UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

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

Sorocaba, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA APARECIDA ROSA

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: análise de um curso da Escola Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Sorocaba, 2015

Rosa, Carolina Aparecida.
R710p A política educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza. / Carolina Aparecida Rosa. – – 2015.
157 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015
Orientador: Marcos Francisco Martins
Banca examinadora: Luís Antonio Groppo, Paulo Gomes Lima
Bibliografia

1. Educação e Estado – São Paulo (SP). 2. Professores – formação – São Paulo. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 379.8161

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba.

CAROLINA APARECIDA ROSA

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: análise de um curso da Escola Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Orientador Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

_____

Examinador:

_____
Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfenas – Alfenas

Examinador:

_____
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCar - Sorocaba

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer a Deus por estar próximo a mim, neste tempo de transformações e aprendizado de minha vida.

Aos meus pais que são mais que melhores amigos, eles são fonte de inspiração para busca de certo conhecimento que não se ensina se não pelo exemplo e pela prática: o como ser humano e ver os outros como iguais.

À minha família, especialmente aos meus primos, àqueles que conversaram comigo em madrugadas de escrita, àqueles que entenderam todas as vezes que não pude estar presente por conta dos estudos, obrigada pela amizade e por representarem aquilo que acho ser próximo de um relacionamento de “irmãos”.

À Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba por me receber como aluna no Mestrado em Educação.

Ao meu professor orientador, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, agradeço toda paciência e preciosas correções e encaminhamentos dados à minha pesquisa. Aos professores componentes da banca de qualificação, Profa. Dra, Adriana Varani, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima e aos suplentes, Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado e ao Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques pela disposição e observações feitas acerca domeu trabalho. Também agradeço aos professores da banca de defesa, o Prof. Luís Antonio Groppo e, mais uma vez, ao Prof. Paulo Gomes Lima.

A todos os professores do mestrado, professor Antonio F. Gouvêa da Silva, Fabrício do Nascimento e à querida professora Heulália Charalo Rafante. Também agradeço aos professores da graduação em Pedagogia e Letras e não poderia deixar de citar os professores do meu ensino fundamental e médio.

Aos meus amigos da Linha de Pesquisa 3 – Teorias e Fundamentos da Educação, pessoas maravilhosas que contribuíram em trabalhos das disciplinas que fizemos juntos e espero poder encontrar mais vezes neste nosso caminho de pesquisas e vivências.

A todos meus bons amigos e pessoas especiais que permaneceram junto a mim neste período tão intenso de minha vida, cheio de grandes contradições, descobertas, medos e superações. Agradeço especialmente ao amigo Rodrigo Galão que me incentivou a escrever o meu projeto de pesquisa aprovado por este programa de mestrado; sem esse amigo, nada teria acontecido e à Marina Ribeiro Porcino, minha amiga mais querida, pela função de corretora de meus textos.

“Porque se chamam homens
também se chamavam sonhos
e sonhos não envelhecem.”
(Lô e Marcio Borges)

Rosa, Carolina Aparecida. A política educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

RESUMO

A presente dissertação pretende contribuir para os estudos das políticas públicas de formação de professores desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado São Paulo. Teve-se como objetivo observar e submeter à crítica as visões pedagógicas da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza - EFAP, tendo como objeto o curso do Núcleo Básico oferecido aos professores ingressantes de cargo do concurso de 2010. Esse curso foi aplicado como etapa eliminatória a todos os professores de educação básica II aprovados pela primeira fase da seleção e desenvolveu-se na modalidade a distância, contando com auxílio de bolsa de estudos. A metodologia empregada na pesquisa foi bibliográfica e documental, por meio da qual foram analisadas publicações que justificam a execução de tal política pública de formação de professores, o material produzido para os cursistas e o livro “Quantidade é Qualidade”, da EFAP, sobre os resultados da primeira aplicação do curso. Para aprofundamento das análises, considerou-se o resgate de elementos orientadores das políticas de formação de professores propostas pelas agências reguladoras internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza - EFAP; formação de professores; políticas públicas educacionais.

Rosa, Carolina Aparecida. The educational policy of State of São Paulo: analysis of a course of School Teacher Education Paulo Renato Costa Souza. 2014. Dissertation (Master in Education) – Centre for Human Sciences and Biological, Federal University of São Paulo, Sorocaba, 2015.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the study of public policy for teacher's education developed by the Education Department of the São Paulo State. It had as objective to observe and submit to critical pedagogical views of the School of Education and Teacher Enhancement Paulo Renato Costa Souza, having as object the course of Basic Nucleus offered to incoming teachers the 2010 public examination. This course has been applied as step round to all basic education teachers II approves the first phase of selection and developed in distance, with scholarship assistance. The methodology used in the research was documentary, through which were analyzed publications justifying the implementation of such public policy for teacher training, as well as the material produced for the course participants and the book "Quantity is quality", EFAP's results of the first course's application. To deepen the analysis, we considered the rescue of guiding elements of teacher education policies proposed by international regulatory agencies.

KEY-WORDS: School Teacher Education Paulo Renato Costa Souza; teacher's training; public policy for teacher's education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Layout do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem..... 79
Figura 2: Fluxograma de produção de material da EFAP..... 82
Figura 3: Modelo de exercício *quis*..... 84
Figura 4: Exemplo de atividades validadas..... 90
Figura 5: Orientação para planejamento do Fórum..... 92
Figura 6: Exemplo de atividade Fórum..... 93
Figura 7: Orientação para planejamento de atividades com questões objetivas.. 94
Figura 8: Exemplo de questões objetivas..... 95
Figura 9: Orientação para planejamento de atividades com questões discursiva. 96
Figura 10: Questão discursiva publicada no AVA..... 97
Figura 11: Orientação para planejamento das questões para o *quiz*..... 98
Figura 12: Exemplo de atividade da modalidade *quis*..... 99
Figura 13: Fluxo de interação entre coordenadores, tutores e assistentes..... 100
Figura 14: Secão “Para começo de conversa”..... 103
Figura 15: Mãos à obra..... 104
Figura 16: Ampliando conhecimentos..... 104
Figura 17: Avaliando conhecimentos – questões objetivas..... 105
Figura 18: Avaliando conhecimento – questões discursivas..... 106
Figura 19: Referências..... 107
Figura 20: Exemplo de tela do site EFPDV..... 112
Figura 21: Exemplo de organograma utilizado em cursos da EFAP..... 113
Figura 22: Exemplo de adaptação do organograma acima para versão acessível..... 113
Figura 23: Exemplo de descrição de imagem..... 114
Figura 24: Exemplo de atividade do AVA padrão sem respostas..... 115
Figura 25: Exemplo de atividade do AVA com as respostas..... 115
Figura 26: A mesma atividade na versão acessível para o site..... 116
Figura 27: Outra versão da atividade, na versão de texto disponibilizada para *download*..... 117
Figura 28: Exemplo de vídeo com legenda e tradução para Libras..... 118
Figura 29: Resultado da pesquisa WebQualis sobre a Revista Educação..... 159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Utilização de recursos por componentes do projeto, segundo a previsão e a utilização efetiva (1984 – 1990)..... 31

Tabela 2: Orientações internacionais e devidas aplicações no âmbito federal..... 59

Tabela 3: Orientações internacionais e devidas aplicações no âmbito estadual..... 64

Tabela 4: Evolução funcional por atualização..... 69

Tabela 5: Evolução funcional por cursos de aperfeiçoamento..... 70

Tabela 6: Critérios de avaliação de atividades..... 89

Tabela 7: Seções do curso..... 101

Tabela 8: Orientações internacionais e devidas aplicações no Curso de Formação de Professores desenvolvido pela EFAP..... 125

SUMÁRIO

Introdução 15

1. Elementos orientadores da política de formação de professores nas décadas de 1990 a 2010..... 25
1.1 Contexto internacional: novas orientações para a educação escolar...25
1.1.1 Influências dos organismos econômicos e financeiros nas políticas deformação deprofessores 26
1.1.2 Jomtien e Dakar: diretrizes para as políticas educacionais segundo os interesses dos organismos financeiros internacionais..35
1.2 O contexto nacional: apontamentos sobre as políticas de formação de professores 37
1.2.1 A LDB e as políticas educacionais de formação de professores 41
1.2.2 Formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia 43

2. Ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores nasdécadas de 1900 a 2010 no Estado de São Paulo..... 48
2.1 Covas e a Teia do Saber 49
2.2 Algumas ações de formação de professores nos governos Serra e Alckmin 52
2.2.1 São Paulo faz Escola e + Qualidade na Escola 53
2.2.2 Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização 54
2.2.3 Letra e Vida 55
2.2.4 Rede Aprende com Rede (RAR) 56
2.2.5 REDEFOR – Rede São Paulo de Formação de Professores. 57
2.2.6 Rede do Saber 57
2.3 Contradições e coerências nos processos de formação de professores do Estado de São Paulo nas décadas de 1990 a 2010..... 58

3. A EFAP e o Curso de Formação de Professores do Núcleo Básico.....72
3.1 A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo – Paulo Renato Costa e Souza..... 72
3.1.1 Origem e objetivos da EFAP 72
3.1.2 Dinâmica de funcionamento, orientações teórico-metodológicas, sistemas de avaliação e tutoria na modalidade a distância nos cursos da EFAP..... 78
3.1.3 Fundamentação teórica para desenvolvimento dos cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento..... 80
3.1.4 Estrutura de avaliação nos cursos 81
3.1.5 A função da tutoria na modalidade a distância desenvolvida pela EFAP 84
3.2 Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores..... 86
3.2.1 Ação dos tutores 88
3.2.2 Desenho Educacional 91
3.2.3 A estruturação do curso: Núcleo Básico e Específico do Cursode Formação de Professores da EFAP..... 100

3.2.4 Considerações e recomendações EFAP sobre os cursos..... 108
3.2.5 Acessibilidade 110
3.2.6 Autores citados no curso..... 119
3.3 Contradições e coerências do curso de formação de professores do Núcleo Básico da EFAP 125

4. Considerações Finais 130

Referências 133

Anexos 144
Anexo I – Todos os cursos da Escola de Formação..... 144
Anexo II – Referências do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores..... 153
Anexo III - Resultado da pesquisa WebQualis sobre a Revista Educação. 159

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo estudar o Curso de Formação de Professores – Núcleo Básico, que foi oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Souza (EFAP), da Secretaria de Educação de São Paulo, aos professores ingressantes do concurso público PEBII/2010.

Nesse concurso de 2010, com a aprovação da autora para as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e respectivos ingressos em 2012 e 2013, passando duas vezes pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza, teve-se a oportunidade de levantar questionamentos sobre a prática pedagógica adotada pela EFAP. Os ideais de professora e de aluna de um curso dessa espécie somaram-se aos de alguns colegas que passaram pelo mesmo processo e tinham dúvidas sobre a eficácia do método de ensino, sistema de avaliação e empregabilidade dos conteúdos trabalhados. Isso foi elemento motivador para buscar a oportunidade de investigar tal temática.

Contudo, por conta da escassez de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, aliado às dificuldades que a Secretaria de Educação impõe a uma jovem professora que pretende seguir a pós-graduação, o projeto inicial foi alterado. Nele estava prevista a participação de professores ingressantes de 2010 para confrontar os resultados divulgados pela Secretaria de Educação e a vivência na escola. Mas, o trabalho tomou, efetivamente, o percurso que analisou o curso, que é parte constituinte do novo formato de concurso público dirigido a professores de educação básica II da Secretaria de Educação de São Paulo. Este modelo de ingresso ao cargo efetivo de professor diferenciou-se dos anteriores, pois nunca havia sido oferecido qualquer tipo de formação no início da posse de cargo.

O referido concurso, além da avaliação composta por questões de múltipla escolha (primeira fase), contou com a nova parte da seleção - o Curso de Formação – Núcleo Básico, juntamente ao Curso de Formação Específica, que contemplava apenas a disciplina em que o candidato foi aprovado. O Núcleo Básico foi tomado como foco desta pesquisa. Ele se constitui como a segunda fase de ingresso e esta, por fim, foi concluída com mais uma avaliação sobre os conteúdos do curso. Esta avaliação foi relativa aos conteúdos abordados nos Núcleo Básico e Específico do

Curso de Formação. Tratava-se de uma avaliação composta por questões de múltipla escolha, portanto, de respostas fechadas e sem possibilidade de reflexão e argumentação sobre o que foi ministrado no curso.

Passaram 10.000 professores por este processo de seleção, que teve como objetivo declarado pela Escola de Formação "[...] complementar a formação profissional em disciplinas específicas e na área pedagógica, preparando-os para o ingresso na rede pública estadual." (ALMEIDA; COSTA, 2011, *Quantidade é Qualidade*). A Escola de Formação considera o professor e sua formação como as maiores urgências da educação brasileira. A fim de sanar as carências da educação como a evasão escolar (VILELA, 2002), já que se trata do agente que "[...] aparecerá sempre como fator central e prioritário para a melhoria da aprendizagem"o professor, (ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 7), a instituição ofereceu um curso ao qual atribuem o seguinte aposto "[...] uma proposta testada e aprovada" (ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 9).

A primeira aplicação do Curso de Formação de Professores aconteceu em 2010; contudo, não houve publicação dos resultados da experiência. O livro que apresenta a segunda edição (2011) do curso traz consigo uma série de questionamentos sobre a ação de formação de professores:

> Mas quais planos colocar em ação com a figura tão central do professor? Pagar-lhe maior salário, oferecer-lhe a oportunidade de desenvolver planos de carreira? Dar-lhe melhor formação inicial – envolvendo as universalidades – numa enorme maratona formativa?
> Reorientar completamente o currículo de sua formação? Formá-lo com perfil teórico ou prático? Devolver-lhe as dignidades de outrora? Selecioná-lo melhor em exames de ingresso? Oferecer-lhe formação em serviço?
> Certamente, a resposta não será única nem simples. No entanto, todas passarão por sua formação. Mas formação para quê? Com que princípios? Em quais dimensões? (ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 7)

A resposta da Escola de Formação de Professores para essas perguntas são os cursos Básico e Específico. O novo modelo implementado trata de uma "[...] proposta e uma realização eficazes que visam enfrentar tais questões. As ações devem ser cada vez mais coesas, articulando práticas às vezes dispersas, e cada vez mais duradouras. Seu vetor é a política pública" (ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 9).

Nesta pesquisa, pretendeu-se explorar como tal opção de curso poderia atingir, sanar ou remediar as indagações propostas pela instituição mentora. Durante o percurso da pesquisa, procurou-se identificar o pensamento que norteia os

conteúdos do curso, bem como se pretendeu identificar os objetivos desse instrumento e processo de formação.

Esta pesquisa recolheu informações acerca do histórico de ações de formação de professores realizadas pelos últimos governos em âmbito estadual e analisou os dados sobre os fundamentos (autores e/ou pensamentos) que balizaram os espaços e processos de formação de professores desenvolvidos e aplicados pela Escola de Formação.

A dissertação apresenta a pesquisa que buscou analisar em que medida a política de formação de professores adotada pela Escola de Formação de Professores para o desenvolvimento do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores dirigido aos professores ingressantes havia inovado essa prática que, em números, foi abrangente - ela recebeu mais de nove mil professores em sua primeira edição (ALMEIDA; COSTA, 2011). Até o momento de apresentação deste trabalho à banca de qualificação (fevereiro de 2015), não foram encontradas pesquisas que tratavam da Escola de Formação de Professores “Paulo Renato da Costa Souza” e esta é a responsável pela formação continuada de todos professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dada esta informação, declara-se a relevância de um estudo sobre a instituição e sobre o curso de maior abrangência desenvolvido e aplicado pela EFAP.

A investigação orientou-se por um método que teve como objetivo encontrar respostas para a problemática do projeto de pesquisa e as finalidades nele presente. A propósito, em linhas gerais, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da investigação foi o da pesquisa bibliográfica-documental, inicialmente, sobre as políticas de formação de professores no Brasil, a partir de 1990 até 2010. Para isso, foram reunidas leis, decretos, publicações oficiais, documentos do MEC, publicações das organizações financeiras internacionais e estudos dos mesmos. Na sequência, as ações de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação de São Paulo tornaram-se o foco. Formou-se até este ponto do trabalho a contextualização da temática analisada, o que forneceu instrumentos para se compreender os processos de formação de professores. Logo, o material colhido para o prosseguimento eram também publicações oficiais, leis e decretos, pode ser citados aqui o decreto n° 55.717, que institui a EFAP como responsável pela formação dos professores da Secretaria da

Educação; o decreto n° 54.297, que traz os objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores; o próprio conteúdo do Curso de Formação de Professores; e o livro *Quantidade é Qualidade,* que analisa a experiência da aplicação da segunda edição do curso.

Mais especificamente, pode-se dizer que o projeto de pesquisa desenvolvido para a consecução desta dissertação, apresentado ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, foi gestado durante a participação da autora desta dissertação no Curso Núcleo Básico e Específico do Curso de Formação de Professores, oferecido àqueles que ingressaram pelo concurso de professores da rede estadual de São Paulo de 2010. Enquanto cursista, alguns tópicos lhe que pareciam contraditórios e dados numéricos que conferiam ao curso a dimensão atribuída a ele chamaram dele atenção, tanto que logo os anotou para que fossem retomados *a posteriori*. Com a abertura do processo seletivo para o mestrado, as anotações tomaram o corpo na forma de um projeto de pesquisa.

Orientada pelo projeto, a presente pesquisa progrediu em etapas descritas a seguir. No primeiro momento tratou-se de uma pesquisa exploratória, verificando a situação, a existência e o desenvolvimento de pesquisas que tratavam da Escola de Formação e dos cursos de formação de professores ingressantes do concurso de 2010e em outros. Verificou-se, então, que estes ainda não eram objetos de pesquisas em desenvolvimento, portanto, não são citadas neste trabalho outras análises do mesmo objeto. Isso possibilitou condições para se escolher o tema com liberdade, já que não é uma temática estudada. Especificamente neste caso, a temática não havia sido abordada, o que confere ao trabalho certaoriginalidade quanto à escolha de objeto; contudo, o objeto em si não presenta novidades quanto à forma de atuação e abordagem escolhidas pela EFAP, esse, a propósito,é o assunto das considerações finais desta dissertação.

O primeiro projeto de pesquisa previa o levantamento de dados documentais e bibliográficos sobre o tema e, também, a realização de entrevistas com professores que participaram do curso. Havia a intenção de recolher falas sobre quais eram as expectativas que os cursistas tinham durante o curso e quais foram realizadas ou não no pós-curso, bem como sobre a aplicação dos conteúdos estudados na realidade da sala de aula. Isso se daria por meio de entrevista

semiestruturada. Contudo, na reestruturação do projeto de pesquisa, no primeiro semestre da Pós-Graduação, sob orientação da Disciplina Pesquisa em Educação: Aspectos Teóricos-Metodológicos e Práticos, ministrada pelo Professor Doutor Marcos Francisco Martins, orientador desta dissertação, as entrevistas foram retiradas por conta do tempo que seria necessário para realização de coleta, transcrição e análise, bem como da dificuldade em contatar os professores que participaram do curso. Essa escolha foi fortemente influenciada pela necessidade de ser conciliado o trabalho como professoracom a atividade de pesquisadora, pois a dedicação ao mestrado seria parcial. Cabe ressaltar que por motivos de organização pessoal, foi preciso aumentar a minha jornada de trabalho e isso acarretou no pedido de prorrogação do prazo de defesa da dissertação, contudo, não representou alteração no desenvolvimento da pesquisa em si, cujos resultados são aqui apresentados.

Como os documentos da EFAP não tiveram análises posteriores, o Núcleo Básico do Curso de Formação apenas foi aplicado e os resultados foram divulgados pela instituição que o criou e aplicou, devido a essas considerações, a pesquisa documental foi o procedimento adotado por esta dissertação. Segundo Chizzotti (2010), - que trata a pesquisa documental como “análise de conteúdo” o objetivo dessa modalidade de pesquisa “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2010, p. 98).

Buscou-se contextualizar o problema estudado de forma que fosse possível sustentar a comparação de dados entre as políticas desenvolvidas nos diferentes períodos e âmbitos abordados pela pesquisa, assim, fez-se que a análise de documentos oficiais do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da EFAP, feita aqui, não esteja estanque, como dados isolados, pois, ao contrário, eles estão inseridos num contexto histórico abordado pelopresente estudo.

Também foram identificados, selecionados e estudados textos de pesquisadores da área de formação de professores e de políticas públicas, destacando-se Luciana Vilela, na área de políticas estaduais de formação de professores, e Gentili, com as análises de influências do Banco Mundial na educação brasileira, através da obra Pedagogia da Exclusão. Assim, a pesquisa documental, aliada à pesquisa bibliográfica, possibilitou caracterizar as orientações

das agências internacionais, como elas influenciaram as ações de formação docente brasileira desenvolvidas no contexto analisado e criaram um panorama para analisar os programas de formação de professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A perspectiva adotada na análise permitiramidentificar as coerências e contradições do curso tomado como objeto deste estudo, o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa e Souza.

Assim sendo, buscou-se assumir uma postura de análise das propostas de formação de professores feitas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à luz das influências internacionais, conforme Ferreira (2011, p. 31) define por meio do termo "política do consentimento", utilizado para tratar depolíticas brasileiras mediadas e regidas por interesses econômicos externos.

No momento de pesquisa exploratória e durante o desenvolvimento do trabalho, foi feito um levantamento da documentação oficial que regularam as políticas formação continuada de professores no âmbito nacional e federal no período estabelecido, de 1990 a 2010, bem como publicações dos órgãos reguladores internacionais, conforme segue relação:

a) documento internacional:

- ✓ Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – trata-se do documento que registrou os anseios definidos, na Conferência de Jomtien, para educação;
- ✓ Educação para Todos: O Compromisso de Dakar – é o texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de 2000, realizado em Dakar, no Senegal.

b) documentos oficias do governo federal:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 –

esta diretriz versa sobre a formação do professor de educação básica I, cargos de orientação e gestão escolar;

- ✓ Lei n. 9.424 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de 24 de dezembro de 1996 – criou o FUNDEF que incentivava as políticas de melhoria de ensino e de valorização dos docentes;
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – entre os tópicos abordados pela lei, aqui trata-se de como ela trata da formação de professores;
- ✓ Educação para Todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000 – além da avaliação do campo educação na década, aborda a formação de professores como um desafio;
- ✓ Compromisso Todos pela Educação. MEC – Assessoria de Comunicação Social – nele, a formação de um professor adequado às necessidades e eficaz são apresentadas;
- ✓ Educação para Todos: Acordo Nacional (1995) e Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Conferência Nacional: Acordo de Educação para Todos – documento é continuidade do Plano Decenal de Educação e ainda segue as orientações da Conferência de Jomtiem;
- ✓ Plano Decenal de Educação Para Todos – aborda a profissionalização do magistério;
- ✓ Plano Nacional de Educação – entre suas três grandes áreas, apresenta a formação continuada de professores como importante e como de dever da educação pública;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - estabelece diretrizes para Educação Especial, como esta modalidade educacional é abordada no Núcleo Básico do Curso de Formação, fez-se necessário buscar legislações norteadoras;
- ✓ Lei n° 10.172/01 – garante acesso à educação aos portadores de deficiência;

- ✓ Decreto nº 3.298/99 – fala sobre a consolidação dos portadores de deficiência à educação;
- ✓ O que é o Plano Decenal de Educação para Todos – documento explicativo do Plano Decenal;

c) documentos e publicações oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

- ✓ Decreto n° 55.717 – indica a EFAP como instituição responsável pela formação dos professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
- ✓ Decreto nº 54.297 – versa sobre os objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores;
- ✓ Decreto nº 56.460 – transfere a responsabilidade pela formação de professores à EFAP;
- ✓ Sobre a EFAP – apresenta a instituição;
- ✓ Decreto n° 57.088 – adiciona o nome do ex-ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza, à EFAP;
- ✓ Objetivos do Programa Letra e Vida;
- ✓ Educação Paulista: Corrigindo Rumos, Mudar para Melhorar: Uma Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo ola para criança, outra para adolescente - texto de análise das ações da SEE-SP, documento escrito por mesma instituição;
- ✓ Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – traz as ações que seriam desenvolvidas pela SEE-SP para melhoria do ensino;
- ✓ Redefor – Rede São Paulo de Formação de Professores – apresentação do programa de pós-graduação latu sensu oferecido aos professores da rede estadual;
- ✓ São Paulo faz escola – apresentação do programa norteador das ações de melhoria nas escolas estaduais a partir do governo de José Serra;

- ✓ Quantidade é Qualidade – esta é a publicação oficial da Escola de Formação de Professores que analisa a primeira aplicação do Curso de Formação, portanto, mostra o curso pelo crivo de seus criadores. É o principal meio de fornecimento de temáticas abordadas por esta dissertação.

Munido da documentação listada, buscou-se enfocar a pesquisa nos tópicos referentes a:

a) Ações de formação de professores desenvolvidas pelo governo federal no período de 1990 a 2010;
b) Ações de formação de professores desenvolvidas pelo governo estadual no período de 1990 a 2010;
c) Estrutura da EFAP e, principalmente, o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores, de 2011.

A análise dos materiais coletados resultou na organização em forma de tabela, na qual estão relacionados por orientações dos órgãos internacionais e dispostos em categorias relacionadas às medidas aplicadas na formação de professores do contexto determinado pela pesquisa.

A divisão interna da dissertação está feita em três capítulos e uma parte final: "considerações finais".

O primeiro capítulo - “Elementos orientadores da política de formação de professores nas décadas de 1990 a 2010” - traz o contexto internacional de orientações sobre os rumos da educação, especificamente sobre a formação de professores, traçados pelos organismos financeiros internacionais e pela Conferência de Educação de Jomtien e Dakar, além de apontamentos sobre as políticas desenvolvidas em âmbito nacional.

O segundo capítulo - “As ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores nas décadas de 1990 a 2010 no Estado de São Paulo” - descreve ações dos governos paulistas de Luiz Antônio Fleury, Mário Covas, José Serra e Geraldo Alckmin.

No terceiro capítulo, são apresentadas as origens e o perfil da Escola de Formação de Professores, a instituição idealizadora e que proveu o curso aos

professores ingressantes. Outra parte do mesmo capítulo destina-se ao estudo do “Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores”, a estrutura de conteúdos e as atividades que foram analisadas.

As "Considerações finais" trazem as aproximações entre o contexto internacional e as políticas de formação de professores desenvolvidas pela Escola de Formação de Professores no Curso de Formação – Núcleo Básico. Constitui-se, portanto, em um estudo do caso do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da EFAP, sustentado num referencial teórico adequado para os resultados apresentados.

1. ELEMENTOS ORIENTADORES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1990 A 2010

A formação de professores é uma área da educação que, por motivos que serão descritos a frente, muito interessa à política (cf. IMBERNÓN *apud* ALMEIDA, SILVA, DAVIS E SOUZA, 2011). Assim, para que se possam ser elucidadas informações referentes à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato de Souza, faz-se necessária uma explanação introdutória sobre como foi tratada a temática pelos mais recentes governos do Estado, o qual tem sido conduzido pelo mesmo partido há mais de 20 anos e, portanto, orientado por semelhante projeto de político, muitas vezes perpassados por movimentos do contexto internacional.

O presente texto apresenta algumas ações de formação de professores realizadas pelo governo do Estado de São Paulo, e quando pertinente, também serão citadasformações desenvolvidas pelo governo federal, de 1995 até 2009. Este período de tempo é delimitado em função da criação da Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza, que é a instituição que terá um de seus cursos investigado e analisado nesta dissertação.

1.1 Contexto Internacional: novas orientações para a educação escolar

Muito embora não seja objeto específico da presente pesquisa identificar e analisar as orientações que o contexto internacional produziu para a educação escolar, sobre os processos de formação de professores julga-se prudente pontuar alguns elementos que deles incidira políticas educativas de países como o Brasil. Desse modo, o que se pretende neste item do trabalho é apenas identificar elementos do contexto internacional que, no período abordado por essa dissertação, influenciaram as políticas de formação de professores, como as desenvolvidas no Estado de São Paulo.

1.1.1 Influências dos organismos econômicos e financeiros nas políticas de formação de professores

As reformas educacionais impostas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, em inglês: *International Bank for Reconstructionand Development*) implicaram na redução do papel do Estado e trouxeram um "[...] quase alijamento do tema da desigualdade, como problema maior e raiz possível para muitas de nossas mazelas" (COSTA, 2013, p. 49), além disso, incitaram fortemente conceitos de competitividade, mercado e não intervenção do estado nacional. Percebeu-se haver uma separação entre os interesses educacionais da massa e o das classes dominantes, e as bases para as "reformas neorreformadoras" foram orientadas por razões econômicas.

As exigências do Banco Mundial, concomitante à aplicação da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), trouxeram à tona novamente as discussões sobre a formação de professores. Segundo Melo (1999), é necessário considerar a formação como um direito e que deve ser pensado no nível das políticas públicas e não apenas no plano das ações individuais. Ressalta também que o professor é um dos profissionais que mais tem a necessidade de estar atualizado, devido às exigências pela sua função social de ensinar (MELO, 1999); o profissional da educação é visto, em uma perspectiva como "responsável pela cidadania" (FERREIRA, 2006, p. 1342) já que

> [...] pelas mãos dos profissionais da educação "passam" todas as crianças, jovens e adultos que afluem à escola porque aspiram à formação e à instrumentalização para a vida em sociedade como único canal responsável por fornecer o "passaporte" que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho. Ainda que sejam divergentes e contraditórias as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência, educação e atividade econômica, ou sobre que tipo de formação deve ter o profissional da educação, todas elas partilham de algumas questões indubitáveis a esta condição humana que constitui a razão de ser de toda instituição escolar: a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional. (FERREIRA, 2006, p. 1355)

Reiterando a visão de Ferreira, o texto de Rabelo (et al., 2009) destaca que o professor é o principal agente de mudanças, argumento empregado para o viés de culpabilização e individualização do trabalho docente. Contribuindo para a discussão, Vilela, em sua dissertação, afirma que as ações do Banco Mundial tratam

de um pensamento de viés neoliberal e estava em consonância com a “realidade internacional”:

> [...] é uma reorganização das áreas econômica e política além de uma reorientação do significado do social, nessa emaranhada reorganização, não se torna possível pensar em política, economia e área social fora das categorias que embasam o avança da atual sociedade capitalista e que valorizam elementos como os de racionalidade de custos, eficiência, qualidade e modernidade. Assim, essa reestruturação incita um discurso em que a educação tem como umas principais funções, preparar os indivíduos para o mercado. (VILELA, 2002, p. 2)

O Banco Mundial não só disponibiliza aporte financeiro para os países, como também exerce influência sobre reformas na área da educação como parte do preço do pagamento pelo dinheiro investido nos países.

> Assim, o BM representa o interesse dos grandes credores internacionais assegurando que os países devedores honrarão com o pagamento de seus empréstimos, exigindo destas reformas estruturais que permitiam a retomada do desenvolvimento econômico. Desta forma, o Banco ao prescrever um conjunto de reformas que deverão ser seguidas, agindo ainda como avaliador e fiscalizador das políticas implementadas, determinando a correção ou não do caminha seguido (PANSARDI, 2009, p. 7)

A área da educação é um campo de interesse do Banco Mundial, já que através dele é possível difundir o desenvolvimento de uma sociedade pensada para viver a competitividade de mercado, isso expressa a adequação às políticas de desenvolvimento econômico (BRITO, 2004; PEDROSA e SANFELICE, 2004; PANSARDI, 2009).

O Banco Mundial pretendia contar com a participação das “[...] camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento. Com base nesta conclusão, o banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo” (FONSECA, 2013, p. 159 In: GENTILI, 2013). Na década de 1960, o Banco Mundial definiu os princípios para concessão de crédito e assistência à educação dos países de Terceiro Mundo. Para que fossem concedidos os benefícios do banco,eles indicavam a extensão da oferta de ensino voltado ao trabalho, outra diretriz tratava da otimização dos padrões de eficiência dos sistemas de ensino e de gestão dos gastos públicos.

Em 1968, o presidente do Banco Mundial indicou que se aumentasse em dez vezes o crédito destinado à América Latina. Até 1970, foram aprovados 57

programas de crédito, sendo 21% do investimento total destinado a países latinos, com a seguinte a divisão:

> [...] de 1963 a 1969, cerca de 44% dos créditos concedidos ao setor concentravam-se no ensino técnico. Na década de 1970, este percentual chega a alcançar o patamar de 55%. Durante a década de 1980, a educação geral passa a absorver mais de 60% dos créditos do banco, enquanto o ensino profissional contra com 31%. A educação primária, que até metade dos anos 1970 participava com apenas 1% dos créditos do banco, passa a contar com 43% nos anos 1980 (BIRD, 1980, 1990) (FONSECA, 2013, p.162).

As diretrizes para a orientação da concessão do crédito passaram por transformações. A primeira matriz de referências (1970) assinalava a importância do ensino profissional; O segundo documento (1974) acrescenta a ideia de gestão e de planejamento educacional. O documento de 1980 enfatiza o desenvolvimento institucional. As diretrizes pós Conferência Internacional de Educação para Todos (1990), reiteraram o objetivo da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; em inglês: *United NationsEducational, Scientificand Cultural Organization*), que era eliminar o analfabetismo e as mesmas diretrizes também eram orientadas por programas da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional; em inglês: *United StatesAgency for InternationalDevelopment*), que visavam às questões de meio ambiente e de crescimento demográfico.

