “Professora M”:

Quadro 13- Análise Ideográfica Professora M

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_M_Disc_1	<p><u><i>Eu fiz o curso por conta da pontuação. Na parte pedagógica foi uma revisão da carreira do professor, isso eu achei legal, achei muito interessante porque a gente acaba entrando na roda viva e esquece como funciona essa carreira. Não foi difícil fazer as tarefas, tinham uns quizzes e umas avaliações que a gente tinha que fazer.</i></u></p> <p><u><i>Quando chegou a parte de Matemática, não foi por caderno, foi por eixos, eu achei legal, então eles fizeram “Números” e abordavam vários cadernos.</i></u></p> <p><u><i>Eu não tinha todos os cadernos ainda, tinha os cadernos do Ensino Médio, porque eu lecionava na 1ª série do Ensino Médio, então eu tinha os cadernos do Ensino Médio, não tinha o restante ...</i></u></p> <p><u><i>Eu fiz download de todos os cadernos e quando chegou no dia seguinte já não estava mais, disse que tinha direitos autorais e não podia colocá-los e eles não estavam disponíveis lá na Secretaria da Educação. Então</i></u></p>	<p>A Professora M relatou que fez o curso de ingressantes para elevar sua pontuação na carreira. Achou interessante que na parte pedagógica foi apresentada uma revisão da carreira do professor, o que às vezes acaba sendo esquecido pelo professor.</p> <p>A Professora M não achou difícil realizar as atividades do curso, dentre elas alguns quizzes e avaliações.</p> <p>Na etapa específica do conteúdo de Matemática, a Professora M achou interessante que foi realizada por eixos, por exemplo, eixo dos Números contemplando</p>	<p>Importância da carreira profissional para o professor</p> <p>Facilidade do professor em realizar as atividades do curso</p> <p>A relevância do conhecimento do conteúdo matemático</p> <p>Faltou no ambiente virtual na primeira edição acesso aos cadernos do professor e do aluno.</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u><i>esse foi o primeiro problema que eu encontrei, para mim foi um problema grave.</i></u>	os cadernos (material de apoio) dos ensinos fundamental e médio. Entretanto, a Professora M achou um problema grave, pois ela na ocasião lecionava apenas para o ensino médio, não tinha os materiais de apoio do ensino fundamental para realizar as atividades. A SEE disponibilizou os cadernos para download e ela conseguiu copiar, porém foram retirados do ambiente por conta dos direitos autorais.	
Prof_M_Disc_7	<u><i>Esse curso não teve interação nenhuma com o tutor, não sei se tem agora, não teve encontro presencial, aliás teve um encontro presencial, no início, para dizer o que era, fazer o cadastro, para entrar no AVA e depois não teve mais encontro presencial.</i></u>	A Professora M relata que o curso não teve nenhuma interação e nem acompanhamento de Tutor. Se recorda que teve apenas um encontro presencial para orientações iniciais e cadastramento no AVA.	Ferramentas de interação não foram utilizadas adequadamente Ausência de articulação nos encontros presenciais, que foram apenas para apresentação.
Prof_M_Disc_9	<u><i>Sou da primeira turma. A primeira turma não teve Fórum! Não teve Fórum mesmo! Os outros têm?</i></u>	A Professora M afirma que a primeira turma do curso (2010) não teve Fórum e questiona se os outros tiveram.	Ferramentas de interação não utilizadas adequadamente
Prof_M_Disc_12	<u><i>A vivência, isso! A atividade na escola eu lembro muito bem! Teve uma atividade que eu tive que fazer junto a Direção, a Coordenação. Estas atividades, elas estão bem claras na minha cabeça, e tinha que postar. Mas ninguém dava o retorno daquilo, não tinha um tutor que eu tivesse que entrar em contato.</i></u>	A Professora M se recorda da atividade que teve que realizar na escola junto à Direção e Coordenação, chamada “Atividade de Vivência”. Se lembra que devia postar no ambiente, porém não	Ausência de mediação do Tutor

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
		tinha Tutor para dar o retorno.	
Prof_M_Disc_13	<i><u>[...] se teve eu não me recorde. E se teve um Fórum que eu participei, também não agregou nada, porque eu não me lembro de discussões no Fórum. Eu gosto de participar de Fórum.</u></i>	A Professora M ressalta que não se recorda do Fórum e se ela participou não agregou em nada, pois não se recorda das discussões. Afirma que gosta de participar de Fórum.	Ferramentas de interação não utilizadas adequadamente
Prof_M_Disc_14	<i><u>A discussão sobre a criança, sobre os direitos da criança, eu achei interessante. Tinha a parte pedagógica, a parte de sociologia, pedagogia, essas coisas eram muito maçantes</u></i>	Para Professora M, na parte pedagógica os temas relacionados à discussão sobre a criança e seus direitos eram interessantes. Porém, a parte relacionada à sociologia, pedagogia, era muito maçante.	Interesse do professor em temas relacionados à criança e adolescente Desinteresse do professor em temas teóricos
Prof_M_Disc_15	<i><u>Ele direcionava para alguns textos na internet, então a gente lia o texto e depois retornava para o ambiente. Mas só o texto sem aquela contextualização, sem aquele o porquê deste texto? Sem conexão entre os textos, a gente ia, voltava, por isso que às vezes não dava tempo, era muita coisa para ler para depois retornar e fazer as tarefas.</u></i>	A Professora M relata que o conteúdo do curso no ambiente direcionava para consulta em outros textos na internet, porém sem a contextualização e explicação da relação com o texto pesquisado. O texto era lido e o cursista retornava ao ambiente para realizar as atividades, o que demandava tempo.	Existência de textos descontextualizados entre si, mostrando a falta de clareza na escolha dos textos.
Prof_M_Disc_16	<i><u>Eu acho que organizou. Organizou o que eu sabia, porque vamos nos informando, saiu uma lei aqui, outra lei lá... E aí você vai agregando as informações, conforme elas vão aparecendo. Na hora que organiza</u></i>	Para Professora M, a etapa comum do curso de ingressantes a ajudou na organização do que ela já sabia, pois novas informações, leis	Alguns conteúdos pedagógicos podem auxiliar seu desenvolvimento profissional

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>tudo, de alguma forma, eu acho que foi legal, organizou tudo aquilo que eu já sabia e me deixava mais curiosa.</u>	vão surgindo e é necessária alguma forma de organização, além de tê-la deixado mais curiosa.	
Prof_M_Disc_17	<p><u>Eu me lembro que discuti bastante o ensino da história dos números para a 5ª série.</u></p> <p><u>Outra coisa, foram aquelas frações contínuas no 9º ano, 8º ano.</u></p> <p><u>Então, na parte de matemática, eu tive contato com o Ensino Fundamental, que eu não tinha as apostilas, pois eu dava aula no ensino médio desde quando começou o currículo.</u></p> <p><u>E o que me agregou da parte de matemática foi a continuidade, então a parte de Estatística, por exemplo, começava no caderno da 5ª série, depois retornava na 6ª série e aí depois lá na 3ª série do ensino médio, aparecia de novo....</u></p> <p><u>Mas a parte que marcou foi a conexão que tinha com o ensino fundamental.</u></p>	<p>A Professora M se recordou dos módulos que tratava dos temas da história dos números para 5ª série (6º ano) e frações contínuas para os 9º e 8º anos.</p> <p>Achou interessante que a etapa específica de Matemática lhe proporcionou contato com os conteúdos desenvolvidos no ensino fundamental, o que não era uma realidade para ela, pois lecionava apenas para o ensino médio. Assim, a conexão dos conteúdos no curso entre o ensino fundamental e médio foi um aspecto marcante para ela.</p>	<p>Presença de metodologias diferenciadas em alguns módulos de Matemática</p> <p>Existência de conexão dos conteúdos de Matemática entre o ensino fundamental e médio, oportunizando o conhecimento do currículo como um todo.</p>
Prof_M_Disc_18	<p><u>O módulo 9 (O Currículo do Estado para Matemática) nada, nada, foi novidade.</u></p> <p><u>Então, o curso estava da seguinte forma, começava com o ensino fundamental e aí terminava com o ensino médio, então a Geometria 1, por exemplo, era relacionada ao fundamental e a Geometria 2 era o que estava lá no ensino médio.</u></p>	<p>Para Professora M, o módulo 9, que apresentava o Currículo do Estado para Matemática, não foi novidade por ela conhecer o material.</p> <p>A Professora M se recorda que os conteúdos de Matemática no curso iniciavam no contexto do Ensino Fundamental e terminava no Ensino Médio, como por</p>	<p>O Currículo do Estado de São Paulo é discutido nas escolas</p> <p>A estrutura da etapa específica de Matemática contempla abordagem para os ensinos fundamental e médio</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
		exemplo, os temas de geometria.	
Prof_M_Disc_20	<i>[...] Era muita coisa, você tinha que dar conta disso tudo, então aquilo que é do agrado da gente, focávamos mais, mas é muito conteúdo para darmos conta.</i>	A Professora M achou muito conteúdo do curso para fazer em pouco tempo, sendo assim é dada mais atenção aos temas que são de interesse do professor	Carga horária excessiva do curso
Prof_M_Disc_21	<i>Eu sei que teve uma vivência de gestão, alguma coisa assim e depois teve uma vivência de sala de aula. Eu estava na escola, eu poderia fazer a minha vivência. Então a parte que eu tenho mais marcada é de Trigonometria, porque eu gosto de trigonometria, a probabilidade, contagem e estatística, o meu trabalho de mestrado era na área de estatística e eu faço parte de um grupo de estatística, então o que ficou marcado foi a conexão que teve entre os conteúdos; ao longo do curso a probabilidade e estatística foram sendo focadas até terminar o último. O módulo 15(Álgebra: um olhar funcional), essa parte de função, a taxa de variação era o que eu estava trabalhando com os meninos da escola, então acabou ficando bem marcada, porque eu relatei a forma com que eles fizeram com aquilo que eu tinha trabalhado.</i>	A Professora M se recorda que teve uma atividade chamada de vivência que era desenvolvida na escola com a Gestão e também em sala de aula. Como ela lecionava na época, pode fazer a atividade de vivência da sua prática. A Professora M tem marcante os temas Trigonometria, por ter afinidade com esse conteúdo, e Probabilidade e Estatística, por estar relacionado com a sua pesquisa de mestrado. Além disso, o módulo 15 (Álgebra: um olhar funcional), a parte de função lhe chamou a atenção, pois ela relacionou a forma apresentada no curso com a maneira como havia ensinado para os alunos.	A importância da atividade prática de vivência no curso A familiaridade com os conteúdos matemáticos auxiliou na participação no curso Sintonia entre o conteúdo do curso e prática em sala de aula favorece a reflexão
Prof_M_Disc_24	<i>O de Função! Função, variação. Porque a partir dos cadernos, quando estudei intensificou, eu passei a ver a</i>	Para a Professora M, o módulo que envolvia função como variação,	Influência positiva do curso na prática no professor

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>Função como variação e eu não fazia isso antes.</u>	proporcionou uma mudança em como ela desenvolvia este tema com os alunos	
Prof_M_Disc_27	<u>Isso! (Módulo 15: Álgebra: um olhar funcional). Que tem a taxa de variação! Funções como relação de interdependência! Então o foco dado em Funções é como interdependência e taxa de variação. Os cadernos trazem isso. Fazia dois anos que eu estava dando isso, então parecia um pouco nebuloso ainda para mim. Isso foi o que mudou a minha forma de ver a função. Trigonometria, me deu segurança!</u>	A Professora M relata que no material de apoio ao currículo (cadernos) o tema Funções é apresentado como relação de interdependência, porém, isto não estava claro para ela. O módulo 15 do curso – Álgebra: um olhar funcional contribui com a maneira de ver o conteúdo. Quanto à Trigonometria, lhe deu mais segurança.	Auxílio do curso no entendimento do material de apoio (cadernos), possibilitou segurança para o conteúdo de Trigonometria. Escolha pelo módulo 15: Álgebra: um olhar funcional
Prof_M_Disc_28	<u>Eu acho que o curso deveria ser para ingressantes! Não para ingressantes no cargo efetivo. Mas para quem ingressa no Estado. Inclusive o professor eventual deveria ter acesso a esse curso. Ele devia ter contato com esse curso. Porque a parte de carreira, por exemplo, deveria estar lá para consultar sempre. Eu não lembro de Tutoria, de Fórum, eu não lembro de nada disso. Então se é um curso que eu não tive nenhum acompanhamento, eu posso fazê-lo a qualquer momento. A parte de matemática, eu acho que ela deve ser aberta para quem está na rede também, os contratados, a categoria O, os eventuais. Porque o professor que está ingressando, não é aquele que nunca deu aula no Estado, é aquele que já está lá há muito tempo, já tem alguns vícios... Está aberto para todo mundo, eu faço o curso, sou aprovada, tenho o</u>	Para a Professora M, o curso de ingressantes deveria ser para todos os professores que entram na rede pública estadual, independentemente de ser por concurso. O curso deveria estar disponível para o professor consultar, por exemplo, a carreira do professor. A Professora M não se recorda de algum tipo de acompanhamento no curso, ou seja, Tutoria, então o curso poderia ser feito em qualquer momento. O mesmo em relação ao conteúdo de Matemática, também deveria estar disponível para todos que entram	A importância da formação continuada em serviço A não relevância da Tutoria no curso a distância. A relevância do curso para todo professor iniciante, porém deve ser considerado a experiência profissional do professor A importância de o professor conhecer a conexão dos conteúdos de Matemática entre os ensinos fundamental e médio, favorecendo a visão de todo currículo.

