

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**INTERFACES E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROGRAMA TEIA DO SABER NO
ESTADO DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA O DEBATE**

MAURO LIMA DE PAULA

ORIENTADORA: PROF. DR. BÁRBARA CRISTINA MOREIRA SICARDI NAKAYAMA

Sorocaba - SP
Fevereiro/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**INTERFACES E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROGRAMA TEIA DO SABER NO
ESTADO DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA O DEBATE**

MAURO LIMA DE PAULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Ciências Humanas.

Orientadora: Dr. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Sorocaba - SP
Fevereiro/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**INTERFACES E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROGRAMA TEIA DO SABER NO
ESTADO DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA O DEBATE**

MAURO LIMA DE PAULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Ciências Humanas.

Orientadora: Dr. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2015.

Membros da Banca:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Ufscar

Prof. Dr. Fernando Antonio Arantes - Unicamp

Prof^a. Dr^a. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama -

Orientadora - Ppged - Ufscar

Sorocaba - SP
Fevereiro/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais-heróis Moacir Pereira de Paula e Luzia Lima de Paula que, incansavelmente, combateram o bom combate para um dia virem seus filhos formados no sentido mais pleno desta palavra.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida, pelas oportunidades proporcionadas, pela força sempre na medida certa e pelas conquistas já alcançadas nesse caminho que resta ainda longo trecho a ser percorrido.

Ao meu pai, o Seu Moacir e minha mãe, a Dona Luzia, por tudo o que por mim fizeram desde minha chegada neste mundo até os dias de hoje, com a plena consciência de que, por mais que faça ou diga algo a eles relativo a agradecimento, jamais o farei com o êxito pleno.

À minha querida esposa Viviane que sempre esteve ao meu lado, nas horas de calma e também nas tormentas, me presenteando todos os dias com sua paciência, sua compreensão, seu amor e cumplicidade, contribuindo de forma ímpar com suas palavras e ações não só para este trabalho, mas para todo este momento de transformação que estou vivenciando hoje.

À minha irmã Lucilene pela convivência em família.

Em especial à Professora, Amiga e Orientadora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama que, por muitos momentos, com a paciência de uma professora das séries iniciais, faltava pegar-me pelas mãos para fazer-me retomar o caminho que por vezes parecia estar distante.

Ao amigo e Professor Paulo Lima pela força e inspiração.

Ao amigo e Professor Fernando Arantes pelo incentivo e ajuda incondicional.

Aos meus Professores da educação básica, especialmente à Dona Vanda pela dedicação e ensino das primeiras letras, à Dona Neusinha pelas adoráveis e bem humoradas aulas e ao Seu Zé Contó pelos primeiros passos na trilha da História.

Aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente - NEPEN da Ufscar – Sorocaba pela amizade e pelas proveitosas discussões que, mesmo depois de encerradas as reuniões, sempre continuavam no restaurante universitário.

À companheira Iara Bernardi pela iniciativa da luta por uma universidade pública e de qualidade na cidade de Sorocaba, que acabou resultando na vinda da Ufscar para o município.

Aos amigos, alunos e Professores da EE Hélio Del Cístia pela oportunidade de aprendizagem com eles no dia a dia.

Ao amigo Emerson Ribeiro pelo incentivo e apresentação do Caminho.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Paulo Freire

Resumo

Essa dissertação tem como objetivo analisar um programa de Formação Continuada - FC de professores, o “Teia do Saber” no estado de São Paulo nos anos de 2003 e 2005. Para a realização da pesquisa, elegemos como questão/problema: Que interfaces o Programa Teia do Saber apresenta com a perspectiva de Formação Continuada de professores estruturada nos princípios da “escola como locus da formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes” e do “ciclo de vida profissional dos professores”? Nesta pesquisa, defendemos uma FC de professores que considere a escola, o professor e sua prática a elaboração dos programas pelos órgãos oficiais até sua implementação. Deste modo, utilizamos como referencial teórico autores que defendem essa perspectiva de FC de professores, como Candau (1997), Schon (1992), Nóvoa (1992), Garcia, (1992) e Tardif (2002). Para tanto, procedemos a uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de produção e análise dos dados o método da Análise Documental (CELLARD, 2012) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012 e FRANCO, 2012). Como fonte para a produção e análise dos dados, utilizamos dois documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP, a saber, o documento Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESEESP e o documento Projeto Básico do Programa Teia do Saber – PTS. Os resultados indicam que o PTS mantém interface com o princípio da “escola como locus”, mesmo que de forma bastante superficial. Em relação ao princípio do reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores, não foi possível encontrar elementos que evidenciassem alguma interface. Já em relação ao ideário neoliberal, muitos elementos foram encontrados caracterizando interfaces de forma bastante significativa.

Palavras-chave: Formação de Professores, Formação Continuada, Políticas de Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation to analyze a Continuing Education Program - FC of teachers, the "Web of Knowledge" in São Paulo nos 2003 and 2005. For the search director, elected how question/problem: What are the interfaces Web of Knowledge program with the Continuing Education Perspective Teachers structured nos Principles" As school locus of Teacher Training "to" Recognition and Measurement of teaching knowledge "and to" Professional Life cycle Teacher"? In this search, we advocate a CF que Teachers consider a school teacher and SUA Practice of the Program Development For Official Organizations TO YOUR Implementation. Thus, we use the theoretical authors defend that Teacher FC Perspective, how Candau (1997), Schon (1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992) and Tardif (2002). Therefore, we carried out a qualitative approach to search and use How Data Production and Analysis Instruments the Document Analysis Method (CELLARD, 2008) and Content Analysis (BARDIN, 2011 and FRANCO, 2012). As for the production and data analysis source, we will use Two Official Documents produced For the Ministry of Education of São Paulo - SEESP , a saber , the Educational Policy Document of the Ministry of Education of São Paulo - PESEESP OE Basic Design Document do Web of Knowledge program - PTS . The results indicate that the PTS maintains relationship with the principle of "school how locus", even what superficially and enough with the neoliberal ideas significantly. Regarding the principle of recognition and measurement of teaching knowledge and make professional life cycle of teachers, could not find elements that would give evidence some intreface .

Keywords: Teacher Education, Continuing Education , Teacher Education Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das fontes encontradas preliminarmente com potencial para análise.....	62
Quadro 2 – Apresentação das fontes escolhidas para análise.....	66
Quadro 3 – Temas encontrados nos Documentos.....	75
Quadro 4 – Unidade de Registro: Perspectivas de Formação de Professores.....	77
Quadro 5 – Unidade de Registro: Perspectivas de Formação Continuada de Professores	78
Quadro 6 – Unidade de Registro: Justificativa e objetivos do Teia do Saber.....	79
Quadro 7 – Unidade de Registro: Referências ao papel do Professor.....	80
Quadro 8 – Unidade de Registro: Referências ao papel da Escola.....	81
Quadro 9 – Unidade de Registro: Gestão, dinâmica e funcionamento do Teia do Saber.....	82
Quadro 10 – Unidade de Registro: Ações da SEESP.....	84
Quadro 11 – Unidade de Registro: Referências ao Ideário Neoliberal.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de desenvolvimento da análise.....	91
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DES – Diretoria de Ensino de Sorocaba

DO – Documentos Oficiais

EaD – Ensino à Distância

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

EMR – Ensino Médio em Rede

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC – Programa de Educação Continuada

PESEESP – Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROMED – programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PTS – Programa Teia do Saber

REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – Formação de Professores: referenciais histórico-políticos, teóricos e legais	19
1.1. Estado e Políticas Públicas de Formação de Professores.....	19
1.2. Duas Visões de Formação de Professores para o Século XXI.....	22
1.2.1. Formação de Professores no Brasil: panorama histórico-político, teórico e legal.....	24
1.2.2. Formação Continuada de professores: quadro legal, polissemia de um conceito e o modelo estruturado na escola, no professor e na prática pedagógica.....	31
1.3. A Reforma Educacional no estado de São Paulo e Ideário Neoliberal.....	41
1.4. O Programa de FC Teia do Saber.....	51
Capítulo 2 – Percurso Metodológico: construindo o caminho	58
2.1. Delineamentos da pesquisa: a definição do objeto.....	58
2.2. Idas e vindas: da definição do objeto à escolha da proposta metodológica.....	60
2.3. A Pesquisa Qualitativa e a Análise Documental e de Conteúdo.....	63
2.4. Produzindo e sistematizando os dados: construção e apresentação dos eixos temáticos para análise de conteúdo.....	66
Capítulo 3 – Interfaces do Programa Teia do Saber com a perspectiva de Formação Continuada estruturada nos princípios da “escola como locus da formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores” e com o Ideário Neoliberal	92
3.1. O PTS e as perspectivas de FC.....	93
3.2. O PTS e a escola como locus de formação de professores.....	95
3.3. O PTS e o reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida dos professores.....	97
3.4. O PTS e o ideário neoliberal.....	99
Considerações Finais	112
Referências Bibliográficas	116

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no tema da Formação Fontinuada - FC de professores, a qual tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas no universo acadêmico. Suas concepções e diferentes tempos e espaços de realização, bem como sua materialização na prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar, constitui-se historicamente num dos problemas recorrentes que pela complexidade dos fatores que a envolvem.

A preocupação com a temática é fruto de minha experiência profissional enquanto professor de História da rede estadual de São Paulo há 12 anos, por meio da qual pude participar de alguns cursos de FC e vivenciar algumas situações que me fizeram refletir e buscar respostas acerca das questões ligadas à formação de professores, sobretudo na rede à qual estou vinculado.

Ao dedicarmos um tempo para rememorarmos e escrevermos nossas experiências vividas tanto na vida pessoal quanto profissional, estamos refletindo sobre nossa própria formação e ao mesmo tempo realizando-a.

Nesta linha de pensamento, Passegi (2003, p. 15) afirma que na escrita de si, o ator/autor – professor “[...] narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para a sua formação [...] sendo também um modo de cada autor modificar-se”.

A proposta inicial de escrevermos um memorial de formação surgiu durante a disciplina de Práticas Pedagógicas e Formação de Professores neste programa de pós-graduação. Tinha como pressuposto teórico, compartilhado pelas professoras responsáveis pela disciplina, conceber o Memorial como um instrumento formativo, como um potencial recurso de intervenção formativa, capaz de causar uma tomada de consciência do processo da formação docente e da constituição profissional por parte do professor.

Deste modo, ao escrever este memorial, pude resgatar alguns momentos de minha vida pessoal e, especialmente, profissional e perceber em que medida aqueles momentos me influenciaram na decisão de me tornar professor, bem como de como eles ainda interferem na minha forma de ser professor. E, para minha surpresa, a conclusão que cheguei é que, minhas experiências pessoais e,

sobretudo profissionais, contribuíram significativamente para ser o que sou hoje como profissional docente.

Realizar este trabalho me fez lembrar dos primeiros dias de escola, quando iniciei minha trajetória escolar, cursando a primeira série do ensino fundamental numa escolinha rural distante uns bons quilômetros da minha casa.