As áreas de interesse do Banco Mundial ao negociar com os países são listadas por Silva (2002):

> [...] consolidar a estabilização econômica através de reformar estruturais e setoriais; estabelecer as condições para um crescimento capitaneado pelo setor privado; implementar programas de privatização; eliminar barreiras ao fluxo de capital; realizar reformas constitucionais que eliminem monopólios estatais: telecomunicações, eletricidade e transporte rodoviário; implementar programas sociais de alívio da pobreza; reduzir o endividamento do setor público; facilitar a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; reduzir continuamente o déficit público; fortalecer o sistema bancário; modernizar o Estado através de privatizações de empresas estatais; redefinir e redistribuir as funções do setor público entre os níveis federal, estaduais e municipais; priorizar a produtividade e competitividade internacional do setor privado; Intensificar o comércio no exterior; aumentar a eficiência dos investimentos em capital humano e melhorar a infra-estrutura do país. (SILVA, 2002, p. 14)

Assim, a educação é posta como um ponto de preparação para um mercado de trabalho competitivo; contudo, não é considerada como interessante para investimento financeiro, e sim é vista como um meio para contenção dos gastos

públicos. No entanto, deve ser eficaz e de qualidade, fazendo com que o Brasil pudesse aparecer em melhores posições em *rankings* educacionais. Sobre esse contexto, Ferreira (2006) vê que mesmo "[...] nosso país, de porte continental, porém considerado de periferia mundial, que não consegue atender às demandas locais e é 'bombardeado' pelas determinações internacionais de toda ordem." (FERREIRA, 2006, p. 1344).Este discurso se materializa, por exemplo:

> [...] na questão dos resultados educacionais, que estimulam a competição através de comparações entre os resultados obtidos pelas escolas nos exames em seus diversos níveis, independentemente da questão da homogeneização e padronização destes exames que não levam em conta as diferentes realidades [...] Dessa forma temos a educação como um produto a ser considerado, e seus objetivos de melhoria na qualidade do ensino priorizam os resultado estatísticos. (VILELA, 2002, p. 3)

As reformas neoliberais voltadas à educação são analisadas em sete tópicos por Costa (2013):

a) "as propostas da 'neorreforma' educacional consideram padrão de reformas neoliberal como única alternativa disponível" (COSTA, 2013, p. 60) e que oferecesse as possibilidades de que o aluno obtivesse sucesso e soubesse lidar com as relações de competitividade mercantil;

b) a associação entre educação e desenvolvimento (econômico ou "social") é característica da visão funcional-liberal (COSTA, 2013, p. 60); é apontada como deficiente e imprudente, por ser uma forma de ressuscitar a teoria do capital humano[1], pois promove a produtividade e demanda voltada à qualificação

[1] Para FRIGOTTO, "o conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esses caminhos depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmita em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escola etc.). [...] O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. [...] A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume

profissional. Costa, citando Tedesco, lamenta a associação entre a escolaridade e crescimento econômico;

c) a ideia de equidade é construída sob o enfoque estrito do desempenho individual, o que significa endosso à lógica da competição e uma concepção do *homo economicus* forjada no liberalismo (COSTA, 2013, p. 60);os problemas que se discutem como solucionáveis, não são, exatamente, de ordem individual, portanto, não é baseada no desempenho individual;

d) os princípios de equidade e democracia são considerados como dependentes da ordem econômica (diga-se: do mercado) (COSTA, 2013, p. 60);logo, a equidade e democracia se associam pela competitividade;

e) os atores sociais mais solidamente organizados são tratados como empecilhos à materialização da reforma, assim como nas concepções neoliberais (COSTA, 2013, p. 60)os atores solidamente constituídos são transformados em inimigos (COSTA, 2013, p. 64);

f) a noção de Estado incorporada nos diagnósticos para a crise é estática e atribui-lhes características universais, dissociadas das orientações concretas a que está submetido (COSTA, 2013, p. 60) e, finalmente;

g) não se manifesta nenhum tipo de inquietação com os efeitos perversos, já evidentes, da ordem mundial centralizada no binômio globalização econômica/localismo na política. Em suma, há uma salada mal-digerida de intenções progressistas com argumentos marcadamente conservadores. (COSTA, 2013, p. 60 - 61).

Aparecem aqui a visão liberal-funcional da escola nas ideias do “otimismo pedagógico”/“educação redentora”. Também, nesses modelos não se afirma que seja necessário ampliar o erário público com educação, não obstante, defendia-se uma “melhor gestão dos dispêndios já existentes” (COSTA, 2013, p. 67).

Contudo, foi constatado que o valor total de investimentos para suprir as exigências das reformas impostas pelo Banco Mundial revela que a maior parte do capital foi injetado pelo governo e não pelo BIRD. Conforme posto na tabela abaixo:

---

dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 49 – 51).

Tabela 1 - Utilização de recursos por componentes do projeto, segundo a previsão e a utilização efetiva (1984 – 1990)

Componentes do financiamento	Recursos previstos (mil US$)	Recursos utilizados (mil US$)	Diferença Previsão/ Utilização (%)
Construção	8.600	19.782	+ 130,0
Material de equip.	27.180	16.112	- 40,7
Formação de pessoal	1.180	3.385	+ 187,0
Estudos	390	262	-33,0
Administração do projeto	1.470	2.204	+ 50,6
Reserva técnica	6.540	-	-
Total	**45.360**	**41.745**	

Fonte: Brasil/MEC/Sente, 1990; MEC/DTN/Coaud, 1990.

"O total dos recursos utilizados se refere a recursos já aplicados em 1990. Total gasto no projeto: US$ 61,4 milhões" (FONSECA, 2013, p. 177)

Mesmo não se trate de uma tabela com os dados do período estudado por esta dissertação, cabe reforçaro resultado divulgado por Fonseca (2013) que afirma não haver contribuição real dos investimentos do BIRD para a educação brasileiras.

A doutrina neoliberal efetivada e consolidada na década de 1990 lançou programas capazes de garantir a submissão do governo brasileiro aos interesses dos órgãos financiadores, como se pode constatar com os governos de Fernando Collor (1990 – 1992), com a abertura para políticas de privatização e contenção de gastos sociais; de Itamar Franco (1992 – 1994), com a criação da moeda real para controle da inflação, com a finalidade de incentivar o crescimento do setor privado; e de Fernando Henrique (1994 – 2002), pela consolidação das políticas internacionais (PEDROSA e SANFELICE, 2004).

Os pacotes de ações e programas de políticas públicas são idealizadas pelo Banco Mundial e instituições parceiras, tais como FMI (Fundo Monetário Internacional), UNESCO e ONU (Organização das Nações Unidas). Tratam-se, portanto, de ações prontas que atendem a um ideal de "[...] não ser um superestado onipotente nem uma 'frouxa' associação de nações, mas uma comunidade de nações compostas de homens livres" (HAYEK, 1977, p. 221 *apud* BENDRATH e GOMES, 2010, p. 161). Não havia autonomia dos governos para compor ou alterar

essas ações, afinal, para o Banco Mundial não existe contradição em determinar que países periféricos apliquem políticas que foram bem sucedidas em nações de primeiro mundo (PANSARDI, 2009) e expõe os pacotes educacionais como se fossem verdades científicas inquestionáveis.

Na educação, a lógica econômica pretendia oferecer a todos um nível básico que tivesse foco na formação técnica e treinamento para o trabalho, fosse de baixo custo e passasse por avaliações externas (PEDROSA e SANFELICE, 2004). Fica claro assim que a educação é um instrumento de formação de capital humano pronto para servir ao capitalismo e à globalização (BENDRATH e GOMES, 2010, p. 163). A educação para esse objetivo passa a ser um campo de possibilidades individuais, deixando de fazer parte da esfera pública, criando a ideia de que as oportunidades são oferecidas a todos e cabe a cada um triunfar com seu trabalho, portanto, as pessoas se inserem na lógica de produção e consumo típicos do capitalismo.

Aqui, estabelece-se um ponto de consonância entre as políticas do Banco Mundial e as propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Esta última propunha uma educação pública voltada às destrezas necessárias à diminuição da pobreza, através de maiores rendimentos econômicos. A privatização dos serviços escolares aconteceria pela compra de materiais didáticos, livros, terceirização de funcionários e alimentação, conglomerados de informática e educação a distância. Esse tipo de educação a ser oferecida é considerada por Pansardi como uma educação pobre para um povo pobre (2009).

Tendo o âmbito econômico como foco e entendido segundo a lógica do capital internacional, investe-se mais na formação continuada de professores porque este é o formato mais barato e que traria retorno imediato, afinal, os professores estão em serviço e tem o "[...] papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível" (HILL, 2003, p. 27). Contudo, a visão de formação de qualidade social é negada quando se considera a formação pelo viés da pedagogia das competências que cria um professor pronto para lidar com as necessidades impostas pelo mercado (eficiente e flexível) e é desvinculado de um processo humanista. Essa modalidade de formação seria oferecida prioritariamente por técnicas de educação a distância, o que baratearia os custos do processo, exigiria

menos dedicação e poderia ser utilizada como argumento para desvalorização da classe trabalhadora, expressa pelos baixos salários (PANSARDI, 2009 e MAZZEU, 2009).

A ideia de qualidade, na perspectiva do modelo de educação idealizado pelo Banco Mundial, é também garantir o ambiente de seleção, exclusão e desigualdades presentes no contexto do mercado de trabalho competitivo. As ações de formação de professores, assim como os programas educacionais, são modelos prontos que foram aplicados em nações de características distintas das encontradas aqui, portanto, não apresentam sintonia com as necessidades de formação da realidade brasileira, muito menos com a realidade dos diversos contextos da nação (BRITO, 2004).

A formação de professores também é vista como uma possibilidade de ascensão dentro da carreira e deve ser buscada de forma individual em empresas especializadas em oferecer cursos (BRITO, 2004). Essa mesma ideia perdura até a publicação das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) quando se indica que os cursos de formação de professores considerem que as "competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (BRASIL, 2002, p. 31).

Como os professores mantêm contanto com aqueles que comporão o contingente que preencherá as vagas disponíveis no mercado de trabalho, existe uma função econômica da atuação docente. Com isso, fica exposto o motivo da ênfase deste panorama sugerido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[2]. Pensando na vertente econômica que a educação representa para a OCDE, O Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) acredita que o investimento em educação gera consequentemente, além de capital cultural, uma movimentação econômica (FERREIRA, 2012).

A Diretoria de Educação da OCDE se dedica à preparação de índices para quantificação do nível da educação em seus países conveniados. Isso se dá pelo

[2]A OCDE foi criada para auxiliar na reorganização econômica dos países vítimas da II Guerra. Para ilustrar algumas escolhas da referida organização, faz-se relevante citar que ela tem associação com o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Comunidade Europeia. A Organização conta com Diretorias relacionadas a diversos âmbitos, sendo uma direcionada à Educação e sobre ela que o texto versará.

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e também produzem uma publicação anual, o Panorama da Educação. Essa Diretoria conta com a Divisão de Políticas de Educação e Formação, que é responsável por submeter à análise as medidas que os países aplicam à área da educação e podem, além disso, orientar outros projetos que julgarem convenientes à realização de uma educação, mais uma vez, "eficaz e eficiente" (FERREIRA, 2012, p. 3).

A política de formação de professores proclamada pela OCDE traz a seguinte afirmação, citada por FERREIRA: "Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes" (OCDE, 2006, *apud* FERREIRA, 2012, p. 5). A definição de professores para eles é: "[...] uma pessoa cuja atividade profissional envolve transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional" (OCDE, 2006, *apud* FERREIRA, 2012, p. 6). E espera-se da prática docente que "[...] atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional" (OCDE, 2006 *apud* FERREIRA, 2012, p. 6).

Para Organização, existem duas preocupações evidentes quando se fala em professores: 1) a falta de deles; e 2) o tipo (qualidade) da formação que têm. Quanto ao primeiro tópico indicam tornar a carreira docente algo de maior *status*, para isso seria preciso torná-la mais competitiva e desafiadora. Outro tópico observado pela OCDE seria oferecer melhoria dos lugares de trabalho do professor.

A Organização utiliza a ideia de "espelho" e "vitrine" para aplicar em países que aceitam suas indicações as ações inspiradas em experiências bem sucedidas em outros países. Isso reforça a falta de contextualização, afinal, sugere modelos pré-estabelecidos. A eles o plano de educação se considera portador de eficácia através das seguintes competências:

> Conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com o estudante; habilidade de autogestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidade de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidade de pesquisa. (OCDE, 2006 *apud* FERREIRA, 2012. p. 9).

São políticas de formação de professores que revelam a afinidade do Brasil com a OCDE: o Programa de Bolsa Institucional à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Ambos os programas buscam

“[...] atrair os licenciados e estudantes de licenciatura à carreira docente” (FERREIRA, 2012, p. 11). As ações se dão basicamente através de atividades de regência assistida, mas na amplitude do Brasil, essas se tornam ações isoladas. Outra política que pode ser citada nesta relação são os incentivos dados à formação de professores por meio da modalidade a distância, com os programas Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa opção de formação atende ao objetivo da OCDE quanto à possibilidade de se obter resultados rápidos e de baixo investimento (FERREIRA, 2012, p. 12). Portanto, nessa perspectiva, poderiam ser apontados com programas “eficientes”.

1.1.2 Jomtien e Dakar: diretrizes para as políticas educacionais segundo os interesses dos organismos financeiros internacionais

Seguindo as políticas de reformas econômicas da década de 1980, aliado ao pressuposto de concorrência entre os países da América Latina e Caribe, a fim de inseri-los na competitividade da economia mundial (AGUIAR, 2002 *apud* MELO, 1999), as escolas tinham “[...] como objetivo uma educação de melhor qualidade, equitativa e a um custo público mais baixo” (CASTRO & CARNOY, 1997 *apud* MELO, 1999). Outra possibilidade de reforma era se basear em propostas de equidade, as quais declaravam ter por objetivo anunciado a igualdade social oferecida pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, esse que seria o “provedor” da cidadania. Rabelo (et al., 2009) apresentam um posicionamento segundo o qual os caminhos indicados por essas propostas são, na verdade, meios de adequar as pessoas, através da educação, ao contexto dos interesses do capital (2009).

A Conferência de Jomtien (1990) foi regida pela UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) produziu, sob o crivo de Jacques Delors e sem nenhuma representação brasileira. Parte dessa Conferência encontra-se descrita no texto *Educação: um tesouro a descobrir,* que tem servido a muitos como base para a reflexão acerca da educação e aprendizagem no século XXI.

As diretivas apontadas por tal evento nortearam políticas educacionais, comprometendo-as com os interesses de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e FMI. Parte delas gira em torno de como alcançar a Educação Primária Universal (EPU). Essa proposta de formação tem em vista ajustar as pessoas aos modelos de produção e trabalho do mundo globalizado (RABELO et al., 2009). Ao ofertar certa escolaridade à população pobre, essa pode ser inserida na lógica do mercado, contribuir com a economia e garantir a sustentação da política neoliberal, como explicitado no seguinte excerto:

> A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1900, p. 2).

A educação proposta se preocupava em manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem medida pela métrica do mercado. Assim, as ações caracterizavam-se por um "esvaziamento do conteúdo", ao desconsiderar os conhecimentos construídos historicamente, e pautavam-se em competências e habilidades voltadas, portanto, à prática, à imediaticidade e ao serviço, ou seja, tem caráter instrumental e não humanístico, favorecendo o desenvolvimento humano submetido à lógica de funcionamento e aos imperativos do capital.

A necessidade de ajustes durante a aplicação desse modelo de educação seria detectada através de avaliações externas fortemente monitoradas pelo Banco Mundial. Além da função de monitoramento, a prática avaliativa proposta insere, no campo educacional, o ambiente competitivo e individualista, não só entre os alunos, mas também entre os professores e gestores que têm como missão atingir índices preestabelecidos e são culpabilizados pelos problemas educacionais (RABELO et al., 2009).

Aos anos 2000, outra reunião que reiterou e avaliou os objetivos e resultados da Conferência de Jomtien foi o Marco de Ação de Dakar, que também pontua novos objetivos: reduzir o analfabetismo de adultos em 50% até 2015; prover educação de qualidade a todos; reafirma o oferecimento de educação básica e reduzir a pobreza mundial com esse percurso; indicou que se mantenha a cooperação com instituições reguladoras.

Mais do que entrar no detalhamento dos elementos produzidos internacionalmente que se tornam orientadores para as políticas educacionais,

interessa neste momento afirmar que eles repercutiram fortemente em países como o Brasil.

1.2 O contexto nacional: apontamentos sobre as políticas de formação de professores

Neste momento do texto, pretende-se delinear, em linhas gerais, alguns elementos que se tornaram fundamentos político-pedagógicos orientadores dos processos de formação de professores desenvolvidos nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 a 2003) e Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003 a 2011), que estiveram na Presidência da República no período abarcado por esta pesquisa. E isso de forma a identificar que o contexto internacional, hegemonizado por forças sociais comprometidas com o capital, apresentou-se no contexto nacional com forte repercussão.

Pode-se destacar a década de 1990 como um tempo em que se articularam processos de transformação da formação de professores. Exemplos típicos são a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. A partir dessas e de outras iniciativas, a formação de professores passa a ser "[...] tema obrigatório nos debates educacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos" (MELO, 1999, p. 46).

Em 1994, o MEC organizou a Conferência Nacional de Educação para Todos e firmou, na oportunidade, o Acordo Nacional de Educação para Todos. Como reflexo da Conferência, no Brasil, foram articulados, juntamente ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o Acordo Nacional (1995) e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, esses assinados e posteriormente deixados de lado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003). Também a formação foi assunto do Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (MELO, 1999 e RABELO, MENDES SEGUNDO e JIMENEZ, 2009).

Paulo Renato de Souza, na ocasião Ministro da Educação de FHC, declarou em nome de sua equipe, em documento publicado pelo Ministério da Educação, que "[...] quando assumimos o governo, em 1995, deixamos muito claro que o nosso compromisso era implementar aquelas metas definidas a partir da Conferência de Jomtien". (BRASIL, 2000). A linearidade existente entre as proclamações realizadas pela Conferência e ações educacionais brasileiras é objeto de estudo de Lidiane Mazzeu, que afirma que as reformas educacionais trabalham para a "[...] adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital" (MAZZEU, 2009, p. 2). Mais uma vez a tônica do sistema educativo como agente das necessidades do mercado de trabalho fica explícita.

Por sua vez, a LDB condensou a temática de formação e valorização do profissional da educação em um título, "Dos profissionais da educação", composto por artigos do 64° ao 67° em um documento de 92 artigos.

Em pesquisa realizada através do índice temático do Conselho Nacional de Educação, na data de 05/05/2013, são apresentados apenas cinco textos que tratam da temática de formação de professores, estes são:

- um artigo chamado "A Formação Docente e a Educação Nacional" do ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil; nele estão postos aspectos referentes à aplicação dos artigos 61 e 63 da Lei 9.394/96, parte da LDB que trata da formação de professores para educação básica;
- o segundo texto é a publicação do Decreto 3.276/99 que regulamenta os artigos indicados acima, citando a formação continuada apenas no inciso IV do Art. 2°, que versa sobre os requisitos da formação do professor para a educação básica sob o escrito: "IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada." (BRASIL, 1999). Assim, a formação fora do nível superior de ensino não é uma condição para o prosseguimento na carreira docente, contudo surge como uma possibilidade a ser considerada, mesmo que sem regulamentação ou incentivo à sua prática.
- os outros três textos tratam das seguintes temáticas: "Formação de Nível Médio para a Docência na Educação Básica", "Formação Superior para a Docência na Educação Básica" e "Formação Superior para a Docência na Educação Básica em Programas Especiais", nenhumas das opções carregam em seu cerne a

preocupação com a formação em outros âmbitos, formação continuada, capacitação docente ou outras possibilidades semânticas para educação de professores fora do nível superior.

Há de se destacar, também, que o plano de governo do segundo mandato de FHC traz as seguintes ponderações sobre a formação de professores:

> - apoiar programas de formação de professores na área de educação especial;
> - mobilizar a universidade para participar dos programas de formação de professores e outros profissionais que atuam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais;(PSDB, 1997, p. 81)

Além dessas ações voltadas aos professores de educação especial, o plano tratava da formação continuada ao declarar que:

> - formação profissional que assegure o domínio tanto dos conhecimentos a serem oferecidos e trabalhados na sala de aula como dos métodos pedagógicos necessários ao bom desempenho escolar;
> - sistema de educação continuada que permita ao professor ampliar seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
> - jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada escolar dos alunos, de preferência concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário às atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
> - salário competitivo com o de outras ocupações abertas a candidatos com formação equivalente, tendo em vista a reconstrução do prestígio da profissão de educador.
>
> A qualificação do pessoal docente é um dos maiores desafios para os próximos anos. O desafio começa pela profunda reformulação, tanto da habilitação para o magistério em nível médio, como das atuais licenciaturas, de modo a: relacionar efetivamente teoria e prática nos cursos de formação; articular a formação nas disciplinas (conteúdos) com a formação pedagógica; criar modelos novos apropriados para a formação do professor polivalente das séries iniciais e para a preparação de professores das disciplinas técnicas do ensino profissional.
>
> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao instituir os Institutos Superiores de Educação e os cursos normais superiores, contribui para a renovação do processo de formação de docentes e de especialistas, que compõem o conjunto dos profissionais do ensino.
>
> Apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descuidar da formação em nível médio. Ela será necessária, por muito tempo ainda, em várias regiões do país. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: recrutamento para as licenciaturas; preparação de pessoal para creches e pré-escolas; e centro de formação continuada. (PSDB, 1997, p. 69)

As intenções educacionais do governo de FHC foram efetivamente divulgadas através do Plano Nacional da Educação apresentado por ele ao Congresso

Nacional. No referido Plano, três prioridades foram expressas, sendo que a primeira se voltaria à formação de professores:

> A primeira consiste na garantia de oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola [...]
> •o esforço para assegurar que todas as crianças concluam as oito séries do ensino fundamental, adquirindo a formação escolar mínima para o exercício da cidadania, para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna e para a empregabilidade;
> •a adequação do processo pedagógico às necessidades e carências dapopulação escolar;
> •a promoção de formação inicial e continuada de professores em conformidade com as necessidades do ensino [...]
> A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e deexigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano,portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação [...]
> A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.
> Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (Plano Nacional de Educação, 2001, p. 63 -67)

Os trechos transcritos citam a importância da formação do professor, especialmente em sua vertente “continuada”. Contudo, se exime da responsabilidade de formulação e aplicação, sendo essa responsabilidade das secretarias estaduais de educação, logo, não poderia constituir-se como real prioridade de ação do governo.

A partir dos anos 2000, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, passaram pelo MEC (Ministério da Educação) três Ministros: Cristovam Buarque (2003 a 2004), Tarso Genro (2004 a 2005) e Fernando Haddad (2005 a 2010). Considerando ser este último o que mais tempo ficou no MEC, ele teve condições suficientes para implantar reformas educacionais.

Foi na gestão de Haddad como Ministro da Educação que se apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que através do tópico XIV estabelecia:

> [...] valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (MEC, 2007, p. 2)

Essa preocupação com a formação de professores “eficazes” foi afirmada dentro de uma perspectiva que aponta “[...] a necessidade de adequação do trabalho e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas pautadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência” (FERREIRA, 2012, p. 1), algo bem próximo das exigências dos organismos financeiros internacionais. A propósito, Ferreira faz uma lista de programas de formação de professores desenvolvidos pelo MEC:

> Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Programa de Formação de Formação de Alfabetizadores (PROFA), TV Escola, Pro Letramento, Pro Licenciatura, Pro Infantil, Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (ProLind), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), Formação de Professores para Comunidades Quilombolas, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PraDime) e Plano Nacional de Formação (PARFOR). (FERREIRA, 2012, p. 12 e 13).

De fato, tais propostas não se afastam muito do que os organismos econômicos e financeiros internacionais estavam indicando para os processos educacionais, além disso, tais intencionalidades também se fizeram presentes no processo de formulação da LDB.

1.2.1 A LDB e as políticas educacionais de formação de professores

Em seu artigo 13, a LDB atribui ao professor a função de “[...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996, p. 7), mas não lhe garante o caminho para alcançar a realização de tais determinações. Maria Teresa Melo define este contexto como um “[...] grande descompasso entre políticas de formação docente e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública” (MELO, 1999, p. 50).

O texto da LDB, em seu artigo 21, determina que a educação escolar brasileira aconteça em dois níveis: a educação básica e a educação superior; contudo, as ações governamentais dividiram a educação básica em ensino médio e ensino fundamental, este subdividido em séries iniciais (1ª a 4 série) e anos finais (5ª

a 8ª série), o que foi alterado recentemente pela diretriz de se ter 9 anos de ensino fundamental[3].

Na Resolução nº 03/97, o Conselho Nacional de Educação traz as *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público*, que no Art. 5° antecipa a intencionalidade de se aplicar a educação a distância para a formação de professores:

> Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.
>
> Parágrafo único – a implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração:
>
> I – a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;
>
> II – a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema;
>
> III – a utilização de metodologia diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 01)

O MEC, em seu *Plano Nacional de Educação*, mostra-se em consonância com as diretrizes do Banco Mundial. Isso fica aparente quando adota a modalidade educação a distância na formação de professores ou até mesmo quando faz a fragmentação da categoria de trabalho dos professores ao considerar a educação infantil como a continuidade da família, não exigindo mais a presença de professores para a sua aplicação.

O documento *Referenciais e Diretrizes para a Formação de Professores* (1998) traz um novo perfil do professor e propõe um profissional que esteja pronto para lidar com situações adversas, ou seja, estabelece-se a demanda de ser capaz de solucionar problemas com rapidez. A justificativa para isso é que o contexto escolar é formado por "[...] circunstâncias complexas, diversificadas e conflituosas" (MAZZEU, 2009, p. 9). Nesse posicionamento, a formação inicial do professor seria responsável por criar um profissional com a competência de aprender sempre; e a formação continuada seria aquela que atualizaria as competências e temáticas ligadas à realidade. Isso mostra a presença de proposições de Delors nas opções de

[3] Essa alteração ocorreu em função da Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, que fixou em seu Artigo 1° "[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares" (MEC, 2010, p. 01) e em Parágrafo único determina que "[...] aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola" (MEC, 2010, p. 01).

formação do MEC, opção essa que preza pela prática e põe em segundo plano a formação, o que revela, segundo Mazzeu (2009), práticas desarticuladas e reprodução do mundo alienado pelo capital, conforme as orientações dos organismos financeiros internacionais.

Em algumas linhas dedicadas aos docentes, no texto de Maria Aglaê de Medeiros Machado, na publicação *Educação para Todos – Avaliação da década*, o interesse por uma formação de professores e educação a baixos custos é explicitada em uma das dimensões estratégicas do Plano Decenal de Educação para Todos:

> Profissionalização do magistério - com focalização principal no estabelecimento do piso salarial profissional para o magistério, associado à jornada do professor e às medidas de melhoria da qualidade. Esse esforço decorreria de uma ação compartilhada entre três instâncias de governo, tendo como parâmetro o custo/aluno/qualidade. (BRASIL, 2000)

Ao fim do documento *Educação para Todos – Avaliação da década*, a formação de professores realizada com qualidade é apontada com um dos desafios para década seguinte, afinal, é através da prática docente que é garantida a implantação de políticas educacionais do governo. (BRASIL, 2000, p. 129).

1.2.2 Formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia

Este subtítulo da dissertação versa sobre a formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia com o objetivo de apresentar a presença das orientações internacionais na formação inicial dos professores. São elas características como o perfil do profissional a ser formado.

A primeira modificação na formação de professores da educação básica no período estudado se deu através do Art. 62 da Lei 9.394/96, o qual estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Uma falha na redação, enfatizada por Palma Filho (2009), apresentada no §4° do art. 87 do Título IX – das Disposições Transitórias diz que “Até o fim da Década

da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (PALMA FILHO, 2009, p. 210). Assim, torna-se a lei algo com data para encerrar-se, no entanto, a leitura pretendida do trecho transcrito era que a partir de 2007 seria necessária a observância das exigências do art. 62 da LDB.

A formação de professores de educação básica poderia se dar, também, em institutos superiores de educação. Quanto a isso, a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação) e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) posicionaram-se contrariamente, pedindo que essa graduação acontecesse em "[...] instituições formadoras sejam organizadas com base em requisitos universitários" (PALMA FILHO, 2009, p. 211)

O Conselho Nacional de Educação, em 2006, exarou a Resolução CNE/CP nº 1/2006 homologada como *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.* Saviani (2008 *apud* PALMA FILHO, 2009, p. 216) e neste mesmo documento é apontada a ambiguidade do documento que "[...] mesmo sem a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida" pelo art. 14:

> A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.
>
> § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
>
> § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006)

Palma Filho concorda com o artigo 64 da LDB que prevê que a formação do pedagogo se dará em base comum e que atendará todas as áreas da Pedagogia: o referido curso "[...] ao pretender formar para a docência e para a gestão escolar perdeu o foco, tornando-se um curso genérico" (PALMA FILHO, 2009, p. 217), ainda mais quando se considera quesão apresentadas pela mesma Resolução uma lista de 16 competências e habilidades para o egresso da graduação, o que, mais uma vez, reforça a formação de professores alinhada com a tendência de adequação do profissional ao mercado de trabalho por traçar um perfil desejado e de tal amplitude porque considera a formação em diversas áreas. Eis as competências e habilidades:

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
> II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
> III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
> VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
> VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
> XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
> XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares;
> sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
> XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
> XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 20 -21)

Este modelo conduz os trabalhadores à resolução de situações em detrimento dos conhecimentos adquiridos e construídos historicamente, fundamenta-se no pilar

"aprender a fazer"[4] do Relatório Jacques Delors (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009)

Ferreira, por sua vez, faz uma análise da gestão da educação em seu caráter de gérmen da formação, reitera a função que a qualidade da formação dos professores exerce sobre a qualidade da educação e faz uma nota que discorre a respeito de qualidade e qualificação como:

> [...] elementos de uma mesmo a totalidade. Não existe qualidade sem qualificação e só a qualificação pode produzir qualidade. Uma escola de qualidade para a verdadeira formação da cidadania, por intermédio de um ensino de qualidade, exige um profissional qualificado. Uma formação de qualidade ou sem qualidade exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade ou impossibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, possibilidade ou impossibilidade de acesso à cidadania. (FERREIRA, 2006, p. 1355)

O pensamento da gestão da educação se liga à política empregada em ações educacionais de formação de professores. Nesse sentido, a educação busca a cidadania, pois a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) prevê, em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, o direito à educação que colabore com a sociedade e vise ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu

[4] Seguem as definições para os pliares da Educação dos quais o "aprender a fazer" faz parte: "Em primeiro lugar, *Aprender a conhecer*. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral,
suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece
o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.
A seguir, *Aprender a fazer*. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.
Por último e acima de tudo, *Aprender a ser*, aliás, o tema predominante do *Relatório de Edgar Faure2*, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO. Suas recomendações permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência
de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se om os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo (Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). O professor, para Ferreira, aliado às políticas educacionais adequadas, pode ser um dos elementos promotores da constituição da cidadania, para isso defende a gestão democrática na educação. Essa que se vislumbra sobre a "[...] convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para a formação do profissional da educação" (FERREIRA, 2006, p. 1349).

Assim como para Ferreira, a intenção de um curso de Pedagogia que forme um profissional considerando a totalidade de todas as funções e possibilidades de atuação na docência é um fator positivo e a Diretriz Curricular para ao curso de Pedagogia é um documento que apresenta a possibilidade de existir "[...] a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais e os ideais da Carta Magna da Educação Brasileira, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação" (FERREIRA, 2006, p. 1354). Aqui a visão de Palma Filho (2009) é totalmente contraposta, já que ele não reconhece a possibilidade de um trabalho tão próximo à totalidade em um único curso, ou seja, não vê a possibilidade de abordar tantos âmbitos de atuação e áreas do conhecimento nos cursos de graduação em Pedagogia.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1990 A 2010 NO ESTADO DE SÃO PAULO

A partir dos estudos de políticas voltadas à educação no âmbito nacional, inicia-se esta parte com a apresentação e análise de ações dos governos do Estado de São Paulo nas gestões Mário Covas (1995 – 2001), Geraldo Alckmin (2001 - 2006) e José Serra (2007 – 2010), contando na pasta da Educação com Rose Neubauer da Silva, Gabriel Chalita, Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos, Maria Helena Guimarães Castro e Paulo Renato Costa Souza.

Como discutido por Vilela (2002) e Saviani (1998), a educação é embebida de fatores políticos, e neste caso mandatos inteiros de governadores de São Paulo compactuavam sobre a mesma bandeira partidária (PSDB), o que se reflete nas escolhas de Estado para educação, como nota-se com o abandono do programa Escola Padrão[5], já que esse era um projeto do governo anterior, Luiz Antônio Fleury Filho, do PMDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

Como de praxe, novas políticas foram apresentadas e postas em prática, uma das mais audaciosas foi a Reorganização Física das Escolas Estaduais[6]. Especulada como uma "revolução" na educação, ela serviu para antecipar as

[5] A Escola Padrão foi projetada pelo governo Fleury, o qual propôs a implantação em todas as escolas estaduais um novo tipo escola que contaria com estrutura privilegiada como "laboratórios, bibliotecas e auditórios "[...] espaço para enriquecimento do aprendizado e formação, pois toda a estrutura física proporcionaria um ambiente favorável e agradável para a aprendizagem" (VILELA, 2002, p. 36). Além disso, a carga horária escolar seria aumentada para 6 horas/aula e os professores contariam com cursos de formação, teriam reuniões semanais remuneradas para diálogo com a coordenação pedagógica, poderiam fazer escolha pela jornada integral de trabalho e contavam com 30% de gratificação pela dedicação exclusiva e 50% de adicional noturno. Ao fim dos mandatos Fleury e de seu sucessor Carlos Estevam Aldo Martins, apenas 1614 escolas foram transformadas em padrão de total de cerca de 6700.

[6] A Reorganização Física das escolas foi justificada em comunicado da SEE através do seguinte trecho "A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado [...]. Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria da Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram. Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. (SÃO PAULO, 1995) Também se observava que "Cuidando apenas de uma faixa de idade, os diretores poderão administrar suas escolas com mais tranquilidade e eficiência. Será possível criar um ambiente acolhedor, organizado, seguro, que favoreça o desempenho dos funcionários e estimule a aprendizagem de todos. Com a reorganização, todos os professores poderão completar ou ampliar sua jornada de trabalho em uma escola ou no máximo duas. Isso lhes dará tempo para reunir-se e preparar melhor suas aulas. A reorganização também resultará em economia de recursos, que permitirá pagar mais aos professores" (SÃO PAULO, 1995). Percebe-se que além das alterações físicas nas escolas, esta política pretendia ter por resultado a melhoria das condições de trabalho dos professores.

medidas necessárias para a municipalização do ensino fundamental. Ela consistiu em uma iniciativa de montar escolas distintas para cada ciclo de ensino, mas não revolucionou nada, pois foi uma possibilidade apresentada como uma construção coletiva desde sua formulação até sua implementação, mas foi imposta, sem participação da comunidade escolar. Pode-se colocar aqui, conforme Vilela, que a Reorganização Escolar não "[...] determina a qualidade do ensino" (VILELA, 2002, p 50).

A Reorganização Física das Escolas foi aplicada de forma imposta, sem nenhuma articulação de anseios, expectativas e muito menos necessidades escolares. Este projeto foi lançado sob o seguinte texto:

> A escola para crianças do Ciclo Básico a 4ª série funcionará em prédios menores com brinquedos apropriados no pátio e espaços bem sinalizados. Haverá mobiliário apropriado ao seu tamanho, jogos, revistas, livros e materiais diversos para despertar a curiosidade, desenvolver o raciocínio e ajudar a aprender melhor. A escola para adolescentes e adultos ocupará prédios maiores, terá computadores, bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes melhor aparelhados. As salas de aula serão especialmente preparadas e equipadas para o ensino de diferentes matérias. Com isso, será mais fácil e estimulante pesquisa de aprender. (SEE, 1995).

As turmas, de fato, foram organizadas de acordo com seus respectivos ciclos. Contudo, a aparelhagem física descrita na escola aconteceu de forma progressiva, e ainda hoje as escolas de ciclo I não contam com brinquedos nos pátios (VILELA, 2002).