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<p><u>certificado de alguma forma. Então, quando eu ingresso, eu já fiz o curso, não preciso fazer de novo. Já tenho esse curso, e o tive na hora que eu precisei dele. Na hora de enxergar os cadernos. Então, se eu tenho aula só no ensino médio, eu tenho acesso ao fundamental, o curso me dá uma visão do todo. A Mesma coisa o ensino fundamental, o professor do ensino fundamental não sabe a consequência que tem se ele deixar de lado algum conteúdo lá no ensino médio.</u></p>	<p>na rede pública estadual. Para a Professora M, nem todos os professores que estão ingressando por concurso público deram aula na SEE-SP, e os que estão lá há muito tempo acaba adquirindo alguns vícios em relação a sua prática. Se o curso estivesse aberto para todos, o professor realizava, seria aprovado e receberia o certificado. Quando ingressasse por concurso público, além de já ter o curso, o teria realizado no momento certo que precisou, ou seja, para conhecer o material de apoio ao Currículo. Caso ele só lecionasse no ensino médio, teria acesso também ao conteúdo do fundamental e vice e versa, pois, às vezes, o professor do ensino fundamental não tem a noção das consequências para o aluno no ensino médio, caso ele deixe de ensinar algum conteúdo.</p>	
<p>Prof_M_Disc_30</p>	<p><u>Eu acho que deveria ser primeiro no horário de trabalho. Eu acho que deveria ter no mínimo a ATPC para fazer esses cursos.</u> <u>A distância, sim. Mas eu acho que deveria ter uma parte a distância e</u></p>	<p>A Professora M acha que o curso deveria ser no horário de trabalho do professor, pelo menos ser destinado às Aulas de Trabalho</p>	<p>Importância de destinar horas para formação em serviço Necessidade de interação presencial entre os professores</p>

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>uma parte presencial, porque as discussões, elas são importantes</u>	Pedagógico Coletivo – ATPC. Para a Professora M, o curso deveria ser a distância com encontros presenciais para discussões.	
Prof_M_Disc_37	<u>E a pontuação... Porque eu só fiz esse curso por causa do ponto.</u>	A Professora M relata que fez o curso por causa da pontuação que recebe em sua classificação.	A preocupação do professor com sua vida funcional

Fonte: Elaborado pela autora

Do quadro acima, foram destacadas as seguintes ideias significativas:

Quadro 14 - Ideias Significativas - Professora M

Ideias Significativas	
45	Importância da carreira profissional para o professor
46	Facilidade do professor em realizar as atividades do curso
47	A relevância do conhecimento do conteúdo matemático
48	Faltou no ambiente virtual na primeira edição acesso aos cadernos do professor e do aluno.
49	Ferramentas de interação não utilizadas adequadamente
50	Ausência de articulação nos encontros presenciais, que foram apenas para apresentação.
51	Ausência de mediação do Tutor
52	Interesse do professor em temas relacionados à criança e adolescente
53	Desinteresse do professor em temas teóricos
54	Existência de textos descontextualizados entre si, mostrando a falta de clareza na escolha dos textos.
55	Alguns conteúdos pedagógicos podem auxiliar seu desenvolvimento profissional

56	Presença de metodologias diferenciadas em alguns módulos de Matemática
57	Existência de conexão dos conteúdos de Matemática entre o ensino fundamental e médio, oportunizando o conhecimento do currículo como um todo.
58	O Currículo do Estado de São Paulo é discutido nas escolas
59	A estrutura da etapa específica de Matemática contempla abordagem para o ensino fundamental e médio
60	Carga horária excessiva do curso
61	A importância da atividade prática de vivência no curso
62	A familiaridade com os conteúdos matemáticos auxiliou na participação do curso
63	Sintonia entre o conteúdo do curso e prática em sala de aula favorece a reflexão
64	Influência positiva do curso na prática no professor
65	Auxílio do curso no entendimento do material de apoio (cadernos), possibilitou segurança para o conteúdo de Trigonometria.
66	Escolha pelo módulo 15: Álgebra: um olhar funcional
67	A importância da formação continuada em serviço
68	A não relevância da Tutoria no curso a distância.
69	A relevância do curso para todo professor iniciante, porém deve ser considerado a experiência profissional do professor
70	A importância de o professor conhecer a conexão dos conteúdos de Matemática entre os ensinos fundamental e médio
71	Importância de destinar horas para formação em serviço
72	Necessidade de interação presencial entre os professores
73	A preocupação do professor com sua vida funcional

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.5. Entrevista Professora D

A outra docente que realizou o primeiro modelo do curso de ingressantes com Tutoria e recebendo auxílio financeiro, foi a “Professora D”. Ela concluiu a graduação

em Matemática em 2009 e o Bacharelado em Engenharia Civil em 2016, ambas na UNISAL. Possui pós-graduação em Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP. Tem 9 anos de magistério, sendo que ingressou na rede estadual em 2009 como eventual e se efetivou em 2012. Realizou o primeiro modelo do curso de ingressantes que teve sua última oferta em 2011. Na época em que realizou o curso, ministrava aulas para o Ensino Fundamental. Atualmente, é Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico na disciplina de Matemática em uma Diretoria de Ensino do interior.

Ao perguntar à Professora D se havia participado de algum curso a distância anteriormente ao de ingressantes, ela respondeu que havia realizados os cursos proporcionados pela própria EFAP, como o de gestão de sala de aula, avaliação educacional, literatura contemporânea, que eram cursos com menos de 60 horas, diferente da extensa carga horário do curso de ingressantes (360h).

Quanto aos aspectos que destacaria de um curso a distância, a Professora D relatou que o curso deve ter bastante material para o cursista poder estudar. Complementou que, se um curso for muito “raso”, o cursista não conseguirá ter um conhecimento profundo daquilo que está sendo proposto. Ela citou como exemplo o Curso M@tmídias em que as atividades eram contextualizadas e facilitava o entendimento, enquanto que o outro curso que realizou, Direitos Humanos, possuía textos e vídeos cansativos e repetitivos, os quais não contribuía para o entendimento do conteúdo.

Após a descrição dos aspectos iniciais de um curso a distância relatados pela Professora D, passamos a conversar sobre o curso de ingressantes. A docente descreveu o que se recordava do curso realizado. Apresentamos no quadro a seguir os trechos destacados de significados da entrevista da “Professora D”:

Quadro 15 - Análise Ideográfica - Professora D

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_D_Disc_1	<i><u>Eu não me lembro de nenhum tema específico comum. Eu lembro que a parte comum era totalmente teórica, totalmente diferente da prática de sala de aula.</u></i>	A Professora D não se recorda de nenhum tema específico desenvolvido na etapa 1 do curso, apenas que era teórica e desvinculada com a prática	Pouca importância do professor com a parte teórica

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_D_Disc_2	<u>Eu me lembro de alguma coisa de avaliação, mas nada profundo.</u>	A Professora D lembra que foi discutido o tema avaliação, mas não especificamente o quê.	Vaga lembrança do tema avaliação
Prof_D_Disc_5	<u>A parte específica tinha bastante o conteúdo do ensino fundamental, razão, proporção, frações equivalentes, conjuntos numéricos, a parte de teorema de Tales, teorema de Pitágoras, Trigonometria...</u>	Para a Professora D, na parte específica de Matemática, os conteúdos estavam voltados para o ensino fundamental, como razão e proporção, fração equivalentes, conjunto numéricos, Teorema de Tales, de Pitágoras, Trigonometria	A importância dada pelo professor aos conteúdos
Prof_D_Disc_6	<u>É porque era bem em cima do conteúdo de sala de aula. Em cima do currículo paulista mesmo.</u>	Para a Professora D, o conteúdo do curso estava em cima do material de apoio ao Currículo (cadernos) desenvolvidos em sala de aula.	Os conteúdos do curso foram baseados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.
Prof_D_Disc_7	<u>O módulo 10(Números para ordenar e contar) trouxe a escrita dos números romanos, mesopotâmios, bem parecido com o que tem no caderno do professor e do aluno. Na verdade, todos (os módulos) eram relacionados com o caderno do aluno e do professor. Eu me lembro que tinham muitas listas de exercícios para resolução.</u>	Para a Professora D, o módulo que lhe chamou mais atenção foi o módulo 10 (Número para ordenar e contar). Esse módulo trouxe a escrita dos números romanos, mesopotâmios, semelhante ao apresentado no material de apoio (cadernos do professor e do aluno). Se recorda também que havia listas de exercícios para resolução.	Presença de atividades similares às contidas no material de apoio Escolha pelo módulo 10: Números para ordenar e contar

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
Prof_D_Disc_10	<u>Sim (Fazia relação com a prática), porque o curso estava bem em cima, como eu já falei, do currículo. Então, ele fazia atividades bem similares com o caderno do aluno e algumas atividades eram iguais. Os exercícios, eles faziam uma contextualização igual traz o caderno do aluno e do professor.</u>	A Professora D fazia relação do conteúdo do curso com sua prática, pois as atividades do curso eram similares às propostas no caderno do aluno. Traziam contextualizações semelhantes às contidas no caderno do professor e do aluno.	Alguns conteúdos favoreceram a relação com a prática. Presença de atividades contextualizadas
Prof_D_Disc_11	<u>Eu me recordo da pessoa (Tutor) nunca responder no prazo.</u>	A Professora D se recorda que o Tutor nunca respondia no prazo os questionamentos	Falta de mediação adequada do Tutor
Prof_D_Disc_16	<u>Não (Interagia). No máximo ele (Tutor) colocava uma questão pronta de mediação (no Fórum). Nada que estimulasse mais o assunto.</u>	Para a Professora D, o Tutor não interagiu no Fórum. Coloca uma questão pronta de mediação, porém não estimulava mais a discussão do assunto.	Falta de interação do Tutor
Prof_D_Disc_20	<u>Eu me lembro de que a atividade (de Vivência) era exemplificar práticas na sala de aula. Uma aplicação de uma certa atividade e como esta se deu. Como era feita a mediação. Como era a atividade em grupo, como era mediada.</u>	A Professora D se recorda que na atividade de vivência era necessário exemplificar práticas em sala de aula. Apresentar como aconteceu uma aplicação de uma certa atividade, como foi realizada a mediação. Como era desenvolvida a atividade em grupo e como era feita sua mediação.	Presença de situações práticas
Prof_D_Disc_26	<u>Olha, eu gostei muito do curso. Gostei muito de fazer o curso, a parte de matemática era mais didática, com mais estratégias para poder ensinar mesmo. Porque na faculdade a gente vê os conteúdos assim, mais conhecer as técnicas de resolução e o curso ele</u>	A Professora D relata que gostou do curso e de realizá-lo, pois a etapa específica de Matemática era didática e tinha estratégias diversificadas de como	Presença de estratégias de como ensinar os conteúdos

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>trouxe mais formas para ensinar. Talvez uma visão mais prática na sala de aula.</u>	ensinar. Para ela, na faculdade se conhece os conteúdos, mas as técnicas de como ensinar, o curso proporcionou, com uma visão mais prática de sala de aula.	
Prof_D_Disc_28	<u>O ponto falho é que o curso é bem voltado para o ensino fundamental. Então, agora que eu trabalho com os professores, acho que o curso deveria trazer uma abordagem dos conteúdos do ensino médio.</u>	Para a Professora D, o curso apresentou uma imperfeição, os conteúdos eram voltados para o ensino fundamental e para ela o curso deveria fazer uma abordagem também do ensino médio.	Conteúdos de Matemática voltados para o ensino fundamental
Prof_D_Disc_30	<u>Então, eu acredito que os próximos cursos de formação, de aperfeiçoamento, têm que trazer essa contextualização para o professor. Eu gosto muito da parte de jogos e eu vejo que às vezes o professor não consegue relacionar o jogo com determinado assunto.</u>	Para a Professora D, um curso de formação continuada deve ter a presença de contextualizações e jogos, pois às vezes o professor não consegue relacionar um jogo com determinado assunto.	A necessidade de estratégias diversificadas, como contextualização e jogos nos cursos de formação
Prof_D_Disc_31	<u>Eu me lembro dos encontros presenciais e eles foram totalmente desconexos do que estava sendo visto a distância. A maior parte do encontro era de informes, cronograma, a página que cada um havia feito.</u>	A Professora D se lembra que os encontros presenciais eram desconectados com o que estava sendo visto no EAD. O encontro era utilizado para informes, apresentação de cronogramas e o que cada um havia realizado.	A desconexão entre os encontros presenciais e a parte online Mau uso das horas presenciais
Prof_D_Disc_33	<u>Seria (O curso realizado na UNESP, que tinha a parte presencial e outra à distância, sendo a parte presencial em sintonia com o que estava sendo visto a distância). Esse tipo de curso ele permite que o aluno, se ele tiver dúvida,</u>	Para a Professora D, um bom exemplo de curso de formação continuada seria o que ela realizou na pós-graduação, pela UNESP. O curso tinha	Para o Professor, um bom exemplo de curso de formação é existir encontros presenciais em

UDS	Discurso do Professor	Articulação do discurso do Professor	Ideias Significativas
	<u>se ele não estiver entendendo o material, ele terá alguém presencial para questionar. Tiraria a dúvida dele, ou às vezes o professor traz o material para o encontro presencial, e o material do presencial já tiraria a dúvida que o aluno está.</u>	uma parte presencial e outra à distância, porém a parte presencial estava em sintonia com o que estava sendo visto a distância. Para ela, esse tipo de curso permite eliminar as dúvidas que às vezes surgem durante o presencial. Além disso, podem ser trazidos outros materiais para o encontro presencial que podem auxiliar a tirar as dúvidas dos cursistas.	sintonia com a parte a distância.