A Dona Vanda, minha primeira professora, que bravamente cumpria sua jornada de trabalho lecionando para uma classe multisseriada de 1ª, 2ª e 3ª série, sem pestanejar, sem que uma série ou outra ficasse sem atividade por algum momento, certamente é uma inspiração no exercício da minha profissão nos dias de hoje.

A Dona Vanda, sua dedicação à docência e seu jeito de ensinar, são lembranças que, apesar do tempo, se fazem presentes na memória e certamente influenciaram e continuam influenciando a minha formação profissional.

As experiências pessoais dos professores como sujeitos de sua história que são, sua trajetória de vida e a formação de sua personalidade e, sobretudo, suas memórias da escola no tempo em que eram estudantes são para autores como Nóvoa (1992) aspectos que não devem ser desprezados ao se conceber e estudar o processo de formação docente. O autor defende que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. O que está em jogo é o fato de que há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles.

Para Geraldi, (1998), a licenciatura deveria ser um espaço de “reeducação” para os estudantes, pois tendo ou não experiências profissionais, todos eles têm a vivência de magistério como alunos que, certamente merecem ser revistas, questionadas, reelaboradas.

Na época de escola primária, vivi algumas experiências importantes que contribuíram para minha formação como pessoa, como aluno e tenho certeza para o profissional que sou hoje. Lembro-me, por exemplo, que quando cursava a 4ª série fui presenteado pela Professora com um livro de literatura infantil denominado “O Rio Traz... O Rio Leva”, do escritor Ganymédes José. Penso que este fato marcou

profundamente minha trajetória escolar, pois serviu de incentivo para que continuasse estudando e gostando de ler.

Porém foi a partir da 5ª série que conheci a pessoa que me influenciaria mais tarde, no momento de escolher uma profissão: o Seu Zé Contó, meu professor de História. Tive o privilégio de tê-lo como único professor de História ao longo de toda minha trajetória escolar na educação básica e hoje reconheço a importância dele na minha decisão de tornar-me professor. Mais adiante, ao narrar o início da minha carreira docente, retomarei as lembranças do Professor José Contó para demonstrar o quanto foi significativa sua influência não só na escolha de qual curso fazer, mas sobretudo nas primeiras vivências como professor de História na rede pública estadual.

Convém destacar também neste momento dada a sua relevância, a experiência formativa que tive na Universidade. Fiz minha graduação em História em uma universidade pública da qual muito me orgulho de ter sido aluno e trago em minha memória lembranças que vão desde as primeiras experiências morando fora de casa ainda menor de idade, até as memoráveis aulas e brilhantes professores que pude presenciar, conhecer e conviver.

Dentre os professores, lembro-me com a satisfação de poder ter aprendido muito com eles, especialmente do Professor Clodoaldo Bueno da disciplina de História Econômica que muitas vezes gentilmente nos dava atenção respondendo a alguma dúvida sobre a aula mesmo depois do término desta, e também do Professor Sérgio Norte da disciplina de Doutrinas Políticas, mais conhecido como “Cabelo” – que tinha esse apelido ironicamente visto que não tinha cabelo algum – que regularmente continuava suas aulas regadas a cerveja na cantina principal da universidade. E curiosamente, naquele ambiente incomum, fora da sala de aula, as discussões sobre o assunto da aula fluíam e o conhecimento continuava a ser produzido informalmente.

Das disciplinas do curso, gostava bastante das pedagógicas, quais sejam, Didática, Psicologia da Educação, Prática e Metodologia de Ensino, porém penso que a carga horária delas poderia ser maior - visto que o curso era uma licenciatura e não bacharelado – bem como a metodologia de ensino e a prática pedagógica dos professores poderia não ser tão fundadas apenas na teoria e sim também priorizando a prática de ensino, devido à importância destas disciplinas para quem vai lecionar tão logo conclua o curso.

Deste modo, lembro-me de algumas experiências que hoje, depois de uma busca de embasamento teórico sobre a formação de professores e considerando os autores que atribuem um significado a estas experiências vividas tanto dentro quanto fora da sala de aula, considero terem contribuído de forma substancial para minha formação. Dentre elas, elejo para fins de discussão pertinente ao objeto desta pesquisa, uma das que mais me marcou durante a graduação, mais especificamente no último ano, ligada à disciplina de Prática de Ensino, que foi a realização do estágio curricular, quando eu e mais dois colegas de sala, participamos de um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal em parceria com o Corpo de Bombeiros, denominado Projeto Bombeiro Mirim: formando cidadãos do futuro.

No decorrer do estágio, nós efetivamente tivemos contato com a prática pedagógica, pois éramos responsáveis pela turma, composta de adolescentes entre 12 e 16 anos que tinham em comum algum tipo de problema de estrutura familiar e, por conta disso, eram encaminhados para o projeto. A carga horária do curso era de 20 horas semanais, cabendo à nossa disciplina - História e Cidadania - um total de 12 horas. A grade curricular do curso era composta pelas disciplinas comuns do currículo, como se fosse um “reforço escolar”, mais a disciplina de História e Cidadania ministrada por nós. Assim, era preciso planejar as atividades, pesquisar o conteúdo a ser trabalhado, preparar, ministrar as aulas e avaliar.

A experiência no estágio curricular fez muita diferença no momento em que pisei pela primeira vez numa sala de aula. Essa constatação veio depois de algum tempo lecionando, quando me deparava com situações que já havia de alguma maneira vivido naquele estágio realizado na universidade. Hoje ao refletir sobre aquele momento importante para um professor iniciante, com toda sua insegurança e medo do novo, reconheço o quão importante foi aquela experiência em relação à postura profissional, à organização do tempo e do espaço na sala de aula e, sobretudo, à prática pedagógica.

Iniciei minha trajetória profissional enquanto professor de História na educação básica na rede estadual de São Paulo como “professor eventual” no ano de 2002, numa escola da periferia da cidade de Sorocaba. Foi a partir daquele ano que pude conhecer a estrutura de ensino da rede pública agora como professor e não mais como aluno. Foi a partir dali que pude colocar em prática os saberes teóricos e experienciais advindos da minha trajetória como aluno na educação

básica, do conhecimento apropriado na graduação bem como das experiências vividas como docente estagiário no último ano na universidade.

O período do início da carreira foi difícil, porém de muito aprendizado e aquela fase de incertezas ou de sobrevivência, marcada por uma busca constante para saber se realmente era aquilo que desejava fazer profissionalmente, passou a dar lugar a uma fase de satisfação, de realização pessoal e profissional. Huberman (2000) vai dar a este processo o nome de ciclo de vida profissional do professor e, mais especificamente esta fase do início da carreira, de fase de exploração e de descoberta que pode também ocorrer simultaneamente.

Recordo-me que no início da carreira enquanto professor de História, era muito recorrente lembrar-me do Professor José Contó, ao relembrar a sua prática, a sua postura profissional, os recursos que utilizava, a metodologia de ensino, e aquela lembrança me fazia sentir-me mais preparado e menos inseguro, de como deveria ser minha prática na sala de aula. Em inúmeras situações, fosse de uma prática pedagógica, fosse de um momento de indisciplina de algum aluno ou até mesmo de uma brincadeira para descontrair o ambiente da sala de aula, eu me sentia o próprio “Seu Zé”, chegando por vezes lembrar do que ele fazia numa destas circunstâncias que por ora eu estava vivenciando.

A busca por elementos lá do nosso tempo de escola, ocorre muitas vezes inconscientemente, em grande parte porque na formação inicial, não aprendemos o que iremos encontrar no dia a dia na escola, ou se obtemos alguma receita milagrosa e tentamos segui-la religiosamente, logo percebemos que não trará resultado algum. Isso porque a dinâmica da prática pedagógica é algo vivo que acontece no mundo real e para conhecê-la, somente estando ali, numa sala de aula.

Para Geraldi et al. (1998), a licenciatura deve ser um espaço de “reeducação” para os estudantes, pois tendo ou não experiências profissionais, todos eles têm a vivência de magistério como alunos que, certamente merecem ser revistas, questionadas, reelaboradas.

Hoje, tenho plena consciência de que foi graças ao Professor “Zé Conto”, suas magníficas aulas e seu jeito de ensinar que aprendi a gostar desta disciplina e, mais tarde, no momento de tomar uma decisão em relação a que faculdade cursar, evidentemente dentro das minhas condições e possibilidades e, tendo decidido prestar vestibular para um curso de licenciatura, não me ocorreu outro pensamento

senão no curso de História. Sei que a ressignificação do que é ser professor para mim hoje, passou pelas memórias das aulas do Seu Zé Contó. Para Goodson (1992), “sempre existe alguém que marcou a vida do indivíduo e o fez decidir ser professor [...] (p.55)

No ano de 2005, ao ser aprovado num concurso público, ingressei como professor de História titular de cargo numa escola na cidade de Sorocaba onde permaneço até os dias de hoje. De lá para cá, tive algumas experiências na gestão escolar, atuando como coordenador pedagógico e como vice-diretor de escola, sempre valorizando a participação em cursos oferecidos pela SEESP que de alguma forma pudesse contribuir para a minha formação, sem perder de vista a intenção de poder entrar num curso de pós-graduação como meio de cada vez mais buscar a profissionalização na carreira docente.

De 2005 a 2008, eu tinha uma carga horária de 40 horas semanais e, para ajudar na composição da renda, ainda lecionava num colégio particular, o que dificultava e muito a entrada e a permanência num curso de pós-graduação. Pensando nisso, em 2008 deixei a sala de aula e fui trabalhar como professor coordenador numa escola também da rede estadual na cidade de Sorocaba, com o objetivo de poder dedicar mais tempo aos estudos e quem sabe, conseguir colocar em prática o projeto do mestrado.

No início de 2011, então tendo concluído o curso de Pedagogia, recebi o convite de um diretor de escola, para atuar como vice-diretor na sua escola. Era também uma escola estadual, porém de ensino fundamental I, cuja experiência eu ainda não havia tido. A tão desejada aprovação num processo seletivo de Mestrado veio no ano seguinte e, dali para frente, a responsabilidade de poder realizar ao mesmo tempo um sonho pessoal e um projeto de profissionalização na docência.

A entrada como aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos – PPGED ocorreu no início de 2013. Como já mencionei, há alguns anos quando ingressei efetivamente na rede estadual de ensino, já buscava este caminho rumo ao aprofundamento teórico na minha disciplina específica e nas disciplinas pedagógicas - tanto o é que fui fazer Pedagogia - e também à profissionalização docente. Atribuo a não realização desse projeto de vida pessoal e profissional anteriormente, às condições de trabalho as

quais nós professores da rede somos submetidos para conseguir ter uma renda um pouco mais satisfatória.

Foi no Mestrado que comecei a reaprender a estudar e a sistematizar o conhecimento produzido. Depois de mais de dez anos atuando na rede estadual, a impressão que tinha, é que havia desaprendido, que não conseguiria mais ler um texto criticamente, que poderia não dar conta do tanto a aprender. Às vezes, chegava a me questionar se realmente sou um bom professor. Hoje, sei que estes sentimentos são frutos de um momento de reflexão ao qual estou vivenciando e das condições de trabalho que enfrentamos na escola.