Seguindo cronologicamente pelos governos dos estados do São Paulo, o tópico seguinte aborda ações de formação de professores do ex-governador Mário Covas.

2.1 Covas e a Teia do Saber

Neste tópico, será tratada a formação de professores no Governo Covas. Esse assunto foi referenciado, na época, como "capacitação", como já destacado anteriormente. O momento efervescente do mundo capitalista do contexto analisado trouxe à educação uma preocupação com a competividade e participação ativa no mercado de trabalho, tornando o professor mais um objeto das transações que nele ocorrem. Essa preocupação fica clara na LDB ao destacar em cinco parágrafos que

a educação está ligada ao “mundo do trabalho” (BRASIL *apud* VILELA, 2002), mesmo que essa identificação possa ser compreendida de maneiras diferentes, como faz a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, ao afirmar a centralidade do trabalho no processo educativo, mas não o mercado.

A capacitação vista como responsabilidade dos professores não se efetivava por conta dos custos dos cursos que não eram acessíveis a esses profissionais da educação. Após a realização de uma pesquisa que tinha como objetivo quantificar as taxas de reprovação e de evasão dos alunos de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série da Rede Estadual nos períodos de 1990 – 1995, apresentou índices altos que fizeram a Secretaria de Educação do Estado movimentar-se no sentido de buscar uma educação com menos resultados negativos (VILELA, 2002). Uma das possibilidades articuladas para o alcance do objetivo foi investir na capacitação de professores, afim de que os mesmo tivessem seus trabalhos otimizados.

Para isso foram programadas “ações planejadas e sistematizadas”. A intenção era que, ao participarem desses cursos, eles pudessem voltar às salas de aula dotados de capacidade de solução dos desafios da carreira docente. A divulgação dos programas desenvolvidos se deu através dos seguintes inscritos:

> Como eixo do Programa de Reforma de Ensino, a capacitação de todos os profissionais da SE, constitui-se em um programa específico e importante, que vem sendo debatido e construído ao longo da implantação da Reforma, sendo adequado progressivamente às necessidades da rede estadual. Nesse sentido, foram desencadeadas uma série de medidas entre elas, a construção de uma política de capacitação pela FDE, que já instalou sete Centros de Aperfeiçoamento de recursos Humanos – CARHs (SEE, 1992 *apud* VILELA, 2002, p 54)
> [...] o Programa de Educação Continuada – PEC, coloca em prática um modelo inovador de capacitação profissional em serviço.
> ‘É preciso partir da realidade do aluno’. Este princípio, enfatizado em treinamentos, raramente era colocado em prática pela agencias que capacitavam professores Os temas dos cursos definidos a priori, costumavam ignorar os problemas do cotidiano dos educadores...
> O objetivo do PEC é promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede estadual, constituindo um corpo técnico capaz de diagnosticas, priorizar, propor coletivamente ações de intervenção, acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade de ensino e um novo modelo de escola.” (SEE, 1998 *apud* VILELA, 2002, p 54).

Como apresentada acima, esta proposta pareceria ser diferente de outras descontextualizadas como a Reorganização Escolar. Vilela observa que a eleição das temáticas administradas pelo curso não apresentavam “sintonia” com as necessidades reais da escola do educador e também as abordagens eram

demasiadas “[...] teóricas e desligadas da prática do professor, ou então, ao contrário, apenas práticas, com pouco embasamento teórico” (VILELA, 2002, p. 55). O funcionamento das escolas ficava comprometido durante o período dos cursos porque o professor era convocado para reuniões no mesmo horário de seu trabalho e com isso o quadro de docentes ficava desfalcado para o período, isso fez com que as famílias reclamassem da falta de professores.

Mesmo com tais comentários feitos por professores à pesquisadora Luciene Vilela, a SEE apresentou como resultado do Programa de Educação Continuada (PEC), em 1999, uma pesquisa em que o resultado da evasão e retenção escolares teve uma diminuição considerável e isso reforçou o caráter de que a formação de professores seria uma solução.

As aulas das capacitações do PEC eram ministradas por universidades de renome, algumas até públicas e apontadas como as melhores do país, mas para a comunidade escolar os resultados não foram satisfatórios. Portanto, mesmo tratando-se de universidade de considerado envolvimento como meio, as proposta de trabalho estavam, mais uma vez, descontextualizas do chão da escola. Tratavam-se de ações pensadas pela SEE e executadas pelas universidades, portanto, eram planejadas externamente, sem ligação com a realidade e o contexto da escola; era essa umas reclamações expressas pelos professores ouvidos por Vilela. Ela aponta como uma possibilidade para que esse trabalho fosse melhor desenvolvido os seguintes pontos:

> [...]- criar horários de estudos remunerados para os professores;
> - permitir a escuta da demanda para criação dos cursos;
> - propor temas relevantes e não obrigar a participação quando não houve interesse do cursista na temática;
> - propiciar oportunidades de ter os professores como “participantes ativos que sugerem, criticam, relata, aprendem e ensinam com consciência de seu papel social” (Vilela, 2002, p. 61).

Sobre as dificuldades de implementação de programas de formação de professores, Saviani (2009, p. 153) argumenta não ser possível dissociar a questão das condições de trabalho que abrangem carga de aulas e salário, já que a educação é tida como fator importante na atual “sociedade do conhecimento”. Seria coerente que não se aplicassem, por exemplo, políticas de redução de custos, sendo assim, faz-se necessário aponta a consonância entre o discurso predominante e a ações de formação.

As ações desenvolvidas pela PEC foram consolidadas pelo programa de formação continuada “Teia do Saber”. Ela buscava dar fundamentação teórica nas áreas de atuação dos professores e trabalhava com articulação entre teoria e prática, valorizando a socialização de experiências vivenciadas no chão da escola. A seleção dos temas abordados era feita a partir dos resultados de avaliações externas como SARESP e SAEB. Alguns temas destacados são

> alfabetização e letramento; alfabetização científica e matemática; a arte como conhecimento humano sensível-cognitivo; inclusão escolar-progressão continuada, correção de fluxo; avaliação por competências, flexibilização da trajetória escolar; desenvolvimento curricular; o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação; escola democrática plural – a marca do acolhimento; currículo e cidadania, etc. (PALMA FILHO, 2010, p. 165 – 166)

2.2 Algumas ações de formação de professores nos governos de Serra e Alckmin

Os resultados da busca por informações referentes aos programas de formação de professores desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram mais escassos durante o período de mandato de Mário Covas. Durante o período de atuação de Geraldo Alckmin, alguns documentos oficiais foram publicados sob tal temática e eles estão organizados e disponíveis no *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas. Sobre a atuação deste Centro é possível perceber que ele tem por objetivo organizar e disponibilizar documentos, teses, dissertações relacionados à educação.

Logo em 2002, a publicação oficial *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* apresenta a educação do Estado como pioneira no movimento de melhoria do ensino e na formação de um aluno que atendesse “[...] às exigências deste início de século, isto é, a de que, além de crítico e participante, o cidadão tenha domínio do saber fazer, seja um realizador” (SÃO PAULO, 2002, p. 2). Essas preocupações sobre a formação de professores eram fundamentadas declaradamente em Philippe Perrenoud, Edgar Morin, Michael Apple, J. Gimeno Sacristán, Fernando Hernández, Lino de Macedo, Maria Helena Souza Patto, Antonio Carlos Gomes da Costa e Heloísa Dantas.

Enfatizada, por exemplo por Vilela, a falta de contexto encontrada nas escolhas da Secretaria de Educação não é legitimada em documento oficial que diz buscar "[...] promover o diálogo educador entre todos os seus atores, seja naquelas situações explícitas ensino e aprendizagem com alunos, seja educação continuada de seus quadros, ou em qualquer outra espécie de ação, incluindo administrativas" (SEE, 2003).

O programa de formação proclamado na publicação *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* (2002) foi a Teia do Saber. Implantada em 2003, ela asseguraria:

> [...] a construção de uma escola solidária, inclusiva e competente em sua tarefa de promover e assegurar, além do acesso e permanência, a melhoria contínua da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais e afetivas.
> Nesse contexto, as ações do Programa, destinadas a todos os profissionais da rede, serão desenvolvidas a partir do modelo ação/reflexão/ação, articulando teoria e prática, em ações presenciais e a distância, com demandas formuladas a partir de indicadores (SÃO PAULO, 2002)

As ações voltadas à formação de professores dos últimos governos do Estado de São Paulo estão sempre relacionadas a programas de maior abrangência norteadores. O direcionamento da educação no Estado tem sido orientado, hoje, pelo programa São Paulo faz Escola, que abarca a ação Ler e Escrever, que por sua vez tem sua vertente de formação continuada de professores chamada Letra e Vida (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2008).

2.2.1 *São Paulo faz escola* e + *Qualidade na Escola*

O programa São Paulo faz escola, iniciado em 2007 e gerido pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, configura-se como o projeto maior da Secretaria de Educação desde então e trata-se do desenvolvimento e implementação da *Nova Proposta Curricular do Estado*. Foi desenvolvido através da parceria da Secretaria de Educação com a GTE – *Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação da Fundação Vanzolini*. Um dos objetivos iniciais do programa foi orientar a aplicação do currículo pedagógico único em todas as escolas estaduais e de uma só vez, sem

um período de transição, no primeiro bimestre de 2008. Em um vídeo institucional[7], o Currículo é posto como "[...] princípios que orientarão a escola a preparar alunos para os desafios sociais, culturais e profissionais do nosso tempo" (SÃO PAULO, 2008).

Ele vem articulando a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a produção e aplicação dos materiais didáticos (*Cadernos dos Alunos*), material de apoio aos professores (*Cadernos do Professor*) e aos gestoresé enviado material para acompanhar os processos de formação de professores. Cada Currículo traz a indicação das competências e habilidades a serem desenvolvidas,com a preocupação centrada na formação para o mercado de trabalho.

Em abril de 2009, Paulo Renato Costa Souza passou a ocupar a função de Secretário da Educação e lançou o programa *+ Qualidade na Escola*. Este programa auxiliaria na implementação do novo currículo e seguiria a meta de melhoria do ensino público. Para tanto, pontuou cinco grandes ações[8], dentre elas a criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, a instituição a ser analisada nos próximos capítulos. A proposta já vinha sendo formulada desde a gestão de Chalita e pretendia se valer da educação à distância como meio, combinar atividades presenciais pedagógicas e fazer convênios com universidades públicas, privadas e também com ONGs (PALMA FILHO, 2010)

Abaixo serão abordadas as ações relacionadas à formação continuada de professores que foram orientadas pelo programa de governo de José Serra.

2.2.2 Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização

Ler e Escrever é o projeto voltado à alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental Estão incluídos nele material didático, acompanhamento pedagógico e

[7] O vídeo está disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/VIDEOTECA/V%C3%8DDEOS/tabid/1228/Default.aspx

[8] As outras grandes ações seriam "2. Mudança no modelo de ingresso dos profissionais do magistério: curso de formação após o processo seletivo; 3. Criação de duas novas jornadas para os professores: 40 horas e 12 horas semanais; 4. Abertura de Concurso Público e criação de 50 mil novos cargos efetivos; 5. Exame para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas" (PALMA FILHO, 2010, p. 168). Exceto algumas observações sobre o trabalho da Escola de Formação que serão feitas posteriormente. Essas ações são ou foram praticadas pela Secretaria de Educação.

formação dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Letras. Para atender ao objetivo que é ter toda criança de até oito anos alfabetizada e garantir chance de recuperação às outras séries do ciclo I do Ensino Fundamental. Para tanto, organiza encontros, oferece orientação para aplicação do programa, distribui materiais, desenvolve o Programa Intensivo de Recuperação – PIC nos 4° e 5° anos e disponibiliza um "aluno pesquisador"[9] por classe de 1° ano.

As práticas de formação deste programa se dão em duas linhas: 1) oferece subsídios aos professores para que possam aplicar as ações previstas; e 2) pela Bolsa Alfabetização, propicia aos alunos pesquisadores oportunidades de vivenciar práticas escolares durante a formação universitária. Todos os participantes recebem uma bolsa auxílio resgatada em valores ou em desconto no valor da universidade. (SEE, 2007).

2.2.3 Letra e Vida

Letra e Vida é um curso que compõe a linha de pensamento do Programa Ler e Escrever e é regido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Objetiva melhorar a alfabetização, contando com a aplicação de didáticas e metodologias com as quais os professores tenham afinidade e convicção de seus procedimentos. Destina-se aos educadores do ensino fundamental, especialmente aos que trabalham com nos anos iniciais, é também um curso aberto a todos interessados.

No *site* do Programa (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>), estão disponíveis guias de estudos para os professores e esses documentos contêm artigos científicos sobre os temas: planejamento, alfabetização e letramento, avaliação, gestão de sala de aula, projetos didáticos e ensino de matemática. O material está em uma plataforma aberta e pode ser consultada por todos. No mesmo endereço eletrônico estão as apostilas dos alunos, as mesmas que são entregues nas escolas. Existe também uma coletânea de atividades prontas. O conteúdo

[9]"Estudante de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização, que atua como auxiliar do professor regente. Sua participação nas classes de 1ª série promove tanto o seu aprendizado como profissional quanto o intercâmbio entre as instituições de formação e as escolas da rede pública." (SEE, 2003)

integral do curso, contudo, só é acessado mediante *login* e senha. Atualmente (dezembro de 2014), o *link* que apresenta o cronograma do curso não está funcionando, o que pode indicar que o curso não está sendo oferecido a novos grupos, que também nenhuma turma está em formação ou ainda que alguma alteração na Plataforma ou mesmo no conteúdo do curso esteja sendo feita.

Adriana Bauer (2011), em sua pesquisa de doutoramento, abordou os impactos do programa *Letra e Vida* e obteve com um dos resultados que

> [...] nem sempre a variável proporção de professores que participaram do Letra e Vida foi uma explicação relevante para o resultados dos alunos [...] permitindo concluir que o Programa faz diferença nos resultados dos alunos a depender da composição da equipe e do contexto de cada escola [...] contudo, não raro, quando os profissionais entrevistados davam exemplos de sua prática, eles destoavam de seu discurso, assim como exame do caderno dos alunos. Assim, parte dos depoimentos obtidos nas entrevistas foi marcado por jargões teóricos. (BAUER, 2011, p. 9 e 10)

A pesquisa de Bauer (2011) revela que os estudos realizados pelo curso do programa *Letra e Vida* formaram uma camada de conhecimentos que não permite análise do quanto os professores tiveram suas concepções pedagógicas modificadas, mas a internalização de jargões ficou clara.

2.2.4 A *Rede Aprende com a Rede* (RAR)

A Rede Aprende com a Rede é ação planejada e aplicada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e aEscola de Formação de Professores, em formação, ela oferece três cursos:

- PEB II, para professores;
- Mediação, para Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica de currículo;
- Educação a Distância: para Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica de Tecnologia.

Tem como objetivo auxiliar os professores a colocarem em prática o currículo proposto pelo *Programa São Paulo faz Escola*. Trata-se de cursos realizados a distância, para isso também abrangeram os Professores Coordenadores de Áreas das Diretorias de Ensino com a finalidade de que eles ajudassem os professores de Educação Básica II no acesso às tecnologias.

A carga horária do curso era de 30 horas e atividades eram videoaula, fórum e trabalhos pela internet(SEE, 2008).

2.2.5 REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente

O programa Rede São Paulo de Formação Docente que oferece pós-graduação (especialização) aos professores da rede estadual. No *site* do programa (<www.rededosaber.sp.gov.br>), duas edições do curso constam como realizadas, 2010/2011 e 2011/2012. Não foi oferecido o curso em 2013 e nem em 2014, e o *site* do Programa não apresenta qualquer justificativa para tanto e para o ano de 2015, agenda para seleção de professores foi divulgada, portanto, o programa volta à atividade (SÃO PAULO, 2013)

O ambiente *online* utilizado pela REDEFOR é o administrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento. As universidades públicas do Estado de São Paulo (UNESP, Unicamp e USP) se envolveram no projeto e aplicaram os dezesseis cursos oferecidos (EFAP, 2010).

2.2.6 Rede do Saber

Teve origem na necessidade de formação dos professores formados pelo magistério e recém formados pela graduação em Pedagogia exigida pela LDB 9394/96. Na sequência, iniciaram os projetos com cursos de especialização. Os cursos são feitos em ambiente *online* e sob *login*. Hoje (dezembro de 2014), a formação oferecida pela Rede do Saber acontece apenas por videoconferências e teleconferências agendadas e/ou disponíveis na Videoteca e não há inscrições disponíveis para curso que ofereçam certificação (SÃO PAULO, 2014).

2.3 Contradições e coerências nos processos de formação de professores do Estado de São Paulo nas décadas de 1990 a 2010

No primeiro capítulo, o contexto internacional e o âmbito federal foram apresentados no que concerne às questões relativas à formação de professores. Inicialmente, foram trazidos elementos das orientações dos órgãos financeiros internacionais para educação, mais especificamente para a formação de professores. No contexto nacional, foram destacadas as leis, resoluções e ações de formação professores desenvolvidos pelo governo federal. E buscando a aproximação com a realidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza, o capítulo II abordou os programas de formação continuada de professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nestes dois momentos do presente trabalho, colheram-se informações sobre as indicações internacionais para a formação de professores e como ela foi desenvolvida no contexto federal e estadual.

Como meio de sistematizar os dados dos primeiros dois capítulos, as orientações dos organismos internacionais e as ações do governo federal e estadual, os dados a serem apresentados no presente tópico foram organizados em formato de tabela. Horizontalmente, apresentaram as leis, resoluções e cursos desenvolvidos em âmbito federal, citados nesta dissertação. E, na vertical, estão as orientações feitas pelos órgãos financeiros internacionais (Banco Mundial - BM, Bird, Conferências de Jomtien e Dakar e ODCE).

Com a leitura de publicações oficias das instituições descritas, acrescidas das análises de Brito, Pansardi, Vilela, Ferreira, Pedrosa e Sanfelice, identificou-se as seguintes orientações internacionais para formação de professores: “Emprego da Ead”; “Conteúdos selecionados a partir de experiências bem sucedidas internacionalmente / de países de primeiro mundo para as periferias”; “Desenvolvimento de um profissional eficiente e flexível”; “Racionalidade de custos”; “Preparar o indivíduo para o mercado de trabalho competitivo”; “Promoção da produtividade”; “Investimento em formação continuada de professores como um meio de se obter resultados imediatamente”; “Formação de um professor preparado

para solucionar problemas". Elas foram empregadas na Tabela abaixo para avaliar algumas normas, leis, programas e projetos relacionados à formação de professores.

TABELA 2: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E DEVIDAS APLICAÇÕES NO ÂMBITO FEDERAL

Leis e cursos **Orientações**	**LDB 9394/96**	**Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público**	**Plano Nacional de Educação**	**Referenciais e Diretrizes para a Formação de Professores (1998)**	**Educação para Todos – Avaliação da década**	**PIBID**	**PRODOCÊNCIA / UAB**	**Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**
Emprego da Ead **BM / Conferência** **Mundial de Educação** **para Todos (1990)**		X	X				X	
Conteúdos selecionados a partir de experiências bem sucedidas internacionalmente / de países de primeiro mundo para as periferias **OCDE** **(Brito, 2004; Pansardi, 2009)**						X		
Conteúdos selecionados **de maneira alheia aos interesses dos professores cursistas** **(Vilella, 2002)**								
Sistema de avaliação externa **na educação aplicada à formação de professores** **BM**								

Desenvolvimento de um profissional eficiente e flexível **BM e BIRD** **(HILL, 2003; VILELA, 2002; FERREIRA, 2012)**	X							X
Racionalidade de custos **BM, BIRD, JOMTIEN e DAKAR** **(VILELA, 2002; BRITO, 2004; PEDROSA e SANFELICE, 2004)**					X		X	
Preparar o indivíduo para o mercado de trabalho competitivo **BM e OCDE** **(VILELA, 2002; BRITO, 2004;PANSARDI, 2009)**						X		
Promoção da produtividade **OCDE** **(COSTA, 2013)**						X		
Culpabilização: cada um é responsável pela própria formação **Conferência de Dakar** **(BENDRATH e GOMES, 2010; BRITO, 2004)**								
Investimento em formação de professores como um meio de se obter resultados imediatamente **(HILL, 2003)**							X	X
Formação de um professor preparado para solucionar problemas **OCDE** **(FERREIRA, 2012)**				X		X		

Fonte: tabela produzida pela autora da dissertação.

Dadas as informações da tabela, percebe-se a consonância da LDB com a formação de profissional eficiente e flexível, reforçada pela função de ensinar o professor conforme a orientação do Banco Mundial e do BIRD. No artigo 61° da LDB se nos apresenta essa questão, através da orientação que está mais voltada à prática:

:

> **Art. 61º.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> **I -** a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
>
> **II -** aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 22)

A mesma orientação é percebida nas funções do professor redigidas pelo documento Referenciais para Formação de Professores: "*[...] desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional"* (BRASIL, 2002, p.84)

A Resolução n° 03/97, *Diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público*, bem como o Plano Nacional de Educação e o Prodocência / UAB, indicam o uso de métodos de educação a distância para formação de professores porque relacionam o trabalho docente aos avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, conforme orienta a Conferência Mundial de Educação para Todos nos seguintes termos.

> Art 5°. Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.
>
> Parágrafo único – a implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração:
>
> I – a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;
>
> II – a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema;
>
> III – a utilização de metodologia diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 01)

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, seguindo o pensamento da OCDE, indica a formação de professor apto a solucionar problemas:

> [...] é necessário, também, prever instrumentos de *auto-avaliação*, que favoreçam oestabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de
>
> acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.
>
> A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode sertraduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (MEC, 2002, p.40 - 41)
>
> Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade decriar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. (MEC, 2002, p.49)

O PIBID trabalha com conteúdos selecionados a partir de experiências bem sucedidas internacionalmente, ou seja, definidas de maneira verticalizada e por critérios de organizações externas à realidade educacional brasileira, pretende preparar o professor para o mercado de trabalho competitivo, tendo como foco a produtividade na educação e querendo induzir a formação de um professor que sabia solucionar situações de problema. No site do PIBID encontramos os seguintes objetivos para o programa:

> - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> - contribuir para a valorização do magistério;
> - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> - inserir os **licenciandos** no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

> • incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> • contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2008, p.1.)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação visa a um profissional eficiente, conforme indica o Banco Mundial e o Bird, e, em consonância com o OCDE, objetiva formar um professor preparado para solucionar problemas. Veja-se, por exemplo, a seguinte recomendação:

> [...] valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (MEC, 2007, p. 2)

Considerada essa síntese analítica das recomendações internacionais, no âmbito do governo estadual, seguiu-se o mesmo padrão da tabela 2, mantendo-se as orientações descritas no âmbito federal e acrescendo os seguintes tópicos: “Conteúdos selecionados de maneira alheia aos interesses dos professores cursistas”; “Sistema de avaliação externa na educação aplicada à formação de professores”; “Culpabilização: cada professor é responsável pela própria formação”. Na linha horizontal da tabela abaixo, encontram-se os cursos aplicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos professores que atuam na rede, que podem ser considerados como ações de formação continuada e foram apresentadas no capítulo II.

TABELA 3: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E DEVIDAS APLICAÇÕES NO ÂMBITO ESTADUAL

Leis e cursos / Orientações	Programa de Educação Continuada (PEC)	Teia do Saber	Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização	Letra e Vida	A Rede Aprende com a Rede	REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente	Rede do Saber	Currículo +
Emprego da Ead **BM/ Conferência Mundial de Educação** **para Todos (1990)**				X	X	X	X	X
Conteúdos selecionados a partir de experiências bem sucedidas internacionalmente / de países de primeiro mundo para as periferias **OCDE** **(BRITO, 2004; PANSARDI, 2009)**				X				
Conteúdos selecionados de maneira alheia aos interesses dos professores cursistas **(VILELLA, 2002)**	X		X	X	X	X	X	X
Sistema de avaliação externa na educação aplicada à formação de professores **BM**		X						
Desenvolvimento de um profissional eficiente e Flexível **BM e BIRD** **(HILL, 2003; VILELA, 2002; FERREIRA, 2012)**			X			X		X

Racionalidade de custos **BM, BIRD, JOMTIEN e DAKAR** **(VILELA, 2002; BRITO, 2004; PEDROSA e SANFELICE, 2004)**				X	X	X	X	X
Preparar o indivíduo para o mercado de trabalho competitivo **BM e OCDE** **(VILELA, 2002; BRITO, 2004; PANSARDI, 2009)**	X	X	X					
Promoção da produtividade **OCDE** **(COSTA, 2013)**			X					X
Culpabilização: cada um é responsável pela própria formação **Conferência de Dakar** **(BENDRATH e GOMES, 2010; BRITO, 2004)**								
Investimento em formação de professores como um meio de se obter resultados imediatamente **(HILL, 2003)**	X			X	X	X		X
Formação de um professor preparado para solucionar problemas **OCDE** **(FERREIRA, 2012)**	X		X	X	X			X

Fonte: tabela produzida pela autora da dissertação.

Como se pode observar na Tabela 3, os programas de formação de professores desenvolvidos e aplicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentam mais conexão com as orientações internacionais do que as

diretrizes do governo federal, posto que foi possível se marcar mais tópicos na tabela.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e o Banco Mundial indicaram em suas diretrizes que a formação de professores deve ser realizada a distância por reduzir gastos e atingir um número maior de cursistas. A orientação do Bird e de Dakar segue a mesma perspectiva, orientando a racionalização dos custos com formação, logo, há concordância entre as propostas. Nesta linha de pensamento, seguiram as orientações o programa “Letra e Vida”, “A rede aprende com a rede”, “REDEFOR - Rede São Paulo de formação Docente”, “Rede do Saber” e “Currículo +”.

Quanto à seleção dos conteúdos, Vilela inspira-se em Freire para afirmar que a educação “[...] não é neutra, as leis em geral também não são, pois elas, geralmente, são feitas por grupos dominantes, que na maioria das vezes visam à manutenção do sistema” (VILELA, 2002, p. 30). Se na época inicial dos cursos PEC existia um quadro de insatisfação com as práticas docentes por parte da S.E.E. e dos professores, após a conclusão de dois mandatos de Mário Covas, as escolhas políticas feitas à época mantiveram a mesma situação e reiteram a vertente da competitividade. A propósito, a Secretaria de Educação de São Paulo afirma ter o empreendedorismo como uma de suas intencionalidades e acredita que para alcançar este objetivo deva se equipar “[...] com os mais novos artefatos tecnológicos para aprimorar a qualidade de suas ações, seja em sala de aula, na administração escolar, na gestão educacional ou na educação continuada de seus educadores.” (SEE, 2003, s/p). Assim, as ações de formação continuada de professores vêm aproximando o professor do ideal de profissional competente preconizado pelos organismos financeiros internacionais, que sabe fazer e que sabe formar um aluno para a mesma operacionalização imediatista.

As tendências para a composição dos cursos oferecidos obedeceriam às demandas gerais identificadas em pesquisas realizadas em locais que conseguiram atingir as metas estabelecidas; portanto, a seleção dos conteúdos dos cursos não seria contextualizada na realidade do Estadoou cidade e, assim, nunca se aproximariam da realidade da unidade escolar de atuação do docente (VILELA, 2002).

O programa de formação “Letra e Vida”teve seus conteúdos selecionados a partir de experiências consideradas“bem sucedidas” e, juntamente com o “Programa de Educação Continuada”, “Ler e Escrever”, “A rede aprende com a rede”, “Rede São Paulo de Formação Docente”, “Rede do Saber” e do “Currículo +”, o curso “Teia do Saber” levava em consideração para seleção de seus conteúdos os resultados de avaliações externas em conformidade com a orientação do Banco Mundial.

Como observado por Vilella (2002) e Ferreira (2006), o caráter político da formação de professores é um dos fatores que vem sendo considerado nas proposições e nas ações dos governos do País e também do estado de São Paulo. Isso deixa mais explícito que o desenvolvimento da economia de tipo capitalista se vale dos profissionais docentes para produção de mão de obra, interessante ao mercado de trabalho, cada vez mais competitivo na contemporaneidade. É indicado que o professor seja formado “[...] para dar conta de toda essa conjuntura” (BRASIL, 2000).

A OCDE orienta a formação do professor brasileiro considerando que se forme um profissional inserido nos reais interesses do mercado, um professor “eficaz” para que se obtenha escolas de “sucesso”; logo, a escola é vista como mercadoria e atende “exigências mercadológicas”. Incentiva-se a cultura dos resultados para valorização do profissional da educação (FERREIRA, 2011). O reconhecimento do professor se dá pela participação em formações oferecidas pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Seguindo tais orientações, que são feitas também pelo Banco Mundial e pelo Bird, a aplicação de processos de formação para se forjar um profissional eficiente e flexível foi observada no “Ler e Escrever”, “REDEFOR” e “Currículo +”. O profissional da educação também é enquadrado na lógica competitiva do mercado de trabalho, sendo que o “Programa de Educação Continuada (PEC)”, o “Teia do Saber”, o “Ler e Escrever” e o “Currículo +” obedecem a essa mesma lógica. Sobre a orientação de se formar um professor preparado para solucionar problemas, ela foi observada pelo “PEC”, “Ler e Escrever”, “Letra e Vida”, “A rede aprende com a rede” e “Currículo +”. Desde se pensar em um professor capaz de agir como instrumento de resolver os conflitos escolares ao aproveitamento dos resultados das avaliações externas para se compor um curso de formação contínua de professores, ratifica-se a lógica da

busca por resultados em menor tempo e com menores custos, sendo eficaz e eficiente, isto é, atingindo os objetivos pré-estabelecidos sem contratempos, sem erros.

Hill (2003) observa que a formação continuada é um investimento de rápido retorno na educação pelo fato de o professor estar inserido no contexto escolar e pode atuar rapidamente. Observou pela análise dos cursos, que o “Programa de Educação Continuada (PEC)”, “Letra e Vida”, “A rede aprende com a rede”, ‘REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente” e “Currículo +” citam a questão de intervenção imediata.

Além disso, existem vários incentivos para o professor realizar os cursos propostos pela SEE, através do “marketing” realizado nas escolas, por professores coordenadores das Diretorias de Ensino, através de correio eletrônico para as escolas e diretamente aos docentes e por Evoluções Funcionais que implicam em aumento salarial.

Com isso, incentivados a participar de processos de formação, os docentes ainda contam com as evoluções trazidas pelos certificados obtidos através destes cursos. Os benefícios salariais variam conforme tabela abaixo:

Tabela 4: Evolução funcional por atualização

Quadro I - FATOR ATUALIZAÇÃO		
COMPONENTES	PONTOS	VALIDADE
Ciclo de Palestras Conferências e/ou ciclo de conferências Videoconferências Congressos Cursos (com ou sem oficinas) Encontros Fóruns Seminários Ciclos de Estudos Simpósios	Carga Horária de 30 a 59 horas = 3,0 pontos Carga Horária de 60 a 89 horas = 5,0 pontos Carga Horária de 90 a 179 horas = 7,0 pontos Carga Horária superior a 180 horas = 9,0 pontos	a partir de 01/02/1998

(Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#evolfunc>)

Tabela 5: Evolução funcional por cursos de aperfeiçoamento

Quadro II - FATOR APERFEIÇOAMENTO			
	COMPONENTES	PONTOS	VALIDADE
Pós graduação em área não específica	Doutorado	14,0	aberta
	Mestrado	12,0	
Pós graduação - Especialização	(com o mínimo de 360 horas) inclusive MBA	11,0	01/02/1998
Aperfeiçoamento	(com o mínimo de 180 horas)	9,0	
Extensão universitária/cultural	De 30 a 59 horas	3,0	
	De 60 a 89 horas	5,0	
	Mais de 90 horas	7,0	
Créditos de cursos de pós graduação		1,0 por até 8,0 créditos	
Licenciatura Plena	Curso de duração mínima de 03 anos	10,0	aberta
Bacharelado		8,0	
Licenciatura por complementação		9,0	

(Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#evolfunc>)

Com relação à divulgação feita aos docentes, através de materiais fornecidos aos coordenadores das escolas, ou através de visitas em reuniões pedagógicas como ATPC e Planejamentos, as formações são apresentadas com temas de interesse, considerados pela Secretaria da Educação como importantes ou problemáticos aos docentes. Por exemplo: abordam como trabalhar o SARESP e suas habilidades, como resolver problemas de ensino-aprendizagem para alunos com dificuldades, como lidar com as tecnologias na educação, entre outras.

Existe uma plataforma nos cursos da SEE, chamada “Currículo +” (http://curriculomais.educacao.sp.gov.br), em que os professores coordenadores da Diretoria de Ensino levam aos professores coordenadores das escolas uma apresentação de como utilizá-la com os alunos e divulgam o curso aos docentes por meio de apresentações e demonstrações de funcionamento, incentivando-os, além de utilizar em sala de aula, realizar esta formação, através do AVA.

Dessa forma, a meritocracia e o empreendedorismo fazem com que os profissionais da educação procurem por processos de formação, visando não apenas a melhoria em sala de aula, mas também benefícios financeiros, o que é consoante à orientação da OCDE sobre o sistema de recompensas aos professores e reforça a postura individualista e competitiva que se instaura na classe docente ao se adotar posturas como as analisadas neste tópico.

3. A EFAP E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO NÚCLEO BÁSICO

Nesta parte do texto trataremos de apresentar as origens e determinados traços do perfil da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo - Paulo Renato Costa Souza – EFAP -, uma vez que é por meio dela que é oferecido o curso que é objeto dessa pesquisa: Núcleo Básico de Formação de Professores.

3.1 A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo – Paulo Renato Costa e Souza

Na primeira parte deste capítulo, a EFAP é relatada a partir das origens e objetivos da instituição, dinâmico de funcionamento, orientações teórico-metodológicos dos cursos, sistema de avaliação aplicada aos cursistas e tutoria de curso on-line.

3.1.1 Origem e objetivos da EFAP

Era desejo do Secretário Estadual de Educação, Gabriel Chalita (2003 a 2007), a criação de uma escola de formação de professores. Contudo, isso tomou forma mediante orientação dos itens do plano de ação do programa *+ Qualidade na educação* (2009). A fundação de uma instituição específica para a formação continuada de professores do quadro de profissionais da rede pública estadual de São Paulo era uma das intenções do governo Mário Covas, mas efetivou-se através do decreto governamental n° 54.297, de 5 de maio de 2009, durante o período do mandato de José Serra.

Ao decretar-se a criação da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo*, ela foi indicada para realizar formações destinadas aos professores "[...] integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado" (SÃO PAULO, 2010), mas no decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010, do governador Alberto Goldman, ampliou a extensão dos cursos a todos dos funcionários permanentes da Secretaria de Educação. Ainda no decreto nº54.297,

de 5 de maio de 2009, no artigo 3°, é posto que a Escola de Formação assumiria as atividades de treinamento e aperfeiçoamento da SEESP “no que couber”, mas não há maiores especificações e tal informação é reiterada pelo artigo 2° do capítulo IV do decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010. À Escola de Formação cabe a função de oferecer curso e certificar o aproveitamento dos participantes (Artigo 2°, decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009).