Fonte: Elaborado pela autora

Do quadro acima, foram destacadas as seguintes ideias significativas:

Quadro 16 - Ideias Significativas - Professora D

Ideias Significativas	
74	Pouca importância do professor para a parte teórica
75	Vaga lembrança do tema avaliação
76	A importância dada pelo professor aos conteúdos
77	Os conteúdos do curso foram baseados no Currículo do Estado de São Paulo.
78	Presença de atividades similares às contidas no material de apoio
79	Escolha pelo módulo 10: Números para ordenar e contar
80	Alguns conteúdos favoreceram à relação com a prática.
81	Presença de atividades contextualizadas
82	Falta de mediação adequada do Tutor

83	Falta de interação do Tutor
84	Presença de situações práticas
85	Presença de estratégias de como ensinar os conteúdos
86	Conteúdos de Matemática voltados para o ensino fundamental
87	A necessidade de estratégias diversificadas, como contextualização e jogos nos cursos de formação
88	A desconexão entre os encontros presenciais e a parte online
89	Mau uso das horas presenciais
90	Para o Professor, um bom exemplo de curso de formação é existir encontros presenciais em sintonia com a parte a distância.

Fonte: Elaborado pela autora

Finalizamos a análise ideográfica com 90 ideias significativas e damos continuidade ao movimento interpretativo, apresentando na próxima subseção a análise nomotética.

5.2. Análise Nomotética

Nesta altura da análise, retornamos as ideias significativas e buscamos o que era relevante para compreender o fenômeno interrogado. Buscamos convergências de sentidos e organizamos as ideias significativas que convergem para uma ideia mais ampla, que denominamos de Ideias Abrangentes. Esse processo é denominado de primeira redução fenomenológica, em que as ideias significativas foram reduzidas e organizadas nas ideias abrangentes, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 17 - Análise Nomotética - Ideias Abrangentes

IDEIAS SIGNIFICATIVAS		IDEIAS ABRANGENTES
1	Presença na etapa 1 de temas de política, conduta do professor e Currículo do Estado de São Paulo	I – Carência de elementos que contribuam para atuação profissional do professor
2	Necessidade de conteúdos relacionados à legislação e condutas dos professores em sala de aula.	
3	Falta aprofundar a gestão pedagógica	
17	O curso deveria ter sido ofertado antes de assumir o cargo para subsidiar a prática do professor	

IDEIAS SIGNIFICATIVAS		IDEIAS ABRANGENTES
19	Obrigatoriedade do curso interfere no interesse em realizar a formação.	
30	Para o curso contribuir para a prática profissional, o cursista tem que aprofundar no estudo dos temas	
35	Curso direcionado para docentes sem experiência no magistério	
45	Importância da carreira profissional para o professor	
52	Interesse do professor em temas relacionados à criança e adolescente	
55	Alguns conteúdos pedagógicos podem auxiliar seu desenvolvimento profissional	
67	A importância da formação continuada em serviço	
69	A relevância do curso para todo professor iniciante, porém deve ser considerado a experiência profissional do professor	
71	Importância de destinar horas para formação em serviço	
73	A preocupação do professor com sua vida funcional	
5	Ausência de influência dos conteúdos da etapa comum do curso na prática pedagógica.	II - Necessidade de situações relacionadas a prática de ensino do professor
13	Faltaram temas no curso que proporcionassem ao professor segurança para atuar em sala de aula.	
15	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.	
27	Dificuldade do Professor em entender o conteúdo que não está relacionado a sua prática	
31	Alguns conteúdos apresentados no curso não contribuem para a prática do professor	
36	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.	
42	Ausência de situações no curso relacionadas à prática do professor.	
54	Existência de textos descontextualizados entre si, mostrando a falta de clareza na escolha dos textos.	
56	Presença de metodologias diferenciadas em alguns módulos de Matemática	
63	Sintonia entre o conteúdo do curso e prática em sala de aula favorece a reflexão	
64	Influência positiva do curso na prática no professor	
75	Vaga lembrança do tema avaliação	

IDEIAS SIGNIFICATIVAS		IDEIAS ABRANGENTES
80	Alguns conteúdos favoreceram a relação com a prática.	III – Aspectos significativos ao professor que dizem dos conteúdos curriculares
85	Presença de estratégias de como ensinar os conteúdos	
4	A forma de tratar o conteúdo é importante	
6	A importância dos conteúdos matemáticos.	
7	Módulo 6 – Álgebra I: do uso de letras às equações.	
8	Dificuldade dos alunos com o conteúdo de álgebra	
10	Conteúdos não apropriados para a sala de aula.	
16	Facilidade nos conteúdos da etapa comum por ser leitura e interpretação	
20	A escolha dos conteúdos de Geometria por ser um desafio	
26	Presença da relação dos conteúdos de Matemática entre os ensinos fundamental e médio.	
28	Apesar de o curso ser bom, há necessidade de ser aperfeiçoado com maneiras diferentes de apresentar um conteúdo.	
37	A opção da Professora pelo módulo 3 – Números para representar e medir	
40	Dificuldade dos alunos com o conteúdo	
47	A relevância do conhecimento do conteúdo matemático	
53	Desinteresse do professor em temas teóricos	
57	Existência de conexão dos conteúdos de Matemática entre o ensino fundamental e médio, oportunizando o conhecimento do currículo como um todo.	
59	A estrutura da etapa específica de Matemática contempla abordagem para os ensinos fundamental e médio	
62	A familiaridade com os conteúdos matemáticos auxiliou na participação no curso	
66	Escolha pelo módulo 15: Álgebra: um olhar funcional	
70	A importância de o professor conhecer a conexão dos conteúdos de Matemática entre os ensinos fundamental e médio	
74	Pouca importância do professor para a parte teórica	
76	A importância dada pelo professor aos conteúdos	

IDEIAS SIGNIFICATIVAS		IDEIAS ABRANGENTES
79	Escolha pelo módulo 10: Números para ordenar e contar	
86	Conteúdos de matemática voltados para o ensino fundamental	
12	Falta de profissional para realizar as interações e mediações no ambiente.	IV - Ausência de interação no Ambiente Virtual
24	Erros na plataforma virtual do curso desmotivaram a participação.	
29	Comunidade virtual não explorada de maneira integral no curso não contribuindo para interação	
41	Excesso de carga horária e conteúdo no curso	
48	Faltou no ambiente virtual na primeira edição acesso aos cadernos do professor e do aluno.	
49	Ferramentas de interação não utilizadas adequadamente	
51	Ausência de mediação do Tutor	
60	Carga horária excessiva do curso	
68	A não relevância da Tutoria no curso a distância.	
82	Falta de mediação adequada do Tutor	
83	Falta de interação do Tutor	
33	Necessidade de oficinas presenciais com estratégias diferenciadas de ensinar o conteúdo	V - Ausência de articulação dos encontros presenciais com o curso no AVA
34	Ausências de atividades presenciais para trocas de ideias	
43	Os encontros presenciais não corresponderam às expectativas dos participantes	
44	Ausência nos encontros presenciais de situações práticas	
50	Ausência de articulação nos encontros presenciais, que foram apenas para apresentação.	
72	Necessidade de interação presencial entre os professores	
88	A desconexão entre os encontros presenciais e a parte online	
89	Mau uso das horas presenciais	
90	Para o Professor um bom exemplo de curso de formação é existir encontros presenciais em sintonia com a parte a distância.	
11	Falta de recursos no curso, como PDF	VI - Necessidade de recursos diferenciados como vídeos, PDF, Jogos
14	Faltaram, na etapa comum, mais recursos, como vídeos com situações de gestão de sala de aula	

IDEIAS SIGNIFICATIVAS		IDEIAS ABRANGENTES
18	Presença na etapa comum de sugestões de alguns recursos diferenciados para utilização em sala de aula, que podem despertar o interesse dos alunos.	
32	Faltaram, no curso, vídeos mais dinâmicos e atrativos.	
38	Presença de alguns recursos como vídeos e situações práticas	
87	A necessidade de estratégias diversificadas, como contextualização e jogos nos cursos de formação	
9	Alguns módulos de Matemática com exercícios confusos e complexos.	VII - As atividades mantêm uma relação com o Currículo, mas não favoreceram uma discussão sobre os conteúdos
21	As atividades da parte específica do curso não auxiliaram para sanar as dúvidas do professor com o conteúdo	
22	Contextualização dos exercícios de geometria não levou o professor à compreensão.	
23	Defasagem do professor nos conteúdos de geometria dificultou a realização das atividades	
25	Presença de atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos)	
39	Ênfase nas atividades do material de apoio ao Currículo (Cadernos)	
46	Facilidade do professor em realizar as atividades do curso	
58	O Currículo do Estado de São Paulo é discutido nas escolas	
61	A importância da atividade prática de vivência no curso	
65	Auxílio do curso no entendimento do material de apoio (cadernos), possibilitou segurança para o conteúdo de Trigonometria.	
77	Os conteúdos do curso foram baseados no Currículo do Estado de São Paulo.	
78	Presença de atividades similares às contidas no material de apoio	
81	Presença de atividades contextualizadas	
84	Presença de situações práticas	

Fonte: Elaborado pela autora

Dando continuidade a interpretação dos dados vê-se que algumas Ideias Abrangentes convergem, como é o caso da I –Carência de elementos que contribuam para atuação profissional do professor, II - Necessidade de situações relacionadas à prática de ensino do professor, III – Aspectos significativos ao professor que dizem dos conteúdos

curriculares e VII - As atividades mantêm uma relação com o Currículo, mas não favorecem uma discussão sobre os conteúdos. São aspectos que podem ser considerados para o desenvolvimento profissional do professor.

Outras Ideias Abrangentes como IV - Ausência de interação no Ambiente Virtual, V - Ausência de articulação dos encontros presenciais com o curso no AVA e VI - Necessidade de recursos diferenciados como vídeos, PDF, Jogos, nos direcionam para aspectos estruturais do planejamento e execução do curso.

Desse modo, organizando novamente as Ideias Abrangentes (segunda redução fenomenológica) é possível buscar o que elas nos dizem de: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?*

Quadro 18 - Análise Nomotética - Categorias Abertas

Ideias abrangentes	Categorias Abertas
Necessidade de situações relacionadas à prática de ensino do professor	Preocupação com os modos de ser professor
As atividades mantêm uma relação com o Currículo, mas não favorecem uma discussão sobre os conteúdos	
Carência de elementos que contribuam para atuação profissional do professor	
Falta de destaque aos conteúdos curriculares	
Ausência de interação no Ambiente Virtual	Potência das estratégias e dos recursos de EaD
Ausência de articulação dos encontros presenciais com o curso no AVA	
Necessidade de recursos diferenciados como vídeos, PDF, Jogos	

Fonte: Elaborado pela autora

Como esta pesquisa tem por objetivo analisar a política pública de formação de professores ingressantes implantada pela SEE-SP, a partir dos discursos dos professores e documentos oficiais, retomamos aqui o que os autores Bowe, Ball e Gold (1992) relatam em relação à política pública, sendo esta dirigida para o contexto da prática, onde encontram-se as pessoas que de fato a colocam em ação.

No entanto, a política não é implementada do mesmo modo que é recebida, pois passa por interpretações e pode sofrer alterações, inclusive sendo recriada.

Um recorte de algumas das ideias dos professores participantes que - convergiram para as categorias abertas, contribuirá para expor o modo pelo qual pode ser praticada essa política pública de formação de professores no contexto da prática. Assim, as categorias abertas serão interpretadas na próxima seção, com base nas reflexões da pesquisadora e dos autores que dialogam com o tema.

6. INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS

Apresentamos nesta seção a interpretação das categorias abertas construídas no momento de análise realizada e exposto na seção 5, destacando-se as evidências do que se mostra de significativo nos discursos dos docentes participantes do curso de formação de ingressantes, uma política pública para professores do Estado de São Paulo.

A análise dos dados foi baseada no olhar atento ao relato das experiências vividas pelos participantes da pesquisa e pesquisadora, em relação ao fenômeno interrogado, política pública de formação de ingressantes da SEE-SP.

Ao término da análise, mostra-se uma preocupação com os modos de “Ser Professor e com a Potência das **estratégias e dos recursos da EAD**, as quais apresentaremos, nessa seção, a interpretação do que nos possibilitou compreender no relato dos docentes, em relação à política pública implementada.

Antes da Interpretação das categorias, serão apresentadas na subseção seguinte algumas ideias, provenientes de nossas leituras, que nos apoiaram a entender o que se mostra em relação à política pública de formação de professores ingressantes do Estado de São Paulo.

Modos de conhecer aspectos da formação de professores que deveriam ser considerados para o curso, giram em torno das características do objeto de estudo “política pública”, que está relacionada à formação do professor para o desenvolvimento de sua prática profissional, o “Ser Professor” e as especificidades presentes na modalidade escolhida para desenvolver a formação, que foi o curso a distância.

Assim, entender o significado de “Ser Professor” e “Educação a Distância” foi relevante para constituir um solo no qual se destaque um modo de exercer a profissão que explicitaremos a seguir.