Logo no primeiro semestre do mestrado, tive a oportunidade de realizar o Estágio Docente na disciplina de Didática, no curso de Pedagogia, a qual me trouxe mais uma experiência e, certamente, muito conhecimento teórico e prático para minha formação como professor. Queria com mais esta experiência poder contribuir com a disciplina lecionada e ao mesmo tempo continuar aprendendo e aprimorando os saberes que desenvolvi ao longo da minha carreira.

De um modo geral, posso afirmar que a participação no estágio docente durante o mestrado, trouxe uma contribuição muito significativa para minha formação como professor que pretende lecionar no ensino superior.

Ao apresentar aqui algumas das minhas experiências formativas no âmbito pessoal mas, sobretudo profissional desde a época de escola como aluno até os dias de hoje atuando como professor da educação básica na rede estadual paulista e, sobretudo como pesquisador hoje num programa de mestrado, tenho como objetivo chamar a atenção para o quão importante é a nossa trajetória de vida para o desenvolvimento profissional como professor, bem como o quanto o professor continua se formando mesmo depois de concluída a formação inicial, durante a sua prática pedagógica no interior da escola.

Deste modo, acredito numa formação de professores que se estruture como um “continuum” (DINIZ-PEREIRA, 2011) entre a formação inicial e continuada – e não como substituição à primeira – e pautada na carreira docente.

As primeiras políticas públicas concebidas para a FC de professores no Brasil nos moldes atuais surgiram a partir da década de 1990. Estas políticas começaram a ser formuladas tanto respondendo às demandas internas de entidades que historicamente lutavam por melhorias nesse campo, como a Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, quanto sofrendo influências externas de organismos multilaterais de financiamento do desenvolvimento nos chamados países emergentes, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD. Com o enquadramento do país ao ideário neoliberal, o Estado brasileiro passa a realizar reformas na gestão estatal que levaram à realização de reformas educacionais seguindo as recomendações desses organismos internacionais.

Neste contexto, as políticas educacionais passaram a sofrer influências desse ideário, inclusive as de formação de professores. É analisando este cenário que Darling-Hammond e Bransford (2005); Sykes, (2004) apud Zeichner (2013), apontam duas visões de formação de professores para o século XXI: uma comprometida com a profissionalização do magistério e a criação de um sistema de formação de professores que prepare docentes para o exercício profissional e para a construção de uma carreira no magistério e que, para isso necessita-se de amplo investimento; e outra que acredita ser muito caro profissionalizar docentes para ensinar todas as crianças e, neste sentido, defende-se a formação de professores para “os filhos dos outros”, como a de técnicos que simplesmente implementam “scripts de instrução” elaborados por outros profissionais não docentes. Estas duas visões servirão de pano de fundo para esta pesquisa e serão retomadas posteriormente quando formos apresentar a sua problemática e seus objetivos.

Desta forma, as Políticas Educacionais no Brasil a partir da década de 1990, não ficam isentas desse processo de mudança do papel do Estado em curso, fazendo com que as políticas e programas de formação de professores também sofressem influência, assumindo um novo paradigma, voltado agora para atender às novas demandas criadas pela nova fase do sistema capitalista.

Em meio a estas mudanças no âmbito da função do Estado, é promulgada no Brasil a nova legislação educacional nacional, a LDBEN 9394/96, que trazia a FC de professores como um elemento chave para legitimar a formação em serviço, concomitante a um crescimento significativo dos cursos de licenciatura de curta duração para atender as demandas daquele momento histórico.

A nova LDBEN, no art. 67, determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento

profissional continuado. No inciso I, do art. 60, está previsto que a formação de professores terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN 9394/96, houve também uma crescente oferta de cursos de licenciatura de curta duração, em grande parte, para responder às determinações por ela expressas (em especial ao do artigo 67), que se referia à formação de professores. Este determinava que, em dez anos, todos os profissionais da educação básica deveriam ter formação em curso superior.

No estado de São Paulo, essas mudanças que vinham ocorrendo na política educacional em nível nacional, não tardam a chegar e começaram a ser implementadas ainda em meados da década de 1990.

A partir do ano de 1995, o estado de São Paulo passou a ser governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, sob o comando do então governador Mário Covas, mesmo partido que havia assumido o governo federal, com o presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC.

Com o objetivo de adequar o estado de São Paulo à mesma lógica da política do governo federal, e conforme as palavras do próprio governador, fazer do estado a “alavanca do desenvolvimento brasileiro”, (SÃO PAULO, 1995), seu governo empreendeu a reforma na educação paulista por meio de ações como: uso de formas empresariais de gestão nas práticas administrativas públicas; promoção de parcerias com o setor privado e com as associações voluntárias; priorização de investimentos a partir de critérios de eficiência social e econômica; transformação de empresas estatais e repartições públicas em instâncias de produção de resultados; descentralização da gestão e da avaliação dos resultados; mobilização da população usuária na avaliação do desempenho dos serviços prestados (SÃO PAULO, 1995). Essa reforma se daria ao longo dos seis anos seguintes (1995-2001), período em que o então governador estaria à frente do governo paulista. A SEESP ficaria, neste período, a cargo da secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva que, do ponto de vista dos objetivos do Estado, comandaria esse processo com muito sucesso.

Deste modo, o governo paulista se propunha a colocar em prática aquele projeto, seguido pelo governo federal, de modo que o Estado assumisse o papel de regulador das políticas educacionais, e a SEESP o de formuladora de uma política

educacional que integrasse recursos humanos, físicos e materiais, inclusive com o estabelecimento de parcerias com empresas privadas pelo Estado.

Em março de 1995, logo no início do governo Covas, a SEESP publicou um documento, a Resolução SE nº 3, com as principais diretrizes educacionais, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

O documento apresentava uma análise da política educacional paulista nos anos anteriores e definia algumas diretrizes, como: “[...] a revolução na produtividade dos recursos públicos [...]” e a “[...] reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão [...]” (SÃO PAULO, 1995, p.304). Estas diretrizes norteariam a gestão do governo na área de educação. Segundo a SEESP, a implantação dessas diretrizes traria como resultados a melhoria na qualidade de ensino e da escola pública.

Assim, de forma coerente à política do governo federal, o governo Covas estabeleceu como diretriz de sua atuação na área educacional uma reorganização na gestão dos recursos públicos que tinha como meta a melhoria da qualidade do ensino a partir dos seguintes eixos básicos: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria na qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 1995)

A legislação que permitiu a realização da reforma educacional paulista pela SEESP apresentou-se numa série de leis, decretos, resoluções, pareceres e indicações. Dentre as políticas implementadas naquele período, podemos listar algumas:

- Implantação da Progressão Continuada no Ensino Fundamental - Resolução SE nº04, de 15/01/1998;
- Aprovação de novo Plano de Carreira do Magistério Paulista - Lei Complementar nº 836/97
- Reorganização da Rede Física das escolas - Resolução SE nº15, de 13/02/1996;
- Criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município - Decreto nº40.673/96, de 16/02/1996;
- Implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP - Resolução SE nº 27, de 29/03/1996.

Portanto, evidenciava-se naquelas ações do governo Covas, um alinhamento à política educacional praticada pelo governo Fernando Henrique Cardoso - FHC derivada da reforma do Estado iniciada pelo então presidente da república, ambos com um conteúdo estritamente ligado ao ideário neoliberal determinado pelos órgãos de financiamento internacionais. Foi com base nessas ações, que o professor e sua formação passaram a ser focalizados na política educacional paulista, tendo como justificativa do governo a associação de sua valorização à melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1995).

A partir daí, programas de FC de professores passaram a ser oferecidos para os docentes da rede, seguindo a lógica da política educacional nacional, afinal, ambos os governos, tanto o federal quanto o estadual eram do mesmo partido, o PSDB, e tinham como meta, promover uma redefinição do papel do Estado reorganizando a gestão e implementando políticas de acordo com determinações de organismos internacionais. Dentre os programas de FC, alguns começaram a ser realizados na modalidade à distância que, dentre outras, era uma das recomendações do novo modelo de implementação dos cursos determinada pelo ideário.

Tendo como órgão gestor a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, programas de FC como o Ensino Médio em Rede - EMR, a Rede Aprende com a Rede - RAR, o Programa de Educação Continuada - PEC (voltado para formação superior daqueles professores que ainda possuíam somente o Normal Superior ou Magistério), Gestores (voltado para a gestão escolar), foram desenvolvidos a partir dos anos 90 valendo-se da utilização das novas tecnologias, especialmente a televisão e o sistema de teleconferências.

Foi dessa forma que, ao longo dos dois mandatos de Covas (durante o segundo mandato, no ano de 2001, o então governador faleceu e foi substituído pelo seu vice Geraldo Alckmin), o tema da valorização do professor foi colocado pela SEESP como o orientador na definição das políticas educacionais (RAMOS, 2012).

Para a SEESP, as novas medidas de “[...] racionalidade econômica” implementadas pelo governo, tinham como parte de seus objetivos a [...] a destinação de parte desses recursos para uma política salarial de valorização do magistério” (SÃO PAULO, 1995).

Porém essa “promessa” viria, mais tarde, ser empreendida através de políticas de bonificação por mérito - mais uma das premissas do ideário neoliberal – e acabou não cumprindo os objetivos contidos no documento sobre a valorização dos profissionais docentes.

Não bastasse, a promessa de uma valorização do magistério não cumprida, para Neubauer (SÃO PAULO, 1995), apesar de as várias medidas tomadas pelo governo do Estado terem apresentado um efeito transformador nas escolas estaduais paulistas, nenhuma delas poderia resultar em sucesso se não houvesse uma efetiva parceria e comprometimento por parte do profissional do magistério (RAMOS, 2012).

Nas palavras da secretária de educação daquele governo:

[...] toda política educacional voltada à melhoria da qualidade do ensino dependerá, seguramente, do concurso desse profissional, protagonista insubstituível em qualquer projeto de intervenção educacional. Os educadores são a pedra de toque da reforma educacional iniciada no Estado de São Paulo em 1995, com o objetivo de transformar todas as escolas estaduais da Rede Pública em organizações onde se aprende, construindo uma cultura profissional do sucesso. Sem o seu empenho, as medidas tomadas pela Secretaria em favor da autonomia da escola e da aprendizagem do aluno seriam inúteis: os materiais pedagógicos hoje disponíveis permaneceriam sem uso; os recursos financeiros repassados às APMs seriam desperdiçados; o tempo destinado à recuperação de alunos seria utilizado para outras atividades. (SÃO PAULO, 1995, p.7)

Portanto, o professor passava a ser responsabilizado pelos resultados alcançados ou não pela recém implementada política, sendo o “responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino”, e não haveria condições de se fazer uma “revolução” no campo da educação, com um profissional “desencantado, desacreditado e desconfiado” (SÃO PAULO, 1995).