Quanto à implementação e organização, para que fosse dado início às atividades da EFAP, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) ficou incumbida de providenciar os recursos humanos e materiais para exercício da nova instituição (Artigo 4°).

As atividades desenvolvidas pela EFAP poderiam ser realizadas em modalidades presenciais e a distância nas escolas da rede pública estadual. Portanto, não havia intenção de construção de espaços físicos destinados à exclusivamente à formação de professores. Eram aproveitadas estruturas de diretorias de ensino e anfiteatros de unidades escolares. Também não há uma equipe própria para a aplicação das atividades: são convocados supervisores, professores coordenadores de área para aplicações. Assim, esses apenas seguem as instruções que recebem, não havendo um planejamento conjunto das propostas a serem realizadas. A EFAP poderia firmar convênios com universidades estaduais públicas e privadas, excluindo-se as universidades federais. Os convênios da Rede do Saber seriam automaticamente transferidos para Escola de Formação (Artigo 7° e 8° do decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009).

Quase um ano depois, no governo de Alberto Goldman, em 19 de abril de 2010, foi promulgado o decreto nº 55.717. Ele organizou a EFAP. Esta publicação subordina a Escola de Formação à Secretaria de Educação; lança os objetivos da instituição; apresenta a estrutura e os níveis hierárquicos; estabelece a organização dos sistemas de administração financeira e orçamentária; e dá atribuições aos coordenadores e diretores.

O decreto nº 57.088, de 30 de junho de 2011, assinado pelo governador Geraldo Alckmin, adiciona ao nome da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores a homenagem ao ex-Ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza, sem justificativa no corpo do texto.

Até dezembro de 2014, a EFAP conta uma estrutura física de um prédio localizado no bairro de Perdizes. Nele há espaços para formação de gestores de cursos e é também onde se instalou o Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE). Esse centro disponibiliza acervo documental de informações educacionais e oferece atividades de leitura e de memória das escolas públicas estaduais.

Conforme previsto, a EFAP poderia firmar parcerias para o desenvolvimento de seus cursos e, atualmente (dezembro de 2014), mantém como parceiras a USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, Corpo de Bombeiros, Microsoft, Intel e Comgás (EFAP, 2014). Até 01 de junho de 2014, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento ministrou 70 cursos.

No decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010, em seu artigo 4° são listadas as ações que cabem à Escola para a consecução dos objetivos institucionais. São eles:

> **I -** qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamentoe educação continuada;
> **II -** realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009;
> **III -** disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
> **IV -** reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais, livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;
> **V -** manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;
> **VI -** promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.
> (SÃO PAULO, 2010, p. 1)

A estrutura e o nível hierárquico estão dispostos no artigo 6°:

> I – de Departamento Técnico:
> a) o Grupo de Programas de Formação e Educação Continuada;
> b) o Grupo de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância;
> II – de Divisão, o Centro de Finanças. (SÃO PAULO, 2010, p.2)

Assim, o Grupo I é formado em 50% por técnicos de informática e *webdesign* e *web* construção. Eles são responsáveis pela viabilização dos conteúdos em meio digital e também pela manutenção e alimentação do sistema *online* da EFAP. E, no

Grupo II, toda composição pode ser de um corpo técnico com formação em administração, contabilidade e correlatas, posto que são os responsáveis pela gerência de divisas. Em suas atribuições constam:

> **I -** apoiar e assistir o Coordenador na proposição de políticas e na articulação do desenvolvimento dos programas educacionais;
> **II -** garantir a articulação das ações das unidades que integram a estrutura da Escola;
> **III -** preparar documentos técnicos e informações para subsidiar a elaboração de plano de trabalho anual da Escola;
> **IV -** apoiar as unidades integrantes da estrutura da Escola na implementação de ações prioritárias e outras demandas;
> **V -** gerar informações consolidadas da Escola para subsidiar a Secretaria na elaboração do cronograma anual de trabalho e demais necessidades;
> **VI -** instruir e informar processos e expedientes que lhe sejam encaminhados;
> **VII -** participar da elaboração de relatórios de atividades da Escola;
> **VIII -** acompanhar e avaliar as atividades referentes à área de atuação da Escola;
> **IX -** produzir informações gerenciais para subsidiar as decisões do Coordenador;
> **X -** propor a elaboração de normas e manuais de procedimentos;
> **XI -** realizar estudos, elaborar relatórios e emitir pareceres sobre os assuntos relativos à área de atuação da Escola.
> (SÃO PAULO, 2010, p.3)

Não constam, portanto, itens relacionados à formação pedagógica ou mesmo sobre seleção de conteúdos dos cursos. São tópicos que tratam da otimização e avaliação das ações desenvolvidas pela EFAP. Torna-se importante, neste momento da pesquisa, destacar que há nenhum profissional de pedagogia nesses grupos da EPAP.

O decreto n° 56.460, de 30 de novembro de 2010, assinado também pelo governador Alberto Goldman, trata do Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. Nessa publicação são determinadas as modalidades que serão contempladas ao se planejar um curso. Com isso, fixa-se, no artigo 9°, que eles serão oferecidos

> [...] com base na política de desenvolvimento dos quadros da Secretaria e nas necessidades apontadas pelas unidades da Pasta, nas seguintes modalidades:
> 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. (SÃO PAULO, 2010, p. 4)

Os formatos escolhidos para aplicação dos cursos são presenciais ou a distância. Contudo, há no § 1° do artigo 10 do mesmo decreto a afirmação de que a modalidade presencial ocorreria "[...] inteiramente com a presença dos participantes e do professor em local especifico" (SÃO PAULO, 2010) e que os cursos a distância seriam "[...] no todo ou em parte, em ambientes virtuais de aprendizagem" (SÃO PAULO, 2010). A ideia da modalidade a distância é mais aberta, podendo ser *online* ou não, desenvolvendo-se por formatos impressos também. Não há, em nenhum dos moldes propostos, a possibilidade de um formato de curso hibrido que abarcasse encontros presencias e o ambiente virtual de aprendizagem. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores desenvolveu cursos como o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores – objeto de pesquisa desta dissertação, Melhor Gestão – Melhor Ensino encontros presenciais em cursos a distância.

Cada curso aplicado conta com um Gestor que é indicado pela Coordenadoria da instituição. O Gestor tem responsabilidades prescritas pelo decreto nº 56.460. São todas relacionadas à execução e aplicação do curso, sem interferência ou ajustes à realidade em que o curso seria dirigido. As responsabilidades são:

> I - cumprir e fazer cumprir o Regimento do Curso e tomar as providências para seu adequado funcionamento;
>
> II - zelar pelo bom andamento do curso, tratando de problemas referentes à sua condução, encaminhando sugestões, recomendações e recursos a quem de direito;
>
> III - elaborar e apresentar à Coordenação da EFAP relatório de atividades sobre o andamento do curso;
>
> IV - participar da elaboração do processo de avaliação do curso ou programa. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

No artigo 15, do mesmo decreto, é posto que todos os cursos da EFAP passaram por uma etapa avaliativa de todos os processos. A aprovação e certificação dos participantes dos cursos estão vinculadas ao alcance de média nas

avaliações feitas. Os formatos utilizados para avaliação são questões de múltiplas escolhas e em cursos de maior duração, como o Núcleo Básico a ser analisado, contam também com questões discursivas sobre os conteúdos tratados; logo, não são dissertativas e de cunho reflexivo. A seleção dos professores, apresentada no artigo 16, que farão a escrita dos cursos se dá entre:

> I - servidores da Secretaria da Educação e demais órgãos da administração direta do Estado;
> II - profissionais que não mantenham vínculo com a administração direta do Estado, cadastrados em processos de credenciamento conduzidos pela EFAP;
> III - profissionais de notório saber. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

Professores e tutores de cursos a distância têm deveres definidos pelo artigo 21:

> I - ministrar o ensino das disciplinas, nas modalidades presencial ou à distância;
> II - monitorar e orientar alunos de cursos de educação à distância;
> III - estimular e promover pesquisas, quando for o caso;
> IV - observar a obrigatoriedade de *freqüência* e pontualidade às atividades didáticas, cumprindo o horário das aulas e o programa de ensino das disciplinas e módulos sob sua responsabilidade;
> V - prestar integral assistência didática e pedagógica aos alunos;
> VI - submeter os alunos aos procedimentos de avaliação, atribuindo-lhes as notas respectivas;
> VII - exercer poder disciplinar no âmbito de sua atuação;
> VIII - cumprir e fazer cumprir as deliberações da EFAP. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

A passividade quanto à seleção de conteúdos e no formato de trabalho nas funções de docente e tutor como dever das funções também é registrada nos deveres e direitos dos discentes, no Artigo 24 e 25. Sobre os deveres é dado que:

> I - assistir aulas presenciais ou à distância previstas para o curso ou programa em que estiver inscrito;
> II - atender aos dispositivos previstos neste regimento e no regulamento do curso ou programa em que estiver inscrito;
> III - fazer uso adequado dos materiais e equipamentos da EFAP, inclusive das salas de educação à distância nas Diretorias de Ensino;
> IV - observar as normas internas e regime disciplinar da EFAP;
> V - tratar com urbanidade e respeito os colegas, professores e técnicos da EFAP. (SÃO PAULO, 2010, p. 6)

Sobre os direitos, registra-se que são:

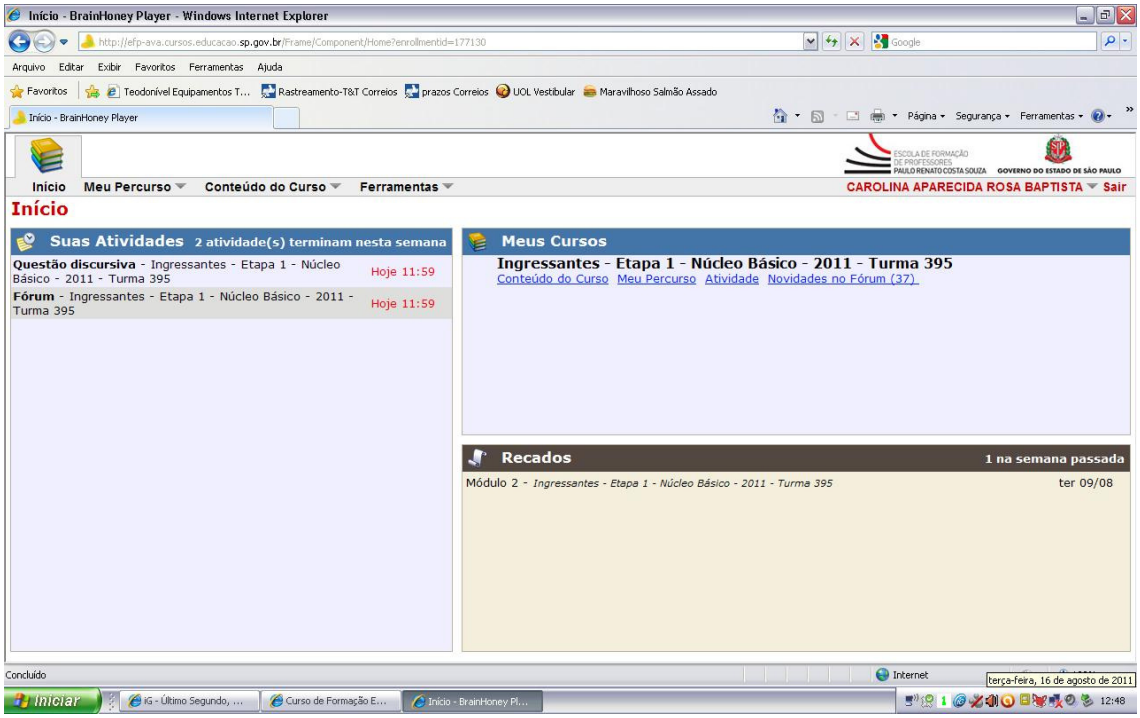
> I - assistir as aulas em regime presencial ou à distância e demais atividades curriculares;
> II - receber materiais, orientações e demais recursos do curso ou programa em que estiver inscrito;
> III - ter conhecimento dos programas, componentes curriculares, duração, qualificação de docentes, recursos disponíveis, critérios de avaliação e outras informações referentes aos cursos ou programas ofertados pela EFAP;
> IV - solicitar esclarecimentos aos professores, professores tutores e técnicos da EFAP a respeito de dúvidas surgidas no curso ou programa em que estiver inscrito, inclusive na utilização de meios de educação à distância;
> V - ser tratado com respeito e urbanidade;
> VI - ter acesso a provas, trabalhos e tarefas devidamente corrigidos e avaliados;
> VII - obter informações na Secretaria Escolar ou no Ambiente Virtual de aprendizagem - AVA a respeito de notas, frequência, inscrição e outras relativas ao curso ou programa em que estiver inscrito; (SÃO PAULO, 2010, p.6 - 7)

Nos deveres e direitos do envolvidos em cursos da EFAP, gestores ou cursistas, os limites de atuação são visíveis, enquanto a “reflexão na ação” proposta não tem espaço para expressão.

3.1.2 Dinâmica de funcionamento, orientações teórico-metodológicas, sistemas de avaliação e tutoria na modalidade a distância nos cursos da EFAP

Os cursos disponibilizados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de professores precisavam de uma plataforma virtual de aprendizagem e gestão do desenho educacional. Para tanto foi desenvolvido o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa plataforma, em alguns cursos, está disponível também na versão *off-line*, através de uma sincronização semanal. O AVA foi criado para sustentar as propostas didáticas dos cursos, atividades e metodologias de construção de conteúdos. A figura abaixo apresenta a interface da plataforma AVA.

Figura 1: Interface da plataforma AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: <http://efp-va.cursos.educacao.sp.gov.br/Frame/Component/Home?enrollmentid177130>

A figura 1 traz a interface inicial da plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nela há, na parte superior e horizontalmente, os links para o Início do curso; “Meu percurso” em que o cursista pode acompanhar todas as atividades dos módulos pelas quais ele já passou, espaço esse em que se pode acompanhar a participação e avaliação automática ou análise e comentário do tutor nas tarefas do curso; “Conteúdos do Curso” traz os módulos e as divisões quanto ao conteúdo;”. À direita, há uma agenda que indica o prazo de entrega das atividades e, à esquerda, “Meu cursos” indica a lista de curso no qual o cursista está matriculado e, logo abaixo, há o campo de “Recados”, ali ficam listadas as mensagens enviadas pelo tutor do curso.

Para os tutores, há o “Painel de Trabalho” que permite o acompanhamento das turmas por meio de relatório de acesso e também correção de atividades dos cursistas.

3.1.3 Fundamentação teórica para desenvolvimento dos cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento

Neste subtítulo, são apresentados os autores referencias pelo livro *Quantidade é qualidade*, da EFAP, e, consequentemente, tomados como referencial teórico empregado para justificar os moldes escolhidos para o desenvolvimento dos cursos.

A EFAP denomina seus cursos como "inovadores" (ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 16). Essa autoadjetivação é dada porque se consideram em consonância com Carbonell[10] (2002 *apud* SEE-SP, 2011) ao afirmar que inovações têm resultados que fortalecem a cooperação, intercâmbio, geram vivências e reflexões. Em Masseto[11] (2004 *apud* SEE-SP, 2011), percebe-se que as inovações trariam transformações organizacionais e legais nas instituições.

Questionamentos levantados pela Escola de Formação acerca do tema de formação de professores estão relacionados à eficácia das modalidades presencial ao *online* tornam-se "incontáveis" já que, para instituição, aplicam a reflexão-na-ação como componente fundamental na formação profissional, pautando-se em Shön[12] (2000 *apud* SEE-SP, 2011) e complementando a ideia em Nóvoa[13](2001 *apud* SEE-

[10]Jaume Carbonell Sebarroja é professor de Sociologia da Faculdade de Educação da Universidade de Vic, em Barcelona. Entre as temáticas pesquisadas por ele, destacam-se a utopia na escola, realidade e práticas educativas e inovação escolar (Fonte: http://www.edmorata.es/autor/carbonell-sebarroja-jaume). A obra citada pela EFAP, *A aventura de inovar: a mudança na escola*, traz como principal crítica a ideia de que inovações como a substituição do livro por tecnologias da informação não faz reais mudanças no processo escolar, havendo apenas uma mudança no canal de comunicação. Ele também discorre sobre os elementos que dificultam a criação e aplicação de ideias inovadoras.

[11] Marcos Tarciso Masetto é filósofo, mestre e doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mesma instituição onde hoje é professor titular. Realiza pesquisas nas áreas de formação de professores, currículo e aprendizagem (Fonte: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4780579A6#LivrosCapitulos). Ele é citado pela EFAP para tratar de inovações no processo de formação de professores, o texto utilizado chama-se Inovação na educação superior fala sobre a criticidade como ponto de partida para a inovação.

[12]Donald Schön, pedagogo e filósofo norte-americano, foi professor de Estudos Urbanos e de Educação do *Massachusetts Instituteof Technology*. Segundo Alarcão (1996), há um ponto intrigante na escolha de Shön como fundamentação à temática formação de professores já que o mesmo tem apenas um texto dedicado ao assunto, contudo a forma como ele faz essa abordagem se torna interessante ao contexto de formação docente porque ele defende a ideia de uma profissional eficiente e com competências reflexivas para resolução de problemas concretos.

[13] Antônio Nóvoa é doutor em História pela Universidade de Paris IV-Sorbonne e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Até 2013, foi reitor da Universidade de Lisboa, onde também é professor catedrático. É tido como referência para temática de formação de professores, sendo um dos autores mais citados nas pesquisas brasileiras desta área. Nas formulações do autor, ele discorre sobre possibilidades para a formação inicial e continuada que aborde conteúdos

SP, 2011) que, no excerto escolhido pela publicação oficial, fala sobre o conceito de dinâmica pessoal o qual defende que o convívio escolar, acreditando que cercado dos reais problemas pedagógicos é que desenvolve a formação e que todo o conhecimento acadêmico só é valido se articulado à realidade.

3.1.4 Estrutura de avaliação nos cursos

Os cursos oferecidos pela EFAP não são formatados somente por profissionais da instituição. Assim, há uma rede de empresas que colaboram na formatação de conteúdos, *design* e estrutura dos cursos. Pode-se destacar a Fundação Padre Anchieta como uma parceria que produz e acompanha a seleção de conteúdo, atuando na gestão da autoria dos materiais; a Oscip[14] Mais Diferença faz a adaptação dos cursos para deficientes visuais e auditivos; a MStech, empresa de *software* para a área educacional, volta-se à customização de mídias digitais; Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) é a responsável pelos *links*, infraestrutura de dados e hospedagens dos *sites*.

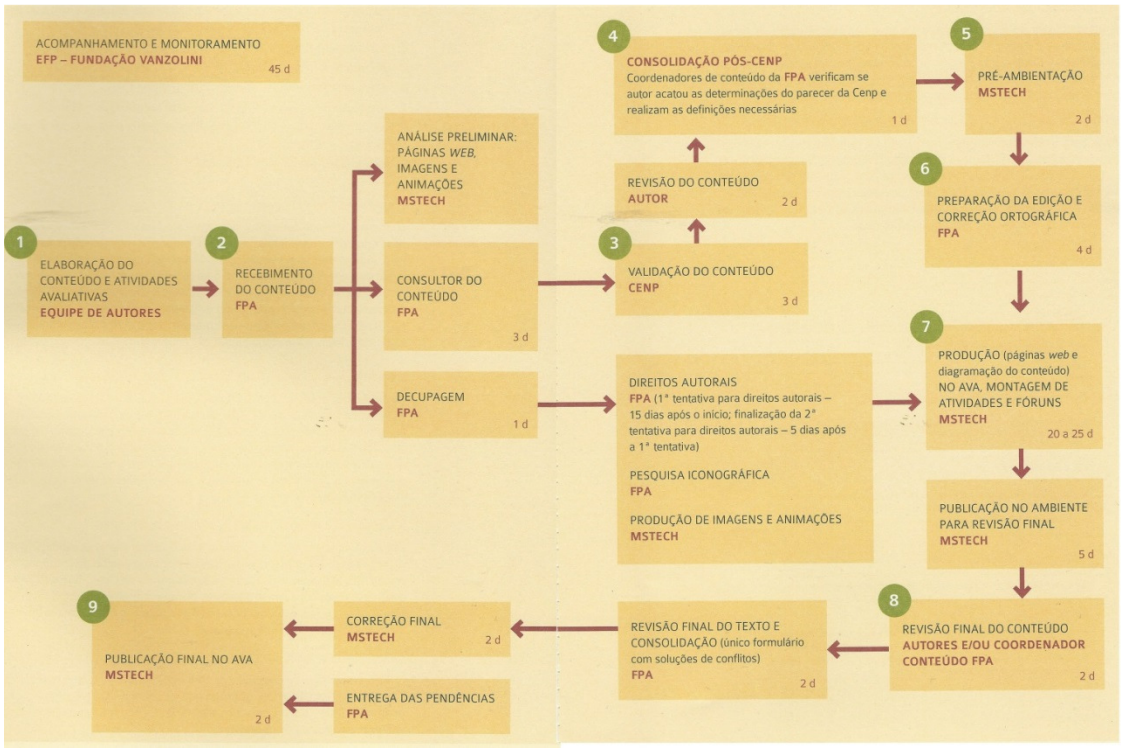
Segue abaixo o fluxograma de desenvolvimento de cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores.

---

relevantes à prática docente (Fonte: SANTOS, 2012). O curso em questão da EFAP, declara que se vale de conceito para seleção de seus conteúdos e fundamenta essa escolha com Nóvoa.

[14] OSCIP é ”uma sigla que representa a expressão Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. A expressão OSCIP surgiu em 1998 quando o governo sentiu necessidade de distinguir, entre as milhares de Organizações Não-Governamentais (Ong) existentes no Brasil, quais são as que buscam o benefício público e têm representatividade junto a segmentos da sociedade civil. Para isso, foi criada uma lei que estipula uma série de normas que devem ser atendidas pelas Ong's que pretendem ser consideradas OSCIP. Ao se transformar em OSCIP, uma organização passa a ser considerada idônea para fazer parcerias com o governo.” Fonte: Ipea. Disponível: em <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2054:catid=28&Itemid=23>

Figura 2: fluxograma de produção de material da EFAP



(Fonte: ALMEIDA; COSTA, 2011, p. 62 – 63)

A Figura 2 apresenta o processo de formação de seleção de conteúdo, criação da apresentação do Curso de Formação de Professores e formação final em que se unem os conteúdos e o design do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Cada ação de formação de professores pode contar com até três estruturas de cursos quanto ao *design* e tipos de atividades, sendo essas possibilidades:

1) *Design* instrucional fixo:

> [...] Em geral, o produto desse tipo de design são conteúdos bem estruturados, automatizados com percursos predefinidos e mídias selecionadas. O fluxo da informação é linear ou hierárquico, privilegiando-se a interface gráfica e a usabilidade. Em muitas ocasiões, dispensa-se a participação de um educador (professor, tutor, mentor) e o design é dirigido à educação de massa. (SILVA, p. 29, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011)

Neste padrão estão incluídos cursos nos quais os cursistas não conseguem percorrer livremente pelas páginas de conteúdo, apenas se movimentam conforme o fluxo indicado e só podem avançar telas do curso após um tempo mínimo estimado para leitura. Não há espaços para questionamentos ou interação nesta opção de

design. A avalição nesses casos é feita por questões de múltipla escolha, a correção e os resultados são feitos *online* e de forma automática. Pode-se citar o curso para formação de tutores de cursos da EFAP como um exemplo de aplicação desse modelo.

2) *Design* instrucional aberto

> [...] as atividades são criadas ou modificadas durante a execução da situação didática, a partir de um ambiente menos estruturado, com mais *links* encaminhando a referências externas. Esse modelo pressupõe a participação de um educador (professor, tutor) ou de um mediador. Para muito, esse é o modelo que mais se aproxima da natureza flexível e dinâmica da aprendizagem porque possibilita maior personalização e contextualização. (SILVA, p. 29, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011)

Neste modelo é possível citar os cursos da sequência *MGME – Melhor gestão, melhor ensino*.

3) *Design* instrucional misto

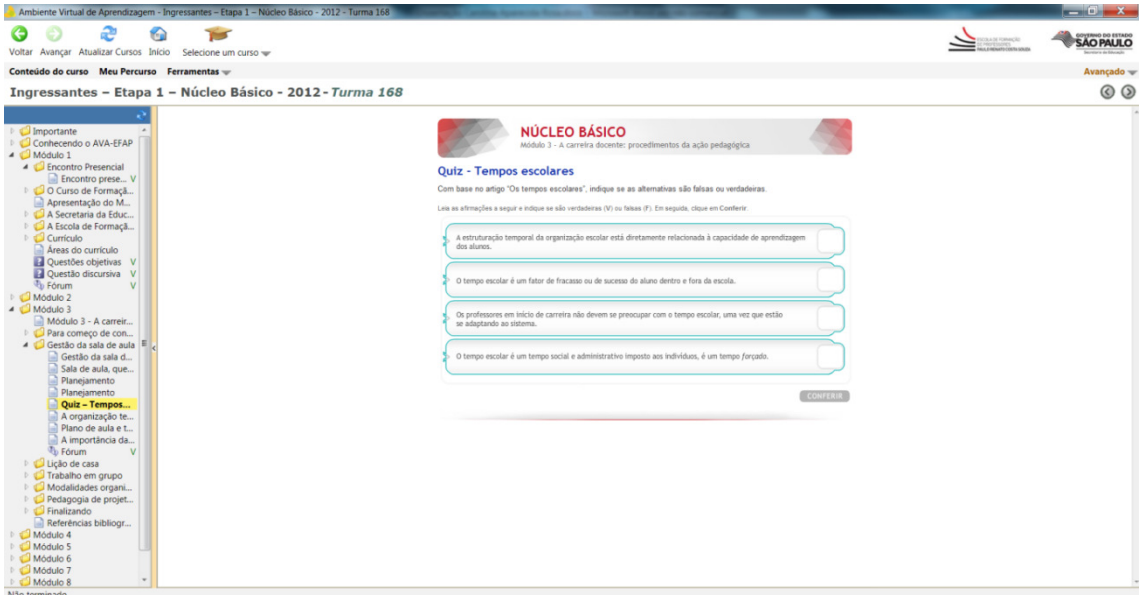
> Combina os modelos aberto e fechado, em geral, mesclando conteúdos bem estruturados e previamente produzidos em mídias selecionadas, como orientação e *feedback* personalizada proporcionados por um educador responsável pela fase de execução. (SILVA, p. 29, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011)

Nessa perspectiva está inserido o Núcleo Básico do curso em estudo nesta dissertação.

Como a certificação dos cursos são realizadas a partir de notas obtidas nas atividades, foram desenvolvidos os seguintes instrumentos de avaliação: questões objetivas; questões discursivas; *quiz*[15] e participação em fóruns de discussão.

[15] *Quiz* é uma modalidade de jogo de perguntas e resposta no formato de teste (Fonte: *App* do Dicionário Collins Inglês – Português)

Figura 3: Modelo de exercício *quiz*



Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – disponibilizado pela EFAP)

A figura 3 mostra um exercício desenvolvido pela modalidade *quiz*, nele são apresentadas afirmativas para que o cursista marque-as como verdadeiras ou falsas, a conferência das respostas é automática e se dá pelo clique no botão, que se encontra abaixo, o “Conferir”.

3.1.5 A função da tutoria na modalidade a distância desenvolvida pela EFAP

A Tutoria é definida pela Escola de Formação como

> [...] ‘um quebra-cabeça de peças delicadas’ traduz a complexa tarefa que envolve a estruturação e a implementação de um importante processo: a mediação pedagógica na gestão de programas de formação de professores na modalidade a distância. De um lado, conteúdos bem elaborados e atividades de aprendizagem que propiciam um estudo sistematizado dos temas do curso; do outro, o compromisso de mediar para aproximar conceitos e gerar saberes significativos a cada cursista constrói grupos colaborativos de aprendizagem. (JOSÉ; SILVA, p. 66, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011)

Entre as atribuições de um tutor de cursos da EFAP está a de garantir que todas as dimensões planejadas pelo curso sejam alcançadas juntamente com os cursista, sendo comparado a um professor *online*, um profissional dotado de características específicas porque a interação acontece pela web e a comunicação

pelas tecnologias da informação exige uma tutoria "[...] capaz de tornar próximo o que física e geograficamente se distancia" (JOSÉ; SILVA, p. 66-67, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011). É condição básica para se atuar como tutor *online* a familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem. Para se garantir que os profissionais tutores tenham êxito em suas funções, a EFAP capacita os professores tutores quanto ao domínio do ambiente e organização dos cursos; disponibiliza subsídios sobre os conteúdos e atividades; oferece assistência e acompanhamento diários.

A tutoria, segundo a EFAP, desenvolvida para os cursos não permitiria uma acomodação dos cursistas nos conteúdos e nem prenderia o tutor a sistemas burocratizados porque estabeleceria uma relação dialógica com a turma. Como exemplo, o Curso de Formação cita, com brevidade, o conceito de Pedagogia Bancária de Paulo Freire para distanciar os cursos oferecidos de uma lógica de abastecimento de conteúdos nos cursistas, considerando a declaração de adoção de uma pedagogia "[...] apoiada na reflexão-ação e no diálogo permanente entre tutores e cursistas" (JOSÉ; SILVA, p. 69, 2011 apud ALMEIDA, COSTA, 2011). Contudo, é possível seguir todo o transcorrer de um curso da EFAP sem contato direto com o tutor porque as colocações feitas por ele em fóruns são mediadoras e gerais, o *feedback* em questões discursivas não é obrigatório e as ferramentas de "Correio" e "Recados" são opcionais aos cursistas, portanto não há espaço para a prática do pensamento baseado na "reflexão-ação" e no diálogo. Isso distância o curso da fundamentação em Paulo Freire, que foi apresentada pela instituição proponente.

Feita a caracterização geral da EFAP, na próxima parte deste trabalho pretende-se apresentar e analisar o curso do Núcleo Básico de Formação de Professores oferecidos aos ingressantes de cargo efetivo no concurso de 2010, situando-o e comparando-o com as ações de formação de professores desenvolvidas anteriormente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo..

3.2 Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores

Nesta parte da dissertação, o Curso de Formação de Professores será apresentado considerando as divisões de conteúdos, temáticas abordadas, estrutura de conteúdos atividades que foram desenvolvidas pelas cursistas.

Desenvolvido pelas instituições que conceberam e aplicaram o curso – Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza e Fundação Padre Anchieta,o material oficialdivulgado como resultado da análise da primeira aplicação do Curso para Professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo inicia sua explanação com uma reflexão afirmativa sobre a formação dos professores, bem como a universalização do ensino, no Brasil: são processos tardios e que, com ar de culpabilidade, os professores são responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações externas de âmbito nacional ou internacional e afirma o compromisso de trazer "[...] uma proposta e uma realização eficazes que visam enfrentar tais questões" (ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 9), por meio de uma ação dotada de "originalidade".

O Curso para Professores Ingressantes na Rede Pública do Estado de São Paulo foi oferecido, em sua primeira edição, a 10 mil professores e realizado no segundo semestre do ano de 2010. Cita-se que, além da formação para eficácia no trabalho, o Curso visava à criação de uma metodologia de estudos individual e coletiva. O método escolhido para o desenvolvimento do curso foi denominado como semipresencial. Contudo, de toda a carga horária solicitada, apenas foram realizados, em 2010,3 (três) encontros presenciais e cada um com quatro horas de duração. A interação *online* é dita, pela publicação de Almeida e Costa (2011), como uma referência para as próximas experiências de formação de professores a serem realizadas.

O curso em análise nesta dissertação compôs a terceira fase do processo de seleção do concurso para professor de educação básica II do Estado de São Paulo. As fases anteriores foram:

a) a prova objetiva aplicada a 140 mil candidatos;

b) entrega de títulos dos 35 mil candidatos aprovados;

O Curso dividiu-se em duas partes distintas:

a) ETAPA 1: eram 160 horas de tópicos que abordavam conteúdos pedagógicos e assuntos relacionados à prática docente dos professores da rede estadual;
b) ETAPA 2: eram 200 horas de formação na disciplina específica de atuação do docente ingressante voltada ao currículo do Estado.

Nessa empreitada, a publicação "Quantidade é Qualidade" aponta três tópicos como desafios. Em primeiro lugar, a necessidade de expansão de *link* para suportar o acesso de tanto cursistas ao sistema AVA. Na sequência, a formação de equipes para formulação e produção de conteúdos que seriam apresentados através do ambiente *online*. E, por último, o atendimento aos cursistas feito a partir de um canal de *Fale Conosco* por mensagens escritas. Neste tópico o material reconhece a necessidade de se estipular prazos e aumentar o número de pessoas para responder aos questionamentos dos cursistas.

Com o final do curso, veio uma pesquisa com os professores cursistas e, sobre ela, apresentam-se os seguintes resultados:

> Do total de 9.526 candidatos que concluíram o curso, 7.773 (82%) responderam à pesquisa, que teve os seguintes resultados:
> - 95% avaliaram que o curso foi relevante para suas práticas como professore na rede pública estadual.
> - 91% consideram importante o oferecimento desse curso como parte do concurso para ingresso na carreira.
> - 77% avaliaram que o curso a distância contribuiu para melhorar aprendizagem na utilização do computador e da Internet.
> - 76% julgaram que realizar o curso a distância contribuiu para aperfeiçoar a utilização de computador e Internet em sala de aula.
>
> Sobre o AVA, a pesquisa revelou que:
> - 94% consideraram que o AVA apresentou estrutura de curso e de navegação clara e amigável.
>
> Os resultados da pesquisa de avaliação também revelaram a eficácia da ação:
> 1. Sobre o conteúdo abordado e a dimensão da ação com o tema currículo:
> - 94% avaliaram que os conteúdos abordados contribuíram para sua prática pedagógica na rede pública estadual.
> - 93% afirmaram que os conteúdos e atividades propostos nos módulos estavam articulados entre si de forma a favorecer uma abordagem global do conteúdo enfocado.
> 2. Sobre a metodologia empregada pela tutoria:
> - 89% avaliaram que o tutor contribuiu para favorecer a compreensão e reflexão acerca do seu processo de aprendizagem.
> - 90% afirmaram que o tutor os incentivou a estudar.
>
> O resultado da prova final foi extremamente positivo. O porcentual médio de acerto do 9.460 cursistas que realizaram a prova foi de 86%. Esse resultado demonstra a efetividade do curso que atingiu seus objetivos, aprovando 96% dos cursistas. (ALMEIDA e COSTA, 2011, p. 15 -16)

O trecho citado se vale da palavra “eficácia” para traduzir o Curso de Formação e, como argumento final para afirmação, traz a porcentagem de professores aprovados na avaliação final. Contudo, se o objetivo do curso era a melhoria do trabalho pedagógico, é apresentado um panorama em que avaliação disso foi feita através de uma prova de múltipla escolha e aplicada anteriormente ao efetivo trabalho enquanto docente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Também a adjetivação do resultado da prova como “extremamente positivo” mostra como a aplicação do curso foi bem sucedida aos olhos da EFAP.