6.1 Ser Professor

A caracterização do que envolve o “Ser Professor” transcende as características de ser apenas um profissional da educação. O que envolve esta profissão singular, que é responsável pela formação de todas as demais profissões? Quais aspectos compreendem o Ser Professor?

Para delinear nossas reflexões, partiremos do entendimento da palavra “ser” e nos reportaremos a Bicudo (2014), que evidencia o significado da palavra “ser” adicionada à “com”, ou seja, “ser-com”.

Para designar esse ser, Bicudo (2014, p. 40) avança nesse conceito filosófico, na perspectiva do ser-com, enfatizando que o ser-no-mundo é um modo de “[...] sermos junto ao outro, este entendido como pessoa, e ser-com as coisas, como utensílios, obra de arte, enfim com o que estamos em nosso cotidiano”.

Direcionaremos nosso olhar para o ser-professor e sua relação intrínseca com o outro. Para ser professor é fundamental a presença do outro, seja enquanto pessoa, ou com o que está ao nosso redor, portanto, ser-professor envolve a preocupação com o outro.

O professor, em um primeiro momento, é um profissional licenciado, que adquiriu, em tese, os conhecimentos teóricos para o exercício da profissão e esses, na maioria das vezes, tornam-se o centro da docência, porém não são suficientes para sustentar o ser-professor. Além dele, surge a inquietude para que o outro aprenda, o que Bicudo (1987) chama da preocupação com o *ser-do-aluno*, a ansiedade para que o aluno aprenda algo relacionado à área de conhecimento do docente e, para isso, conhecer quem é o público para o qual leciona, é fundamental. Assim, deve-se envolver, em seu modo de ser-como, o conhecimento da comunidade em que se situa a escola, o contexto social do aluno, que auxiliará a compreender o *portar-se-com-os-outros* dos alunos.

Isso favorece ao professor saber se o que está ensinando faz sentido para o aluno. Assim, é preciso o professor saber a relação da sua área de conhecimento com o mundo e como esse foi construído na tradição cultural.

A autora afirma que ser-professor está relacionado também a *auxiliar-o-conhecimento-de-algo* e para isso, o professor deve ter claro o que é ensinar, que muitas vezes não é algo familiar para ele, saber fazer as escolhas metodológicas para ensinar o que pretende, pois, apesar do professor ter o conhecimento do conteúdo, nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Entender como o aluno conhece e saber avaliar o entendimento do aluno a partir do ensinado, também está relacionado a *ensinar-algo-a-alguém*.

Além disso, perceber o sentido que o ensinado está fazendo para aluno, o significado do conteúdo ensinado, para Bicudo (1987, p. 53) mostra o que é *considerado-importante-que-o-outro-venha-a-conhecer*. Para a autora, “é fundamental que o professor ajude o aluno a des-vendar, tirar a venda do mundo”.

Portanto, ser-professor envolve o conhecimento teórico da área de conhecimento, o conhecimento de como ensinar o conteúdo, fazendo as escolhas metodológicas de como o aluno aprende, de como gerenciar o comportamento e as atitudes dos alunos influenciados pelo contexto social, além de levar em consideração que a escola é uma instituição social e que o professor desenvolve a docência em conjunto com o outro, representado também pelos demais professores, membros da equipe gestão, pais, funcionários, enfim, considerar o que a sociedade espera do professor.

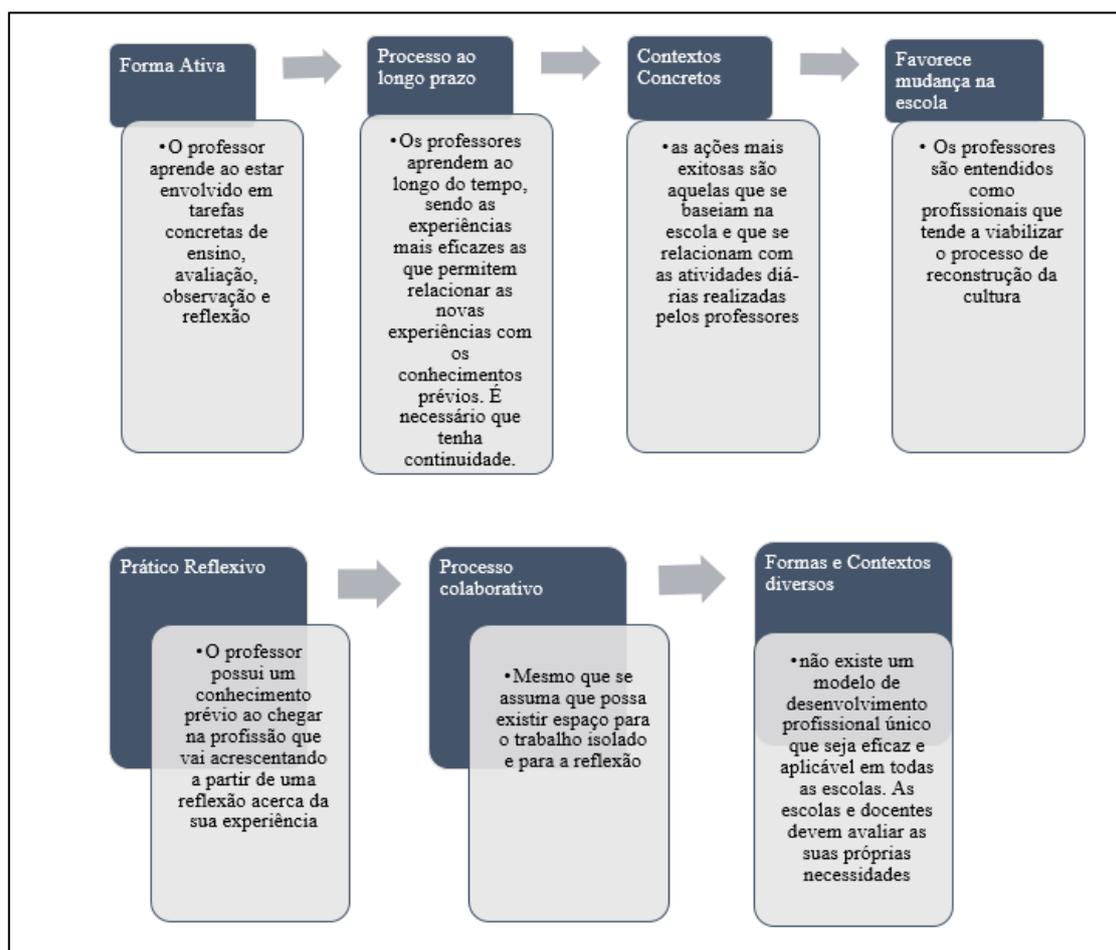
Diante do exposto, para o que nos interessa nesta pesquisa, fomos levados a indagar quais os aspectos importantes deveriam pautar uma política pública de formação para subsidiar o “ser-professor”. O que deveria abranger esta formação docente?

Expusemos que, durante o percurso na docência, o professor não vive isolado, estando constantemente em contato com o outro, o que pode favorecer o seu desenvolvimento profissional. Passos et al. (2006, p. 195), consideram a formação docente na perspectiva de formação contínua e o desenvolvimento profissional. Para eles essa formação

[...] pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e incluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para docência e que envolve aspectos conceituais, didáticos pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura.

Os autores acrescentam, baseados em Charlot (2005), que o desenvolvimento profissional docente está sujeito às influências da relação com o mundo externo, com as políticas públicas, com as práticas escolares, com os conhecimentos institucionais, bem como a relação com outros colegas. Esse contato com os fatores externos possibilita uma reflexão crítica em relação a sua prática, viabilizando uma atualização do professor e a reconstrução de sua identidade profissional (Nóvoa, 1995). Assim, é importante que a formação de professores caminhe nesta perspectiva: a do desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) ao realizar sua pesquisa considera essa perspectiva e destaca algumas características do desenvolvimento profissional que apresentamos, em forma de síntese, na figura a seguir:

Figura 34 - Características do Desenvolvimento Profissional - Carlos Marcelo

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que o fluxo das características elencadas pelo autor vai ao encontro das apontadas por Charlot (2005) e Nóvoa (1995), como a importância da participação ativa do professor em ações concretas pode viabilizar a construção da cultura escolar por meio de um processo colaborativo. Marcelo (2009) enfatiza que o desenvolvimento profissional se constrói ao longo do tempo, à medida que os professores adquirem experiência, sabedoria e consciência profissional.

Segundo Nóvoa (1995, p. 27), a formação de professores pode estimular o desenvolvimento profissional, tendo em vista, propiciar a preparação de docente reflexivos e que “[...] participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Estas ideias permearam nossas interpretações na busca da compreensão do que se mostra na política pública de formação de professores ingressantes da SEE-SP e que emergiu na categoria “Ser Professor” a qual apresentaremos a interpretação a seguir.

6.1.1. Preocupação com os modos de ser professor

Ser professor nos dias atuais não é tarefa fácil. No período em que atuei como Supervisora de Ensino pude observar que, em relação ao professor de Matemática, a dificuldade parecia ainda maior, pois era frequente receber olhares de cobrança tanto da escola quanto da sociedade como um todo. Isso se deve ao fato de que o profissional de Matemática, em alguns momentos, é questionado sobre o desempenho insatisfatório de seus alunos nas avaliações internas da unidade escolar, bem como nas externas, realizadas pelo sistema de educação (SARESP, Prova Brasil e SAEB²⁴), uma vez que estas últimas compõem o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo – IDESP e o Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB.

Em nossa análise vimos que, dos aspectos destacados pelo professor de Matemática, ao participar do curso de formação de ingressantes oferecido pela EFAP-SP, há aqueles relacionados a expectativa em relação aos conteúdos trazidos pelo curso de forma a subsidiar sua prática pedagógica. Apresentação de estratégias diferenciadas e aplicáveis ao ensino de Matemática, como fazer a gestão pedagógica em sala de aula, além de aspectos relacionados a sua carreira profissional, foram questões que refletiram nos discursos dos docentes, durante as entrevistas, ao relatar suas impressões sobre o curso, nos mostrando sua inquietação em relação a prática pedagógica.

Para subsidiar algumas reflexões sobre a categoria *Preocupação com os modos de ser professor*, nos reportamos a Bicudo (1987), que escreveu, na época, um artigo referente às características de um professor de Matemática, as quais estão presentes, as

²⁴ No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> e <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

inquietações, responsabilidades e preocupações do professor com os conteúdos que irá lecionar, o que para a autora é procedente, pois “[...] não é possível que se queira ensinar algo a alguém, sem que se conheça esse algo” (BICUDO, 1987, p. 46).

Essa preocupação com o conteúdo se manifesta na fala dos professores ingressantes entrevistados em nossa pesquisa, pois eles se recordaram mais dos conteúdos de Matemática trabalhados na etapa específica do curso, do que dos conteúdos da parte pedagógica. Além disso, a preocupação em não dominar o conteúdo da disciplina para o público que irá lecionar, também se evidenciou, como mostra o trecho a seguir:

Prof_C_Disc_4: Então essa parte que contempla a geometria, principalmente no ensino médio, para mim é desafiador! Então é uma coisa que eu já perdia um pouco a paciência, tentava fazer os exercícios, errava, pulava pro outro, porque eu tenho uma certa dificuldade pra fazer, pra trabalhar, por isso que eu estou fugindo do ensino médio...

A Prof_C, que leciona apenas para o Ensino Fundamental, deixa de atuar no Ensino Médio por ter dificuldades com alguns conteúdos da disciplina. Ao contrário, para a Prof_M, que dava aulas para o Ensino Médio, o curso contribui para que ela conhecesse melhor os conteúdos de Matemática do Ensino Fundamental e sua relação nos diferentes anos/séries, conforme evidenciado em sua fala:

Prof_M_Disc_17: Então na parte de Matemática, eu tive contato com o Ensino Fundamental, que eu não tinha as apostilas. Eu não tinha, pois eu dava aula no Ensino Médio desde quando começou o currículo

E o que me agregou da parte de Matemática, foi a continuidade, então a parte de Estatística por exemplo, começava no caderno da 5ª série, depois retornava na 6ª série e aí depois lá na 3ª série do Ensino Médio, aparecia de novo...

Ter conhecimento do conteúdo que irá lecionar é fundamental para a prática docente, mas o professor percebe que não é o suficiente, pois no processo de ensino e aprendizagem outros fatores estão envolvidos, como, por exemplo, analisar se o que está sendo ensinado está sendo compreendido pelos alunos e quais as expectativas da sociedade em relação à aprendizagem Matemática. Com isso, o docente busca por uma formação profissional que lhe dê subsídios para tornar a sua atuação em sala de aula mais eficiente.

Agora, se nos voltarmos para o termo Desenvolvimento Profissional do Professor, interpretado por alguns autores, dentre eles Passos et al. (2006), vê-se que ele é considerado na perspectiva de formação contínua, sendo um processo pessoal, permanente e envolvendo várias etapas e instâncias formativas. Ponte (1998, p. 2), o define como “[...] um movimento de “dentro para fora”, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar”. Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda a carreira profissional, se construindo com a experiência docente, sabedoria e conhecimento profissional.