Daí para frente, essa ideia no discurso oficial do governo paulista, passou a justificar as medidas entendidas como de valorização do magistério, no sentido de assegurar algumas condições essenciais para o professor exercer o seu papel. Desta maneira, as políticas de formação de professores e os programas de FC concebidos pela SEESP naquele contexto, bem como as primeiras políticas de responsabilização do professor pelo não sucesso da educação oficial paulista,

passariam a fazer parte daquela reforma empreendida a partir de 1995 pelo governo Covas.

Neste sentido, de acordo com Ramos (2012), para o Conselho Estadual de Educação – CEE, os educadores também deveriam ser preparados para esse “novo modelo educacional”, por meio de programas de educação continuada, que passassem a realizar o trabalho de outra forma, supostamente necessária, melhor e mais condizente com as características da sociedade moderna (SÃO PAULO, 2001).

A partir de 2001, já na gestão Geraldo Alckmin, também do PSDB, mesmo partido do ex-governador Covas, há uma continuidade na reforma educacional iniciada anteriormente.

Em 2003 foi publicado o documento “Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”. O referido documento trazia as propostas educacionais para o governo Alckmin, apresentava as diretrizes adotadas pela Secretaria da Educação a partir daquele ano e lançava a primeira edição de um programa de FC de professores que seria oferecido até 2007: o Teia do Saber.

Diante do exposto, tomando a política educacional implementada pela SEESP nos governos Covas e Alckmin e, considerando indicadores publicados em pesquisas anteriores, bem como a nossa participação em alguns cursos oferecidos pela pasta, **elegemos a FC de professores como objeto dessa pesquisa**, partindo do pressuposto de que, dado o contexto no qual foram formulados - sob influência do ideário neoliberal - os programas de FC implementados nos referidos governos, se enquadrariam na visão de formação de professores “para os filhos dos outros”, concebendo o professor como “executor de scripts”, e não naquela voltada para a profissionalização do magistério (DARLING-HAMMOND E BRANSFORD, 2005; SYKES, 2004 APUD ZEICHNER, 2013). Neste sentido, não contemplavam em seu âmago, os aspectos relacionados aos principais sujeitos desse processo: a escola, os professores e sua prática. Nossa hipótese, é a de que os professores, bem como seus anseios e preocupações, seu histórico profissional, seus saberes e diferentes fases da carreira e, por fim, os aspectos relacionados à sua prática pedagógica diária e sua relação com o ambiente de trabalho (a escola), pouco ou nunca são considerados pela SEESP no momento de conceber essas políticas de FC.

Partindo do princípio de que os professores e a escola, bem como a participação da universidade, têm de ser considerados nesta questão e que o

processo de FC envolve diferentes aspectos que se constroem desde a formação inicial, estendendo-se ao longo do exercício da profissão, passando pelas experiências de vida pessoal e, sobretudo, profissional e pela prática docente, este estudo objetiva analisar a formulação de um desses programas de FC e evidenciar suas relações com as perspectivas de formação de professores vigentes naquele contexto e com o ideário neoliberal.

Portanto, corroborando com alguns autores que balisam esta pesquisa (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002; GARCIA, 1992 entre outros), penso que a formação inicial realizada nos cursos de licenciatura das universidades nos moldes atuais, que apontam para o atendimento a uma demanda crescente do mercado ou os chamados quase-mercados (BERTOLIN, 2011), não esgota as possibilidades de formação ou, de alguma forma, não é suficiente para atender às necessidades e expectativas dos professores, nem tampouco para a construção de uma formação de professores comprometida com a profissionalização docente.

Acreditamos numa perspectiva de FC comprometido com a profissionalização do magistério e o desenvolvimento profissional do professor (ZEICHNER, 2013). Uma FC que considere a escola como lócus da formação de professores, a valorização dos saberes docentes e o ciclo de vida profissional dos professores (CANDAU, 1997; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2002), as histórias de vida dos professores (NÓVOA, 1992) tanto no exercício da profissão quanto fora dela, na sua constituição social como ser histórico que é, se constitui elemento fundamental a efetiva formação dos professores, tanto dos saberes disciplinares quanto os pedagógicos

Todavia, fundamentando nosso entendimento sobre o tema, há estudos já realizados que indicam que a FC que vem predominando nos últimos anos, sobretudo a dos programas oficiais vinculados a alguma rede de ensino, configura-se, muitas vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Indicadores produzidos por pesquisa sobre o tema (cf CANDAU, 1997, DINIZ-PEREIRA, 2011, NÓVOA, 1992), apontam que ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali

tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas oriundas da prática docente.

Nesta perspectiva dos cursos de curta duração, segundo Diniz-Pereira (2011)

[...] os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (p.3)

Dessa forma, esses cursos têm pouca representatividade no quesito da formação dos professores, estando mais preocupados com a ideia de estimular aquisição de certificados para gerar pequenos aumentos nos salários dos professores graças à chamada “evolução funcional pela via não acadêmica”.

A intenção de problematizar o tema da FC, surgiu das inquietações e angústias advindas do dia a dia da sala de aula e especialmente da participação em cursos e programas oferecidos pela SEESP. Essas inquietações foram aumentando ao longo dos anos que passei na sala de aula e também atuando na gestão escolar.

Dentre esses programas, um dos que mais nos chamou atenção durante nossa participação pela quantidade de participantes e por ser realizado por uma Universidade, foi o Programa Teia do Saber - PTS. Este programa, iniciado em 2003 e oferecido até o ano de 2007, tinha como uma de suas principais características, a contratação de Universidades para a sua implementação.

O PTS, depois de dois anos de seu lançamento, foi reformulado em 2005 e passou a representar a política de FC oferecidas pela SEESP a partir daquele momento. Desta forma, o programa passou a ser o maior programa de FC oferecido pela pasta desde então. Consequentemente o programa passou a ser o que teve o maior número de participantes, desde seu início, até seu término em 2007.

Outro aspecto importante, é que para sua realização, a SEESP firmou parceria com as universidades públicas estaduais e privadas para participar da elaboração e do oferecimento do programa. Dentre as universidades estaduais, a Unicamp exerceu uma presença maior, por ser uma parceira já de outros programas anteriores, o que lhe confere um lugar de destaque nas políticas de formação de professores e gestores do estado de São Paulo em comparação às outras.

Desse modo, diante de todos esses atributos, decidimos então **fazer do PTS o objeto de estudo dessa pesquisa**, restando naquele momento verificar tudo o que existia de produção acadêmica e documental sobre o programa, para então poder problematizá-lo e desenvolver o trabalho de investigação.

Para estudar o programa, buscamos reunir todos os documentos que faziam parte do universo do PTS e, a partir de escolhas segundo critérios do método adotado que anunciaremos logo a seguir, decidimos considerar dois documentos oficiais da SEESP. Um, lançado em 2003, trata das Diretrizes da Política Educacional do Estado de São Paulo que deveriam ser seguidas a partir daquela data e lança a primeira edição do PTS. O outro, lançado em 2005, trata-se do lançamento da segunda edição do PTS, que consistia na contratação de Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas para ministrarem cursos para os professores da rede.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e problematização do objeto, procedemos à elaboração de alguns questionamentos prévios, dos quais chegamos à seguinte questão final: **Que interfaces o Programa Teia do Saber apresenta com a perspectiva de Formação Continuada de professores estruturada nos princípios da “escola como locus da formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes” e do “ciclo de vida profissional dos professores”?**

Na busca de elementos que nos ajudem a responder essa questão e elucidar esta problemática, definimos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:
 - ✓ Identificar sob quais visões de formação de professores o PTS está filiado e evidenciar suas relações com a perspectiva que defende a profissionalização do magistério e concebe a escola e o professor como eixos estruturantes da formação de professores.
- Objetivos específicos:
 - ✓ Apresentar um panorama histórico, político, teórico e legal das políticas de FC no Brasil e no estado de São Paulo;
 - ✓ Evidenciar as interfaces do PTS com a perspectiva de FC que considera a escola como locus de formação docente, os saberes docentes e o ciclo de

vida profissional dos professores como eixos estruturantes na formulação dos programas de FC;

No desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como quadro de análise os seguintes referenciais teóricos: ao tratarmos das perspectivas de FC de professores, adotamos como referencial teórico a obra de Candau (1997), sobretudo no tocante aos eixos estruturantes que, segundo a autora, devem constituir um programa de FC, a saber, a escola como locus da formação, o reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores, além de Nóvoa (1992), Tardif (2002), Schön (1987), Garcia (1992); e quando tratamos de ideário neoliberal na educação, empregamos as contribuições de Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2011), Silva Junior (2002), Abicalil (2002), Faria (2005), Trevisan e Bellen (2008), Dale (2004), Martins (2002), Santos e Andrioli (2006).

O percurso metodológico utilizado para responder à problemática central desta pesquisa integra a produção e análise de dados, utilizando a análise documental Cellard, (2008) e de conteúdo Bardin, (2011) e Franco, (2012) dos documentos oficiais da SEESP que lançaram o PTS. Ressaltamos ainda que para fins dessa pesquisa, nossa proposta é analisar o contexto de **formulação** do PTS e não o de **implementação**, opção metodológica esta que justifica o método de pesquisa adotado.

Para estruturar esta dissertação decidimos organizá-la em três capítulos.

No primeiro capítulo buscamos apresentar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, bem como de que forma as políticas públicas de formação de professores foram implementadas pelo Estado a partir da década de 1990. Para essa discussão, estabelecemos como marcos legais a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, a Resolução CNE/CP 1/2002, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a Lei nº 9.424 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e a Lei 11.494/2007, que substitui a 9.424 e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Para dialogar com estes marcos legais, buscamos uma aproximação com autores como (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHENER, 2013; TARDIF, 2002; GERALDI, 1998) por considerar suas

concepções de formação continuada de professores as que fundamentam as bases teóricas desta pesquisa.

No segundo capítulo descrevemos o percurso metodológico, buscando chamar a atenção para o caminho previamente escolhido e o de fato trilhado, visto que, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, este foi por vezes se modificando, num movimento constante de busca, indo desde a construção do objeto e do problema em si, até a escolha da melhor estratégia para investigá-lo. Como referencial teórico-metodológico para produção e análise dos dados, utilizamos Cellard (2008), Bardin (2011) e Franco (2012).

No terceiro capítulo, apresentamos os dados produzidos durante a pesquisa de campo, bem como a análise e discussão dos resultados encontrados nos referidos documentos oficiais da SEESP, à luz do referencial teórico escolhido.

Por último, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, buscando apontar a contribuição desta pesquisa para a continuidade das discussões e produções acerca do tema da formação de professores.

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Campus Sorocaba, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.

Vislumbramos com esta pesquisa, fomentar o debate sobre a temática da formação continuada no campo da formação de professores, bem como promover uma reflexão sobre a importância do tema junto aos professores e profissionais da educação básica que estão em exercício.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFERENCIAIS HISTÓRICO-POLÍTICOS, TEÓRICOS E LEGAIS

Neste capítulo apresentamos, os referenciais históricos, teóricos e legais que abrangem esta pesquisa considerando o objeto e sua problematização no contexto ao qual está associado, os autores que dialogam conosco e que referendam este trabalho e a proposta de análise para atingirmos os objetivos.

Num primeiro momento, trazemos uma discussão acerca do novo papel do Estado e as implicações deste na formulação das políticas públicas de educação e, em especial, as de formação de professores.