É posto que o curso proporcionaria a possibilidade de diálogo com as práticas docentes, inclusive para aqueles que não eram atuantes na rede, porque teriam que cumprir com visitas obrigatórias às unidades escolares e acompanharem aulas, elaborar relatórios e fazer intervenções nas aulas. Mas a atividade de vivência era de apenas quatro horas. Já os professores que atuariam em escolas estaduais são considerados, no documento, como aqueles que puderam exercitar a reflexão da prática.

Por meio do ambiente virtual de aprendizagem é que se concretizou o curso e, por ele, a interação entre os cursistas e tutores. A essa interação dá-se o nome de “rede”, que foi efetivada por um contato de base solidária e não de competição, afinal, a escolha de cargos já havia sido feita, somente aguardavam pelo cumprimento da última fase do concurso (ALMEIDA, COSTA, 2011), contudo, a interação efetiva entre os cursistas era limitada e aconteceu apenas através dos fóruns e estes pediam a resposta de perguntas direcionadas e passíveis de correções feitas pelos tutores, em caso de desvio da resposta padrão, portanto, não se objetivava o contato entre o professores.

3.2.1 Ação dos tutores

Pela primeira vez, já no final do capítulo que apresenta cada um dos envolvidos no processo de formação abordado aqui, a publicação *Quantidade é qualidade* (ALMEIDA, COSTA, 2011) faz referência ao tutor como “professores tutores” e afirma que eles também tiveram momentos de aprendizagem no decorrer do curso. Isso se deu porque precisavam aprender a validar as respostas dos

candidatos e também tinham que intervir com observações e pedidos de reescrita quando não recebiam respostas satisfatórias. Existia um percentual mínimo de 75% para a validação das atividades realizadas pelo cursista. Caso não houvesse o alcance desse índice, o candidato perdia as chances de continuar o curso, bem como, era cessado o valor da bolsa de estudos para desenvolvimento do curso.

As atividades eram analisadas e identificadas pelas seguintes siglas:

V – Questão Validada: para atividade consoante à proposta;

NV – Não Validade: para aquelas que não atendiam as exigências, dentro do prazo da semana de desenvolvimento da atividade, era aberta a possiblidade de correção da resposta.

F – Atividade Não Realizada.

Os professores tutores seguiam a seguinte tabela para avaliar as atividades dos cursistas:

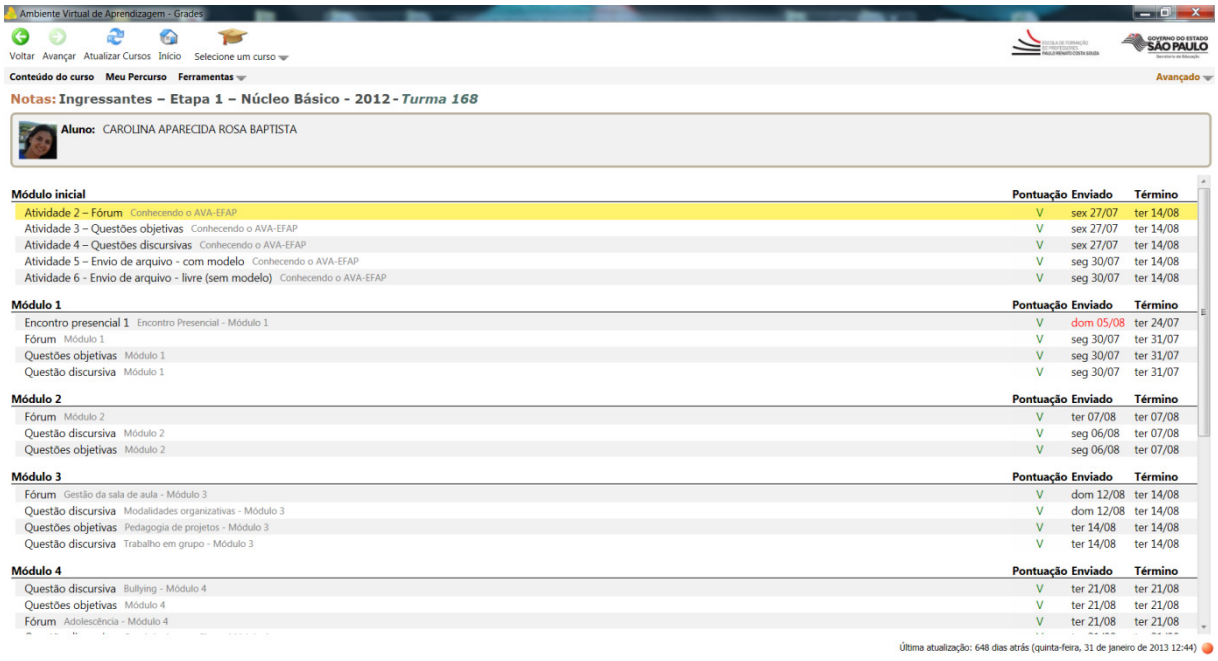
Tabela 6: Critérios de avaliação de atividades

ATIVIDADE NÃO VALIDADA	**ATIVIDADE VALIDADA**		
O cursista não participou da atividade ou o conteúdo estava parcialmente satisfatório	Conteúdo parcialmente satisfatório	Conteúdo satisfatório	Conteúdo plenamente satisfatório
O cursista não entregou, ou entregou em branco.	O conteúdo da redação atende parcialmente ao requisito 1 definido para a atividade.	O conteúdo da redação atende ao requisito 1 definido para a atividade.	O conteúdo da redação atende plenamente ao requisito 2 definido para atividade
O conteúdo da redação não atende aos requisitos definidos para a atividade.	1% a 49%	50% a 75%	76% a 100%
(0) = NV			

Fonte: KUIN, DIAS, CANO, COSTA, SILVA, 2011, p. 19,
In: ALMEIDA, COSTA, 2011)

Eis um exemplo de atividades validadas por meio da Plataforma virtual que está se apresentando:

Figura 4: Exemplo de atividades validadas



Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *off-line* disponibilizado pela EFAP

A figura 4 mostra como as atividades a serem desenvolvidas pelo cursista. No exemplo, vê-se que há uma coluna que se refere à validação das atividades e traz isso sinalizado através de um “V” na cor verde. As duas próximas colunas mostram quando a atividade foi enviada e qual era o prazo final de envio para as mesmas.

3.2.2 Desenho Educacional

Ao tratar sobre o desenho educacional em ação, são feitos comentários sobre as mudanças no trajeto planejado para o curso. Essas foram motivadas por pontos observados pelas dimensões do curso (Autoria, Tutoria e Cursistas). O conteúdo dos módulos era liberado semanalmente, portanto, o que seria divulgado no próximo período poderia ser alterado para atender alguma demanda observada.

A equipe de autoria, composta por 94 professores divididos em 15 grupos, mesmo todos recebendo as orientações e currículo fixo, pode dispor essas informações a partir do desenho educacional mais interessante à área de atuação de cada um. Na estruturação, contava-se com uma lista estrita dos itens que poderiam compor as unidades, sendo eles:

> - Até dez ilustrações 2D.
> - Até três animações.
> - Até três vídeos.
> - Até três exercícios do tipo quis, como teste de múltipla escolha com resposta automática. [...] Deveriam ser questões pontuais, objetivas e diretas. Exercícios desse tipo foram utilizados ao final do tema ou de um bloco de conteúdo tratado no módulo.
> - Um questionário com questões objetivas contendo em média dez questões deveriam abordar temas do Caderno do Aluno e do Professor, além do próprio conteúdo digital. A finalidade dessa atividade era avaliar a compreensão do cursista sobre o conjunto dos temas abordados, tendo como referências as expectativas de aprendizagem definidas para o módulo.
> - Até duas questões discursivas de caráter reflexivo, para exercitar a inferência, a analogia, a relação entre os conceitos, as situações ou as vivências.
> - Um tema para debate em Fórum que remetesse ao conteúdo do módulo, colocando em debate o conjunto dos temas abordados, relacionando-os com questões do contexto atual. (FRANCO et. al., 2011, p. 53 apud ALMEIDA, COSTA, 2011)

Além da padronização das imagens e das questões, existiam mais orientação para elaboração da proposta de discussão do fórum, das questões objetivas e da questão discursiva.

Figura 5: Orientação para planejamento do Fórum

Roteiro de elaboração para a Atividade Fórum

Nome do(a) Autor(a)	
Contato telefônico	
E-mail	
Disciplina	Arte
Módulo	**Módulo 1 – (slide 19)**

Título do Fórum	**Aspectos de análise da Produção de alunos**
Mensagem inicial para discussão	Neste módulo você pode perceber que são vários os aspectos que podem ser analisados na produção dos alunos. Dentre os aspectos focalizados no módulo, qual(s) você tem utilizado com maior e menor freqüência na análise? Qual(s) outro(s) você propõe para ampliação da análise?

Critérios de avaliação
Tutor valida a atividade considerando os seguintes critérios:

ATIVIDADE NÃO VALIDADA		ATIVIDADE VALIDADA	
Não Participou	Conteúdo Insatisfatório	Conteúdo Satisfatório	Conteúdo Plenamente Satisfatório
<Ausente no forum	<Participações não atende aos Requisitos definidos para a atividade.>	< Participação atende ao Requisito 1 definido para a atividade. >	< Participação atende ao Requisito 2 definido para a atividade.>

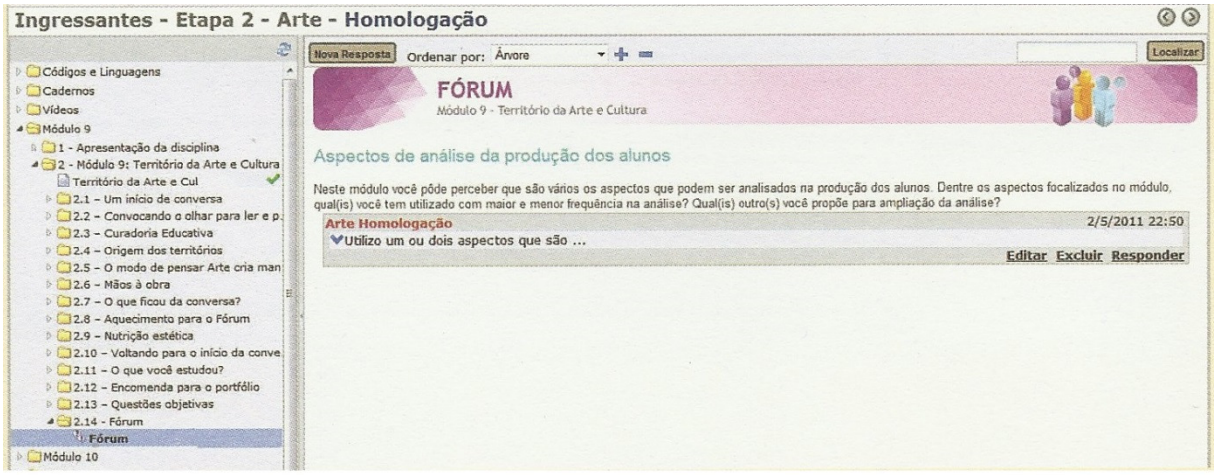
Completar os requisitos para avaliação da atividade

Requisitos	Habilidades < Descrever as habilidades requeridas, que serão avaliadas.>	Possíveis respostas <Indicar uma resposta associada a cada habilidade.>
Requisito 1	1. Discute superficialmente a questão	1. não contribui para uma discussão aprofundada sobre o tema em questão, sendo superficial em suas posições
	2. Contribui para a discussão do tema	2. Apresenta comentários próprios, expressando concordâncias ou discordâncias com os outros participantes de forma educada
	3. Contribui com questões relevantes para o tema em discussão	3. Propõe questionamentos que ampliam a discussão, não deixando-a desviar do foco..
Requisito 2	1. Discute superficialmente a questão	1. não contribui para uma discussão aprofundada sobre o tema em questão, sendo superficial em suas posições
	2. Contribui para a discussão do tema	2. Apresenta comentários próprios, expressando concordâncias ou discordâncias com os outros participantes de forma educada
	3. Contribui com questões relevantes para o tema em discussão	3. Propõe questionamentos que ampliam o a discussão, não deixando-a desviar do foco.
	4. demonstra momentos de reflexão, ajudando os outros participantes	4. esclarece e sintetiza as idéias de outros participantes.
	5. demonstra compreensão do tema estudado	5. apresenta comentários, concordâncias ou discordâncias, articulando com os conceitos estudados no módulo.
	6. Debate o tema articulando conceitos e apresentando argumentações bem fundamentadas.	Contribui com sua experiência, responde a questionamentos e faz comentários sobre as contribuições dos outros participantes.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 55

A figura 5 traz todas as orientações para as motivações de um fórum, portanto, a atividade do tutor, inclusive na correção das falas dos cursistas, é direcionada por critérios pré-estabelecidos.

Figura 6: Exemplo de atividade Fórum



Fonte: Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 54

O Fórum traz sempre uma questão do Ambiente, ou seja, escrita por aqueles que desenvolveram o curso. Abaixo, há uma fala motivadora da discussão escrita pelo tutor, essa publicação do fórum é marcada pela data e horário de publicação.

Figura 7: Orientação para planejamento de atividades com questões objetivas

ARTE - Módulo 1

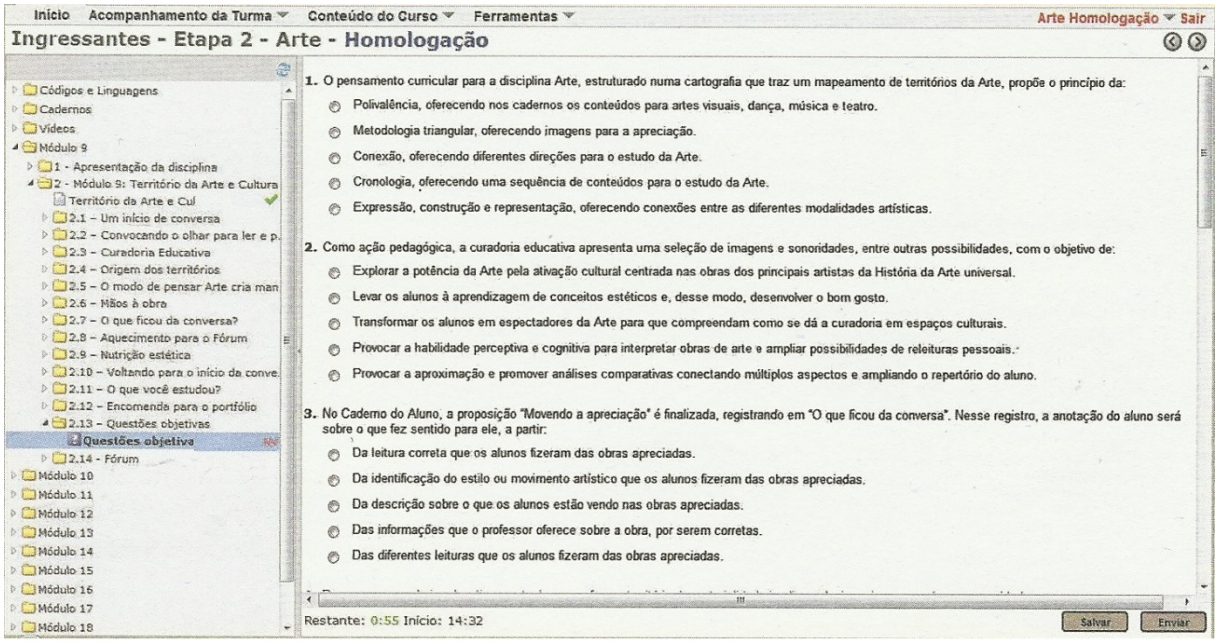
Roteiro de elaboração para a Atividade Questões Objetivas	
Nome do(a) Autor(a)	
Contato telefônico	
E-mail	
Disciplina	ARTE
Módulo	Módulo 1

Identificação da Questão Objetiva	1	
Questão: **O pensamento curricular para a disciplina Arte, estruturado numa cartografia que traz um mapeamento de territórios da arte, propõe o princípio da:**	**Alternativa correta: conexão, oferecendo diferentes direções para o estudo da arte.**	**Retorno ao cursista para resposta incorreta:** <Cada alternativa INCORRETA terá comentário>
<Alternativa 1> cronologia, oferecendo uma seqüência de conteúdos para o estudo da arte	<Escrever alternativa correta> **conexão, oferecendo diferentes direções para o estudo da arte.**	<comentário alternativa 1> Incorreta. É proposto a conexão entre os saberes de arte
<Alternativa 2> metodologia triangular, oferecendo imagens para a apreciação		<comentário alternativa 2> Incorreta. É proposta a conexão entre os saberes de arte
<Alternativa 3> polivalência, abordando de forma isolada cada linguagem artística.		<comentário alternativa 3> Incorreta. É proposta a conexão entre os saberes de arte com ênfase em uma das linguagens, ampliando-as com da nutrição estética.
<Alternativa 4> expressão, construção e representação, oferecendo conexões entre as diferentes modalidades artísticas.		<comentário alternativa 4> Incorreta. É proposta a conexão entre os saberes de arte.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 56

A Figura 7 traz mais um exemplo de ações pré-determinadas na montagem das questões empregadas no curso, posto que há toda delimitação de como se montar uma questão objetiva.

Figura 8: exemplo de questões objetivas



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 56

As questões objetivas do curso traziam uma questão curta, ocupando entre uma e três linhas, portanto, sem reflexões sobre as temáticas, e sempre contava com cinco alternativas. A correção era automática, ao se clicar em quem “Enviar” as opções selecionadas era marcadas em “corretas” e “erradas”.

Figura 9: Orientação para planejamento de atividades com questões discursivas

Roteiro de elaboração para a Atividade Questão Discursiva – Módulo 1 – ARTE

Nome do(a) Autor(a)	
Contato telefônico	
E-mail	
Disciplina	Arte
Módulo	**Módulo 1 – (slide 12)**

Questões Discursivas:

Identificação da Questão Discursiva	1 (slide 12)
Questão: Após fazer o exercício de Curadoria Educativa, proposto na atividade de *clicar e arrastar, reveja* a seleção e a conexão de imagens feitas por você na composição das duas curadorias, e responda: qual foi ou quais foram os seus objetivos nas duas curadorias realizadas? Quais outras curadorias podem ser feitas?	
Resposta: Não há uma única resposta. Ela é pessoal, mas é possível estabelecer alguns critérios de análise para sua avaliação	

Critérios de avaliação

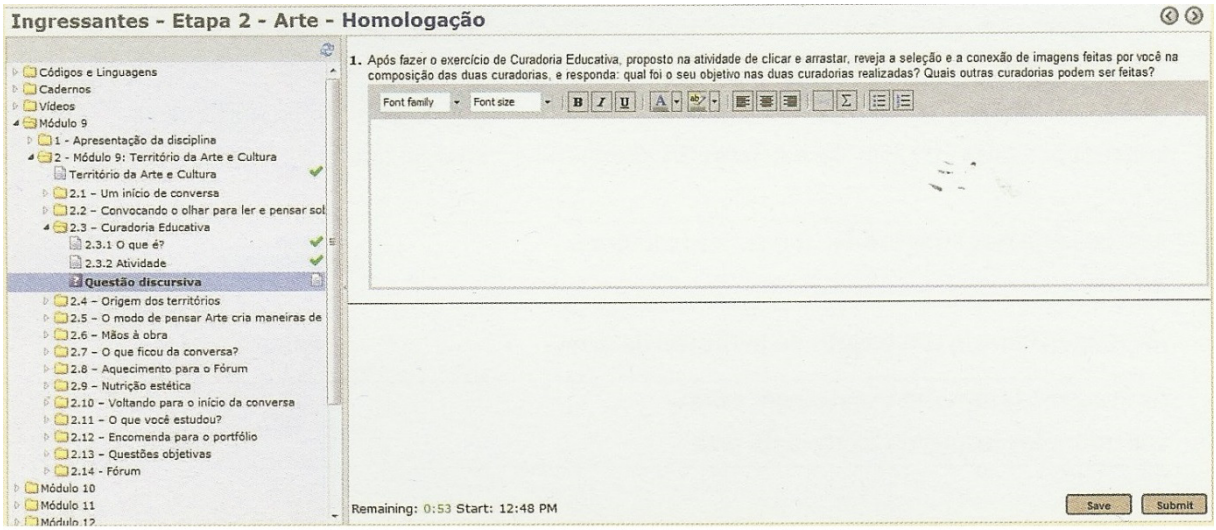
Tutor valida a atividade considerando os seguintes critérios:

ATIVIDADE NÃO VALIDADA		**ATIVIDADE VALIDADA**	
Não Participou	**Conteúdo Insatisfatório**	**Conteúdo Satisfatório**	**Conteúdo Plenamente Satisfatório**
<Não entregou.>	<Resposta não atende aos Requisitos definidos para a atividade.>	<Resposta atende ao Requisito 1 definido para a atividade.>	<Resposta atende ao Requisito 2 definido para a atividade.>

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 57

Essa figura traz a orientação para desenvolvimento e correção de uma atividade discursiva, considerando a possibilidade validação ou não atividade, a partir dos critérios estabelecidos.

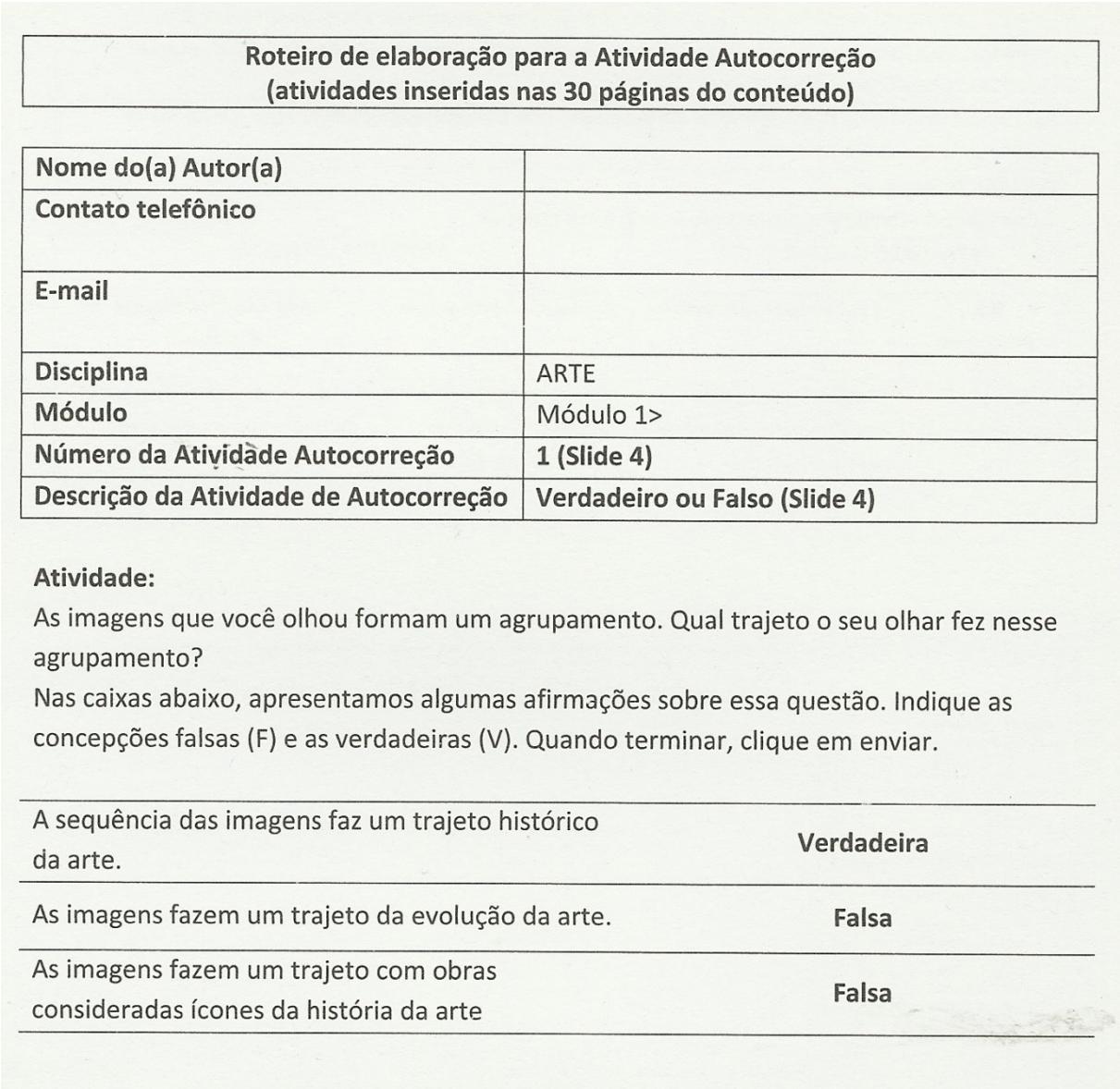
Figura 10: Questão discursiva publicada no AVA



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 56

As questões discursivas contavam com uma apresentação inicial e duas ou três questões a serem respondidas no espalho abaixo.

Figura 11: Orientação para planejamento das questões para o *quiz*.



Roteiro de elaboração para a Atividade Autocorreção
(atividades inseridas nas 30 páginas do conteúdo)

Nome do(a) Autor(a)	
Contato telefônico	
E-mail	
Disciplina	ARTE
Módulo	Módulo 1>
Número da Atividade Autocorreção	**1 (Slide 4)**
Descrição da Atividade de Autocorreção	**Verdadeiro ou Falso (Slide 4)**

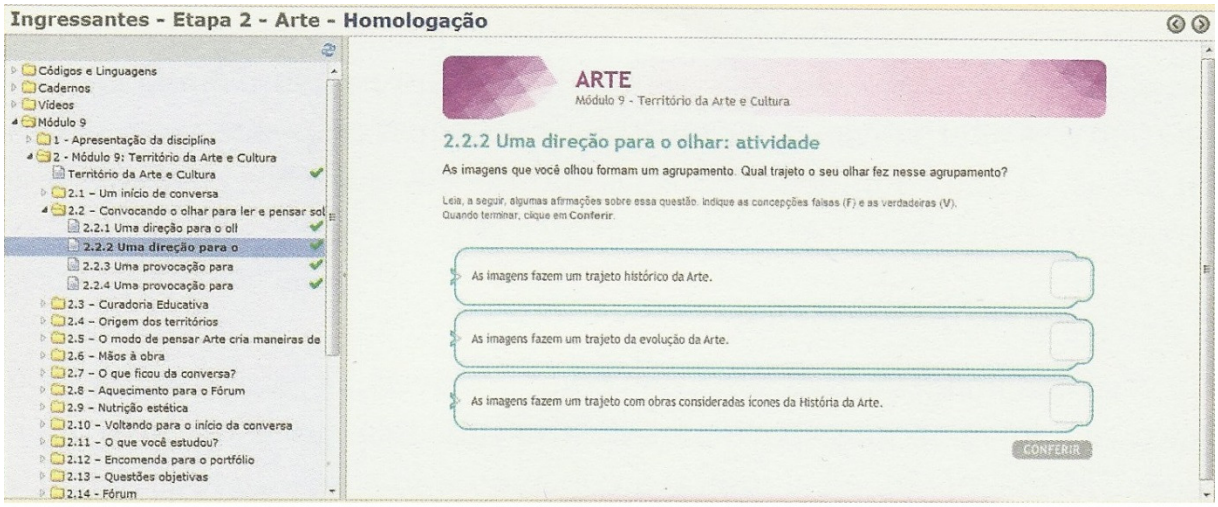
Atividade:
As imagens que você olhou formam um agrupamento. Qual trajeto o seu olhar fez nesse agrupamento?
Nas caixas abaixo, apresentamos algumas afirmações sobre essa questão. Indique as concepções falsas (F) e as verdadeiras (V). Quando terminar, clique em enviar.

A sequência das imagens faz um trajeto histórico da arte.	**Verdadeira**
As imagens fazem um trajeto da evolução da arte.	**Falsa**
As imagens fazem um trajeto com obras consideradas ícones da história da arte	**Falsa**

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 58

Esse é um modelo de roteiro para criação de atividade de *quiz*, estas que eram de autocorreção, logo, não passariam pela correção do tutor, apenas do sistema.

Figura 12: Exemplo de atividade da modalidade *quiz*.

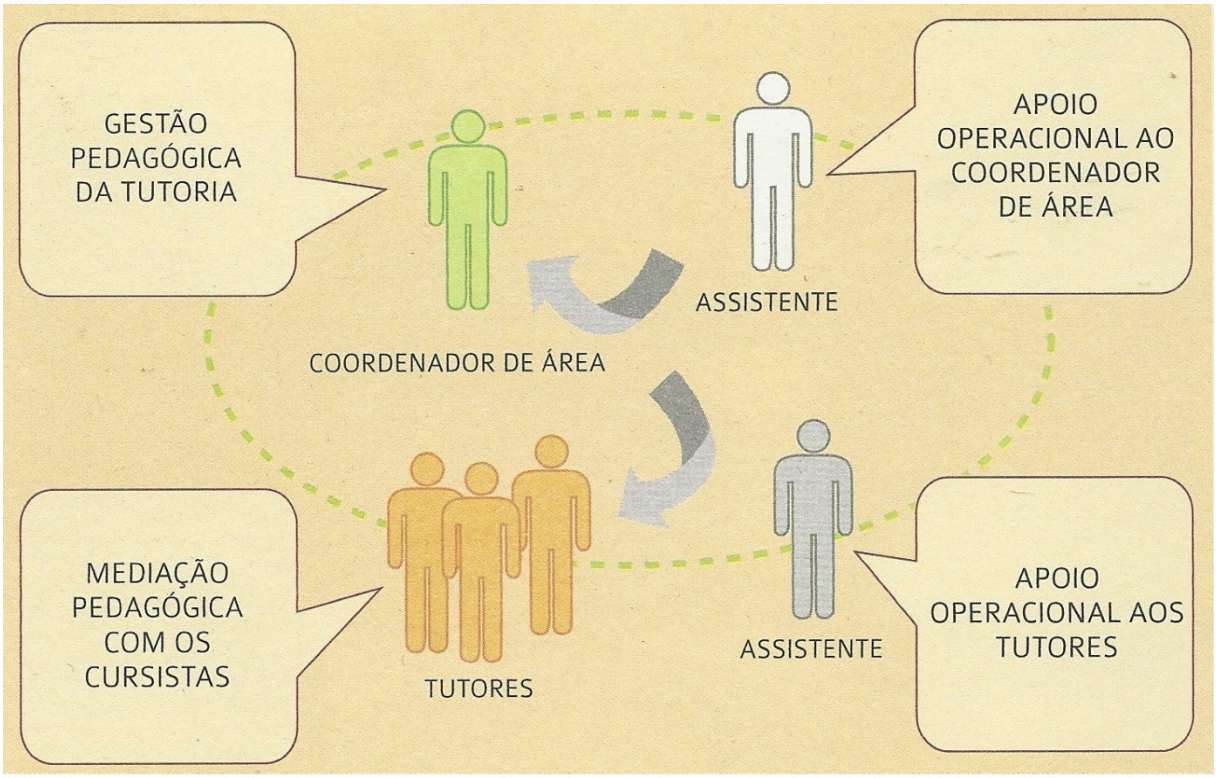


Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 58

Os tutores são apontados como aqueles que mais contribuíram nesse processo por estarem ligados diretamente aos cursistas e à equipe de desenvolvimento. Os tutores, para correção das questões discursivas, receberam um documento orientando todas as etapas e requisitos das respostas, além de um manual para "guiar" as atividades de mediação (JOSÉ, SILVA apud ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 72). Reitera-se aqui a fala do artigo que destaca que o referido manual não tinha uma metodologia diretiva e não permitiriam o engessamento da ação pedagógica, já que era uma preocupação que não burocratizassem as tarefas do tutor. Também, eles recebiam uma orientação semanal para organizar as atividades, pois a equipe de gestão enviava "estratégias que propiciassem aos tutores 'tomar para si' o processo de mediação de suas turmas" (JOSÉ, SILVA apud ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 72), logo, a apropriação das tarefas que concerniam aos tutores eram, de maneira geral, direcionadas, não existindo grandes distinções que permitissem a livre expressão dos mesmos. Na primeira etapa (Núcleo Pedagógico), o espaço para discussão e para se discutir as dúvidas da tutoria era um fórum semanal, no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Na etapa, voltada às disciplinas específicas, foram instituídos coordenadores por área para se estabelecer o diálogo.

O diálogo entre a equipe de Gestão Pedagógica da Tutoria, apoio operacional ao coordenador de área, tutores e assistentes operacionais aos tutores não era espontâneo, deveria atender o seguinte fluxo:

Figura 13: Fluxo de interação entre coordenadores, tutores e assistentes



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 80

As equipes de gestão e operação se reuniam semanalmente para comunicação e atualização das necessidades de cada grupo e os coordenadores de área eram responsáveis por interagir com os professores tutores e sistematizar as orientações.

A voz dos cursistas quanto ao desenvolvimento do curso foi solicitada e aceita na pesquisa de avaliação final. A pesquisa realizada foi composta por blocos de questões, divididas nas seguintes temáticas: “o Curso; Núcleo Básico; Disciplinas; condições e dedicação ao curso; ambiente virtual de aprendizagem e encontros presenciais” (ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 40). Os resultados de tal pesquisa foram supracitados na página 63.

3.2.3 A estruturação do curso: Núcleo Básico e Específico do Curso de Formação de Professores da EFAP

Neste tópico há a exposição da estrutura e da análise feita pela EFAP ressalta as possibilidades, defendidas pela mesma instituição, de uma formação comprometida com as inovações necessárias para a formação continuada que atenderá aos professores no futuro (ALMEIDA, COSTA, p. 19). Indo além, coloca que "[...] pode-se afirmar que, em nível de dificuldades, ele permanece no topo, quando comparado a outros que já se delineiam no horizonte das próximas demandas de formação" (ALMEIDA, COSTA, p. 21). Ao citar "outros" cursos, é empregado um pronome indeterminado, a comparação torna-se vaga e sem referencial para se acreditar que esse curso é a melhor opção, além do fato que as últimas ações de formação de professores foram desenvolvidas pela mesma base partidária, ligada ao PSDB, que se mantém hegemônica desde 1994.

Sendo um curso *online* e exigindo que o cursista interagisse através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), afirma-se que há o "empoderamento pessoal e profissional" (ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 21) e esse pensamento é pautado no desenvolvimento da liberdade e da autonomia, segundo a publicação, em Paulo Freire, na obra *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Contudo, o curso foi formatado em *hiperlinks* e textos direcionados, contava com três atividades discursivas, mas direcionadas a responderem uma pergunta e não ao levantamento de questões e discussão.