Charlot (2005, apud Passos et al., 2006), destaca as influências externas no desenvolvimento profissional, pois existem as relações com o mundo externos, com conhecimentos institucionais, trocas com os demais professores, políticas públicas, as práticas escolares, o que pode favorecer a reflexão crítica do professor em relação a sua prática. Além disso, o docente pode se questionar em como ensinar diante da complexidade existente nas escolas, diversidade de alunos, condições muitas vezes desfavoráveis, realidade essa desconhecida por ele durante sua graduação, como diz a Prof_A:

Prof_A_Disc_4: [...] eu acho que os cursos eles pecam um pouco na parte pedagógica, [...], eles preparam a gente para conduzir, vamos por entre aspas “o conteúdo”, mas não prepara a gente, especificamente, pra parte pedagógica, porque você está lidando com ser humano, você está lidando com alunos que ele tem diferentes realidades, eu penso assim..., então, se a parte pedagógica fosse mais trabalhada, eu acho que seria muito bom, [...] porque não é só simplesmente o conteúdo, o aluno tem que saber, mas eu acho que a forma como a gente conduz, a forma como você vai conseguir atingir esse aluno é que vai fazer a diferença.

Essa preocupação de que o aluno aprenda, segundo Bicudo (1987), está relacionado à característica de Ser-professor, uma vez que:

Ser-professor é preocupar-se com o ser do aluno, tentando auxiliá-lo a conhecer algo que ele, professor, já conhece e que julga importante que o aluno venha a conhecer, também. Esse já conhece tem o sentido de que o professor é alguém que já possui pelo menos algum domínio sobre a área de conhecimento, objeto do seu ensino. Não possui o significado de que o professor domine completamente tal área e que não esteja em situação de abrir-se a novos conhecimentos (BICUDO, 1987, p. 48)

Essa inquietação do professor manifesta na fala da Prof_A, quando afirma considerar importante “que você atinja o aluno”, contribuindo para que se entenda um dos motivos que levam o professor a buscar cursos de formação que enfatizem *como ensinar os conteúdos*, pois em sua visão ele poderá transpor o aprendido no curso para sua prática pedagógica. Percebemos nos discursos dos professores entrevistados, que essa era a expectativa, como exemplificado a seguir:

Prof_M_Disc_22: O módulo 13 (Geometria II – Analítica e métrica) para mim estava bom, eu pude fazer as atividades como eles sugeriram, mas para o aluno não. Então, às vezes, eu planejava a aula e ia lá com os alunos e eles não conseguiam fazer, eu ficava um pouco perdida e voltava para o livro.

Prof_A_Disc_16: Tem alguns [...] (módulos), que eu achei os exercícios e a forma que ele foi abordado, muito confuso ..., se fosse até para a gente trabalhar em sala de aula, eu acho que seria muito confuso, porque, os exercícios, eles são muito complexos [...], a complexidade é muito alta...

Nota-se no discurso dos professores que a ideia de desenvolver as atividades do curso com os alunos, para alguns, não seria viável. Mais uma vez, a inquietude do docente está em experienciar métodos diferenciados com seus alunos, visando à sua aprendizagem, mas para ensinar é preciso conhecer. Bicudo (1987, p. 50), diz que ensinar está indissociável de conhecer, pois ensinar “[...] implica um certo modo de comportar-se frente ao aluno, visando o seu conhecimento do corpo de conhecimentos que está sendo ensinado”. Desse modo, segundo a autora, é importante compreender como o ser humano conhece para que fique claro o do sentido de ensinar.

Se o professor tiver o entendimento do corpo de conhecimento da disciplina a qual trabalha e souber explicitar o que sua área diz para o mundo, poderá ajudar os alunos a buscar meios de compreender um determinado significado.

Os professores dizem sentir falta de atividades que enfatizassem mais a prática e como ensinar determinado conteúdo, conforme se observa nos relatos a seguir

Prof_C_Disc_12: [...] eu acho que poderia ter mais oficinas mesmo, sabe? De repente trazer um jogo para gente fazer, uma didática que você usa para mostrar como funciona.

Prof_D_Disc_30: O atual currículo, tem cobrado a questão de contextualização. Então eu acredito que os próximos cursos de formação, de aperfeiçoamento, ele tem que trazer essa contextualização para o professor. Eu gosto muito da parte de jogos e eu vejo que, às vezes, o professor não consegue relacionar o jogo com determinado assunto.

Esta busca do como ensinar se completa com outro aspecto, que é o conhecimento profissional. Este será construído em suas vivências escolares, nos momentos em que o professor se encontra em situações que necessitará articular seu conhecimento com o bom senso para tomadas de decisão.

Ao refletir sobre o sentido dessa categoria, compreendemos que ela está associada também à carreira do professor, a preocupação com a sua vida funcional, em entender determinados assuntos que poderiam favorecer a sua prática em sala de aula, como, por exemplo, o conhecimento da criança e adolescente, algumas condutas a serem utilizadas no cotidiano escolar, como mostra o trecho destacado a seguir da transcrição da Prof A:

Prof_A_Disc_4: [...] o que poderia ser mais aprofundado é um pouco mais a questão da legislação, alguma conduta que a gente poderia ter em sala de aula, que a gente não poderia. [...] se a parte pedagógica ela fosse mais trabalhada...

Pelo discurso da docente, observa-se que a sua expectativa em relação ao curso de ingressantes é que este lhe proporcionasse mais parâmetros relacionados a melhor maneira de agir profissionalmente em determinadas situações de sala de aula. A professora esperava que isso foi abordado na etapa pedagógica do curso, comum a todas as disciplinas, porém, segundo relato de outra cursista, o formato das atividades propostas não possibilitou que isso ocorresse, conforme transcrito abaixo da entrevista da Prof M:

Prof_M_Disc_14: A discussão sobre a criança, sobre os direitos da criança, isso aí eu também achei interessante. Aí tinha a parte pedagógica, a parte de sociologia, pedagogia, essas coisas que eram muito maçantes.

Nota-se no discurso da Prof M, que os temas relacionados aos direitos da criança, provavelmente tinham correspondência com sua prática em sala de aula, o que lhe chamou a atenção, ao passo que assuntos não relacionados a situações vivenciadas no cotidiano escolar podem acabar não despertado o interesse do professor. Marcelo (2009, p. 11) diz que, “[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional

docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores”.

A análise dessa categoria vai nos possibilitando perceber uma preocupação do professor com a sua atuação, que vai desde os conteúdos a serem ensinados, passando pelo modo de como esses conteúdos podem ser ensinados, finalizando no conhecimento profissional de como realizar a gestão de sala de aula.

Por outro lado, os professores afirmaram que as atividades e os conteúdos do curso foram baseados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e nos materiais de apoio (Caderno do Professor e Caderno do Aluno). Neste material, as situações de aprendizagem já estão prontas e trazem orientações no Caderno do Professor sobre como desenvolvê-las em sala de aula com os alunos. Para tanto, é necessário que o professor estude o material para saber utilizá-lo adequadamente, sendo este um dos objetivos do curso de ingressantes, orientar os professores quanto às possibilidades de uso deste material em sala de aula. No entanto, percebe-se, pelo discurso dos docentes entrevistados, que a metodologia proposta no material de apoio e apresentada no curso ainda não é suficiente para o professor desenvolver de forma eficiente sua prática pedagógica, por esta razão, sugerem que o curso tenha situações relacionadas à prática e outros tipos de atividades utilizando diferentes recursos pedagógicos, como por exemplo, os jogos.

Aludimos a Bicudo (2003, p. 22), quando questiona o que é formação. “Que forma é essa que está em ação para formar o professor?”. A autora faz um histórico da ênfase na formação do professor desde a década de 1980 quando considerado a educação como aparelho de Estado²⁵ e o ensino como reprodução do conhecimento. Segundo Bicudo (2003), o fracasso da educação não foi atribuído aos aspectos de reprodução no sistema escolar e sim à incompetência do professor, o que levou a oferta de cursos rápidos de

²⁵ A autora se reporta a Louis Althusser. Segundo este autor, um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.

Quanto à definição de Ideologia de Estado, Althusser a define como reagrupamento de “um certo número de temas importantes, extraídos dos diferentes domínios da ideologia (religiosa, jurídica, moral, política, etc.), em um sistema que resume os ‘valores’ essenciais de que tem necessidade a dominação das classes que detêm o poder de Estado para ‘levar na conversa’ os explorados e os agentes da exploração e da repressão, assim como os agentes da ideologização, portanto, para garantir a reprodução das relações de produção. Informações retiradas de LOUIS ALTHUSSER: Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola. Prof. Dr. Marcos Cassin, disponível em marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf.

reciclagem, centrado no conteúdo e, posteriormente, a inclusão de aspectos pedagógicos.

As críticas ao sistema escolar levaram a atenção para os cursos de formação continuada e a dois aspectos: “[...] realidade escolar, contexto político e pedagógico em que o professor exerce sua profissão e efetua o seu trabalho e os cursos que formam os professores” (BICUDO, 2003, p. 23-24).

O contexto em que o professor exerce sua profissão muitas vezes não é levado em consideração ao elaborar uma política pública, como expresso pela Prof_R:

Prof_R_Disc_7: *Não teve nada! Porque o que a gente vive no dia a dia na sala de aula é totalmente diferente da visão que eles têm. Você prepara uma aula e você chega na sala de aula você depara com situações que não têm nada a ver com aquilo planejado... você tem que mudar totalmente a sua (aula) em segundos. Situações que você fala assim, o que eu faço agora?*

Neste caso, o professor não valoriza o curso por estar desconexo a sua prática, não despertado no docente o sentido de formação apontado por Bicudo (2003, p. 28). Para ela:

Formação designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos.

A Prof_R deixa claro que o curso para ela não serviu de nada, assim entendemos que o processo interno do devir não foi ativado. Bicudo (2003, p. 28-29) menciona então a diferença entre formação e cultivo. “Cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente”, ao passo que formação está relacionada à mudança, “[...] pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser”.

Analisando que o curso de ingressantes que é uma política pública para formação de professores em início de carreira, o conceito de formação deveria imperar em sua proposta. Assim, considerar a experiência dos professores não efetivos, que já se encontravam atuando na rede pública estadual de ensino, trazendo para o curso de formação de ingressantes o conhecimento destes profissionais, poderia ser uma forma de compartilhar os saberes com os docentes em início de carreira no magistério.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, destaca em seus princípios a importância de os projetos pedagógicos de formação contemplar as especificidades do cotidiano escolar:

[...]

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

[...]

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a **integração entre teoria e as práticas profissionais**. (BRASIL, 2016, art. 2º, grifo nosso)

Assim, apesar de previsto na legislação, há indícios nos relatos dos professores participantes da nossa pesquisa e que realizaram o curso de formação de Professores Ingressantes, que a política pública ofertada aos docentes ingressantes não contemplou os aspectos necessários para ser Professor de Matemática na rede pública estadual.

Prosseguimos na interpretação da próxima categoria, apresentando antes algumas ideias de autores relacionados a Educação a Distância.

6.2. Educação a Distância

Segundo o Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, organizado por Mill (2018), Educação a Distância²⁶ é uma das modalidades de educação prevista na LDB e, nas últimas décadas, tem sido utilizada como modalidade de apoio a políticas públicas de formação de professores e cidadãos de maneira geral. O autor complementa que esta modalidade é “[...] uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (no Brasil e no mundo) e tem se mostrado bastante rica em

²⁶ Mill (2018), esclarece que modalidade é um substantivo feminino e no contexto educacional são modos ou tipos de configuração para o ensino e aprendizagem que envolvem as formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação, sendo assim, deve ser tratada no feminino como educação a distância e não como ensino a distância.

potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento” (MILL, 2013, apud MILL, 2018, p. 199).

O autor aponta que o entendimento do termo educação a distância ainda não está claro para muitos, o que acarreta a adoção de concepções contraditórias e equivocadas em algumas pesquisas e práticas pedagógicas, além da falta de estudos mais detalhados que envolvam aspectos fundamentais referentes a esta modalidade. Ele expõe algumas concepções de Educação a Distância, segundo os autores a seguir:

- Moore e Kearley (2008): a ideia de educação a distância está relacionada a alunos e professores se comunicando por meio de diferentes tecnologias por estarem o tempo todo ou grande parte em que aprendem e ensinam, em locais diferentes.
- Holmberg (1985): apoia algumas bases e fundamentos da EaD nas teorias da comunicação e interação. Ele expõe que o a Educação a Distância prevê diferentes formas de estudos, abrangendo atividades feitas com a supervisão contínua ou não, de educadores, tutores “[...] presentes com seus alunos em sala de aula, sem dispensar os benefícios do planejamento, do acompanhamento e da orientação de uma organização tutorial pedagogicamente bem estruturada” (HOLMBERG, 1985, apud MILL, 2018, p. 199). O autor complementa que o conhecimento pode ser construído de maneira coletiva e colaborativa por meio da comunicação síncrona e assíncrona, o que viabiliza a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Como na EaD, o ensino e aprendizagem ocorre em locais diferentes. Mill (2018) aponta que, como afirma Moore e Kearsley (2008), a EaD é caracterizada pela separação física entre aluno e professor, que é mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, principalmente as tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem.
- Keegan (1980): Para ele existem alguns pontos-chave do ensino e aprendizagem a distância que são: a existência da distância física entre os professores e alunos, utilização das tecnologias para interligar professores e alunos, organização educacional diferenciada, processos de comunicação bidirecional, maior atenção aos estudantes que devem ser vistos individualmente, antes do coletivo de estudantes. Além desses aspectos, Mill (2018) elucida que Moore e Kearley (2008) complementaram que a EaD

pressupõe a utilização de técnicas diferenciadas para criação de cursos, acompanhamento de estudantes, comunicação envolvendo várias tecnologias e disposição pedagógicas, organizacionais e administrativas (MILL, 2018).