No eixo seguinte, apresentamos, segundo Zeichner (2013), duas visões de Formação de Professores para o século XXI e seus desdobramentos nas políticas educacionais concebidas para essa finalidade. Também utilizamos esse eixo para anunciar qual dessas visões defendemos e utilizaremos como “pano de fundo” ao procedermos à análise e crítica do objeto desta pesquisa.

Em seguida, fazemos um resgate histórico do tema da formação de professores no Brasil, visando compreender o processo de construção e consolidação desta questão, desde sua dimensão política, representada nos programas e políticas governamentais implementados no país a partir da década de 1970, até a acadêmica, quando esta irá se constituir nos últimos 30 anos num campo de pesquisa e espaço de discussões que ajudariam a construir os novos rumos para a educação brasileira, como a ANPED, o CEDES, a ANDE, a ANFOPE e a ANPAE.

No eixo 1.4, fazemos uma discussão acerca das diferentes perspectivas de Formação Continuada - FC de professores apresentando a polissemia que abrange o conceito. Neste eixo ainda, apresentamos a perspectiva de FC que defendemos e nos referenciamos na realização desse trabalho e que comporá o quadro de análise para essa pesquisa.

Por fim, apresentamos o objeto a que essa pesquisa se propõe investigar, anunciando os eixos temáticos aos quais nos propusemos a examinar para posteriormente proceder à comparação e diálogo com o referencial teórico.

1.1. Estado e Políticas Públicas de Formação de Professores

Pensamos ser importante salientar que a opção em fazer a discussão sobre este eixo estruturante do capítulo, qual seja, o Estado e seu papel de regulador na formulação e implementação de políticas de formação de professores no Brasil, é devida ao nosso entendimento de que estas são também políticas públicas e, por esse motivo, ao serem institucionalizadas, podem ou não explicitar resultados de lutas pelas entidades ligadas à educação, ou ainda por determinações de organismos internacionais.

No caso da educação, poderíamos nomear como agentes nessa luta por políticas públicas educacionais, de um lado as entidades que lutam pela defesa dos profissionais de educação e pela construção de uma educação de qualidade, como a ANFOPE, a ANPAE e a ANPED e, de outro, os grupos nacionais com interesses diferentes daqueles, que querem também ser ouvidos no momento de formulação da agenda.

Utilizaremos aqui o conceito de política pública de Jobert e Muller (1987) como o “Estado em ação” (JOBERT e MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001). As políticas públicas são, portanto, as ações elaboradas e implementadas pelo poder público, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos na legislação vigente que, por sua vez, são frutos das discussões realizadas pelos agentes de pressão que ocupam os espaços públicos e, por conseguinte, disputam as ações do Estado.

Se inserem nesta lógica, as políticas educacionais, que são também políticas públicas na medida em que nascem da mesma matriz, ou seja, das lutas e demandas da sociedade civil e da sociedade política no seio da superestrutura. No caso do Brasil, as linhas que balizam as políticas educacionais estão colocadas em várias fontes legais, das quais a primeira delas é dada pela Constituição Federal, na qual são firmados os princípios gerais que devem ser levados em conta na organização do sistema educacional.

Portanto, num país democrático (na forma da lei) como o nosso, as políticas públicas e, portanto, as educacionais, são resultados das demandas colocadas pelo conjunto da sociedade (civil e política).

Temos que considerar ainda, que hoje vivemos numa sociedade inserida numa economia global, em que as políticas públicas nacionais além de buscar

responder às demandas locais, sofrem influência de demandas internacionais, advindas do modelo vigente de política econômica mundial. Neste cenário, o Estado ao regular as relações sociais que estão em processo, não age de forma isenta a este modelo em voga, fazendo com que as políticas públicas por ele concebidas e legitimadas, sofram também parte desta influência externa.

No Brasil, a partir dos anos 1990, num contexto em que o mundo passava por transformações no setor produtivo e, por conseguinte, nas relações de trabalho devido à reestruturação do sistema capitalista, a educação passa a ser considerada questão estratégica.

As reformas na política educacional ocorridas no Brasil na década de 1990, estão no âmago de uma reforma maior, a de Estado, realizada para alinhar o país ao modelo gerencial de gestão estatal, tendo sido implementadas seguindo parâmetros de órgãos internacionais de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, também conhecido por Banco Mundial, como cumprimento de protocolos que credenciavam o Brasil a entrar para o clube dos países em desenvolvimento para dar condições à consolidação da globalização.

Segundo Andrioli (2002), para o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Libâneo e Oliveira (1998, apud SANTOS e ANDRIOLI, 2005) afirmam que:

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (p. 12)

Frigotto e Ciavatta (2003), no tocante à elaboração das políticas educacionais, afirmam que essa política do Estado, vem compactuar com as diretrizes dos organismos e agências internacionais, voltados para uma perspectiva

pedagógica individualista em sintonia com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e o desmonte dos direitos sociais.

Em se tratando da escola e dos programas de FC, no mesmo sentido Abicalil (2002) pontua que é dada prioridade ao caráter meramente executor, limitando os professores a agentes operativos, sendo desprezados em sua capacidade crítica, reflexiva e criativa. Desse modo, tais propostas de formação dos professores teriam o propósito central de realizar a adequação das práticas pedagógicas e currículos à lógica social vigente.

1.2. Duas Visões de Formação de Professores para o Século XXI

Nesta pesquisa, consideramos o pensamento de Zeichner (2013), para nos referirmos às visões de formação de professores. Para o autor nos últimos anos nos Estados Unidos, duas visões de formação de professores para o século XXI vêm aparecendo nos debates no campo em questão. Como historicamente esse país tem exportado suas “receitas” sobre políticas educacionais aos países da América Latina e, sobretudo ao Brasil, situamos a discussão sobre as interfaces do PTS com essa temática a partir desse cenário apontado pelo autor.

Nos debates aparece, de um lado, uma vertente que tem a preocupação de formar professores pensando-se na profissionalização do magistério e a criação ou manutenção de um sistema de formação de professores que prepare docentes para o exercício profissional e a construção de uma carreira no magistério. Nesta perspectiva, a formação destes profissionais estaria vinculada às universidades e estes normalmente só conhecem a experiência de summa sala de aula depois de formados. Segundo o autor, o foco dessa visão de formação é formar professores pensando na profissionalização da carreira no magistério e no desenvolvimento profissional do professor, visto que o problema da rotatividade vem aumentando significativamente, chegando ao ponto de quase metade dos profissionais abandonarem a profissão dentro de 5 anos.

A grande crítica a esta perspectiva, feita pelos defensores de um modelo alternativo, é no sentido de que, além de exigir um maior investimento financeiro e maior responsabilidade por parte do Estado, este modelo não forma professores em número suficiente para atender a demanda criada após a universalização da

educação. Assim, segundo esses grupos, apesar de gastar mais com a formação de professores, neste modelo o Estado não resolve o problema da falta de professores devido ao abandono da profissão, decorrente, dentre outros fatores, às condições de trabalho e desvalorização da carreira.

Neste sentido, aparece a outra perspectiva de formação de professores, que defende uma rota alternativa, na qual o Estado possa gastar menos e ainda sim, formar professores em número suficiente para atuarem nas escolas públicas. Os defensores dessa visão acreditam ser muito caro profissionalizar docentes para ensinar todas as crianças dos Estados Unidos e por essa razão defendem uma formação de professores para “os filhos dos outros”, como a de técnicos que simplesmente implementariam os “scripts de instrução” que lhes são fornecidos, na crença de que o treinamento que esses professores recebem e a subsequente “roteirização da instrução” levaria a melhorias nas pontuações dos alunos em testes padronizados (ZEICHNER, 2013).

Todavia, segundo o autor, o apoio a modelos alternativos de formação de professores em relação à hegemonia da universidade não é necessariamente algo de todo ruim, dependendo de como são implementados esses modelos. O que não se justifica, é a concepção de formação de professores pautada no custo (baixo custo) dessa política e no atendimento aos “filhos dos outros”.

A diferença entre essas duas visões é que formar o profissional professor vai além de prover professores com competências de docência e de gestão, mas busca também garantir que esses profissionais tenham amplo conhecimento sobre os contextos social e político em que trabalham, incluindo conhecimentos sobre as condições socioeconômicas das comunidades em vivem seus alunos. Uma formação profissional para os professores também procura ajudá-los a aprender na e a partir da prática, de modo que continuem a se tornar melhores professores ao longo de sua carreira e sejam participantes ativos na reinvenção da escola (DARLING-HAMMOND, 1999 apud ZEICHNER, 2013).

Deste modo, ao tomarmos o PTS como objeto de estudo dessa pesquisa, consideramos esse cenário apontado por Zeichner sobre a existência dessas duas visões de formação de professores, tendo como pressuposto a hipótese de que o programa em estudo ao ser formulado insere-se na visão que não visa a profissionalização do magistério e o desenvolvimento profissional do professor, uma

vez que, segundo indicadores, é pautado no baixo custo e na formação em larga escala (maior quantidade) desses profissionais para atender à demanda advinda da universalização do ensino.

1.2.1 Formação de Professores no Brasil: panorama histórico-político e legal

O objeto deste estudo é a FC de professores, sobretudo aquela oportunizada pelo Estado. Para tanto, compreende-se que, para discutir e analisar a FC é fundamental que se compreenda também a formação inicial, afinal a formação do profissional professor não deve ser dicotomizada, mas vista como algo contínuo, com uma constante revisão dos saberes, articulando teoria e prática.

Estudo realizado por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), o qual propunha fazer uma síntese do conhecimento produzido sobre o tema da formação de professores com base na análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, entre os anos de 1990 e 1996, revela que, em linha gerais, a maioria dos estudos se concentram na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam docentes.

Segundo a pesquisa, dos 284 trabalhos sobre formação do professor, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial e apenas 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada. Entretanto, ainda segundo os autores, embora as pesquisas sobre formação continuada não sejam muito expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, uma vez que abordam diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino variados (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO, BRZEZINSKI, 1999).

Propomos para tratar da formação de professores no Brasil, um resgate a partir de uma perspectiva histórica da evolução das políticas voltadas para esse fim. A década de 1970 foi profundamente marcada pelo golpe militar, que reprimiu muitos dos anseios da classe popular e favoreceu a conquista do mercado ao sistema econômico, político e educacional do país. Neste cenário, a educação brasileira e, por conseguinte, o modelo de formação de professores, sofre influência desse contexto, tanto é que em 1971, “visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008. p. 298), tem-se a reforma

do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei 5.692/71. Foi a partir desse momento histórico, que cortes orçamentários passam a ser aplicados à Educação, quando o governo federal reduz progressivamente os recursos para a área (SAVIANI, 2008).

Vale uma breve contextualização das primeiras políticas de formação de professores no país e, para isso, recorremos à Saviani (2009) e à sua formulação sobre a história da formação de professores no Brasil.