O percurso da estrutura pela qual o cursista navegaria erafechado que atendia ao seguinte roteiro por módulo do curso.

TABELA 7: SEÇÕES DO CURSO

SEÇÃO	DESCRIÇÃO
UM INÍCIO DE CONVERSA Apresentação do tema	• Apresenta o tema problematizado no contexto da disciplina. • Mobiliza a atenção dos alunos para aspectos-chave do assunto a ser tratado.

MÃOS À OBRA Apresentação do conteúdo digital	• Aciona o que se sabe sobre o assunto. • Coloca os conhecimentos em jogo. • Dispões o conteúdo do tema de modo problematizado com análise de situações-problema e a busca de soluções com justificativas.
AMPLIANDO O CONHECIMENTO Saiba mais	• Estimula e amplia os conhecimentos sobre o assunto, durante a exposição do conteúdo digital. • Sugere textos (ficcionais e ensaios), filmes, sites caixa de diálogo, vídeos etc. que complementam os assuntos abordados. • Indica livros artigos ou periódicos sobre o tema do módulo (resenhados em *links* internos).
AVALIANDO CONHECIMENTOS Atividades web	• Apresenta exercícios que auxiliam na apreensão e verificação de conceitos-chave e desenvolvimento das competências e habilidades. • Propõe tarefas (Questões objetivas, Questões discursivas, Fórum).
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	• Lista os textos, artigos, livros e sites utilizados na elaboração do módulo.

(ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 31)

Figura 14: Seção “Para começo de conversa”

Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *off-line* disponibilizado pela EFAP

A Figura 14 apresenta a página inicial de um módulo. Sempre nele há uma apresentação dos conteúdos a serem abordados.

Figura 15: Mãos à obra

Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *offline* disponibilizado pela EFAP

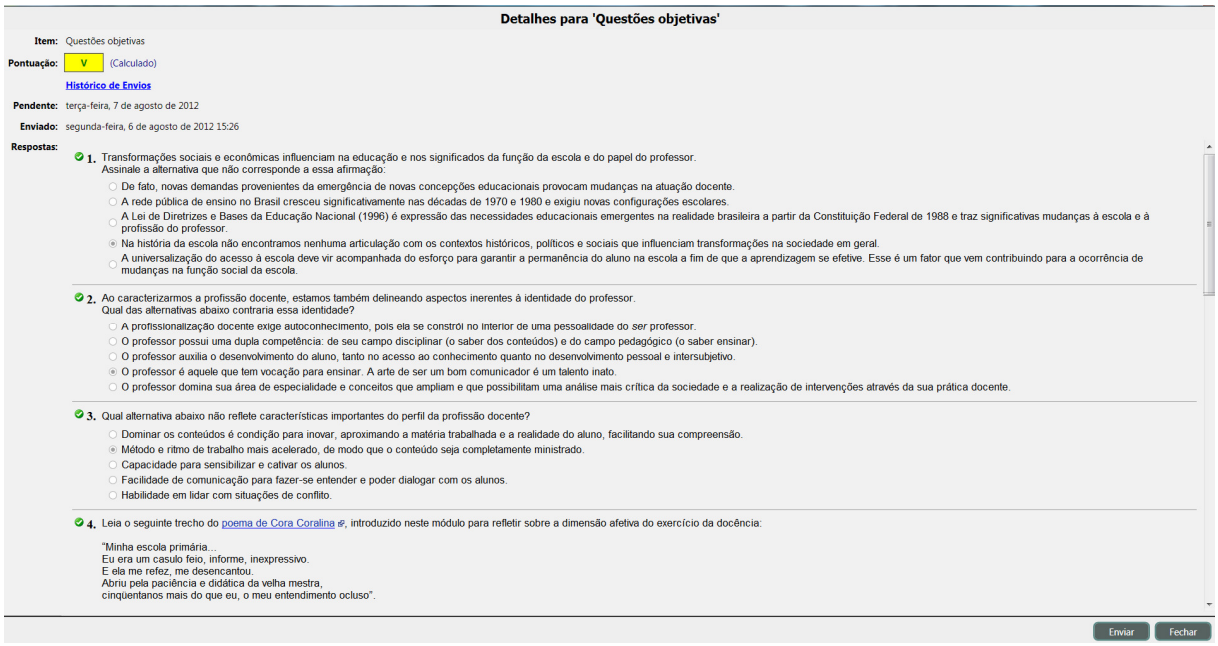
A Figura 15 mostra o desenho de página encontrado na maioria das páginas de conteúdo do curso.

Figura 16: Ampliando conhecimentos

Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *offline* disponibilizado pela EFAP

A parte denominada “Ampliando conhecimentos” sugere conteúdos para melhoria dos conhecimentos abordados, contudo, os mesmos não seriam cobrados em avaliações ou questões posteriores.

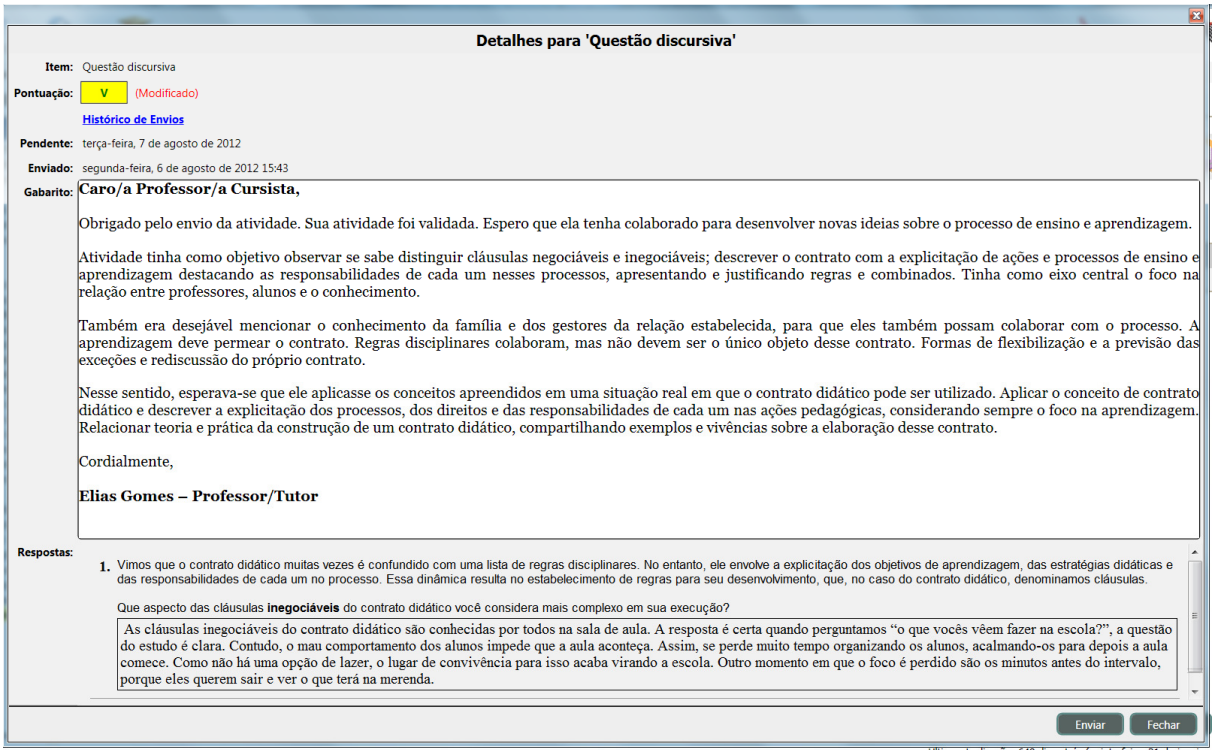
Figura 17: Avaliando conhecimentos – questões objetivas



Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *offline* disponibilizado pela EFAP

Após a resolução das questões objetivas, a correção das mesmas se apresenta como o exemplo da figura 17.

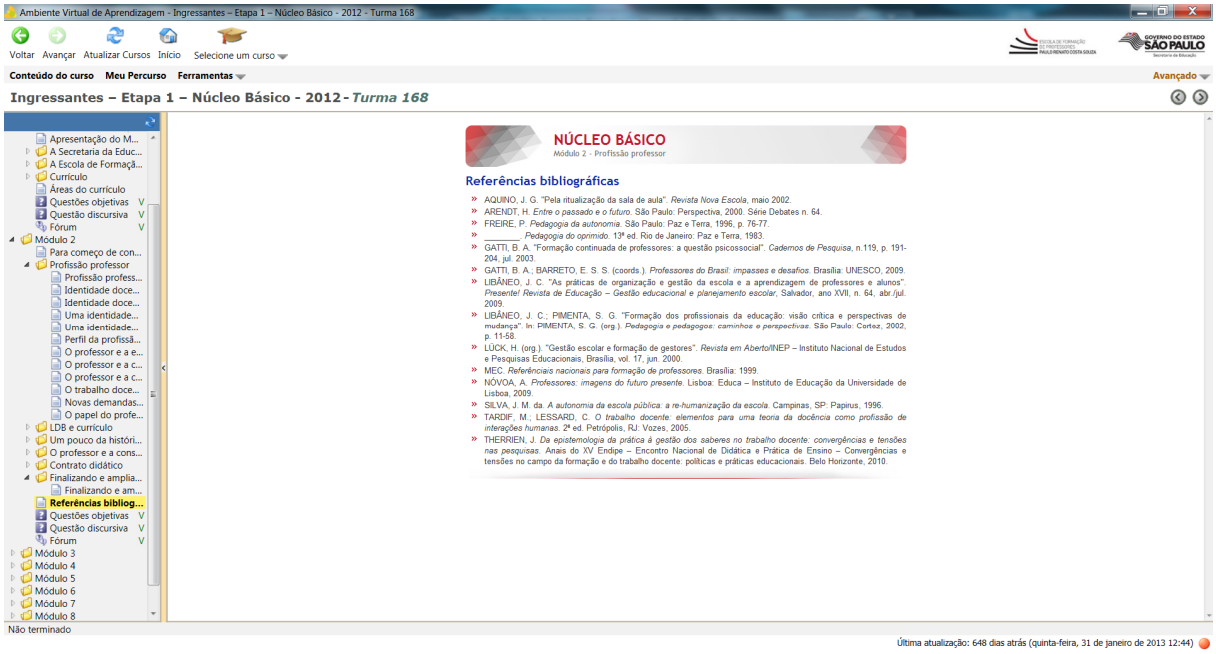
Figura 18: Avaliando conhecimento – questões discursivas



Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *offline* disponibilizado pela EFAP

Toda questão discursiva exigia a correção de um tutor e ele enviava um retorno sobre a resposta dada pelo cursista. A apresentação desta etapa era feita através da seguinte ordem: 1) o comentário do tutor; 2) a questão motivadora e 3) a resposta do cursista.

Figura 19: Referências



Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, versão *offline* disponibilizado pela EFAP

Ao fim de cada módulo, havia a lista de referências de matérias utilizados para formação os conteúdos do curso. Este material foi objeto de análise desta dissertação, já que permite identificar quais teorias fundamentam o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da EFAP.

As questões discursivas, conforme comentário de Almeida e Costa (2011), eram de "caráter mais reflexivo" (p. 34); logo, põe-se em cheque essa reflexão ao deparar-se com questões como: "O currículo da SEESP é composto por diversos subsídios com o objetivo de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionem, de fato, com uma rede. Argumente sobre a importância dessa base comum. Releia o documento curricular se for necessário" (EFAP, 2011)[16], "Vimos que o contrato didático muitas vezes é confundido com uma lista de regras disciplinares. No entanto, ele envolve a explicitação dos objetivos de aprendizagem, das estratégias didáticas e das responsabilidades de cada um no processo. Essa dinâmica resulta no

[16] Essa trata-se de uma citação do programa em versão *offlne* do curso, portanto está instalado em um computador pessoal utilizado durante esta pesquisa. A versão online do curso só era acessada mediante *login* fornecido pela EFAP e hoje este site não está disponível para acesso.

estabelecimento de regras para seu desenvolvimento, que, no caso do contrato didático, denominamos cláusulas. Que aspecto das cláusulas inegociáveis do contrato didático você considera mais complexo em sua execução?" (EFAP, 2011)[17].

Essas perguntas citadas como exemplo demonstram, claramente, pedem uma lista de conceitos e conteúdos, por sua vez, bem distantes de uma reflexão científica e mais próximos de um relato de experiência vivida ou expressão de opinião.

Na modalidade *Quiz*, apresentado no final de cada tema ou conteúdo, a correção dos exercícios é automática e só realizada a partir da interação com o computador, mas um dos objetivos declarados é "instigar e trazer questões" (ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 35). Contudo, se é uma atividade de correção automática e totalmente solitária, qual seria o fundamento para se instigar se não há interação com outras pessoas ou sequer há um registros dessas indagações para posteriores debates, já que não há espaço para livre expressão ou para se fazer perguntas além do Fale Conosco, ferramenta de comunicação para falhas técnicas e operacionais do AVA – Ambiente Virtual de Trabalho?

3.2.4 Considerações e recomendações da EFAP sobre os cursos

Revela-se, inicialmente, a dificuldade que a Secretaria de Educação de São Paulo tem ao considerar que os professores já graduados não possuem qualificação para "[...] trabalhar em consonância com o currículo oficial ou preparados para fazer uso dos materiais instrucionais disponibilizados nas escolas públicas estaduais" (MENEZES apud ALMEIRA, COSTA, 2011, p. 105). Logo, a EFAP tem a atribuição deoferecer formação continua e atualização voltadas à demandas encontradas no trabalho pedagógico dos docentes da rede. É posto que, após a aplicação para 10 mil professores ingressantes, o Curso de Formação de Professores poderia ser oferecido aos cerca 200 mil professores em exercício.

São destacados também tópicos que diferenciam a prática realizada pelo curso de formação oferecido aos professores ingressantes em 2010:

[17] Citação retirada da versão *offline* do Curso de Formação de Professores, bem como foi observado na nota de rodapé 11.

> - Ambientação do preparo para o trabalho pedagógico, que apresenta rede escolar estadual em suas dimensões de recursos humanos, materiais e financeiros, diversidade, estrutura organizacional e problemas gerais, explicitando o papel dos professores e demais educadores (coordenadores, diretores e supervisores)na formação escolar, ao promover a aprendizagem, conduzir a avaliação, administrar problemas e mediar conflitos.
> - Visão do currículo da rede pública paulista, em seus aspectos gerais como as ênfases na competência para ler e escrever e na construção da autonomia, promovidas por estímulos à produção pessoal e à participação ativa, assim como discussão da cadência bimestral de ensino e avaliação e da natureza da avaliação, pautada pelo uso dos Cadernos do Professor e do Aluno, em associação com os livros adotados.
> - Discussão acerca da importância da implementação coletiva do projeto pedagógico, da forma específica pela qual se dá realidade à proposta curricular nas circunstâncias de cada escola. Ou seja, a compreensão de que, em diferentes entornos sociais e culturais, não são idênticas as maneiras de se pôr em prática o mesmo currículo.
> [...]
> - O fato de os participantes dos cursos terem sido selecionados por meio de prova de ingresso, com a expectativa de se tornarem professores da rede pública, levou a SEESP à compreensível decisão de remunerar os cursistas pois, em princípio, fazer o Curso de Formação de Professores Ingressantes seria uma espécie de período probatório. No entanto, a ausência de compromisso por parte dos cursistas de assumirem seus cargos, se aprovados, permitiria(e já se pode afirmar que de fato permitiu) que tal remuneração fosse um "investimento a fundo perdido", uma vez que muitos poderiam não assumir as funções (como de fato parece ter acontecido). Assim como a SEESP se comprometeu a contratar os aprovados, os cursistas deveriam, em contrapartida, firmar compromisso correspondente como condição para serem remunerados durante o curso. Não seriam, no entanto, impedidos de cursar os que não se comprometessem, mas não seriam remunerados.
> - A conclusão com sucesso do Curso de Formação para Professores Ingressantes corresponde a uma pontuação que conta para precedência na atribuição de aulas (equivalente a um ano de docência em jornada inicial). Muitos dos já efetivos na rede pública fizeram o curso com tal perspectiva, sem motivação outra que os induzisse a de fato assumirem o novo cargo. Isso reforçou o desvio de sentido da referida remuneração. Mais uma vez, a sugestão é que esses professores pudessem, sim, fazer o curso, mas sem serem remunerados por isso. (MENEZES apud ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 107 – 109).

A primeira edição do Curso contou o pagamento da bolsa e, conforme observação da publicação oficial de avaliação do programa, ocorreram casos caracterizados como "desvios" da verba, posto que o interesse pelo curso se dava apenas para ganho de pontuação na carreira docente. O material que fez essa declaração (*Quantidade é Qualidade*) foi entregue aos professores que fariam a segunda chamada do curso, portanto, mesmo com o reconhecimento da falha no pagamento e com divulgação de fato, a SEESP seguiu com a segunda aplicação do curso para professores ingressantes.

3.2.5 Acessibilidade

A Pedagoga Carla Mauch, coordenadora do OSCIP *Mais Diferença*, relatou a experiência de formação inclusiva de professores ingressantes com deficiências. Conceitos como "acessibilidade", "equiparação de oportunidades" e "inclusão" parecem estar integrados ao cotidiano (MAUCH, 2013 apud ALMEIDA, COSTA, 2011). Contudo, a inserção dos mesmos na prática requereria:

> - Estabelecer um processo de diálogo e aprendizagem para todos.
> - Construir novas formas de trabalhar cooperativamente as diferenças a partir da singularidade dos sujeitos.
> - Ampliar a noção de acesso e participação.
> - Garantir o respeito e a incorporação das identidades sociais, culturais, afetivas, étnicas, físicas e de gênero de todos os envolvidos.
> - Revisitar e ressignificar as práticas institucionais. (MAUCH, 2013 In (ALMEIDA, COSTA, 2011, p.87-88).

Fundamenta-se a ação acessível de formação com legislações na perspectiva inclusiva e de Direitos Humanos com as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 (dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes e pessoas com crianças de colo); o Decreto nº 5.296/04 (estabelece que as construções sejam acessíveis, tornando este um direito de todos que necessitam), reiterado pelo Protocolo Facultativo da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre o desenho universal[18]; a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (define normas e critérios para promoção da acessibilidade).

Não obstante à lista de legislações que fundamentam a ação de formação de professores portadores de deficiência, excluem-se leis e decretos que tratam dos direitos à educação e ao trabalho que concernem às pessoas a serem abrangidas por esta política. São leis como (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2003):

- Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece, em seu capítulo 5, as especificadas do ensino para educandos portadores de necessidades especiais;

[18] Desenho universal é considerado "[...] o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. O 'desenho universal' não deverá excluir as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência quando necessárias" (Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo, 2008, p. 4)

- Lei nº 9.424/96 e Decreto nº 2.264/97 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF estabelece o estímulo às políticas de melhoria do ensino voltadas aos alunos em situação de risco;
- Resolução CNE/CEB nº 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica institui o direito ao acesso à Educação Básica pública;
- Lei n° 10.172/01 Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece o desenvolvimento de programas que garantam a educação da pessoa portadora de deficiência desde a educação infantil à formação profissional;
- Seção II do Decreto nº 3.298/99 referente à Educação dispõe, entre outros assuntos, sobre a consolidação do direito ao acesso e as especificidades da educação dos portadores de deficiência;
- Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho visa à participação plena da pessoa portadora de deficiência no mundo do trabalho e convívio social e pelo desenvolvimento da igualdade;
- Instrução Normativa nº 20 de 19 de janeiro de 2001 da Secretária de Inspeção do Trabalho (trata da Fiscalização do Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência);
- Portaria nº 4.677 de 29 de julho de 1998, dispõe sobre o número obrigatório de funcionários portadores de deficiência em uma empresa;
- Instrução Normativa TST n° 07, de 21 de março de 1996, regulamenta a direito ao acesso a concursos públicos e também que esses sejam aplicados de forma compatível à deficiência que convivem;
- Decreto n° 3.048, de 6 de maio de 1999, no capítulo 5, trata da reabilitação e adaptação profissional da pessoa portadora de deficiência.

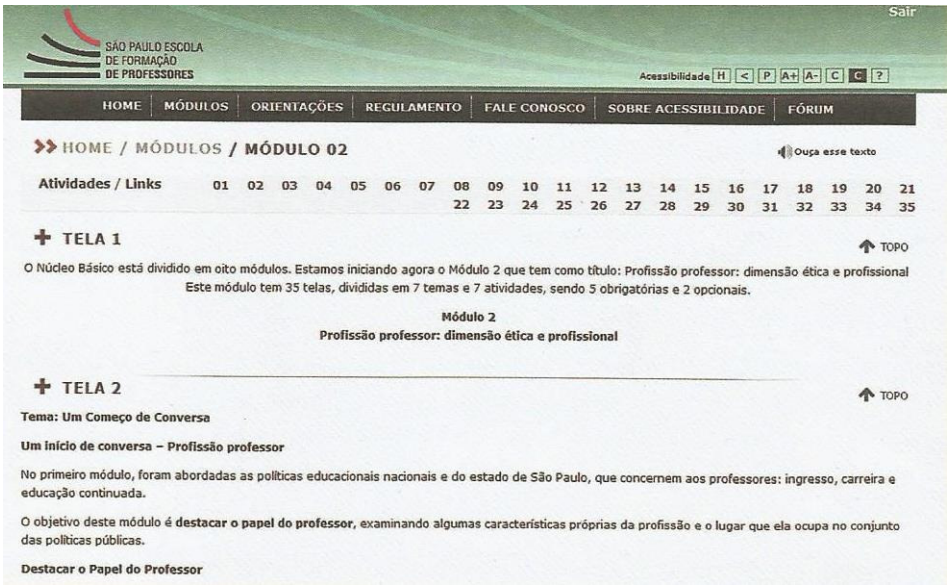
O curso destinado ao acesso e equiparação de professores com deficiência ocorreu em duas modalidades: aos professores com deficiências visuais e auditivas, cada qual em um formato.

Para os cursistas com deficiência visual, desenvolveu-se o *site* Escola de Formação de Professores Deficientes Visuais (EFPDV). Endereço criado para esta modalidade foi aberto apenas no período do curso e não estava mais disponível durante a realização desta pesquisa, logo, aqui são apresentados recortes de

publicações oficias que divulgaram o trabalho realizado pela EFAP. Nesse espaço, todo o conteúdo foi disponibilizado sob a nova perspectiva, considerando padrões de acessibilidade, como o W3C – *World Wide Web Consortium*[19]. As adequações feitas foram:

- retirada de animações e a utilização da descrição das mesmas. No caso de animações interativas, elas poderiam ser apresentadas de maneira integral, sem a necessidade de cliques para formação total da informação;

Figura 20: Exemplo de tela do site EFPDV

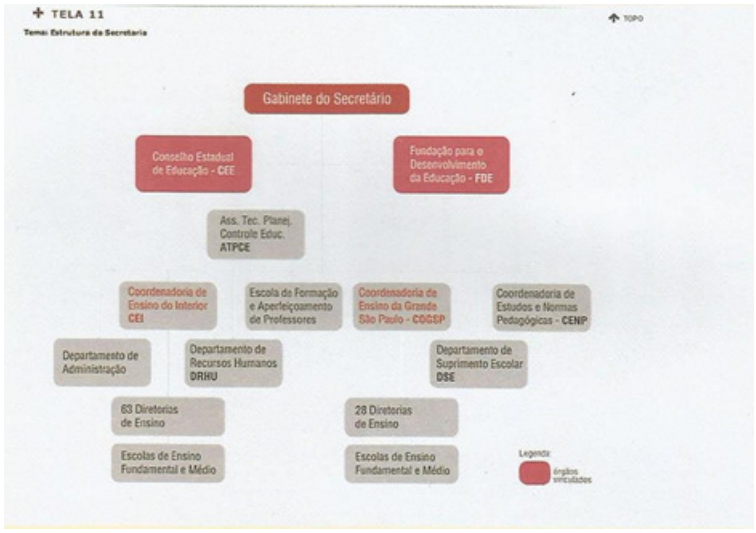


Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 92

- Tabelas, gráficos, organogramas e mapas também passaram a ser organizados em forma de texto por não serem acessíveis aos deficientes visuais;

[19] O Consórcio *World Wide Web* (W3C) uma organização internacional que define padrões, protocolos e diretrizes de acessibilidade para internet e ambientes digitais.

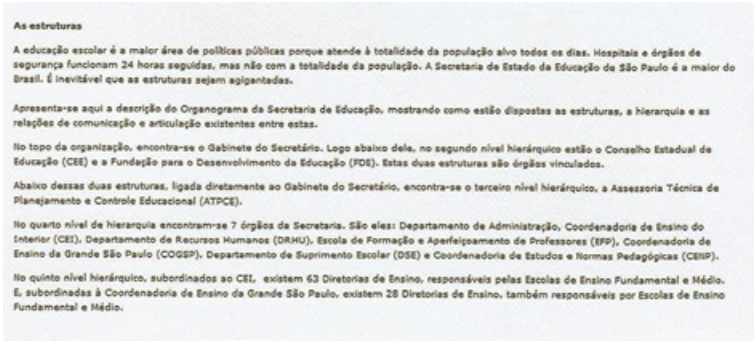
Figura 21: Exemplo de organograma utilizado em cursos da EFAP



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 92

A versão não adaptada trabalha com letras sem negrito, organiza os conteúdos em caixas de texto e emprega diferentes tipos de cores no organograma.

Figura 22: Exemplo de adaptação do organograma acima para versão acessível



As estruturas

A educação escolar é a maior área de políticas públicas porque atende à totalidade da população alvo todos os dias. Hospitais e órgãos de segurança funcionam 24 horas seguidas, mas não com a totalidade da população. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é a maior do Brasil. É inevitável que as estruturas sejam agigantadas.

Apresenta-se aqui a descrição do Organograma da Secretaria de Educação, mostrando como estão dispostas as estruturas, a hierarquia e as relações de comunicação e articulação existentes entre estas.

No topo da organização, encontra-se o Gabinete do Secretário. Logo abaixo dele, no segundo nível hierárquico estão o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Estas duas estruturas são órgãos vinculados.

Abaixo dessas duas estruturas, ligada diretamente ao Gabinete do Secretário, encontra-se o terceiro nível hierárquico, a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE).

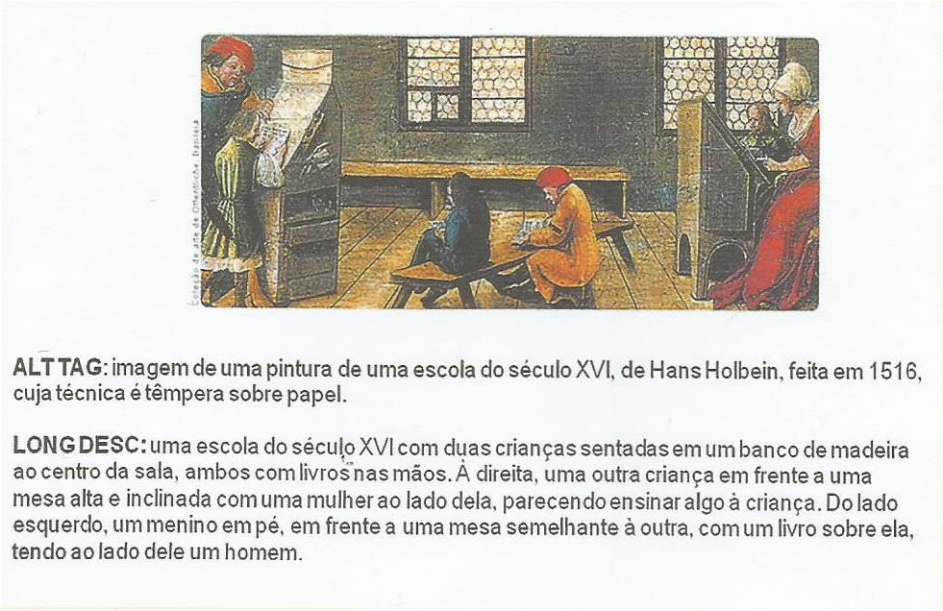
No quarto nível de hierarquia encontram-se 7 órgãos da Secretaria. São eles: Departamento de Administração, Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Departamento de Recursos Humanos (DRHU), Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFP), Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), Departamento de Suprimento Escolar (DSE) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

No quinto nível hierárquico, subordinados ao CEI, existem 63 Diretorias de Ensino, responsáveis pelas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. E, subordinadas à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, existem 28 Diretorias de Ensino, também responsáveis por Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 92

- imagens passaram por duas descrições distintas: *AltTag*, que é uma breve descrição sobre o que se vê, e *LongDesc*, que é uma descrição detalhada da imagem;

Figura 23: Exemplo de descrição de imagem



ALT TAG: imagem de uma pintura de uma escola do século XVI, de Hans Holbein, feita em 1516, cuja técnica é têmpera sobre papel.

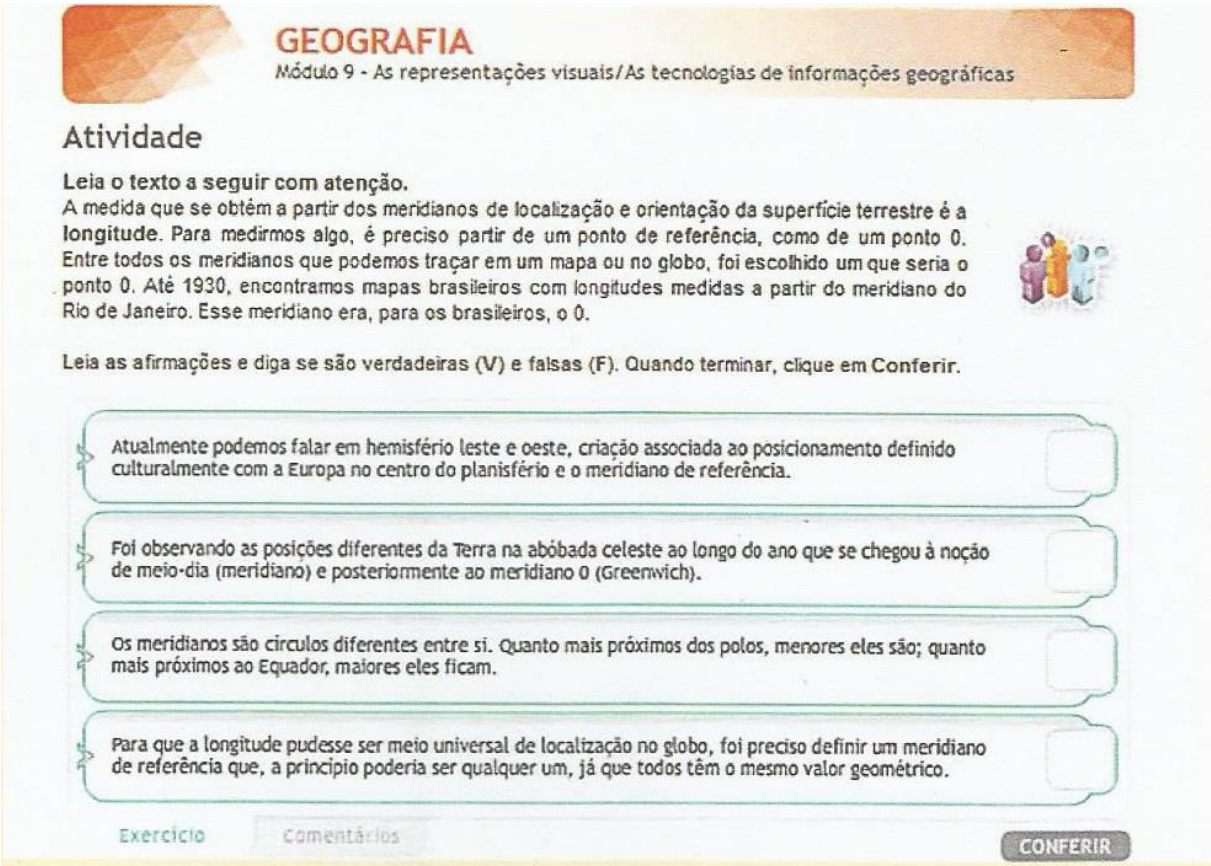
LONG DESC: uma escola do século XVI com duas crianças sentadas em um banco de madeira ao centro da sala, ambos com livros nas mãos. À direita, uma outra criança em frente a uma mesa alta e inclinada com uma mulher ao lado dela, parecendo ensinar algo à criança. Do lado esquerdo, um menino em pé, em frente a uma mesa semelhante à outra, com um livro sobre ela, tendo ao lado dele um homem.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 92

A Figura 23 mostra como é feito o trabalho de adaptação de imagens na versão EFPDV do Curso de Formação de Professores. No item ALT TAG há a descrição básica da imagem, trazendo a localização histórica do quadro, artista, data e técnica empregada. No item LONG DESC é feita a descrição do que se encontra no quadro em si, ou seja, descreve-se a imagem, o que está sendo relatado nela.

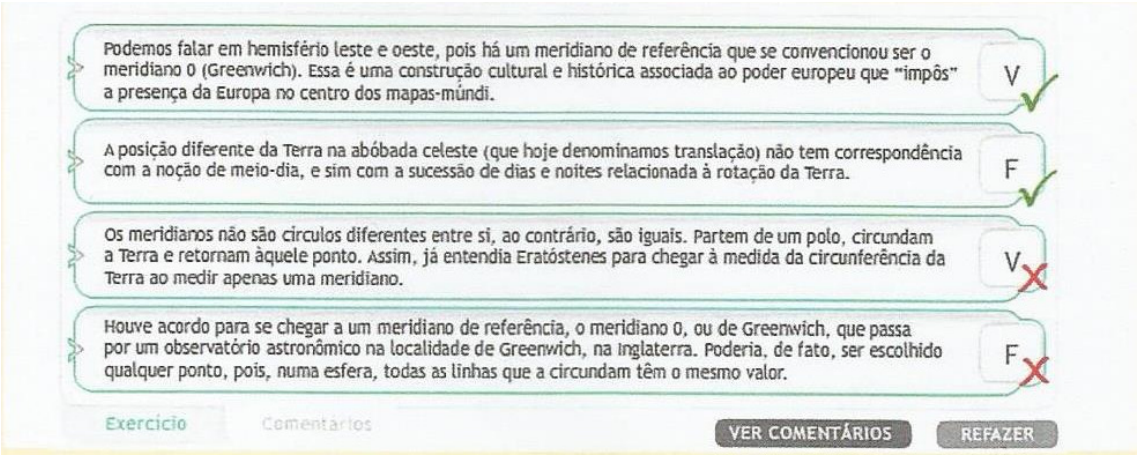
- Vídeos contavam com o recurso de audiodescrição para que fossem perdidos elementos como cenário, descrições físicas e cores;
- Atividades interativas passaram a contar com um *link* para serem respondidas, assim, as questões foram organizadas em forma de texto, bem como, o cursista poderia fazer com a resposta a ser dada.