Além das concepções dos autores anteriores, Mill (2018) cita o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da LDB, referente ao incentivo do Poder Público ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada. O art. 1º do referido decreto, considera:

[...] educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Assim, a legislação atual também prevê ações para que a EaD ocorra de maneira a atingir seu objetivo educacional, de ensinar e aprender quando professores e alunos estão em locais distintos.

Mill (2018) destaca outro ponto que fundamenta o conceito de EaD que são as gerações referentes às evoluções dos tipos de tecnologias utilizados no processo de comunicação e interação entre educadores e educandos. Segundo Carneiro e Macedo (2018), o termo gerações da Educação a Distância está relacionado a uma divisão temporal para descrever a história da Educação a Distância, além de categorizar a relação entre as diferentes formas de configuração da EaD e as tecnologias disponíveis e mais usadas para apoiá-las em cada época.

Na literatura encontramos diferentes configurações das gerações da Educação a Distância e optamos por apresentar a de (Carneiro, 2013, apud, Carneiro e Macedo, 2018), por contemplar até a sexta geração. Realizamos uma síntese das principais características de cada geração, que se encontra na figura a seguir:

Figura 35 - Gerações de Educação a Distância segundo Carneiro 2013



Fonte: Elaborado pela autora

As tecnologias disponíveis em cada época, influenciaram o modo de interação do professor com estudante e este com o professor, além da relação estudante com estudante. Dependendo da época, recursos para subsidiar a EaD foram criados. No entanto, além dos recursos é importante a abordagem utilizada, pois dependendo da escolha ela pode não contribuir para construção de conhecimentos. Segundo Valente (2002), existem três tipos de abordagens básicas em EaD: a broadcast, a virtualização da escola tradicional e o estar junto virtual.

Para Valente (2002), a broadcast utiliza os meios tecnológicos para passar informações aos estudantes. O professor organiza as informações na sequência que ele

entende estar de acordo para os alunos e as envia por meio das tecnologias, como ocorrido com os materiais impressos, rádio e televisão. O autor complementa que a internet pode ser utilizada para “Entregar a Informação ao aluno” (VALENTE, 2002, p. 2). Nessa abordagem não há interação com o aluno, portanto, o professor não recebe nenhum retorno se a informação está sendo compreendida ou não. O professor não tem meios de verificar o que o estudante faz. Para Valente (2002, p. 2), “Embora a abordagem broadcast de EaD não garanta que o aprendiz construa conhecimento, ela é bastante eficiente para a disseminação da informação para um grande número de pessoas”.

Além disso, como a informação pode ser entregue para inúmeras pessoas, essa abordagem possui um custo baixo.

A outra abordagem explicitada por Valente (2002) é a virtualização da escola tradicional, uma tentativa de implementar o ensino tradicional por meio das tecnologias, ou seja, repetir as técnicas utilizadas nas aulas presenciais. Neste tipo de EaD, as informações são centradas no professor que as transmite ao aluno para armazená-las ou processá-las, posteriormente convertendo-a em conhecimento.

Para verificação da aprendizagem nesta abordagem, geralmente são utilizados testes de múltiplas escolhas que, por meio dos acertos e erros, indicam o quanto de informação foi memorizada pelos alunos. Segundo Valente (2002), além dos testes podem ser utilizadas também situações-problema em que o estudante é obrigado a utilizar as informações fornecidas pelo professor para resolvê-las. Existe a interação do professor com o aluno, porém, pode ser que não seja o suficiente para que o aluno construa o conhecimento, pois o tempo para mediação é limitado.

Valente (2002) adverte ser provável nesta abordagem que o aluno esteja somente memorizando a informação, pois não tem como o professor acompanhar o aluno e este por sua vez não é estimulado pelo professor com situações criadas especificamente para ele, levando-o a atribuir sentido ao que faz. Por esta razão se assemelha ao ensino tradicional e “[...] nesse sentido, estamos economizando o fato de essa “escola virtual” não ter paredes” (VALENTE, 2002, p. 4).

O autor explicita que, dependendo do material enviado pelo aluno ao professor, poderá demandar um tempo maior para analisar e dar o retorno, por esta razão o docente não poderá atender um número grande de alunos, o que acarreta um custo maior do que a broadcast. Na perspectiva da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a virtualização da escola tradicional apresenta uma qualidade superior ao broadcast (SILVA; VALENTE; DIAS, 2014).

A última abordagem, explicitada por Valente (2002, p. 4) é o “estar junto virtual”. Nesta, o professor está junto com os alunos auxiliando a resolver os problemas, contribuindo para a construção de conhecimentos, chamada pelo autor de Construcionismo, criado por Seymour Papert, em que o aluno aprende por meio do fazer.

Segundo Maltempi (2012), o Construcionismo é uma teoria de aprendizado, além de ser uma estratégia de educação, pois a ideia é propiciar ao aprendiz um ambiente favorável para a construção de um artefato público e de interesse pessoal. O autor complementa que “[...] ao conceito de que se aprende melhor fazendo, o Construcionismo acrescenta: aprende-se melhor ainda quando se gosta do que se faz, se pensa e se conversa sobre isso” (MALTEMPI, 2012, p. 288).

Os autores Silva, Valente e Dias (2014) acrescentam que, no Construcionismo, o fazer está associado à utilização do computador para realizar uma tarefa e o aprendiz deve ser acompanhado de maneira sistemática pelo mediador de forma a entender a construção de conhecimento. Para os autores, baseados em Valente (1999), o estar junto virtual requer um elevado grau de interação entre o professor e seus alunos e entre os próprios estudantes. Para Valente, (1999 apud Silva; Valente; Dias, 2014, p. 9):

[...] o mediador deixa de ser o “entregador” de informação para exercer a função de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o facilitador desse processo de construção.

Na abordagem do estar junto virtual, os estudantes são estimulados a desenvolver uma atuação responsável e autônoma, porém, sendo orientado e apoiado por mediadores dentro dos objetivos propostos, o que difere de ser autodidata, sem uma proposta didática para seu estudo. Este não é o objetivo desta abordagem (Litwin, 2001, apud, Silva; Valente; Dias, 2014).

Apresentamos um panorama referente à EaD, em que constou o Decreto nº 9.057, de 25 de maior de 2017, que regulamenta o art. 80, da LDB que inclui também a formação continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As gerações de EaD apresentadas referentes, sobretudo, à evolução das tecnologias que apoia o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Com o passar dos anos, novas funcionalidades e possibilidades das tecnologias são apresentadas, o que pode acrescentar novas potencialidades ao recurso.

Em relação às abordagens em EaD, estas referem-se a como as ferramentas podem ser utilizadas de modo a favorecer a interação e a aprendizagem do aluno.

Relacionando ao nosso fenômeno, política pública de formação de professores ingressantes, nas entrevistas com os professores surgiram questões relacionadas aos recursos disponíveis no curso que amparados nas ideias desses autores nos auxiliaram a interpretação da categoria **Potência dos recursos em EaD**. Esta interpretação será apresentada na próxima subseção.

6.2.1. Potência das estratégias e dos recursos da EAD

A palavra Potência no dicionário Houaiss (2008) é descrita como força, vigor, capacidade para criar, produzir, e potencialidade está relacionada ao potencial exibido como possibilidade, capacidade de realização, de execução.

Para Bicudo (2010, p.125) “Potência significa característica do que é potente, do que tem força para ser, do que traz em si as potencialidades para tornar-se”. A autora relata que existem vários significados para “Potência” na obra aristotélica, porém, o autor Mora (1978, p. 225), atribui a ela dois significados: “1) a potência é o poder que uma coisa tem de provocar uma mudança noutra coisa; 2) a potência é a potencialidade existente numa coisa de passar a outro estado”, sendo este último, segundo Bicudo (2010), o que recebeu maior importância por Aristóteles por estar relacionado à metafísica²⁷.

Com base nos significados apontados anteriormente relacionados à Potência, nos reportamos à categoria aberta “Potência das Estratégias e Recursos da EaD” do curso de formação de ingressantes. O curso possuía recursos da 5ª geração de EaD, pois foi realizado em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA e na sua primeira edição em 2010 dispunha da ferramenta de interação que era o Fórum. Em relação a este recurso os professores participantes relataram:

Prof_M_Disc_7: Esse curso não teve interação nenhuma, com o tutor, não sei se tem agora, não teve encontro presencial, aliás teve um encontro presencial, que foi no começo, no início, pra dizer o que era, para fazer o cadastro, pra entrar no AVA e depois não teve mais encontro presencial. Como eu tinha dois colegas que faziam, a gente

²⁷ Segundo Mora (1978, p. 225), “[...] sem a noção de potência, não poderíamos dar conta do movimento enquanto passagem de uma coisa de um estado a outro estado. Por exemplo, a proposição “x cresce” é inteligível se não aceitarmos que a proposição “x tem a potência de crescer” tem sentido. Em geral, não podemos dizer, segundo Aristóteles que “x virá a ser y” se não admitirmos previamente que há em x algumas das condições que vão tornar possível y. Isto não significa que basta supor uma potência para poder explicar a sua actualização”.

trocava figurinhas de vez em quando. Mas eu acho a troca que você faz durante o curso é importante, e esse curso não teve.

Prof_M_Disc_9: *Sou da primeira turma. A primeira turma não teve Fórum! Não teve Fórum mesmo! Os outros tem?*

Outros participantes do curso edição 2010 que teve Tutor, dizem:

Prof_D_Disc_11: *Eu me recordo da pessoa (tutor) nunca responder no prazo.*

Prof_D_Disc_16: *Não (interagia). No máximo ele (tutor) colocava uma questão pronta de mediação (no Fórum). Nada que estimulasse mais o assunto...*

Observa-se nos discursos da Prof_M e da Prof_D, que apesar do curso apresentar recurso que propiciasse a interação, ela não ocorreu. Com base no significado apontado por Mora (1978), a ferramenta Fórum, tinha potência para provocar a interação e propiciar a discussão pedagógica entre os professores em relação a um determinado assunto, no entanto, esta potencialidade não foi explorada em sua totalidade.

Segundo Bicudo (2010, p. 125), “[...] O ato é o que atualiza a potência, abrangendo o movimento para fazer avançar o acontecer. Ele inclui uma certa operação e é entendido pela mudança [...]”

Com esse movimento, o ser passa da potência de ser ao ato de ser. Assim, a mudança de um objeto é a passagem de um estado de potência ou potencialidade (modo de ser potencial) a um estado de ato ou atualidade (modo de ser atual).

No caso do Fórum, espaço reservado à mediação, o recurso tem potencial para interação, porém necessita de pessoas que façam uso adequado de suas potencialidades para que de fato ocorra a interação entre os participantes. O recurso por si só não tem essa capacidade. Sendo assim, há indícios de que a ferramenta não foi utilizada de maneira adequada, o que não gerou a atualização.

Outra ferramenta de interação mencionada pelos participantes foi a Comunidade Virtual de Aprendizagem:

Prof_A_Disc_20: *A comunidade virtual também poderia ser mais dinâmica, eu acho que a gente poderia ter um tutor, alguém que pudesse fazer algumas interferências, porque*

que fica muito jogado, eu escrevo, meu colega escreve, mas não tem ninguém pra fazer a relação, intermediar aquela conversa, olha adorei o seu comentário, vamos supor, o João faz o comentário do José, e aí ter alguém para intermediar, olha eu concordo com o seu ponto de vista José, mas você não acha que o João está certo dessa forma..., fazer estas intermediações, eu acho que seria bem proveitoso também. Porque a ideia de um ambiente virtual é você e o computador, então acho que fica uma coisa muito fria, para gente que as vezes está acostumado com o contato com o outro, essa interação e aí se tiver alguma intermediação eu acho que vai ficar muito mais interessante.

A Prof_C também mencionou sobre a Comunidade Virtual:

Prof_C_Disc_10: *Isso, a gente tinha a comunidade para conversar, as vezes trocar uma ideia, ..., mas nem sempre acessava a comunidade, não eram todos os momentos dos módulos que você acessava, dependendo do tema da mudança do tema, às vezes, dois temas mandavam você acessar.*

Os relatos das docentes apontam que o potencial da Comunidade Virtual de Aprendizagem deixou de ser utilizado, portanto, não contribuiu para a interação entre os participantes. Miskulin et al. (2011, p. 177) destacam que:

Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) permitem a comunicação, interação e colaboração frequentes entre alunos e professores em um curso a distância. As CVA se constituem em espaços virtuais abertos à participação de pessoas interessadas em compartilhar informações sobre um tema ou área específica, discutindo, interagindo e construindo conhecimento de forma colaborativa.

No caso específico do curso de ingressantes, a comunidade virtual de aprendizagem era destinada apenas aos professores participantes da formação, com perfis diversos e oriundos das diferentes regiões do Estado de São Paulo, o que poderia favorecer, caso houvesse interação, a troca de experiências e conhecimentos de realidades distintas.