As primeiras ações voltadas à formação de professores no Brasil não é algo recente e remonta a meados do século XIX ainda no período imperial. Saviani (2009), ao analisar as questões pedagógicas articuladas com as transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos dois últimos séculos, dividiu a história de formação de professores no Brasil em seis períodos:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (p.143)

Com vistas a fazermos uma contextualização histórica da trajetória da formação de professores no Brasil, cabe aqui resgatarmos o contexto que corresponde aos dois últimos períodos nomeados por Saviani, por entendermos que a partir deles as políticas educacionais e, sobretudo, as de formação de professores que é a que nos interessa nesta pesquisa, começaram a sofrer influência dos fenômenos relacionados à globalização e ao neoliberalismo (externos) e das ações da Ditadura Militar (internos). Antes, porém, cabe voltar ao segundo período a que Saviani faz referência, chamado *“Estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932)”*, pelo fato de que a partir daquela data, há pela primeira vez na história da educação do país uma preocupação do Estado com a formação de professores.

Este período ficou conhecido pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo iniciada em 1890, e foi um marco na história da formação de professores no país.

A partir desta reforma, o Estado passa a se responsabilizar pelos custos do novo modelo de formação, ao passo que centraliza as ações nos exercícios práticos dos professores, com vistas a assegurar uma formação de fato significativa do ponto de vista da prática pedagógica. São Paulo passava a ser referência para os outros estados, contribuindo para que o novo modelo paulista da Escola Normal fosse estendido pelo país inteiro.

Para Gatti e Barreto (2009), concordando com o pensamento de Saviani em relação às origens da formação de professores no Brasil, foi com a Escola Normal e com a criação de cursos específicos para formar seus professores que o tema definitivamente se transformaria em uma política de Estado, com um viés efetivamente pedagógico.

Contudo, mesmo com o breve entusiasmo causado pela reforma em face à nova perspectiva da formação de professores, que neste período dava maior importância às questões ligadas à prática pedagógica, este modelo inovador inaugurado pela Escola Normal não sobreviveria por muito tempo, sendo vencido pela tendência dominante centrada na aquisição de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos alunos. Dessa forma, um novo período se inicia com o surgimento dos institutos de educação que tinha como característica uma preocupação com a pesquisa além do ensino.

Retomemos, então, a nossa contextualização a partir da década de 1970. Segundo Ghedin (2012), apesar da década anterior ter sido importante para as universidades acirrare o debate sobre os rumos da educação no país e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 de certa forma contemplar a questão da formação de professores, a Lei 5.540/68, que trata da Reforma Universitária Brasileira, foi promulgada sem levar em consideração esse debate, mantendo, por exemplo, os cursos de curta duração.

Candau (1997) também critica a Reforma Universitária de 1968, ao afirmar que problemas como, a não integração entre a formação pedagógica e a específica e o caráter eminentemente teórico dos cursos de formação de professores, não foram solucionados.

A partir desta perspectiva, a autora afirma que na década de 1960 e 1970, a educação brasileira sofreu forte influência da tendência *tecnicista*, cuja ideologia era formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho, que também passava por transformações, devido à orientação política e econômica externa que o regime militar compactuava.

É a partir desse período que, segundo Saviani (2009), ocorre o quinto período da história da formação de professores, que é a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971 – 1996). Esse período ficou marcado pela Lei 5.692/71 que pôs fim às Escolas Normais e o antigo curso normal cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau.

Segundo Ghedin (2012), durante este período, a formação de professores assumiu um caráter de treinamento técnico em educação, que ocorria por meio da transmissão dos instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Para Martins (2008), nesse modelo de formação, o professor competente é aquele que se torna um bom executor de tarefas, sendo observada sua posição no interior da organização do trabalho na escola.

No entanto, de acordo com Brzezinski (2007), no final da década de 1970, as discussões acerca de uma mudança na concepção da formação de professores se iniciavam. Propostas alternativas de formação de professores que correspondessem às exigências da sociedade em mudança e às necessidades da educação básica na direção de formar profissionais críticos e conscientes do papel da educação eram incipientes e só se consolidariam a partir da década seguinte.

A partir da década de 1980, a formação de professores buscava, segundo Ghedin (2012), distanciar-se daquilo que vinha sendo referência até então, centrada nos métodos de treinamentos de professores. Para Candau (1997), esse momento significou um despertar para a importância da dimensão política da formação de professores que até então fora silenciada pelo modelo da racionalidade técnica do período ditatorial.

Nesse sentido, as discussões acerca da mudança no paradigma da formação de professores, apontavam para a necessidade dos cursos promoverem nos professores, durante seu processo formativo, a tomada de consciência sobre a importância da escola e da educação na transformação da sociedade.

É nesse cenário que, ainda de acordo com o autor, surge a discussão do educador em substituição à do professor. Essa substituição, veio para demonstrar a

insatisfação com o modelo de formação de professores, demarcar um novo tempo e o rompimento com o período anterior e ainda representar uma oposição ao conceito de técnico da educação.

Atrelado a essa discussão sobre o papel do professor-educador, surge também as primeiras propostas de se vincular a teoria à prática pedagógica. Assim, segundo Brzezinski e Garrido (2001), no final dos anos 1980 e início do 1990, as discussões acerca da questão da teoria vinculada à prática e do ensino à pesquisa na formação de professores, começou a tomar fôlego.

Nos anos 1990, uma mudança significativa do ponto de vista do modelo de formação marcou o campo da formação de professores, vindo expressa inclusive no texto da LDBEN 9.394/96.

É naquele contexto que, segundo Gedhin (2012), surge a perspectiva do professor-pesquisador. Para o autor, essa mudança é representada por um novo olhar para a relação teoria e prática que naquele momento aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente. Questão relevante naquele momento, que vem expressa no artigo 61 da Lei 9.394/96, ao determinar mudanças no currículo dos cursos, ao indicar a “[...] inclusão da associação entre teoria e prática [...]” (art. 61,I) e a “[...] prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente [...]” (art. 65).

Essa indicação, da lei impulsionou a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, sobretudo no que concerne à separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, no sentido de rever a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Segundo Pereira (2011), a partir de 1990

[...] a análise da literatura educacional aponta para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Do treinamento do técnico em educação, na década de 1970, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 1980 e, nos anos 1990, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador [...]. (p. 37)

Assim, a partir dos anos 1990, o professor passa a ser visto como profissional que deve aliar em seu trabalho docente as atividades de pesquisa, fazendo surgir, as discussões de que a formação do professor não pode ser concebida desvinculada do espaço em que realiza a sua atuação profissional, ou seja, a escola.

Deste modo, concordamos com Gedhin (2012), quando afirma que, mesmo se constituindo num processo lento a efetivação destas mudanças, as contribuições dos anos 1990 para um novo olhar para a questão da formação de professores são muito importantes, especialmente no que diz respeito às discussões sobre os saberes da docência; à defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino e à formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente.

Numa perspectiva diferente, Saviani (2009), que aponta ser este período marcado pelo “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores”, afirma que nova LDBEN não consolidou as lutas e as discussões propostas pela sociedade civil e profissionais da educação nos anos anteriores.

Para o autor, o quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação de professores no Brasil seria melhor equacionado. Porém, a Lei 9.394/96 não correspondeu a essa expectativa. A nova LDB, ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizou para uma política educacional que tendia a nivelar o ensino por baixo.

Segundo Saviani (2009), “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (p.218). Ainda segundo o autor, as diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em 2006 não escaparam dessas características.

Gostaríamos de ressaltar que, embora concordemos com Saviani quando afirma que a Lei 9.394/96 não concretizou parte das discussões acerca das políticas de formação de professores, sobretudo por não solucionar as disparidades entre a finalidade das licenciaturas e do curso de pedagogia, não podemos compactuar com a ideia de que aquela lei não trouxe contribuições para o campo em questão.

Em nosso entendimento, a nova LDBEN foi importante por institucionalizar, na forma da lei, parte do debate acerca da formação de professores, não significando essa institucionalização, a solução completa dos problemas relacionados ao tema.

Finalmente, nos anos 2000, surge, segundo Gedhin (2012), uma nova terminologia na literatura que trata da formação de professores: o professor

pesquisador-reflexivo. Todo esse contexto leva a uma nova maneira de conceber não só a formação de professores como a própria instituição formativa.

Desse modo, é agora exigido que o professor lide com um conhecimento em construção e não mais imutável. Essa nova visão implica também uma mudança no papel da escola e, por conseguinte, no trabalho docente, passando de um lugar que antes era reduzido ao de transmissão de conhecimentos, para um lugar onde agora se produz conhecimento.

Segundo Pereira (2011), neste novo modelo, chamado de “racionalidade prática”,

[...] o professor passa a ser considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, à qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. (p. 23)

Desta forma, a prática não é considerada apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas de reflexão e de construção de novos conhecimentos, o que condiz com a formação de um professor pesquisador-reflexivo.

No entanto, segundo Gedhin (2012), embora os esforços e as conquistas no campo da formação de professores demonstrados nas pesquisas ao longo desses anos tenham trazido contribuições, a proposição de uma formação que de fato atenda as necessidades do trabalho docente, foram mais discutidas do que efetivamente implementadas nos espaços de formação.

Para a ANFOPE (2000)

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor para o conhecimento da realidade. (p. 23)

Neste sentido, estamos de acordo com o que defende a entidade ao conceber formação de professores como um *continuum*, quando afirma a necessidade de políticas que articulem a formação inicial com a formação continuada dos profissionais da educação.

1.2.2. Formação Continuada de Professores: quadro legal, polissemia de um conceito e o modelo centrado na escola, no professor e na prática pedagógica.

Neste eixo apresentamos uma discussão acerca da FC de professores a partir da década de 1990, quando este modelo de formação começa a tomar corpo no Brasil, buscando evidenciar as diferentes conceituações recorrentes na literatura, bem como o quadro legal que promoveu a regulamentação e implementação desta política no país.

Foi a partir da década de 1990 que, com as mudanças trazidas pela Lei 9.394/96, começa a ser instituído um quadro legal referente à FC de professores no país.

De acordo com Gatti (2008)

[...] nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (p. 58)

Tomando o Art. 61 da nova LDBEN, vemos que a formação dos profissionais deverá “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) e ter como fundamento, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

Em seu art. 63, Inciso III, assegurou que a mesma fosse mantida pelos institutos superiores de educação, por meio de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 1996)

O Art. 67, mais especificamente nos incisos II e V, considera a FC instrumento básico das ações de valorização dos profissionais da educação atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Na mesma década, o governo federal instituiu o FUNDEF que, com relação à questão da valorização do magistério, permitia que parte dos recursos repassados

aos sistemas de ensino pudesse ser utilizada com programas de aperfeiçoamento profissional.

Em relação à importância do FUNDEF para a questão da FC de professores, Gatti (2008) afirma que

[...] a lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (p.65)

A lei 9.424/96 determinava prazo para que a formação fosse realizada, ou seja, cinco anos a contar da data da publicação da referida Lei e depois desse período, os entes federados poderiam continuar investindo na formação inicial dos profissionais em exercício no ensino fundamental, contudo, sem utilizar dos recursos destinados a esse fim.

No ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, estabelecendo a FC como uma das formas de valorização do magistério, conforme destacamos a seguir:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001, p.73)

Dando continuidade às normatizações da nova LDBEN, no ano de 2003 o MEC, por meio da portaria n.1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artigo 1º prevê em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”. Este sistema compreendia três eixos de ação: o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores.

Não nos esqueçamos de que a partir da década de 1990 o Estado passa por reformas de cunho neoliberal que irão se estender também à educação. Naquele contexto, surge o Estado avaliador, pelo qual a política de avaliação torna-se

elemento estratégico de gestão. Na ocasião houve posicionamentos fortes contra esta proposta, como por exemplo, o documento “Formar ou certificar”? Muitas questões para reflexão, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003).

No ano de 2006, foi instituído o FUNDEB, mantendo vigentes as regras de repasse e utilização dos recursos para a capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço previstas no FUNDEF.

Portanto, a FC de professores passou a ser regulamentada pelo Estado, aparecendo nos textos da legislação educacional como importante elemento de melhoria da qualidade da educação básica.

Antes de explicitarmos os referenciais teóricos que embasam a pesquisa, faz-se necessário apresentar as diferentes concepções e significados de FC de professores que foram se constituindo de acordo com o contexto histórico da educação brasileira.

No contexto da década de 1990, a FC aparece sob termos que usualmente se referem a uma compensação das eventuais falhas existentes na formação inicial de professores (MIZUKAMI, 2002; MARIN, 1995; CANDAU, 1997).

Deste modo, seus objetivos estariam voltados a um processo de reciclagem ou capacitação do profissional docente, baseado na atualização ou complementação de sua primeira formação, não sendo considerada naquele momento, sua prática, suas experiências nem tampouco a escola e a sala de aula como locus do processo de formação continuada.

Autores como Candau (1997), Tardif (2002), Nóvoa (1992), não corroboram esta concepção de FC pensada sobre a ótica da reciclagem, por esta não considerar a complexidade que segundo eles envolve o processo de formação.

Em relação à FC, convém uma explanação. Na literatura sobre o tema, encontramos vários termos e conceituações utilizados para definí-la, o que a caracteriza como um termo polissêmico. Ocorre que essa polissemia muitas vezes subjaz conceitos e ideologias que, ao serem analisados mais detalhadamente, são revelados.

Nesse sentido, apresentamos aqui, segundo Marin (1995), alguns dos termos mais comuns encontrados na literatura para designar a FC de professores. Para a autora, os termos “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação” são

os mais recorrentes. Analisando um a um estes termos, a autora discute a adequação deles quando relacionados aos processos de ensino e à educação.

Pensamos ser importante trazer esta discussão, por concordarmos com a autora, que afirma ser com base nos conceitos subjacentes a esses termos que diferentes tipos de decisões são tomadas e ações são propostas, justificadas e realizadas, sobretudo pelos programas oficiais de formação de professores.

Para Marin (1995), o termo *reciclagem* não é compatível com a ideia de formação pedagógica, visto que

[...] a adoção do termo reciclagem e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (p. 32)

O termo *reciclagem* foi, segundo a autora, muito utilizado até a década de 1980, época em que muitos educadores e entidades ligadas à educação manifestavam-se contrários à ideia de formação vigente, a saber, uma formação tecnicista, fragmentada, centrada em competências e habilidades (MARIN, 1995).

Essas entidades defendiam um modelo de formação ancorada num currículo com uma base comum nacional, norteado pelas seguintes diretrizes: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática em todo o curso, trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo do trabalho docente, compromisso social do profissional da educação, gestão democrática, inclusão da concepção da FC visando ao aperfeiçoamento do desempenho do profissional da educação, além da avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, à luz do projeto pedagógico de cada curso (ANFOPE, 2004).

Ao analisar o termo *treinamento*, Marin (1995) ressalta ser inadequado utilizá-lo ao tratar da FC de professores, pois esse conceito pressupõe ações com fins meramente mecânicos.

O termo *aperfeiçoamento*, ainda segundo Marin (1995), também é passível de críticas pelo motivo de que o trabalho docente possui implicações decorrentes de fatores que não dependem exclusivamente do profissional professor. Por esse motivo, a ideia de buscar a perfeição, sugerida pelo termo, não condiz com a natureza do universo educacional e da profissão docente, que é constituído por possibilidades de erros e acertos, das quais se aprende sempre.

Outro termo discutido por Marin (1995) é o de *capacitação*. E para discutir esta terminologia, utilizamos Mizukami (2002), que afirma que tanto a ideia de reciclagem quanto a de capacitação, é apoiada na perspectiva de acúmulos de conhecimentos teóricos para posterior aplicação na prática pedagógica. Marin (1995), ao analisar este termo, considera duas possibilidades. Na primeira, ela o legitima na FC de professores, ao relacioná-lo com a ideia do tornar-se capaz, ou ainda, da possibilidade de aquisição das condições para o desempenho da profissão docente. Na segunda, que vai ao encontro da perspectiva de Mizukami e da qual também compartilhamos, a autora critica esta concepção por acreditar que

[...] adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de capacitação visando a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria da educação básica. (p.17)

Ao discutirmos as concepções de FC de professores tomamos como nossa principal referência Candau (1997) que as classifica em dois grandes modelos. Ao primeiro, a autora denomina de perspectiva “clássica” ou tradicional, que predominou desde a década de 1970 até os anos 1990. Na perspectiva “clássica”, estão as iniciativas de instituições e órgãos governamentais que enfatizam a qualificação, reciclagem e especialização, como “voltar e atualizar a formação recebida” (p. 52, grifo da autora). Na sequência deste trabalho, sempre que recorrermos a este conceito faremos menção a ele conforme apresentado pela autora.

Nesta perspectiva, a FC de professores é enfatizada, com o objetivo de atualizar a formação recebida no processo de formação inicial. Assim, a universidade constitui-se, com o lugar privilegiado para a formação de professores, onde os conhecimentos são produzidos.

Pena (1999) ao analisar esta perspectiva, questiona a concepção subjacente à mesma que, no seu entendimento, pressupõe uma dicotomia entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que são responsáveis por transmití-los. (p.55)

Em sintonia com esta perspectiva, Kramer (2002) também faz críticas ao modelo “clássico” ao afirmar

[...] que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistérios encara o professor como alguém que tem pouco a dar mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...]. (p. 29)

Portanto, para Candau (1997) no que a autora denomina de perspectiva “clássica”, os aspectos da formação do professor como um profissional que produz conhecimento ao longo da carreira durante sua prática, bem como da escola como *lócus* onde se realiza essa formação, não são considerados ou vistos como elementos relevantes na concepção de programas.

Entretanto, segundo Candau (1997), um novo modelo de FC de professores vem sendo construído nas últimas décadas. Contrariando o modelo “clássico”, este modelo adota como eixos estruturantes para a formação três aspectos fundamentais: a *escola como lócus* da formação continuada; a *valorização do saber docente*; o reconhecimento do *ciclo profissional de vida* dos professores.

Isto implica a construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los através de uma prática conjuntamente pelos docentes da instituição escolar.

Numa perspectiva da racionalidade técnica de FC de professores, a prática pedagógica consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente adquirido ou absorvido, seja na formação inicial, seja em cursos de formação em serviço concebidos na mesma lógica.

Nesta perspectiva, a formação inicial e continuada de professores está preocupada em proporcionar o acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão da sala de aula, conteúdos curriculares, técnicas de avaliação, sendo todos estes elementos elaborados por “especialistas”, normalmente sob encomenda de órgãos gestores da educação, sem considerar os elementos primordiais desse processo que são a escola, o professor e a prática docente (CANDAU, 1997).

Deste modo, o exercício da profissão fica restrito a uma atividade meramente instrumental e a formação serve ao propósito da instrumentalização dos professores das técnicas de que eles precisam para desenvolver sua prática. Importante salientar aqui nosso apoio acerca da produção teórica das políticas e programas de

FC de professores terem como parceira a Universidade. Aliás, pensamos ser esta parceria de suma importância para fomentar a discussão sobre o tema da formação de professores buscando uma transformação neste campo e para que o Estado, ao conceber políticas públicas nesta área, considere efetivamente os resultados de pesquisas vindas da universidade.

O que de fato não compartilhamos, é com a ideia de que essa parceria se realize e as políticas sejam concebidas e oferecidas sem considerar todos os elementos envolvidos neste processo, a saber, os professores, suas experiências pessoais e profissionais, sua prática pedagógica e a escola na elaboração destas.

Quando nos deparamos com a realidade do dia a dia da escola e da sala de aula, percebemos que soluções prontas e acabadas que normalmente predominam nas políticas e programas oficiais de formação de professores não dão conta da resolução ou pelo menos da satisfação de parte expectativas dos professores em relação a esta questão.

Na contramão da perspectiva da racionalidade técnica, nosso entendimento sobre FC está posto na relação existente entre a formação teórica (inicial) e a formação advinda da prática pedagógica, considerando que a formação docente se dá a partir da graduação, passando ao longo da profissão docente, no dia a dia na sala de aula e com a convivência e interação na escola com seus pares. Assim, acreditamos que a FC é fruto das experiências vividas tanto na esfera de vida pessoal, pois como nos diz Freire (1997), o professor é um ser inacabado, inconcluso pela sua própria condição humana, bem como ao longo de sua carreira profissional, marcada pelas vivências no cotidiano da escola com seus colegas de trabalho e, sobretudo, da sua prática e reflexão sobre ela.

Pensamos ser a formação do professor um processo que engloba desde a experiência do docente como aluno, sua passagem pela universidade, sua atuação para conhecer a prática por meio do estágio, sua experiência como professor iniciante e, finalmente, como professor em exercício na escola. Desse modo, faz-se necessário pensar a formação de professores como um processo contínuo, que perpassa diferentes etapas do conhecimento e desenvolve-se ao longo da carreira docente, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores no espaço escolar e de acordo com a perspectiva de educação permanente.

Baseado nesse pensamento, alguns pesquisadores (CANDAU, 1997; SCHÖN, 1987; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999; TARDIF, 2002; entre outros), colocam-se como referência para o embasamento desta pesquisa, tornando-se interlocutores imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Para esses pesquisadores, existe no trabalho docente um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor pode realizar uma reflexão sobre sua prática e, a partir daí, produzir conhecimento sobre ela.

Para Garcia (1999), o papel dos professores deve ir além de técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Ele defende a importância de o professor assumir-se como protagonista na construção de alternativas para suas ações, como alguém que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional.

Conforme suas palavras é preciso “considerar o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (p. 47).

Schön (1987), também contrapondo-se ao modelo de racionalidade técnica, segundo o qual a atividade profissional é de natureza instrumental, consistindo na solução de problemas concretos por meio da aplicação de teorias e técnicas derivadas do conhecimento científico, considera que a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa - para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. (Pena, 1999, p. 135).

A base conceitual dessa perspectiva de formação de professores está fundada na valorização do conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador de sua própria prática e, a formação como sendo parte desse processo de investigação.