Figura 24: Exemplo de atividade do AVA padrão sem respostas



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 94

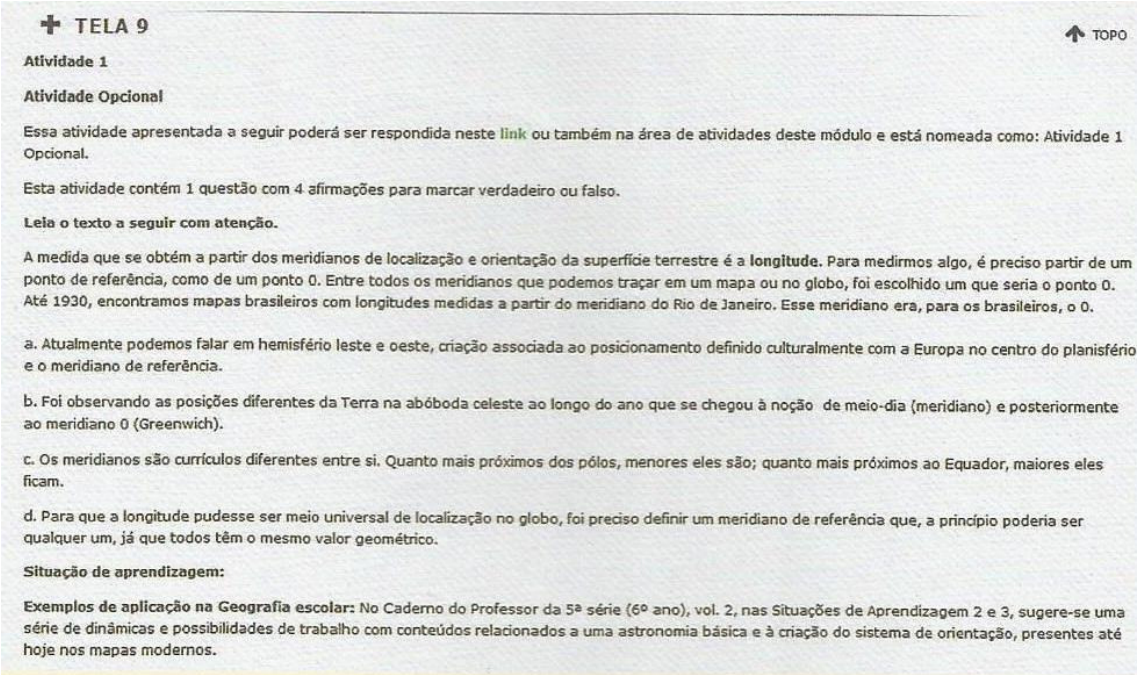
Figura 25: Exemplo de atividade do AVA com as respostas



Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 94

A figura 25 traz um exemplo de exercício de autocorreção num exercício de *quiz.*

Figura 26: A mesma atividade na versão acessível para o *site*



✚ TELA 9 TOPO

Atividade 1

Atividade Opcional

Essa atividade apresentada a seguir poderá ser respondida neste link ou também na área de atividades deste módulo e está nomeada como: Atividade 1 Opcional.

Esta atividade contém 1 questão com 4 afirmações para marcar verdadeiro ou falso.

Leia o texto a seguir com atenção.

A medida que se obtém a partir dos meridianos de localização e orientação da superfície terrestre é a **longitude**. Para medirmos algo, é preciso partir de um ponto de referência, como de um ponto 0. Entre todos os meridianos que podemos traçar em um mapa ou no globo, foi escolhido um que seria o ponto 0. Até 1930, encontramos mapas brasileiros com longitudes medidas a partir do meridiano do Rio de Janeiro. Esse meridiano era, para os brasileiros, o 0.

a. Atualmente podemos falar em hemisfério leste e oeste, criação associada ao posicionamento definido culturalmente com a Europa no centro do planisfério e o meridiano de referência.

b. Foi observando as posições diferentes da Terra na abóboda celeste ao longo do ano que se chegou à noção de meio-dia (meridiano) e posteriormente ao meridiano 0 (Greenwich).

c. Os meridianos são currículos diferentes entre si. Quanto mais próximos dos pólos, menores eles são; quanto mais próximos ao Equador, maiores eles ficam.

d. Para que a longitude pudesse ser meio universal de localização no globo, foi preciso definir um meridiano de referência que, a princípio poderia ser qualquer um, já que todos têm o mesmo valor geométrico.

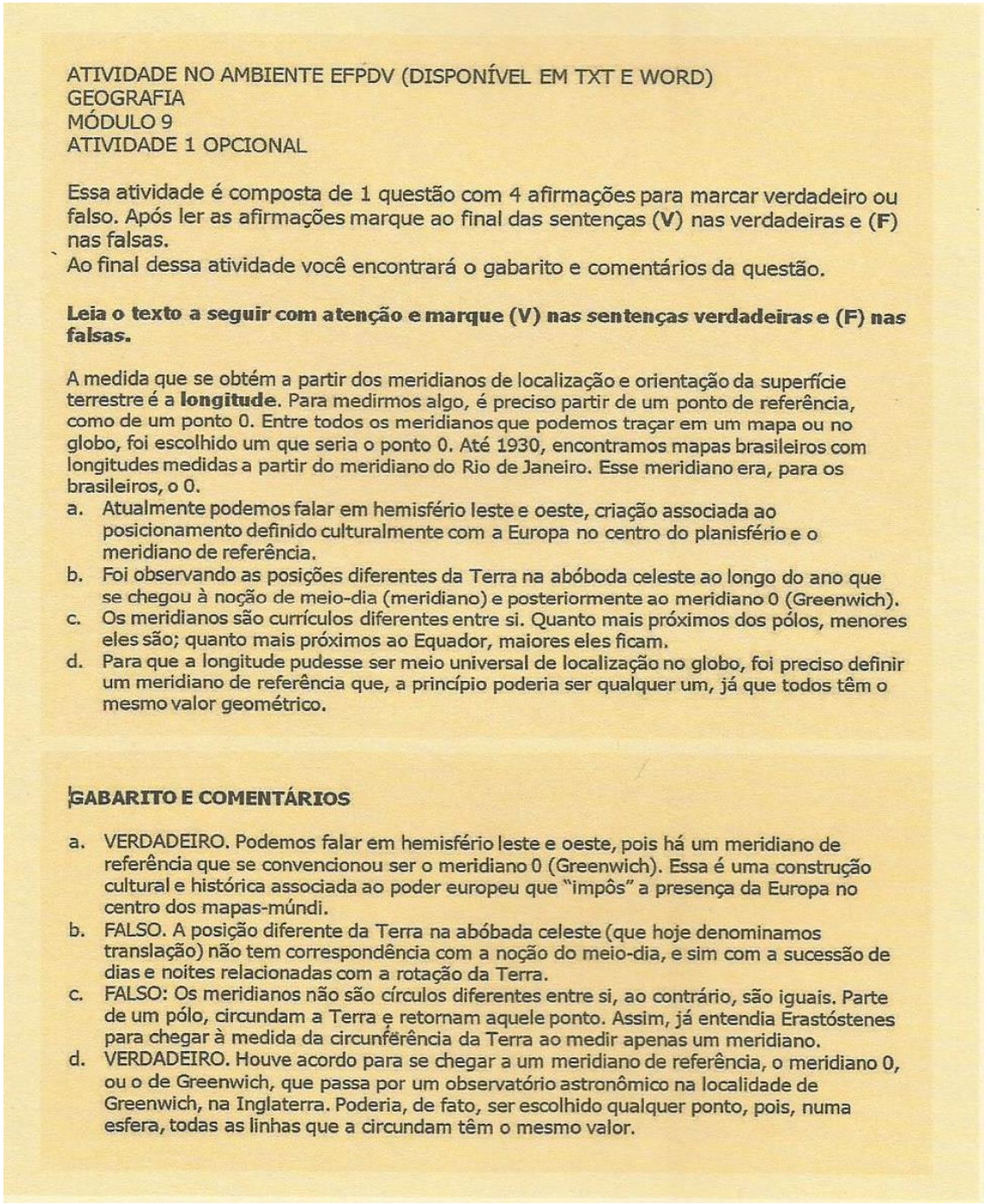
Situação de aprendizagem:

Exemplos de aplicação na Geografia escolar: No Caderno do Professor da 5ª série (6º ano), vol. 2, nas Situações de Aprendizagem 2 e 3, sugere-se uma série de dinâmicas e possibilidades de trabalho com conteúdos relacionados a uma astronomia básica e à criação do sistema de orientação, presentes até hoje nos mapas modernos.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 95

A Figura 26 mostra como é versão adaptada de uma atividade de quis, não há utilização de cores, os textos não empregam formatação diferenciada e o quiz em si torna-se uma atividade opcional.

Figura 27: Outra versão da atividade, na versão de texto disponibilizada para *download*



ATIVIDADE NO AMBIENTE EFPDV (DISPONÍVEL EM TXT E WORD)
GEOGRAFIA
MÓDULO 9
ATIVIDADE 1 OPCIONAL

Essa atividade é composta de 1 questão com 4 afirmações para marcar verdadeiro ou falso. Após ler as afirmações marque ao final das sentenças (**V**) nas verdadeiras e (**F**) nas falsas.
Ao final dessa atividade você encontrará o gabarito e comentários da questão.

Leia o texto a seguir com atenção e marque (V) nas sentenças verdadeiras e (F) nas falsas.

A medida que se obtém a partir dos meridianos de localização e orientação da superfície terrestre é a **longitude**. Para medirmos algo, é preciso partir de um ponto de referência, como de um ponto 0. Entre todos os meridianos que podemos traçar em um mapa ou no globo, foi escolhido um que seria o ponto 0. Até 1930, encontramos mapas brasileiros com longitudes medidas a partir do meridiano do Rio de Janeiro. Esse meridiano era, para os brasileiros, o 0.

a. Atualmente podemos falar em hemisfério leste e oeste, criação associada ao posicionamento definido culturalmente com a Europa no centro do planisfério e o meridiano de referência.
b. Foi observando as posições diferentes da Terra na abóboda celeste ao longo do ano que se chegou à noção de meio-dia (meridiano) e posteriormente ao meridiano 0 (Greenwich).
c. Os meridianos são currículos diferentes entre si. Quanto mais próximos dos pólos, menores eles são; quanto mais próximos ao Equador, maiores eles ficam.
d. Para que a longitude pudesse ser meio universal de localização no globo, foi preciso definir um meridiano de referência que, a princípio poderia ser qualquer um, já que todos têm o mesmo valor geométrico.

GABARITO E COMENTÁRIOS

a. VERDADEIRO. Podemos falar em hemisfério leste e oeste, pois há um meridiano de referência que se convencionou ser o meridiano 0 (Greenwich). Essa é uma construção cultural e histórica associada ao poder europeu que "impôs" a presença da Europa no centro dos mapas-múndi.
b. FALSO. A posição diferente da Terra na abóbada celeste (que hoje denominamos translação) não tem correspondência com a noção do meio-dia, e sim com a sucessão de dias e noites relacionadas com a rotação da Terra.
c. FALSO: Os meridianos não são círculos diferentes entre si, ao contrário, são iguais. Parte de um pólo, circundam a Terra e retornam aquele ponto. Assim, já entendia Erastóstenes para chegar à medida da circunferência da Terra ao medir apenas um meridiano.
d. VERDADEIRO. Houve acordo para se chegar a um meridiano de referência, o meridiano 0, ou o de Greenwich, que passa por um observatório astronômico na localidade de Greenwich, na Inglaterra. Poderia, de fato, ser escolhido qualquer ponto, pois, numa esfera, todas as linhas que a circundam têm o mesmo valor.

Fonte: ALMEIDA, COSTA, 2011, p. 95

Para os cursistas com deficiência auditiva ou para aqueles que não possuem equipamento de áudio, as adaptações relatadas foram a tradução do áudio para Libras e a opção de *closedcaption*, que insere uma legenda em todos os vídeos dos

cursos. Contudo, não se pode verificar se a opção de vídeo com intérprete de Libras e legendas eram simultâneas.

Figura 28: Exemplo de vídeo com legenda e tradução para Libras

Fonte: Programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem versão *offline* – disponibilizado pela EFAP

Outro tipo de adaptação sofrida pelos conteúdos é o emprego de legendas em uma tarja preta e com as letras brancas, e também, há o tradutor de Libras no canto inferior esquerdo da tela de visualização de vídeos, conforme exposto no vídeo da imagem acima.

A acessibilidade do curso de formação se deu pelo método e não pela sua forma, quando disposto pelo Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que no "§ 2º – A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico

e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.” No curso todos foram inseridos em um processo massificador e nivelador das diferenças, em que se respeitavam datas e metas iguais, sem considerar diferenças entre os cursistas. Logo eram classificados com deficientes visuais e, nesta categoria, transitavam como iguais.

3.2.6 Autores citados no curso

Este tópico traz o módulo sobre as referências escolhidas pela Escola de Formação de Professores para composição do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores Ingressantes. Durante a leitura dos módulos, raramente são feitas as citações aos autores das ideias citadas, só há a bibliografia no final do módulo (Anexo III). Isso confere ao material produzido uma característica de material didático, não acadêmico, não dando reconhecimento e credibilidade ao tópico abordado. Também não permite aprofundamento dos temas, já que não se sabe de quem são as assertivas utilizadas,e nem se pode tomar como objeto de pesquisa e aprofundamento.

O módulo 1 apresenta os propósitos dos curso, sendo eles:

- Compreender a estrutura da SEESP.
- Apropriar0se do currículo oficial da rede estadual.
- Refletir sobre a aprendizagem, família e escola.
- Aprofundar seus conhecimentos específicos da disciplina de ingresso (EFAP, 2011)

Também situa o professor ingressante na estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mas, não é feita nenhuma referência bibliográfica, nem mesmo ao *site* da SEESP ou da EFAP. Por trata-se de um curso oficial e oferecido a tantos novos docentes da rede, seria válido que se pudesse ter o endereço em que aquelas informações estivessem disponíveis para consulta posterior, até para atender dúvidas que surgem durante a atuação em sala de aula.

Para módulo dois que apresenta temáticas diversas, tais como a reflexão sobre o que é ser professor e suas características, contrato didático, LDB, currículo e história da educação são escolhidos autores como Hannah Arendt, Paulo Freire, Bernadete Gatti e Libâneo, Antônio Nóvoa, Tardif e Lessard e Therrien. Este módulo

se baseia majoritariamente em obras e apenas uma publicação da revista Nova Escola, um texto de Júlio Groppa Aquino. Paulo Freire é citado com *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*. Para formação de professores são empregados conceitos de Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto com o trabalho *Professores no Brasil: impasses e desafios*, publicado pela UNESCO, José Carlos Libâneo. Selma Garrido Pimenta. Sobre o trabalho docente, foram citados Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Claude Lessard e Jacques Therrien. Apenas um documento oficial do MEC é aplicado, *Referências nacionais para formação de professores*.

O módulo três, intitulado “A carreia docente: procedimentos da ação pedagógica”, atribui um aposto à carreira docente que está relacionado a procedimentos; logo, remete-se a uma prática automática e roteirizada, distante, essa característica aparecerá em outros módulos do curso. Nesta parte são citadas quatro publicações da Revista Nova Escola, uma publicação da Revista Educação e uma da Revista Lusófona da Educação e pela Revista Presença Pedagógica, essas últimas não tendo classificação no sistema WebQualis. Duas publicações do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento* Educativo (IDEA). As outras referências são professores que transitam por diferentes campos da educação, mas aqui foram relacionados para fundamentar as ideias da SEESP. São: MoacirCarneiro com *Aescolasemparedes*, Collins e Green com "*Learning in classroom settings: making or breaking a culture*". Gadotti com *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentidos*, Lerner com *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, Resende com *Dever de casa: Questões em torno de um consenso* e Tardif e Lessard com *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.*

Neste único capítulo foram tratados 13 temáticas (Lição de casa, Participação, Gestão de sala de aula, Gestão do tempo, Avaliação, Pauta de aula, Problematização, Atividades didáticas, Seleção de materiais e recursos, Sensibilização, Espaço físico da escola, Aprendizagem, Pedagogia de projetos e Planejamento). A grande quantidade de tópicos abordados apareceram em 24 slides do AVA. Além disso, a temática Pedagogia de Projetos não recebeu citação nas referências bibliográficas do módulo, sendo empregada uma citação de Leite, com a publicação *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*.

No módulo 4, Adolescência: Identidade e diversidade cultural, é o mais centrado, trazendo apenas seis temáticas: Adolescência, Juventude, Dúvidas e incertezas, A importância dos grupos, *Bullying* e Convivência.

Conceitualmente, o texto sobre adolescência apresenta uma redução para definir a existência da adolescência, não expondo transformações históricas da criação desse momento: "As transformações culturais dos últimos tempos tiveram um grande reflexo nas relações sociais, e foi somente no fim do século XIX que passou a existir essa fase que hoje chamamos de adolescência"[20] (EFAP, 2011)

Nas referências desse módulo encontram-se citações da obra literária *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, publicações oficiais como o Censo Demográfico de 2000 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, apenas uma publicação da Fundação Victor Civita. Os textos de aprofundamento teórico são de Abramo, Branco, Calligaris, Coimbra, Mello, Rego, Ortega, Rey e Souza.

Em volume de referências, o módulo cinco, *Aprendizagem e a relação com o conhecimento*, é o maior deles. São apresentadas referências de Rafael Marques de Albuquerque e Francisco Antonio Pereira Fialho, Almeida, os dois apresentam uma proposta com o uso de jogos eletrônicos educativos, trabalho realizado em um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, contudo este é trabalho apresentado à uma linha de pesquisa de Design e aceito por um simpósio sobre games e entretenimento digital e, não, pela educação. Outra referência que segue a mesma linha é a tese de Maria Aparecida José Basso, na área de Engenharia de Produção.Já Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, José Armando Valente, André Lemos, SeymontPapert e Maria da Graça Moreira da Silva tratam da educação e uso de tecnologias.

Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de Jacques Delors, obra já citada nas análises do primeiro capítulo desta dissertação como fundamento de outras práticas de formação de professores realizadas pela SEE-SP.

E no capítulo em que as habilidades, competências e suas justificativas próximas da teoria do capital humano são apresentadas e defendidas, Paulo Freire com a Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente é uma das

[20] Citação retirada da versão *offline* do Curso de Formação de Professores, bem como foi observado na nota de rodapé 11.

referências, isso revela uma inconsistência teórica, posto que as ideias adotadas para realização de uma educação para autonomia não podem ser regidas pela produtividade na educação.

Também trazem a leitura na escola e os conteúdos como aliados para o desenvolvimento das habilidades e competências, tendo como fundamentação Alberto Manguel, Moreira, Neiva, Romão e Pacífico.

A forma de organização da aula defendida é feita através de sequências didáticas citando Gasparin, Lino Macedo, Edgar Morin, Perrenoud, Juan Pozo e Paulo Ronca.

No módulo 6, Cultura escolar e cultura familiar, são apresentadas catorze referências, sendo uma da Revista Nova Escola e uma da Fundação Vitor Civita, responsável pela publicação da revista. Ambas instituições não são reconhecidas como divulgadoras de conhecimento científica na área da Educação. Cabe também, nesta oportunidade, citar que publicação da Revista Nova Escola é intitulada "10 passos para se sair bem na primeira reunião de pais", mais uma vez reiterando o caráter "roteirizador" da formação oferecida pela Escola de Formação de Professores.

Duas publicações são de periódicos de notícias, uma do Jornal O Estado de São Paulo e outra da revista Veja, essa com uma entrevista com Jean-Pierre Lebrun, o texto foi chamado de "Ensinem seus filhos a falhar", retirando uma frase isolada da entrevista publicada. Mais uma publicação foi retirada de uma revista não vinculada à pesquisa. Contudo, o texto é da Professora Doutora Anna Paula Uziel, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que estuda relações de diversidade sexual e de gênero, políticas e direitos relacionados à sexualidade. O único período utilizado avaliado pelo registro Qualis é a Revista Educação que aparece no estrato C (Anexo III), muito embora este estrato indique a posição de "não qualificado".

Os *sites* do MEC, SEESP e do IBGE são citados sem discriminação de quais *links* foram consultados e nem quais informações foram recolhidas desses endereços. Além de dois textos da SEESP e da UESCO em parceria.

O livro *Viva o povo brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro, de caráter literário e ilustrativo foi citadono tema do módulo e da psicanalista francesa Elisabeth Roudinesco, a obra *A família em desordem*.

O módulo 7 conta em sua fundamentação com apenas oito referências e este é um dos módulos mais extensos, contando com 24 slides. São citadas: quatro referências do portal do MEC com publicações da Revista da Educação Especial; o próprio currículo do Estado de São Paulo; o ensaio de Adriana Marcondes Machado publicado na Revista Educação e a obra *Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nomes aos bois de Lígia Assumpção Amaral.*

Diferente dos outros módulos, que traziam estratégias e procedimentos para serem incorporados à prática docente, o módulo sobre educação inclusiva fala pela primeira vez da possibilidade de escolha no trabalho:

> Esperamos que você possa reconhecer a importância de um trabalho de desenvolvimento profissional que não tenha como único objetivo a simples aquisição de conhecimento, mas que busque, ao mesmo tempo, articulação entre saberes teóricos e experiências e possibilite vivenciar situações-problema que permitam a você se apropriar da teoria, rever sua prática de forma crítica e ampliá-la, auxiliando-o, assim, na superação de suas dificuldades na relação com os alunos ou com seus colegas de trabalho.
> Em suma, o trabalho com educação na perspectiva da inclusão requer professores capazes de trabalhar com salas heterogêneas e de valorizar a inovação e as diferenças nelas contidas.
> Isso não significa que você possa abrir mão de um planejamento, pois este é imprescindível, mas deve agir de maneira versátil, sendo capaz de tomar decisões precisas e atuar no momento em que surgem os fatos.
> Resumindo, seu trabalho pressupõe autonomia como profissional da educação.[21] (EFAP, 2011)

Sendo este o único momento em que a autonomia do profissional é declarada, contudo, não há nenhum conteúdo sobre os tipos de deficiência que os professores encontrarão na sala de aula, não há características ou pontos relevantes no trabalho com essas pessoas.

E, por fim, o módulo 8 traz um tema extremamente presente na ação educativa da SEESP, o sistema de avaliação externa. A meritocracia empregada pelo Estado de São Paulo se vale dos resultados da avaliação externa SARESP para bonificar os funcionários da educação e, com tantos módulos sobrecarregados de temáticas diversas, aqui é dedicado um espaço inteiro para se tratar desse modo de avaliar o trabalho pedagógico. Cabe também dizer que este é o maior módulo em extensão, contendo 35 *slides*. São utilizados os seguintes teóricos para discussão de avaliação: Jussara Hoffmann e Celso Vasconcellos. Contudo, a fala desses autores não defende a avaliação em larga escala como a SEESP faz. Toma-se,

[21] Citação retirada da versão *off-line* do Curso de Formação de Professores, bem como foi observado na nota de rodapé 11.

portanto, excertos, isolados para justificar a prática da rede do Estado de São Paulo. Outras publicações são da Secretaria de Educação, são a Proposta Curricular, Matrizes de referência para avaliação: documento básico e Programa de qualidade da escola: nota técnica. Brevemente são citados Almeida e Franco, Castro e Saul, mas as ideias principais são retiradas de Hoffmann e Vasconcellos, em trechos que se analisa a avaliação externa, mas não se defende este como o melhor método de avaliar já que não se considera a pessoa e, sim, o índice que se representa. Assim, tem-se uma concepção reducionista do processo de avaliação, além do fomento à competição (HOFFMANN, 2007)

Percebe-se o apreço da SEESP por publicações da Fundação Victor Civita / Revista Nova Escola, vários artigos da Revista Educação. Utilizou-se apenas um artigo do Grupo de Trabalho de Sociologia da Educação apresentado em reuniãoda ANPED, que é associação de pesquisadores da área de educação, logo, a fonte que concentra os resultados de pesquisadas educacionais foi pouco contemplada nas escolhas da EFAP para o Curso de Formação de Professores.

3.3 Contradições e coerências do curso de formação de professores do Núcleo Básico da EFAP

Neste item do trabalho, há proposição de inserir o Núcleo Básico nos contextos descritos (âmbito nacional e estadual das formações de professores de 1990 a 2010) e aproximar essa ação da EFAP das novas deliberações e diretrizes para as políticas educacionais do Estado de São Paulo.

A tabela 6 compara as orientações das agências internacionais às características do Núcleo Básico.

TABELA 8: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E DEVIDAS APLICAÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDO PELA EFAP

Orientações	Curso de Formação e Aperfeiçoamento de professores
Emprego da Ead BM / Conferência Mundial de Educaçãopara Todos (1990)	X
Conteúdos selecionados a partir de experiências bem sucedidas internacionalmente / de países de primeiro mundo para as periferias OCDE(BRITO, 2004; PANSARDI, 2009)	
Conteúdos selecionadosde maneira alheia aos interesses dos professores cursistas (VILELA, 2002)	X
Sistema de avaliação externana educação aplicada à formação de professores BM	X
Desenvolvimento de umprofissional eficiente e flexível BM e BIRD (HILL, 2003; VILELA, 2002; FERREIRA, 2012)	X
Racionalidade de custos BM, BIRD, JOMTIEN e DAKAR (VILELA, 2002; BRITO, 2004; PEDROSA e SANFELICE, 2004)	X
Preparar o indivíduo para omercado de trabalho competitivo BM e OCDE (VILELA, 2002; BRITO, 2004 e PANSARDI, 2009)	X
Promoção da produtividade	X

OCDE(Costa, 2013)	
Culpabilização: cada um éresponsável pela própria formação Conferência de Dakar (BENDRATH e GOMES, 2010; BRITO, 2004)	
Investimento em formação de professores como um meio de se obter resultados imediatamente (HILL, 2003)	X
Formação de um professor preparado para solucionar problemas OCDE (FERREIRA, 2012)	X

As orientações, dadas por órgãos financeiros internacionais na década de 1990, que foram norteadoras de ações de formação desenvolvidas pelo governo federal e também pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período estabelecido neste estudo – 1990 a 2010 –, estiveram maciçamente presentes no Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da EFAP. O Núcleo Básico foi desenvolvido através da modalidade de Educação a Distância e contou com três encontros presenciais; a escolha pela EAD possibilita a redução dos cursos; os conteúdos abordados não foram selecionados comconsultas aos professores; os resultados de avaliações externas, principalmente o SARESP, são empregados como norteadores das formações de professores; visa-se à formação de um profissional eficiente e flexível; a carreira docente é vista como uma profissão também inserida na lógica da produtividade e competição; uma das funções principais dos professores, nesta lógica, é ser preparado para solucionar os conflitos da profissão.

Em consonância com as orientações dos órgãos internacionais e com os cursos anteriormente desenvolvidos, a Deliberação CEE 126/14, que trata da formação de professores no âmbito da Pedagogia, e as Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo, trazEM várias características reincidentes das ações anteriores.

A Deliberação CEE 126/14 indica, no artigo 5°, o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação como instrumento de formação, portanto, incentiva a tendência de utilização da Educação a Distância nos estudos dos professores. O documento é coerente com o formato do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores quando faz a opção pela ênfase nas ações pedagógicas e não nos fundamentos da educação. A Deliberação 126/14 é incisiva ao tratar da prática educativa e versa sobre o assunto no artigo 6° em cinco parágrafos:

> V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos;
> VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino;
> VII - domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula;
> VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua;
> IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. (CEE, 2014, p. 2)

A atenção voltada ao professor iniciante é posta como um dos tópicos da formação da formação porque:

> [...] esses docentes apontam vários problemas enfrentados no seu dia a dia, entre os quais se destacam: o isolamento, a falta de conhecimento e experiência para lidar com problemas de conduta e aprendizagem dos alunos e a falta de apoio da direção ou coordenação da escola. Esses problemas têm peso equivalente ao do baixo salário que caracteriza a profissão.
>
> Essa situação é ainda pior quando, na ausência de políticas para fortalecer o período inicial de trabalho dos docentes nas escolas, a gestão escolar aloca os professores iniciantes nos piores períodos e classes, como indicam alguns estudos confirmados pela observação da rotina da escola... (CEE, 2014, p.6)

Para justificar as opções declaradas pela Deliberação 126/14, o relatório do Conselho Pleno cita dois documentos da OCDE, “A questão da profissão docente na Europa: perfil, tendências e problemáticas” e “A questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes”, abertamente, segue-se as mesmas orientações de uma instituição internacional. O relatório afirma que “o objetivo da Deliberação foi o de priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais” (CEE, 2014, 13). Assim reitera-se ações passadas, sem rupturas e num percurso de continuidade.

As Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo, para o período de 2015 a 2018, publicadas em 05 de março de 2015, trazem seis tópicos norteadores das futuras ações voltadas à educação no estado. O documento desenvolve-se em seis diretrizes:

1. Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do Estado de São Paulo;
2. Escola como foco da gestão central e regional;
3. Ambiente escolar organizado para a aprendizagem: tempo, espaço, pessoas;
4. Formação continuada com foco na prática;
5. Coordenação e articulação com os munícipios paulistas;
6. Coerência, consistência e estabilidade na comunicação.

Ao se considerar a formação continuada de professores como uma diretriz da educação para o período vigente, cabe ao presente trabalho também reconhecer no texto das Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo a mesma linha de pensamento que vem direcionando as ações educacionais desde 1990. Isso se evidencia ao se buscar “direcionar as ações de formação continuada para as necessidades da gestão pedagógica” (SEE, 2015, p. 125), como isso a formação fica restrita a resolução das demandas já explicitadas e visando à prática educacional; “no uso dos resultados da avaliação para reorientar a prática pedagógica” (SEE, 2015, p. 125), segue-se mais uma vez a orientação de se pautar em resultados das avaliações para formatar os cursos de formação continuada; “organizar bancos ou cadastros de experiências de formação de professores, gestores e lideranças escolares” (SEE, 2015, p. 125), mais uma vez, a imitação de ações bem sucedidas é vista como um modo de programar cursos para outros professores, desconsiderando os diferentes contextos das escolas do estado de São Paulo.

Com as comparações feitas entre as orientações das agências financiadoras internacionais no âmbito da formação de professores e as ações desenvolvidas pelo governo federal e do estado de São Paulo e, por fim, acrescidas de publicações recentes como a Deliberação 126/2014 e as Diretrizes, foram encontrados mais pontos de coerência entre os elementos observados do que tópicos contraditórios.

Entre as incoerências, destaca-se a ação estabelecida para os tutores do curso: “Na EaD o tutor é responsável por manter uma comunicação ativa com seus alunos. Para isso é necessário que o *feedback* do professor-tutor ao aluno seja

constante" (BALBÉ, 2003, p. 1). Ao tomar tal definição da função do tutor, vê-se que o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores trilhou um caminho avesso à ideia de interação entre o tutor e o cursista, já que o único espaço que permitia a interação era o fórum e, lá, a participação do tutor era publicar comentários acerca do tema proposto pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. A correção das questões discursivas incluía um retorno do tutor (*feedback*), mas o espaço para um possível questionamento, posicionamento ou início de um diálogo não existia. Logo a função do tutor do Núcleo Básico foi de corrigir as questões discursivas e validá-las no AVA, para que o cursista pudesse avançar nos estudos e não propiciou a interação com a finalidade de criar uma relação de compartilhamento de conhecimento e interatividade.

Outro ponto a ser destacado é o emprego de Paulo Freire para falar sobre prática de reflexão e sobre o excesso de conteúdos e esvaziamento da prática em um curso que reflete a prática por si só, ou seja, não oferece conteúdos relacionados aos fundamentos da educação para que haja o diálogo pautado em pensadores e teóricos da educação, faz do Núcleo Básico um curso não inserido na contextualização da ação pedagógica que considera a história do desenvolvimento das teorias e práticas educativas.

Por fim, questiona-se que a Escola de Formação de Professores, sendo voltada à formação continuada, produziu um curso para se ensinar como deve ser a prática educativa do professor ingressante na rede estadual de São Paulo. Os novos professores não possuíam a vivência de sala de aula para poder ampliar a discussão das temáticas, assim o curso não cumpre com a ideia de reflexão, orienta os docentes quanto aos procedimentos que a Secretaria da Educação espera da prática dos ingressantes. O próprio Curso de Formação e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, eram totalmente direcionados e sequenciais, isso já doutrinava o professor a respeitar a ordem das ações ao dedicar-se ao trabalho na rede estadual. Esta postura revela o invés tecnicista (ROSTAS, ROTAS, 2009) da formação que aplica a lógica da estratégia de trabalho, que traz a técnica do trabalho pedagógico sem a luz do pensamento crítico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado para o desenvolvimento desta dissertação pretendeu fornecer subsídios para discussão da temática em questão, possibilitando uma análise inserida no contexto das ações de professores realizadas pelo atual governo do Estado de São Paulo, juntamente, à análise do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo.

Perante a dificuldade de se encontrar material bibliográfico que tratasse do objeto de estudo, aliado às dificuldades de se conciliar o trabalho de pesquisa com a carreira docente, que obriga o profissional a assumir um alto número de aulas por semana, o percurso de pesquisa foi desafiador e ainda assim pôde apresentar como uma possibilidade de aprendizado inicial sobre o fazer pesquisa em educação e, em meio a esse contexto, ser professora atuante na rede que se pretendia analisar sem nenhum apoio financeiro ou bolsa. Uma possibilidade futura de continuar a pesquisar, contará com um amadurecimento científico e metodológico para ação desta pesquisadora.

O curso estudado foi apresentado como:

> A primeira edição do Curso de Formação de Professores Ingressantes da Rede Estadual de Ensino de São Paulo já constitui uma referência de formação de educadores no Brasil e, sem dúvida, mundo [...] É uma referência para a Federação, estados e municípios na formação de sua rede docente de ensino. (FRANCO, 2011, p. 126 IN ALMEIDA, COSTA, 2011)

É classificado, acima, por uma das representantes da empresa contratada para desenvolvimento do curso, com uma das melhores ações desenvolvidas no âmbito mundial; contudo, não há apresentação e nem comparação de dados com outras formações de professores para se tomar tal afirmação como fato.

Quanto à importância da contextualização para o formato deste trabalho pode-se destacar que as ações de formação de professores de gestões anteriores à atual foram consideradas, bem como, o momento das orientações de órgãos financeiros internacionais voltadas à educação. Neste ponto, destacam-se aqui as relacionadas aos programas de formação continuada de educadores. A aplicação das mesmas nas formações estaduais e federais no período de 1990 a 2010

contribuíram fortemente para a defesa da conclusão de que o Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo aplicou as medidas e indicações dadas a partir da publicação de interesses externos, esses explicitados em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) e o Plano Educação para Todos: o compromisso de Dakar (Dakar, 2010).