Além da interação e colaboração, Miskulin et al. (2011, p. 177), com base em (PALLOFF; PRATT, 2005), apresenta outra dimensão que é a presença social, relacionada à “[...] percepção do aluno como uma pessoa real em uma comunicação mediada pelas TIC”, o que segundo as autoras contribui no processo de ensino e aprendizagem e na motivação do cursista realizar o curso online. As autoras mencionam

a questão de a CVA oferecer oportunidades para o trabalho conjunto, compartilhamento de informações, de recursos, e isso não foi estimulado no curso.

Outro aspecto apontado pelos cursistas foi a falta de sintonia dos conteúdos propostos no AVA, com as atividades realizadas nos encontros presenciais, como apresentamos a seguir:

Prof_R_Disc_22: *Não. Fora o presencial que foi lamentável! Não teve nada! Você olhava para as pessoas que estavam ali e eles estavam perdidos. Eu não estou falando mal, estou falando a minha opinião e que foi real.*

Pesquisadora: E nos presenciais o que você sugeriria? O que poderia acontecer nesta parte presencial, para ser algo que atendesse o propósito dele?

Prof_R_Disc_23: *Como eu já havia falado. Algo que fosse na prática! Não ficar lá passando vídeos, slides, essas coisas...*

O relato de outra docente também sobre os encontros presenciais:

Prof_D_Disc_31: *Eu me recordo dos encontros presenciais e eles foram totalmente desconexos do que estava sendo visto a distância. Totalmente separado um do outro. A maior parte do curso era informes, cronograma, a página que cada um havia feito. Eu achei que os encontros presenciais foram totalmente separados do que havia sendo feito no EAD.*

Os discursos dos participantes indicam que os encontros presenciais não atenderam à expectativa dos professores. Estes, ocorreram nas Diretorias de Ensino ou polos determinados por elas, o que poderia ter sido o momento oportuno para conhecer os docentes da região e fomentar a socialização de práticas pedagógicas por área de conhecimento. Veloso e Mill (2018, p. 515) ao mencionarem em relação ao Polo de Apoio Presencial - PAP, esclarecem que apesar do conceito de PAP estar relacionado a um espaço físico para atendimento presencial de estudantes, está ligado “[...] à noção de ambiente, um “local de encontro” onde são promovidos os momentos presenciais, com interações ricas e diversas”. Os autores complementam ainda que:

O PAP também pode ser entendido como ambiente de socialização, pois nele, os discentes podem organizar grupos de estudos, bem como realizar atividades presenciais em conjunto, a fim de promover o contato físico que está ausente na EaD. (VELOSO, MILL, 2018, p. 515)

Portanto, mais um recurso da EaD, que na visão dos cursistas, não foi bem aproveitado, ou seja, a potência deste recurso não foi atualizada para que atingisse o seu propósito.

Em relação aos recursos disponíveis no AVA, os participantes revelaram que não foram suficientes, como a seguir:

Prof_A_Disc_20: Olha eu acho, que o curso foi muito válido, mas eu acho que ele poderia ser melhorado em alguns aspectos. Eu acho que se a gente tivesse algum material em PDF, não só apostila (cadernos do aluno e do professor), porque a gente tinha que ficar muitas horas em frente ao computador pra ler as telas, se a gente tivesse algum material em PDF que pudesse colocar no celular, ou em outro lugar para leitura, por exemplo, um tablet, não só para estar com acesso à internet, [...] eu acho que facilitaria, até mesmo quando a gente estava respondendo as questões, às vezes, algum material que você precisava de alguma tela para te dar suporte para responder.

Outro docente também sentiu falta de mais recursos:

Prof_C_Disc_11: Eu acredito que os tipos de vídeos que eles colocam poderiam ser mudados, eu particularmente não gostava daqueles vídeos, eu achava muito, às vezes, eles estavam dando alguma entrevista com outra pessoa, uma coisa assim, às vezes, só falando, ficava um negócio meio maçante, de repente tinha que fazer um outro tipo de vídeo, com produção de slides, uma forma diferente de colocar esses vídeos, para eles serem mais atrativos, não sei consegue fazer isso no vídeo, pois se é vídeo não consegue ser interativo, mas ser mais atrativo, pelo menos, eu achava muito maçantes aqueles vídeos, você fica parado olhando, prestando atenção, é uma coisa muito maçante [...]

No discurso da Prof A, já se observa a presença das características da 6ª geração de EaD, em que a tecnologia móvel já não é mais novidade. Dispor destes recursos para o professor, facilitaria a realização de cursos a distância em qualquer momento e em qualquer lugar, e ainda com a disponibilidade de recursos mais dinâmicos, como os mencionados pela Prof C, que favorecessem a atenção no curso.

A característica peculiar da EaD é o Espaço x Tempo, ou seja, ela ocorre em lugares e momentos distintos para os estudantes. No caso da política pública de formação de professores ingressantes, este aspecto não foi levado em consideração, já que os recursos disponíveis aos professores, para que pudessem realizar seus estudos no local e

no momento que lhes fossem mais convenientes, não existiam, sendo necessário ao docente estar conectado à internet para a realização do curso.

Recuperamos aqui as características apontadas por Bowe, Ball e Gold (1992), quanto ao contexto da prática, descritas por Mainardes (2006, p. 53), em relação aos professores e demais profissionais que atuam nas unidades escolares

[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, o que apresentamos em nossa interpretação do que se mostrou no discurso dos professores em relação à categoria Potência das estratégias e recursos da EaD, permitiu observar indícios de que as potencialidades das ferramentas constantes na execução do curso de formação de professores ingressantes, bem como as estratégias utilizadas, não foram exploradas adequadamente.

Nos encaminhamos para a última seção da pesquisa em que realizamos as nossas considerações sobre o compreendido em relação à política pública de formação de professores ingressantes do Estado de São Paulo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, resgataremos o caminho trilhado na pesquisa, a análise e a interpretação dos dados produzidos, e apresentaremos as considerações finais da compreensão a respeito da política pública de formação de professores ingressantes do Estado de São Paulo.

Esta pesquisa desenvolveu-se no campo das políticas públicas em educação e teve como objetivo analisar a política pública de formação de professores ingressantes implantada pela SEE-SP. Para isso, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: *O que se mostra no discurso dos professores acerca da política pública de formação de docentes ingressantes implantada pela SEE-SP?*

A política pública analisada nesta pesquisa foi o curso de formação para professores ingressantes da rede pública estadual, oferecido pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo – EFAP, na modalidade a distância, e contava com alguns encontros presenciais, organizados nas Diretorias Regionais de Ensino, jurisdicionadas à SEE-SP. Já as atividades online, organizadas nos módulos do curso, eram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Os módulos do curso no AVA eram divididos em duas etapas, sendo a primeira comum a todos os docentes, com conteúdos relacionados à legislação e à parte pedagógica, e a segunda, específica por disciplina. A primeira edição do curso, oferecida em 2010, contava com acompanhamento e apoio de tutores, e o professor aprovado em concurso público deveria realizar o curso antes de assumir o cargo na rede estadual de ensino paulista. Já o modelo ofertado a partir de 2015 era auto instrucional, não contava com tutoria, e o docente aprovado em concurso realizava o curso após ingresso na rede estadual de ensino, durante o período de seu estágio probatório.

A partir dos autores lidos e da legislação que regulamenta e orienta o modo pelo qual se deu a formação de professores ingressantes no Estado de São Paulo, voltamos para o curso oferecido aos docentes de Matemática, que ingressam na rede pública paulista, interrogando o que pode ser percebido em seu discurso, que nos dê elementos para analisar em que sentido essa ação política se mostra na fala do professor. Entendemos assim, que a abordagem fenomenológica favoreceria o objetivo da pesquisa.

Como referencial teórico para análise de política pública, nos pautamos na abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), em que consideram três

contextos principais na verificação de uma política: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo o último considerado pelos autores como o principal, pois é para onde a política é endereçada. Além disso, nesse contexto, a política pública não é simplesmente recebida e implementada, e sim interpretada por quem a aplica, podendo sofrer alterações, inclusive ser recriada.

Relacionamos os contextos da abordagem do ciclo de políticas com o curso de ingressantes, considerando as legislações, documentos oficiais e o módulo de políticas públicas desenvolvido no curso para analisar o contexto dos textos políticos.

No contexto da influência, nos norteamos pelo relatório do Banco Mundial sob o título “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos, documentos oficiais do curso, como regulamento, proposta do curso e ementa do curso da disciplina de Matemática. Verificamos também os módulos do curso da etapa 2 de Matemática que tratava do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

No contexto da prática, realizamos a entrevista com cinco professores, sendo que dois realizaram o primeiro modelo com tutoria e três participaram do curso auto instrucional. Para analisar os dados referentes aos relatos dos professores, utilizamos a abordagem fenomenológica, em que as ideias significativas do dito pelos participantes na análise ideográfica se convergiram na análise nomotética para ideias abrangentes, desdobrando-se em duas categorias abertas: Preocupação nos modos de ser Professor e Potência das Ferramentas e Recursos da EaD.

Passaremos a descrever a seguir nossas compreensões em relação ao que se mostrou da política pública de formação de professores ingressantes nos três contextos apontados no ciclo de políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992).

7.1 Contexto da Produção de Textos

Nos documentos oficiais e módulos do curso, observamos as contrariedades nos textos políticos apontadas por Bowe, Ball e Gold (1992), ao analisar as legislações de 2009, de criação da EFAP, bem como a de 2010, referente a sua organização.

Observa-se o nome dado em sua criação: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, e seu decreto descreve como público alvo de atendimento, o quadro do magistério. Posteriormente, a oferta de formação se estendeu a todos os profissionais da educação. É provável que oferecer formação a todos os profissionais da educação tenha tido como propósito atender a outro decreto publicado posteriormente e que estabelecia

uma nova reorganização nos quadros da SEE-SP, em que foi criada toda uma estrutura administrativa nos órgãos centrais e nas Diretorias de Ensino.

Outro ponto chave destacado pelos autores Bowe, Ball e Gold (1992), refere-se ao fato de levar em consideração o tempo e local em que os textos políticos são criados. O curso de ingressantes, criado em 2010, era fase de um concurso público em que os participantes realizariam uma prova no final e a legislação referente ao perfil traçado para os profissionais, nesta edição, estava relacionada ao conhecimento dos conteúdos, incluindo todas as legislações de um modo geral.

Observamos que na etapa 1, o conteúdo do curso da edição de 2010 sofreu alteração na edição de 2015, mudando o foco antes pautado no conhecimento de conteúdos para o estudo e o entendimento de algumas legislações referentes a competências esperadas para que o docente atue profissionalmente, considerando que os professores que realizavam esta edição do curso haviam acabado de ingressar na rede pública e encontravam-se no período de estágio probatório.

No entanto, em relação à etapa 2, específica de Matemática, o conteúdo do curso não sofreu alterações e, considerando que foi criado em 2010, como uma das fases do concurso para provimento de cargo, o foco estava no conhecimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, no estudo e compreensão das atividades constantes deste material, para a realização da avaliação final do concurso. Porém, os participantes da edição de 2015 já estavam em exercício no cargo e a expectativa era que o curso os auxiliasse em sua prática docente, com atividades voltadas para o seu cotidiano, como iremos discutir no contexto da prática.

Assim, observa-se um aproveitamento do conteúdo da 1ª edição de 2010 do curso, sendo uma explicação provável a escassez de recursos para confecção de um novo conteúdo que atendesse ao novo perfil do professor, disposto na legislação.

7.2 Contexto da Influência

Para verificar este contexto nos valemos da análise das características apontadas no relatório do Banco Mundial de 2010 - “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, o que nos permitiu perceber a interferência internacional desta instituição na política educacional do Brasil, conforme descrito por Bowe, Ball e Gold (1992), estendendo-se ao Estado de São Paulo.

Os três eixos estruturantes (Gestão da Carreira do Magistério, Padrão Curriculares e Avaliação Educacional), presentes na versão de 2010 do curso de ingressantes, estavam presentes no relatório, bem como outras indicações desta agência internacional, dentre elas, a Educação Integral (novo modelo de escola de tempo integral que foi estendido às escolas de ensino médio) e a Mobilização da Sociedade (engajamento da sociedade com parcerias com o setor privado).

Outro diferencial elencado pelo Banco Mundial foi em relação à criação do IDEB no Brasil, reflexão que podemos trazer para o Estado de São Paulo com o IDESP e com as avaliações de aprendizagem e percurso, que ocorrem bimestralmente nas unidades escolares, que apesar de o foco não ser a responsabilização dos autores envolvidos, os integrantes das escolas, no geral, são pressionados pelos resultados.

Outro ponto ainda neste contexto da influência é a utilização do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, juntamente com os materiais de apoio, caderno do professor e do aluno, que foi enfatizado durante os módulos do curso. Por se tratar também de uma política pública implantada desde 2008, começando com uma proposta e depois se tornando oficial, todo o processo de ensino se concentra nestes materiais que estão na rede há dez anos e, no entanto, não há informações referentes a avaliação deste material e se, de fato, causaram algum impacto significativo na aprendizagem dos alunos.

7.3 Contexto da Prática

Este contexto, está relacionado à aplicação da política pelos que, de fato, estão atuando na escola.

Entendemos que deveríamos ouvir quem realmente realizou o curso de formação e está em sala de aula. Assim uma entrevista foi realizada com os participantes e da análise fenomenológica da produção dos dados, duas categorias emergiram: Preocupação com os modos de ser Professor e Potência das estratégias e recursos da EaD.

Em nossas interpretações vimos que os professores participantes valorizam os conteúdos matemáticos, porém gostariam que no curso tivessem sido tratadas situações relacionadas a como ensinar determinado conteúdo.