Alcançou-se os objetivos desta pesquisa pelo percurso metodológico chamado pesquisa bibliográfica-documental sobre as ações de professores desenvolvidas pelo governo de estadual e federal. As fontes de informações foram publicações de leis que versavam sobre a EFAP, os conteúdos on-line do Núcleo Básico do Curso de Formação e, principalmente, pela publicação do livro "Quantidade é Qualidade", desenvolvida pela EFAP em conjunto com a Fundação Padre Anchieta, ambas organizadoras e aplicadores do curso em estudo. Foi feita a análise destes documentos e isso possibilitou a ampliação do repertório de conhecimento acerca dos processos de formação continuada de professores e reforçou, a cada curso e programa citado no corpo da dissertação, os elementos que foram repetidos de ações anteriores. Tal escolha de metodologia foi fundamental para construção de um texto que procurou ser coeso e que prezou pela abordagem do Núcleo Básico do Curso de Formação de modo contextualizado.

Neste momento final, faz-se preciso destacar a importância de debater, traçar novas comparações e análise à luz de materiais bibliográficos que abordam a formação de professor como temática. Logo, os resultados apresentados nesta dissertação ficam à disposição de novas críticas e discussões.

Os questionamentos levantados após ser cursista da Escola de Formação foram fonte para investigação que pretendeu traçar relações entre esta prática e os contextos nacional e internacional. Tais acepções levaram o percorrer desta pesquisa para a linha de reprodução de ações e de ideais externos que vêm permeando e direcionando as ações formação continuada de professores desde 1990. Dando ênfase à formação de profissional da educação que está a serviço do mercado de trabalho, pela formação de alunos que servirão a esse mesmo mercado, inserindo os professores na lógica de formação de professionais "eficazes" (PANSARDI, 2009 e MAZZEU, 2009) e prontos para atuarem na cultura dos

resultados, direcionando os fazeres pedagógicos para o alcance de notas em índices de avaliações externas (AVA, 2012)

Enfim, nas páginas deste trabalho, foram apresentadas reflexões e comentários que suscitaram o direcionamento da dissertação a uma continuidade, pois cabem também possíveis encaminhamentos para que se prossiga a pesquisa. Pode-se buscar dar sequência às análises aqui apresentadas através do contato com professores que participaram do Curso de Formação e buscar reconhecer o quanto e como esta modalidade de curso impactou, transformou ou consolidou a atuação profissional deles em sala de aula.

Encerra-se reiterando a ideia de reprodução dos métodos e interesses de mercado na formação de professores e com a demonstração pública no interesse de se pesquisar como efetivamente o Curso de Formação foi recebido, cursado e se foi ou não uma experiência positiva para os professores cursistas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n.2, p. 11 – 42. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>. Acesso em 19.01.2015.

ALMEIDA, Fernando José; COSTA, Vera Lúcia Cabral (organizadores). **Quantidade é Qualidade** - Como estruturar e implementar um curso para receber 10.000 novos professores concursados, utilizando educação a distância e presencial, com o objetivos de complementar a formação profissional em disciplinas específicas e na área pedagógica, preparando-os para o ingresso a rede pública estadual. Fundação Padre Anchieta / Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza". São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; SOUZA, Juliana Cedro de. **Secretaria de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores**. 34° Reunião da ANPED. Natal, 2011.

BAUER, Adriana. **Formação de professores para alfabetização**: avaliação de impacto do Programa Letra e Vida. 34ª Reunião – ANPED – Natal – RN, 2011

BENDRATH, Eduard Angelo e GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157 – 171, jul./dez. 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** - Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 05.09.2013

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves; FERREIRA, Eveline Andrade. **O Banco Mundial e o financiamento do Programa Magister de Formação de Professores**. 27ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2004

_____. **Compromisso Todos pela Educação**. MEC – Assessoria de Comunicação Social. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 10.05.2013.

_____. **Decreto nº 2.264/97**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Decreto nº 3.298/99**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Decreto n° 3.048/99**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Educação para Todos**: Acordo Nacional. Brasília : MEC, 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/398/402> . Acesso em 05.09.2013

_____. **Educação para Todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D_avaliacao_127.pdf

_____. **eMAG** – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Versão 3.1 – Abril, 2014. <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso: 01.01.2015

_____. **Lei n. 9.424** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 05.09.2013.

_____. **Lei n. 3276/99** de 06 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>. Acesso em 02.05.2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 05.09.2013.

_____. **Lei n° 10.172/01**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Conferência Nacional: Acordo de Educação para Todos. Brasília : MEC, 1994.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,** 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 20.04.2015.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília : MEC, 1993.
Lei nº 9.424/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Plano Nacional de Educação,** 2001.

_____. **Portaria nº 4.677/99**. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/66/MPAS/1998/4677.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 31.12.2014.

_____. Ministério da Educação. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília. 1993. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>. Acesso em 13.03.13.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais e Diretrizes para formação de professores**. Brasília: 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078>. Acesso em 13.03.13.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Artes Médicas. Porto Alegre, 2002.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. **Apresentação**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dhe.php?t=001>. Acesso em 20.05.2013.

CREA-SC. **Acessibilidade: Cartilha de orientação implementação do Decreto 5.296/04**. Disponível em <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/File/cartilha-acessibilidade-final-web.pdf>. Acesso em 31.12.2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12.03.2013

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PAULO RENATO COSTA SOUZA. Sobre o programa REDEFOR. 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/In%C3%ADcio/tabid/1383/Default.aspx>. Acesso em: 30.07.2013.

_____. **Sobre a EFAP**. Disponível em: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/EFAP/>. Acesso em 05.01.2015.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Legislação Comentada para Pessoas Portadores de Deficiência e Sociedade Civil Organizada**. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDEQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.apaeminas.org.br%2Farquivo.phtml%3Fa%3D10417&ei=qcKjVL-bJsf8ggTj9IKwBQ&usg=AFQjCNGpCqAZDu7-Bko9Db6zkV-H2k_0dg>. Acesso em 31.12.2014.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Belém, 2011.

_____. **A Relação entre OCDE e a Política de Formação Docente** Brasileira. ANPED 35° Reunião Anual. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2190_int.pdf >. Acesso em 05/05/12.

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** 3ª edição, Cortez Editora, São Paulo, 2002.

_____.Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A Gestão da Educação como Gérmen da Formação. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. Campinas, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2010,

FUNDAÇÃO VANZOLINI. **São Paulo faz escola**. Vídeo. Disponível em: <http://www.vanzolini-ead.org.br/portais/Portfolio/S%C3%A3oPauloFazEscola/tabid/482/language/pt-BR/Default.aspx>.Acesso em 06.09.2013.

GENTILLI, Pablo (organizador). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F.. **Introdução à Pesquisa em Educação**. Biscalchin: Piracicaba, 2007.

HILL, Dave. O Neoliberalismo, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24-59, Jul/Dez, 2003.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação, mito e desafio** : uma perspectiva construtivista. 38ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores**: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, Ceará, 2009. Acesso em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf> . Acesso em 26.04.2014.

LEBRUN, J. P. **Ensinem os filhos a falhar**. Veja, ed. 2142, 09 dez. 2009. Disponível em: http://veja.abril.com.br/091209/ensinem-filhos-falhar-p-021.shtml. Acesso em 05.01.2015.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.8, p. 24-36, mar./abr. 1996.

MASSETO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **Revista Interface** – Comunicação, Saúde e Educação, v. 8. n. 14, p. 197 – 202. Botucatu, set, 2003 – fev, 2004.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A Política de Formação Docente no Brasil**: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos. 32ª reunião da ANPED. Caxambu, 2009

MELO, Teresa Leitão. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Instrução Normativa nº 20** de 19 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/fisca_trab/instrucao-normativa-n-20-de-26-01-2001.htm>. Acesso em 31.12.2014.

_____.Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso. Políticas de formação professores para a educação Básica: A Proposta Federal e a do Estado de São Paulo. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p. 205-218, jul./ dez. 2009.

_____. A política educacional do Estado de São Paulo (1983 – 2008). **Educação & Linguagem**, v.13, n. 21. Jan e Jun, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/veristas/revistas-ims/index.php/EL/article/view /2015/2051>. Acesso em 26.04.2014.

PANSARDI, Marcos Vinícius. **A formação de professores e o Banco Mundial**. XXIV Simpósio da ANPAC. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PEDROSA, Larisse Dias e SANFELICE, José Luis. **Educação como estratégia política do Banco Mundial**: o programa de capacitação de professores (PROCAP) em Minas Gerais. III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba.

Sociedade Brasileira de História da Educação - A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná,v.03, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/193.pdf> . Acesso em: 21.08.2013.

PRADO, Maria Elisabete; SILVA, Maria da Graça Moreira da.**Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem.** Em aberto, v. 21, n.79. Brasília, 2008 Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1430/1166>. Acesso em: 15.05.2014.

PSDB. **Plano de Governo de Fernando Henrique**. 1997. Disponível em: <http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/biblioteca/66275971.pdf>. Acesso em 12.05.2014.

SÃO PAULO. **Decreto n° 55.717,** de 19 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55717-19.04.2010.html>. Acesso em 24.05.14.

_____. **Decreto nº 54.297**, de 5 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>. Acesso em: 01.05.2014.

_____. **Decreto nº 56.460** de 30 de novembro de 2010.

_____. **Decreto n° 57.088**, de 30 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57088-30.06.2011.html>. Acesso em: 29.05.2014.

_____. **Decreto n.º 57.487**, de 4 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.dersv.com/Decreto57487_efapremunera04112011.pdf>. Acesso em 05.05.2014.

SÃO PAULO. A Rede Aprende com a Rede, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=826>. Acesso em 27.09.2013.

_____.**Home São Paulo faz escola**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>. Acesso em 06.09.13.

_____. Ler e Escrever, 2003. Disponível em: <http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/index.html>. Acesso em 27.09.13.

_____.**Origem da Rede do Saber**. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx Acesso em 14/05/1987>. Acesso em 15.05.1987.

_____.**Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf> Acesso em 29.04.2014>. Acesso em 25.04.2014.

_____. **Programa Ler e Escrever** - Bolsa Alfabetização. Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjlklkjaslkA=270&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 20.05.2013.

_____. **Redefor – Rede São Paulo de Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redefor2011/In%C3%ADcio/tabid/2273/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em 20/05/13

_____. **São Paulo faz escola:** versão 2009. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Home/tabid/1022/Default.aspx>. Acesso em 20.05.2013.

_____. **São Paulo faz escola**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Home/tabid/1022/Default.aspx>. Acesso em 15.05.2013.

SANTOS, Lúcioloa Licínio de C. P., Entrevista com o prof. AntonioNóvoa. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 133, p. 633-645. Campinas, abr-jun, 2012

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, Número I – Julho, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas. Editora Autores Associados, 1998.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. N. 40 jan./abr. 2009.

SECRETARIA DA EDUCÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Objetivos do Programa Letra e Vida**. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>. Acesso em 14/05/13.

_____. Educação Paulista: Corrigindo Rumos, Mudar para Melhorar: Uma escola para criança, outra para adolescente. São Paulo, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. revisada e atualiza. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abadia da.**Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999. Tese (doutorado).

_____. Intervenção e consentimento: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Instrução Normativa TST n° 07, de 21 de março de 1996.** Disponível em: <http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/1614>. Acesso em 31.12.2014.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 7 – número 9 CIDADE, 2009.

VILELA, Luciane Ribeiro. **Uma análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2002.

W3C. **Sobre o W3C**. Disponível em: <http://www.w3c.br/Sobre>. Acesso em 01.01.2015.

ANEXO I

TODOS OS CURSOS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO

Segundo o site da EFAP, os cursos oferecidos até dezembro de 2014 foram:

- A Equipe Gestora Construindo a Escola de Qualidade (Parceiros da Educação - 2013)
- A importância do Ensino das operações no Ensino Fundamental I (Parceiros da Educação - 2012)
- A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos (Partes I, II e III) - 2010
- A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos (Partes I, II e III) - 2011
- A Matemática no Ensino Fundamental II e Médio: Números, Álgebra e Tratamento da Informação (Parceiros da Educação - 2013)
- Aprendiz Comgás - 1ª Edição - 2012
- Aprendiz Comgás - 2ª Edição - 2012
- Aula Interativa - Hortolândia - 2012
- Autoavaliação Institucional Participativa - 2014
- Capacitação em Saúde Mental para Professores da Rede Pública Estadual - 2013
- Comunidade Educadora Sustentável - Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais Globais - 2012
- Construindo Sempre - 2010
- Currículo+em Ação - 1ª Edição - 2014
- Curso de Formação Específica - 2011
- Curso de Formação Específica do Concurso Público para PEB II - 2012
- Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola - AOE - 1ª Edição - 2012
- Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola - AOE - 2ª Edição - 2012
- Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola - Gestores - 1ª Edição - 2012

- Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola - PC - 1ª Edição - 2012
- Desenvolvimento de habilidades da competência da Leitura e da Escrita com foco nas modalidades da linguagem oral e escrita do Ensino Fundamental - Ciclo I (Parceiros da Educação - 2013)
- Desenvolvimento de Habilidades da Competência da Leitura e Escrita com foco nas Modalidades da Linguagem oral e escrita do Ensino Fundamental - Ciclo I (Parceiros da Educação - 2012)
- Disseminadores de Educação Fiscal - 1º semestre - 2013
- Disseminadores de Educação Fiscal - 1º semestre - 2014
- Disseminadores de Educação Fiscal - 2012
- Disseminadores de Educação Fiscal - 2013
- Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola
- Educação para as relações étnico-raciais: africanidades e afrodescendência
- EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais - 2012 - 2013
- Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão - 1ª Edição - 2014
- Estratégias para o desenvolvimento de habilidades da competência de leitura e de escrita por meio do ensino de gêneros textuais (Parceiros da Educação - 2012)
- Estratégias para o Desenvolvimento de habilidades da competência de Leitura e de Escrita por meio do Ensino de Gêneros textuais nas Àreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Parceiros da Educação - 2013)
- Formação Continuada e em Serviço de Professores para o Programa Um Computador por Aluno - 2012
- Formação de Professores para o Projeto UCA - Um Computador por Aluno - 2ª edição
- Gestão para o Sucesso Escolar - Diretores - 2011 - 2012 - PEB II - 2011
- Gestão para o Sucesso Escolar - Supervisores - 2011 - 2012
- Inglês *Online* para Servidores - 2013
- Inglês *Online* para Servidores - 2ª edição - 2013
- Inglês *Online* para Servidores - 3ª edição - 2013

- Internet Segura. Bom para Você - 1ª Edição - 2012
- Internet Segura. Bom para Você - 2ª Edição - 2012
- Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários
- Introdução à LIBRAS - *Online* - 2ª Edição - 2014
- Introdução à LIBRAS - *Online* - 1ª Edição - 2014
- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores
- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 1ª edição - 2013
- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 2ª edição - 2013
- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 3ª edição - 2013
- LIBRAS EaD - 2011
- LIBRAS EaD - 2012
- Live@edu- Comunicação e Colaboração na nuvem - 1ª Edição - 2012
- M@tMídias 2 - Objetos de Aprendizagem Multimídia para o Ensino de Matemática - 1ª edição - 2013
- M@tmídias 2 - Objetos de Aprendizagem Multimídia para o Ensino de Matemática - 2012
- M@tmídias 3 - Objetos de Aprendizagem Multimídia para o Ensino de Matemática - 2011
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 1ª Edição (2012 - 2013)
- Mediação Escolar e Comunitária - 1ª Edição - 2012
- Mediação Escolar e Comunitária - 1ª Edição - 2013
- Mediação Escolar e Comunitária - 1ª Edição - 2014
- Mediação Escolar e Comunitária - 2010
- Mediação Escolar e Comunitária - 2ª Edição - 2012
- Mediação Escolar e Comunitária - 2ª Edição - 2013
- Mediação Escolar e Comunitária - 3ª Edição (2ª Edição - 2011)
- Melhor Gestão Melhor Ensino - Curso 1 - Formação de Formadores - 2013
- Melhor Gestão, Melhor Ensino
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 1 - Formação de Formadores - Ciências

- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 1 - Formação de Formadores (Gestão, Língua Portuguesa e Matemática)
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de Gestores Escolares
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de Professores de Ciências
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de Professores de Língua Portuguesa
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de Professores de Língua Portuguesa e Matemática - 2013
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de Professores de Matemática
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamento de conteúdos e metodologias das disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais - Ciências - 2ª edição - 2014
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias das disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais - Ciências - Edição Especial
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias das diversas disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais - Língua Portuguesa
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias das diversas disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais - Matemática
- Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamentos de Conteúdos e Metodologias das diversas disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais - Ciências
- O Ensino da Matemática no Ensino Fundamental no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (Parceiros da Educação - 2012)
- O Ensino das Operações no Ensino Fundamental I (Parceiros da Educação - 2012)
- O Ensino e a Aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio: Álgebra, Números e Operações e Tratamento da Informação (Parceiros da Educação - 2012)

- O Ensino e a aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio: Resolução de Problemas, Função e Grandezas e Medidas (Parceiros da Educação - 2013)
- O estudo das operações no Ensino Fundamental I (Parceiros da Educação - 2013)
- Para além das operações: geometria, grandezas e medidas (Parceiros da Educação - 2013)
- Para além das operações: Resolução de problemas e Frações e Decimais (Parceiros da Educação - 2013)
- Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz - 1ª Edição - 2012
- Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz - 1ª Edição - 2013
- Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz - 2ª Edição - 2012
- Pilares da Educação Digital - 1ª Edição - 2012
- Pilares da Educação Digital - 1ª edição - 2014
- PROGESTÃO *Online*
- Programa Apoio à Continuidade de Estudos - Curso Grandes Temas da Atualidade - 2011
- Programa Currículo e Prática Docente
- Programa Currículo e Prática Docente - CPD - 2012
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Agentes de Organização Escolar (AOE) - Ingressantes - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Coordenadores e Dirigentes - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Diretores - 2012
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Executivos Públicos - 2012
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Gerentes de Organização Escolar - 2012
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Gerentes de Organização Escolar II - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Gestão da Rede e Matrícula - 2013

- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Gestão de Contratos - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Oficial Administrativo - 2012
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Práticas de Gestão de RH - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Prevenção de Incêndios e Acidentes - 2013
- Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG-AP - Supervisores de Ensino - 2013
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 1ª Edição - 2012
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 2ª Edição - 2012
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 3ª Edição - 2012
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 4ª Edição - 2013
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 5ª Edição - 2013
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 6ª Edição - 2014
- Programa de Formação de Tutores - Profort - 7ª Edição - 2014
- Programa de Formação de Tutores - Profort - Edição Especial - 2013
- Programa de Formação de Tutores - Profort Piloto - 2012
- Programa Intel® Educar - Curso Série Elementos: Aprendizagem baseada em Projetos - 2013
- Programa Intel® Educar - Fundamentos Básicos - 2012
- Programa Intel® Educar - Fundamentos Básicos - 2013
- Programa Intel® Educar - Fundamentos Básicos - 2013
- Programa Intel® Educar - Série Elementos: Aprendizagem Baseada em Projetos - 1ª Edição - 2014
- Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas - 2010
- Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas - 2012
- Programa Mestrado & Doutorado
- Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nos Programas do FNDE - 2012

- Programa Práticas de Escrita e Leitura na Contemporaneidade (1ª Edição - 2012) - Curso 1: Leitura e Escrita em Contexto Digital
- Programa Práticas de Escrita e Leitura na Contemporaneidade (2ª Edição - 2012) - Curso 1: Leitura e Escrita em Contexto Digital
- Programa Práticas de Escrita e Leitura na Contemporaneidade (2ª Edição - 2012) - Curso 2: Informação e Opinião na Contemporaneidade
- PROINFO - Elaboração de Projetos - 2012
- PROINFO - Elaboração de Projetos - 2013
- PROINFO - Elaboração de Projetos - 1ª Edição - 2014
- PROINFO - Introdução à Educação Digital - 2012
- PROINFO - Introdução à Educação Digital - 2013
- PROINFO - Introdução à Educação Digital - 1ª edição - 2014
- PROINFO - Redes de Aprendizagem - 1ª Edição - 2014
- PROINFO - Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs - 2012
- PROINFO - Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs - 2013
- PROINFO - Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs - 1ª edição - 2014
- REDEFOR - 2010 - 2011
- REDEFOR - 2011 - 2012
- Revisitando o projeto político pedagógico da escola: uma construção participativa (Parceiros da Educação - 2013)
- SIAFEM/SP Secretaria da Educação 2013 (1ª Edição - 2013)
- SIAFEM/SP Secretaria da Educação 2013 (2ª Edição - 2013)
- Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado
- Tão Perto Tão Longe II - Entrelaces com o Currículo de Arte - 2011
- Tem + Matemática - 2011
- Uso e ensino do soroban adaptado para alunos com deficiência visual

Também em dezembro de 2014, estão em andamento os seguintes cursos:

- Currículo e Prática Docente - 2014
- Curso Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão - 2ª Edição
- Cursos extras na Cultura Inglesa
- Curso para Gestores do CEL - 1ª Edição
- Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI - Curso 1 - 2014
- Educação para as Relações Étnico-Raciais: Africanidades e Afrodescendência
- Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital
- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 1ª Edição - 2014
- Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Conviver
- M@tmídias 1 - Objetos de aprendizagem multimídia para o ensino de Matemática - 1ª Edição
- M@tmídias 3 - Objetos de aprendizagem multimídia para o ensino de Matemática - 3ª Edição
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 3ª Edição (2013 - 2014)
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 4ª Edição (2013 - 2015)
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 5ª Edição (2013 - 2015)
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 6ª Edição (2014 - 2015)
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 7ª Edição (2014 - 2016)
- MBA Gestão Empreendedora - Educação - 8ª Edição (2014 - 2016)
- Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem
- Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem - Avaliação e recuperação de estudos
- Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem - Recursos Metodológicos e Superação de Defasagens
- Mediação Escolar e Comunitária - 2ª Edição - 2014
- MGME - Curso 3 - Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias - Gestão - Grupo 2
- MGME - Curso 3 - Gestores Escolares
- Oficinas Virtuais - Currículo+ - 2ª Edição
- Pilares da Educação Digital

- Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas
- PROFORT - 8ª Edição - 2014
- PROFORT - 9ª Edição - 2014
- Programa de Formação Continuada "Avaliação Educacional"
- Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa
- Programa Intel® Educar - Curso Fundamentos Básicos 2014
- Programa Intel® Educar - Série Elementos: Aprendizagem Baseada em Projetos 2014 - 2ª edição
- Programa Mestrado e Doutorado
- Programa Prevenção Corpo de Bombeiros nas Escolas - NOM
- Projeto Apoio à Aprendizagem: Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Aprender
- Projeto de Apoio à Aprendizagem: Instrumentos de apoio à aprendizagem - Aprender a Ser
- REDEFOR - Educação Especial e Inclusiva
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações

E são cursos previstos:

- Curso de Inglês *Online* para Servidores - 4ª Edição
- Curso de Tecnologia em Gestão Pública - UNIVESP
- Introdução à LIBRAS - *Online* - 3ª Edição

ANEXO II

Referências do Núcleo Básico do Curso de Formação de Professores

Módulo 1 – A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Sem referências

Módulo 2 – para começo de conversa

AQUINO, J. G. "Pela ritualização da sala de aula". *Revista Nova Escola*, maio 2002.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Série Debates n. 64.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 76-77.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. "Formação continuada de professores: a questão psicossocial". *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C. "As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos". *Presente! Revista de Educação – Gestão educacional e planejamento escolar*, Salvador, ano XVII, n. 64, abr./jul. 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. "Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança". In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

LÜCK, H. (org.). "Gestão escolar e formação de gestores". *Revista em Aberto*/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, vol. 17, jun. 2000.

MEC. *Referênciais nacionais para formação de professores*. Brasília: 1999.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

SILVA, J. M. da.*A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. *Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas*. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

Módulo 3: A carreia docente: procedimentos da ação pedagógica

ALMEIDA, F. J. de. "Na escola, tudo tem seu tempo". *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano XXIV, n. 223, p.112-113, jun/jul. 2009.
ALVAREZ LEITE, L. H. "Pedagogia de projetos: intervenção no presente". *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 8, mar/abr. 2007.
ANDRADE, L.; GUIMARÃES, A. "O quebra-cabeça das modalidades organizativas". *Revista Nova Escola*, edição especial, p. 26-27, jan. 2009.
BONINO, R. "Escola, uma questão de desejo?". *Revista Educação*. São Paulo, ano 12, n. 146, p. 49, jun. 2009.
CARNEIRO, M. A.; MACHADO, N. J. (coords.). *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
CARVALHO, M. E. P. P. de. "O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa". *RevistaLusófona da Educação*, vol. 8, n. 8, 2006.
COLLINS, E.; GREEN, J. "Learning in classroom settings: making or breaking a culture". In: MARSHALL, H. (ed.). *Redefining Learnig: Roots of Educational Restructuring.*Norwood, NJ: Ablex, 1992, p. 59-85.
GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentidos.* Campinas: Papirus, 1992.
IDEA. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Grupo SM, Espanha). *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino.* Consultoria Profª Dra. Gisela Wajsko. São Paulo: Edições SM, 2009, p. 22.
_____. *A Qualidade da educação sob olhar dos professores*. Seminário de Educação para a Cidadania. Consultoria Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas) com a colaboração de Miriam Bizzocchi. São Paulo, 25 de setembro de 2008.
LERNER, D. "É possível ler na escola". In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, excertos p. 88-90.
MENEZES, L. C. de. "O aprendizado do trabalho em grupo". *Revista Nova Escola*, ed. 222, maio de 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/interacoes/aprendizado-trabalho-grupo-451879.shtml. Acesso em: 23/08/2010.
Portal Ensinando. *Pedagogia de Projetos: interação no processo ensino-aprendizagem.* Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/5689/pedagogia-de-projetos-interacao-no-processo-ensino-aprendizagem. Acesso em: 16/08/2011.
RESENDE, T. F. *Dever de casa: Questões em torno de um consenso*. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2625--Int.pdf. Acesso em: 23/08/2010.
SANTOMAURO, B. (com reportagem de Bianca Bibiano). "Governo Federal investe mais em Educação e amplia a escolaridade obrigatória". *Revista Nova Escola*, ed. 228, ano XXIV, p. 34, dez. 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/governo-federal-investe-mais-educacao-amplia-escolaridade-obrigatoria-dru-pre-escola-ensino-medio-517615.shtml. Acesso em: 23/08/2010.
TARDIF, M.; LESSARD, C. "A escola como organização do trabalho docente". In:_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência*

como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 75-76.

Módulo 4 – Adolescência: Identidade e diversidade cultural

ABRAMO, H.; BRANCO, P. (org.). *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. FPA, 2008.
ABRAMO, H. W. "O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro". In: FREITAS, V. M. (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.19-39.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.
CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009.
Censo Demográfico 2000. Características gerais da população – resultado da amostra. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro. Disponível em: www.ibge.gov.br.
COIMBRA, C. "Subvertendo o conceito de adolescência." *Arquivos brasileiros de psicologia*, v. 57, n. 1, 2005.
MELLO, G.; REGO, T. *Ofício de professor:* aprender mais para ensinar melhor. Programa de educação a distância para professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio: 1. O jovem, a escola e os desafios da sociedade atual. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.
ORTEGA, R.; REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência.* Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
SABINO, F. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
SOUZA, R. "Escutando as diferentes vozes". In: MADOV, N. (ed.). *Em questão 1: a escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p. 70-77.

Módulo 5 – Aprendizagem e a relação com o conhecimento

ALBUQUERQUE, Rafael M.; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. *Concepção de jogos eletrônicos educativos*: Proposta de processo baseado em dilemas. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/980/970. Acesso em: 10/08/2012.
ALMEIDA, M. E. B. "Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje". *E-TIC*: 5º Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. São Paulo, 2007, p. 6. Disponível em: http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf.
ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. "Tecnologia e currículo". In: *Currículo e Novas Tecnologias*. PUC/SP, 2009, p.18.
Apostila preparatória – ENEM – Um ensaio para a vida – Instituto Henfil.
BASSO, Maria Aparecida José. *Pedagogia digital na convergência do suporte "e" da educação*: Uma proposta de modelo para logística de negócios sob demanda. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2003.
COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
_____. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1998. ZACHARIAS, V. L. *Revista Projeto Pedagógico*, UDEMO, 2005.
DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.
LEMOS,Andre. "Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (orgs.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: www.cultura.gov.br/site/wp-content/.../09/
cultura-digital-br.pdf.
MACEDO, L. de. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.
_____. "Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar". In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
MANGUEL, A. *Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
NEVES, I. C. B. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças*: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
POZO, J. I. A *solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.* Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.
Currículo do Estado de São Paulo. Site do programa "São Paulo Faz Escola", 2009.
Revista *Carta Capital na Escola*, ed. 37, jun./jul. 2009.
Revista *Dois Pontos*, ed. 42, nov./dez. 1999.
Revista *Presença Pedagógica*, ed. 33, maio/jun. 2000.
ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula.* São Paulo: DCL, 2006.
RONCA, P. A. C. *A aula operatória e a construção do conhecimento.* São Paulo: EDESPLAN Editora, 1995.
_____. *O pensamento parece uma coisa à toa... Caminhos que ligam o pensar ao conhecimento.* São Paulo: EDESPLAN Editora, 2001.
SILVA, Maria da Graça Moreira da. "De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital". *Anais do XV Endipe*, Belo Horizonte, 2010.
ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.
_____. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.* Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
ZACHARIAS, V. L. Revista *Projeto Pedagógico*, UDEMO, 2005.

Módulo 6 – Cultura escolar e cultura familiar

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.* Brasília: UNESCO; MEC, 2010.
CECIP; SEESP. *A escola de cara nova: o início das aulas*. São Paulo: SEE, 1996.
DELFINO, R. "10 passos para se sair bem na primeira reunião de pais". *Revista Nova Escola*, n. 189, fev. 2006.
GENTILE, P. "Parceiros na aprendizagem". *Revista Nova Escola*, n. 193, jun. 2006.
FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Ofício de professor: aprender mais para ensinar melhor.* São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002, vol. 2.
IBGE. www.ibge.gov.br.
LEBRUN, J. P. "Ensinem os filhos a falhar". *Veja*, ed. 2142, 09 dez. 2009.
MEC – Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br.
NERI, M. "Cresceu e veio para ficar". *O Estado de São Paulo*. Suplemento Aliás, p. J4, 07 fev. 2010.
REY, B. "Muito controle, pouca educação.*Revista Educação*, ano 13, n. 153, jan. 2010.
RIBEIRO, D. *Viva o povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 119-120.
ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 198.
SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. http://www.educacao.sp.gov.br.
UZIEL, A. P. "As outras formas de ser família". *Mente e Cérebro*, ano XV, n. 185, jun. 2008.

Módulo 7 – Educação inclusiva

AMARAL, L. A. *Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nomes aos bois.* São Paulo: Edmetec, 1988, p. 5-15.
Currículo do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf.
GALVÃO FILHO, T. A.; & DAMASCENO, L. L. "Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais". *Inclusão - Revista da Educação Especial*, Brasília, jul. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860.
MARCONDES, A. M. *Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso?* Disponível em http://mariantonia.locaweb.com.br/adriana_m_machado.pdf.
MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf.
MELO, Z. M. *Os estigmas: a deterioração da identidade social*. Disponível em http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf.
RODRIGUES, D. "Desenvolver a educação inclusiva – dimensões do desenvolvimento profissional". *Inclusão - Revista de Educação Especial*, Brasília,

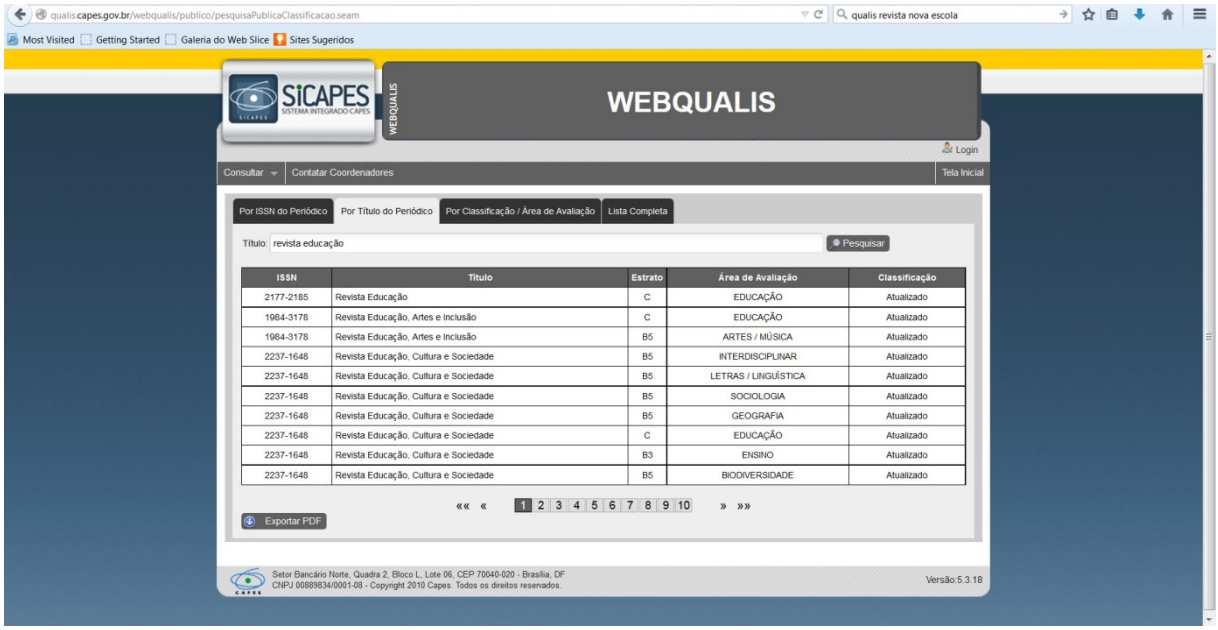
v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860.
SANCHEZ, A. P. "Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI". *Inclusão – Revista da Educação Especial*, Brasília, out. 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860.

Módulo 8 – currículo e avaliação

ALMEIDA, F. J. de; FRANCO, M. G. *Avaliação para a aprendizagem*. São Paulo: Ática Educadores, 2011.
CASTRO, M. H. G. "Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios". *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em http://www.seade.gov.br; www.scielo.br. Acesso em 2 ago. 2012.
HOFFMANN, J. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
_____. *Avaliação mediadora*: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.
_____. *Avaliação*: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SE, 2008.
_____. Matrizes de referência para avaliação: documento básico; SARESP. São Paulo: SEE, 2009.
_____. Programa de qualidade da escola: nota técnica. São Paulo: SE, 2009.
SAUL, A. M. A. *A avaliação educacional*. Série Ideias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68.
VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma praxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.
_____. "Avaliação nos ciclos de formação". Revista Prove, São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002.

ANEXO III

Resultado da pesquisa WebQualis sobre a Revista Educação



Revista Educação está classificada no estrato C da Qualis.