Quando discutimos anteriormente em relação aos módulos do curso no contexto da produção de textos e da influência, observamos que a etapa específica de Matemática estava voltada para o conhecimento dos conteúdos. Isto se deve ao fato de que o curso específico não teve alteração de 2010 para 2015, sendo que em 2010, quando foi

elaborado, ao final do curso havia uma avaliação, supõe-se que devido a isso a ênfase no conteúdo.

Assim, para os cursistas que realizaram o curso no ano de 2015 e já se encontravam em exercício nas unidades escolares, faltaram situações relacionadas à prática. Os participantes apontaram também a falta de situações referentes à gestão pedagógica, o que entendemos ser falta de conhecimento profissional. A preocupação com a carreira docente também esteve presente na interpretação desta categoria.

A outra categoria, Potência das Estratégias e Recursos da EaD, teve críticas dos professores em relação à plataforma, os recursos, os encontros presenciais, a falta de interação. Nos chamou atenção que, mesmo os professores que realizaram o curso em 2010, que tinha o acompanhamento de tutores, não se recordaram da tutoria ou a criticaram, o que demonstrou que não foi significativo a tutoria para este grupo de professores entrevistados. Já os que participaram do curso auto instrucional sentiram falta da mediação, se sentindo sozinhos no ambiente virtual.

Compreendemos que, apesar das potencialidades existentes nos recursos da EaD, já que o curso foi criado na 5ª geração em relação à EaD, estes recursos não foram devidamente aproveitados em suas potencialidades. O mesmo com a estratégia de realizar encontros presenciais, os quais foram apontados pelos participantes como mal aproveitados e sem conexão com o conteúdo visto na EaD. A expectativa dos professores era de que esses momentos seriam para interação e troca de experiências em relação ao conteúdo desenvolvido no AVA, o que de fato não ocorreu.

Alguns resultados de pesquisas já desenvolvidas sobre o curso de ingressantes que apresentamos foram observados em nossa pesquisa, como a formação no modelo de racionalidade técnica, em que o docente é visto como técnico e sua prática profissional como aplicação de teorias e técnicas. No caso, podemos relacionar a ênfase do conteúdo ao uso dos cadernos, o que levou os professores a relatarem a falta de outras situações relacionadas à prática profissional, que estavam em suas expectativas em relação ao curso.

A restrição ao uso dos cadernos pode levar também ao apontado em outras pesquisas que são a padronização das práticas pedagógicas e possível controle do trabalho docente.

Esta pesquisa mostrou que ouvir os professores, sobretudo da disciplina de Matemática, mostrou as suas expectativas em relação à formação desta área, com necessidade de atividades voltadas para a prática profissional que transcendam as

apresentadas no material de apoio. Além disso, a troca de experiências com seus pares em curso de formação foi apontada pelos docentes entrevistados como uma necessidade.

Apesar de todas as críticas feitas ao curso, destacadas pelos professores participantes de nossa pesquisa, estes se mostraram receptivos em participar de cursos de formação, e o fato de a SEE-SP ter a atenção para este público específico, que são os ingressantes, é um aspecto positivo e muito importante para a carreira do professor. No entanto, percebemos em nossa interpretação alguns parâmetros que devem ser considerados no momento de elaboração de uma política pública de formação de professores.

Primeiramente, deve ser pesquisado antes da elaboração de uma formação, o contexto da prática, ou seja, conhecer a realidade do professor, o que ele espera de um curso de formação, o que para o docente seria essencial ter nesse curso. Assim o professor se sentirá participante do processo de elaboração da política pública, o que poderá contribuir com aspectos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

A rede pública estadual tem a especificidade de possuir um número grande de professores, sendo assim, provavelmente, o curso na modalidade a distância é o mais viável. Porém, é necessário que sejam previstos encontros presenciais que façam sentido para os professores, estes podem ser por polos em escolas vizinhas. Formação dentro do contexto da escola pode favorecer a troca de experiências entre os professores com experiência em docência e os que ingressantes.

Em relação à parte em EaD, os professores poderiam ser tutoriados por professores mais experientes, que tivessem em sua carga horária um tempo destinado para este fim e que contasse pontos em sua evolução.

Além disso, as ferramentas em EaD devem ser utilizadas em sua totalidade para que o “Estar junto Virtual” aconteça de fato e os professores não se sintam abandonados no ambiente.

Para montagem do conteúdo, deveria existir a parceria entre escola e universidade, ainda mais por ser um curso de ingressantes. Porém, devem ser consideradas as diferentes realidades, pois existem os professores que são realmente ingressantes e aqueles que já possuem experiência na rede pública, mesmo não sendo efetivos. Esse público deve ser considerado no momento de montar o conteúdo e a socialização deste profissional com as universidades parceiras poderia contribuir nas especificidades do curso.

Parceria entre escola e universidade existe em diversas regiões com características distintas, porém ao ler Nóvoa (2017), me fez refletir sobre os aspectos apontados por ele

em relação a esta parceria. Segundo este autor, para avançar na formação profissional é necessário ter um novo lugar institucional. Um local “[...] fortemente ancorado na universidade, mas um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA, 2017, p. 114). O autor prossegue, explicando que esse lugar seria uma fronteira entre a universidade e as escolas, onde seria produzida a profissão do professor.

Talvez este espaço já exista, pois tem um órgão criado por lei que é a Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, onde se concentram todas as formações e que prevê em seu decreto parcerias e convênios com universidades públicas e privadas. Entretanto, sabemos que vários fatores influenciam, como descritos anteriormente, para que a política pública de fato aconteça e que não se esgota neste estudo, até porque os dados apresentados não nos permitem generalizar. No entanto, esperamos que os aspectos levantados por nós em relação à análise da política pública do curso de ingressantes possam contribuir para que essa seja recriada em novas possibilidades de oferta de formação de professores, com características de desenvolvimento profissional que realmente atenda seu propósito de subsidiar o professor em sua prática pedagógica e isso ecoe na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Panzani. **Formação continuada de educadores em escolas de governo: conceitos e práticas do Estado de São Paulo**. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Currículo, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BAGÉ, Idalise Bernardo. **Proposta para a prática do Professor do Ensino Fundamental I de noções básicas de geometria com o uso de tecnologias**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BAPTISTA, Carolina Aparecida Rosa. **A política educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. **Políticas públicas para formação de professores**. Brasília, v. 30, n. 98, p.1-231, jan. 2017.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de Professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p.679-701, set. 2015. UNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206207>.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. O Professor de matemática nas escolas de 1. E 2. GRAUS. In: BICUDO, M.A.V. (ORG). **Educação Matemática**. SÃO PAULO: MORAES, 1987, p. 45-57.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, v. , p. 15-22.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru-SP: Edusc, 2003. Cap. 1. p. 19-46.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Realidade virtual: uma abordagem filosófica. **Ciências Humanas e Sociais em Revista. Seropédica**, 2010, v. 32 n.1 p. 121-134.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, v., p. 11-28.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, v., p. 29-40.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al (Org.). **Pesquisa Qualitativa: Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4. p. 53-74.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A perplexidade: ser-com-o-computador e outras mídias. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Ciberespaço: Possibilidades que abre ao mundo da educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. Cap. 1. p. 37-66.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy Penteadó. **Informática e Educação Matemática**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm

BRASIL. **LEI nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. **LEI Nº 8.069**, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

CARNEIRO, M.L.F.; MACEDO, A.L. Gerações de Educação a Distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018, p.294-297.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar, Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M., M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRAU, Erica Cristina. **O aprimoramento da prática docente no ensino de Filosofia por meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. L.], v. 13, n. 37, p.57-70, jan. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300 p

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Objetiva: 2008, p.595.

KUIN, Silene et al. Formação como inovação: preparação de professores ingressantes na escola pública de São Paulo. In: ALMEIDA, Fernando José de; COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Quantidade é Qualidade**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Cap. 1. p. 12-23.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

MACHADO, Sarah Maria de Freitas. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: a EFAP em análise**. 2015. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6. p. 143-172.

MALTEMPI, M.V. Construcionismo: Pano de Fundo para pesquisas em Informática aplicada à Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V; BORBA, M.C. (Orgs.). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.287-307.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação,** Portugal, n. 8, p.7-22, 2009. Quadrimestral.

MEDEIROS, Tiago Batista. **Políticas Públicas em Educação: O curso de formação de professores do estado de São Paulo.** 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciência Política, Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MELLO, José Luiz Pastore et.al. **Plano Geral da Disciplina – Matemática.** Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II. Disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA-EFAP.

MILL, D. Educação a Distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2018, p.198-202.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP.** 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Educação e Ciências Sociais e História da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

MISKULIN, R.G.S. et al. A Prática do Professor que Ensina Matemática e a Colaboração: uma reflexão a partir de processos formativos virtuais. **Bolema: Boletim de Educação Matemática,** Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p.173-186, dez. 2011.

MOCROSKY, Luciane Ferreira. **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica.** 2010. 364 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MORA, J. F. Dicionário de filosofia. São Paulo: Edições Loyola, 1978.

MOREIRA, Kênia Hilda; GOIS, Marcos Lucio de Sousa. Influência de Boaventura de Sousa Santos em pesquisas em educação no Brasil. **Travessia: Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte,** Cascavel, v. 01, n. 01, p.1-22, jan. 2007. Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2742>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 1. p. 15-33.

OCDE. Brasil. Lições Encorajadoras de um grande Sistema Federal: in **Bons Desempenhos e Reformas Bem-Sucedidas em Educação: Lições do PISA para os Estados Unidos**. Cap.8, p.177-201. Disponível em <http://inep.gov.br/acoes-internacionais-apresentacao>.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática**, [s.l.], v. , n. 12, p.193-219, dez. 2006. Semestral.

PAULO, Rosa Monteiro; AMARAL, Carmén Lúcia Costa; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. A pesquisa na perspectiva fenomenológica: explicitando uma possibilidade de compreensão do ser-professor de matemática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 10, n. 3, p.71-86, set. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêia de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Políticas de Formação de Professores e carreira docente no Brasil: a produção do conhecimento e o posicionamento epistemológico dos pesquisadores na área. In: SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: Uefs - Editora, 2016. Cap. 5. p. 155-176.

PONTE, J.P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do Prof. Mat.**1998 (pp. 27-44). Lisboa: APM.

PRESTES, Ana Lucia Leme. **Quantidade versus qualidade: jogo discursivo na formação de professores a distância pela EFAP**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

KUIN, Silene et al. **Formação como inovação: preparação de professores ingressantes na escola pública de São Paulo**. In: ALMEIDA, Fernando José de; COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Quantidade é Qualidade**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Cap. 1. p. 12-23.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 61-92.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto 28.089 de 13/01/1988 - Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto 54.297 de 05/05/2009 - **Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo**. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/norma?id=155544>. Acesso em 07/09/2015

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto 56.460 de 30/11/2010 - **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. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-56460-30.11.2010.html>. Acesso em 07/09/2015.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto 57.141 de 18/07/2011 - **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas**. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html> Acesso em 07/09/2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010. **Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55717-19.04.2010.html>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. **Institui A Jornada Integral de Trabalho Docente e A Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação**. São Paulo, SP, Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 1.207, de 05 de julho de 2013. **Dispõe sobre os concursos públicos regionalizados para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências**. São Paulo, SP, Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> Acesso em: 01 jul. 2017.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 20, de 06 de abril de 2015. **Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério**. São Paulo, SP. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/20_15.HTM?Time=17/07/2017 08:05:44>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 36, de 01 de julho de 2014. **Dispõe sobre a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.**

Disponível em

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201407010036>.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013. **Dispõe sobre os Perfis, Competências e Habilidades Requeridos dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, os Referenciais Bibliográficos e de Legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/resolucao-se-52-de-14-8-2013-perfis-para-concurso.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 80, de 03 de novembro de 2009. **Dispõe sobre a definição de Perfis de Competências e Habilidades Requeridos para Professores da Rede Pública Estadual e Bibliografia para exames e concursos.** São Paulo, SP,

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_09.HTM>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SARRAIPO, Maria Aparecida dos Santos. **Formação Continuada e Desenvolvimento Humano: Análise do programa de aperfeiçoamento do Governo do São Paulo.**

2014. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, Política e Práticas Sociais, Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

SAVIANI, Dermeval. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação:** PUC-Campinas, Campinas, v. 1, n. 24, p.7-16, jun. 2008.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Pesquisa em políticas educacionais:** características e tendências. Feira de Santana: Uefs - Editora, 2016. 227 p.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **Por uma "formação tamanho único":** curso de formação específica para professores da SEE/SP. 2015. 168 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Jussanea Alves da. **A formação continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, na perspectiva dos principais agentes envolvidos: gestores, formadores e professores (2009-2015).** 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Educação e Ciências Sociais e História da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SIVA, T.T., VALENTE, J., DIAS, P. (2014) Diferentes abordagens da educação a distância mediada por computador e via internet. Disponível em

VALENTE, Jose. (2002). **Diferentes abordagens de educação a distância.**, disponível em https://www.researchgate.net/publication/268286203_DIFERENTES_ABORDAGENS_DE_EDUCACAO_A_DISTANCIA acesso em 02/01/2019

VELOSO, B.; MILL, D. Polo de Apoio Presencial. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2018, p.513-515.

WORLD BANK. **Atingindo uma Educação de nível mundial no Brasil: próximos passos.** 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>.