Entretanto, a despeito de compartilharmos desse pensamento sobre formação de professores, é importante fazermos uma ressalva. Essa perspectiva de formação de professores que considera a produção de conhecimento na prática docente tem sido objeto de discussão por poder oferecer uma certa limitação e certo risco em sua utilização. Limitação no sentido de que, ao se constituir num processo individual, em

detrimento ao coletivo, os resultados podem ser imediatos e podem não chegar a repercutir em transformações estruturais do ensino. Risco, na medida em que, ao conceber uma política ou programa de FC fundado numa perspectiva individualizada, os órgãos gestores da educação, representando o Estado, podem responsabilizar os professores pelos problemas de ensino, isentando-se da culpa pelos resultados nada satisfatórios que apresenta a educação básica. Aliás, a adoção dessa perspectiva de FC desse ponto de vista é mais uma das hipóteses que mantemos sobre o oferecimento de programas de FC pelas redes de ensino: os programas oferecidos pela SEESP ao considerarem essa perspectiva, o fazem e depois, diante dos indicadores educacionais insatisfatórios, reaponsabilizam os professores pelos números indesejáveis, eximindo-se da sua responsabilidade, alegando que sua parte está sendo feita, ao promover cursos de FC.

Considerando o exposto, o que defendemos é uma formação de professores que considere a individualidade do professor no sentido de valorizar suas histórias de vida (NÓVOA, 1992), seus diferentes ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 2000), porém sem deixar de considerar o contexto em que ele desenvolve seu trabalho e, por conseguinte, também constrói sua formação, a escola, nem tampouco suas experiências na prática e sua relação com os pares.

A esse respeito, Tardif (2002) afirma que:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades (...) Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização.(...) A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, (...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (p.71)

Nesta perspectiva, corroborando o que afirma Giroux (1997), acreditamos que a FC pode não apenas contribuir com a formação individual do professor para a docência, mas também para sua formação voltada para a transformação social, criando uma consciência coletiva e democrática dos pares no interior da escola.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Contreras (2002, p. 164) afirma que a formação de professores a partir desta perspectiva adquire outra finalidade, uma vez que forma o professor como sujeito consciente do seu papel e capaz de

transformar a realidade escolar. Para o autor, esta perspectiva de formação também é fundamentada na reflexão. Contudo, essa reflexão se dá de forma contextualizada e com a utilização de referenciais teóricos que ajudem a compreender a prática de um ponto de produção de conhecimento.

Portanto, na realização desta pesquisa, consideramos a FC como um processo amplo e multifacetado, na qual a formação inicial, a experiência pessoal e profissional, a escola e a prática pedagógica são vistos como eixos estruturantes os quais não podem ser vistos separadamente, dos quais ocorre efetivamente a formação docente. Consideramos ainda que as políticas de educacionais e, neste caso, as de formação de professores e, mais especificamente ainda as de FC, estão inseridas num contexto histórico-social global de reformas do Estado, sob a influência do ideário neoliberal hegemônico no mundo contemporâneo. Daí a relevância de apresentarmos uma discussão sobre esse contexto partindo do macro para o micro-contexto, para em seguida podermos compreender a relação entre a formulação das políticas de FC no estado de São Paulo com a conjuntura internacional e nacional.

1.3 A Reforma Educacional no estado de São Paulo e Ideário Neoliberal

A partir de 1973, a crise econômica que se instalou arruinou o Estado de Bem-Estar Social, criando o Estado Neoliberal cuja característica fundante principal era a reforma do Estado visando o maior controle e diminuição dos gastos públicos, sobretudo na austeridade nas políticas sociais. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar proporções antes jamais vistas. Para Hayek, um dos teóricos dessa nova roupagem do capitalismo, as origens da crise estavam ligadas ao poder dos sindicatos à luta do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista [...] com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

A solução para a crise nos olhos dos idealizadores era claro:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a

restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995, p. 2)

Os anos de 1978-1980 podem ser considerados um ponto de ruptura na história econômica e social do mundo, neste período três epicentros se consolidavam: de um lado Deng Xiaoping iniciou a liberalização da economia chinesa no ano de 1978; na Grã-Bretanha, a primeira-ministra Margaret Thatcher dá início a um trabalho de restrição do poder dos sindicatos e eliminação da estagnação inflacionária que envolvia o país; nos Estados Unidos, Ronald Regan torna-se presidente em 1980 e apóia a política monetária de luta contra a inflação a qualquer preço, implantada por Paul Volcker, presidente do Banco Central dos Estados Unidos, além disso, Regan ainda complementa tal política com a desregulação da indústria, da agricultura e dos setores extrativistas (HARVEY, 2005).

Deste modo, pode-se dizer que este foi o primeiro momento de implantação deliberada do projeto neoliberal, sendo que dentre as ações tomadas pelos governos neoliberais deste período destaca-se a elevação dos juros, a queda na taxa dos rendimentos altos, extinção do controle sobre os fluxos financeiros, corte nos gastos sociais, criação de níveis elevados de desemprego, repressão às greves, e posteriormente, iniciou-se um amplo programa de privatização (ANDERSON, 1995).

Segundo Frigotto (2003), o documento que assinalou o nascimento do neoliberalismo produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou as políticas que viriam a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. Para o autor:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. (FRIGOTTO, 2003, p. 97)

Nesta perspectiva, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -

PNUD, passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998).

Para Azevedo (2004),

[...] a política educacional apregoada pelos neoliberais exigiu novas regras para a educação. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. (p. 15).

A partir dos anos 1990, quando as influências supranacionais começaram a chegar no Brasil, a redefinição no papel do Estado sob a ótica do ideário neoliberal cujo objetivo maior era diminuir os gastos públicos acarretou também mudanças nas políticas educacionais.

A Educação assume um novo papel, “não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

Como afirma Shiroma (2002, p.55) há “... um processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Logo, embora a posição excludente do país na divisão internacional do trabalho seja resultado da própria lógica do sistema, a educação passa a ser vista como a válvula propulsora que irá subsidiar esse avanço do Brasil no cenário mundial. Em outras palavras, para competir no mercado o país precisa ajustar sua educação aos “códigos da modernidade”, ou seja, a educação deve agora responder às demandas crescentes do mercado, para formar mão-de-obra apta às novas formas e processos produtivos.

Na reforma educacional brasileira iniciada nos anos 1990, pode-se dizer que o pacote de propostas do BM, em parceria com o BIRD e a UNESCO, se expressou no acordo realizado entre o MEC/UNESCO, financiado pelo BM, para publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como um dos documentos de referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzido na Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia em 1990. Aquele evento, do qual participaram mais de 150 países, assinalou a necessidade da adoção de medidas para prover a educação para todos no mundo todo. Portanto, foi esse o documento oficial orientador das políticas públicas para a educação realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referencias curriculares,

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para todos os níveis e modalidades de ensino (SILVA JUNIOR, 2002).

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA et al., 2002, p. 57-58)

Além da Conferência citada, destaca-se ainda a Declaração de Salamanca, resultado de um encontro realizado na cidade homônima em 1994 na Espanha. Esse evento foi chamado de Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, quando foi proposta a adoção de ações em Educação Especial. Nessa Conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecida a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

Ao participar destas Conferências, o governo brasileiro assim como outros países mundo afora, assumiu o compromisso de implementar as políticas de educação a partir daquele momento histórico e das seus cenários educacionais seguindo todas as orientações e diretrizes discutidas e acordadas nestes eventos.

Nesse momento, no Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Melo, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de impeachment como presidente da República. Mas as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco. Ao lado do breve sucesso de Collor, naufragara o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio “Lula” da Silva. A nova correlação de forças alterará o rumo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subseqüentes (FRIGOTTO, 2003).

De outra parte, o movimento internacional, que veio alavancar as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso, continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação. Ainda em 1990, a CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe publicou Transformación productiva con equidad, que enfatizava a urgência da

implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (FRIGOTTO, 2003).

A reforma da educação brasileira promovida pelo governo FHC, que se deu associada à reforma do Estado, e a influência das agências multilaterais já foi ampla e profundamente analisada (cf. DE TOMASI, WARDE E HADDAD, 1996; SGUISSARDI E SILVA Jr., 2001; SILVA Jr. 2002;).

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação.

A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (FRIGOTTO, 2003).

Diante das transformações em curso, desde a década de 1970, no atual estágio de universalização do capitalismo, o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia, reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. Em acréscimo, passou a organizar esferas sociais e políticas que se realizavam de acordo com diretrizes da lógica pública, determinando, dessa forma, novas relações entre o público e o privado, o

que, articulado com o movimento geográfico, marca mudanças estruturais na reprodução da formação econômico-social capitalista. Isso acentua o movimento de reformas institucionais, em particular na esfera da educação.

A reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos de 1990 é, ela mesma, na sua particularidade, parte das mudanças aludidas no parágrafo anterior e se estruturam segundo a mesma racionalidade dos movimentos referidos. Portanto, assistimos nesse período, a uma série de transformações paradigmáticas na esfera educacional no Brasil. Ilustram essa afirmação a reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa, e a reforma no financiamento educacional articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação, dentre outras medidas no campo educacional (SILVA JUNIOR, 2002).

Para Frigotto (2011), tais medidas são os meios para a rearticulação das esferas pública e privada, que resultam dos deslocamentos do capital no processo de universalização do capitalismo.

Para o autor,

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. [...] a educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (p.240)

Assim, o cenário da década de 1990 apresenta-nos uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional brasileiro em decorrência da globalização da economia e da reestruturação capitalista da produção, no qual o Governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso - FHC foi um seguidor ao colocar em prática as reformas recomendadas pelos organismos internacionais em nome do ideário neoliberal.

Segundo Silva Junior (2002), em meio à reforma educacional produzida no Núcleo Estratégico do Estado, destaca-se a sua dimensão docente, posto serem o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar. Indaga-se, pois, quais são as tendências de formação dos professores, em particular no contexto desse

movimento reformista da educação no Brasil. A julgar pelas diretrizes do Governo Fernando Henrique Cardoso, pela reforma do Estado e da educação e, pode-se ao menos levantar a hipótese de que as políticas de formação de professores tendem a seguir as orientações das mudanças sociais em geral, particularmente para a educação, com origem no Banco Mundial (cf. Torres, 1996, 1998; Brzezinski, 1999; Freitas, 1999; Kuenzer, 1999; Cunha, Lüdke & Moreira, 1999; Libâneo & Pimenta, 1999; Aguiar e Sheibe, 1999).

Neste contexto de reforma educacional na esfera nacional, as mesmas práticas e a adesão ao ideário em voga, passava a fazer parte das políticas nos estados da federação. Essa pesquisa tem como objetivo fazer uma análise de uma política de formação de professores no estado de São Paulo e, por esta razão, faz-se necessário uma abordagem dos desdobramentos das políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal neste estado.

A partir de janeiro de 1995, o estado de São Paulo passa a ser governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB que, seguindo os mesmos rumos da política nacional, visto que o Governo Federal acabara de ser ocupado pelo mesmo partido, inicia uma série de reformas, inclusive na educação.

A reforma da educação pública estadual paulista ocorreu simultaneamente à reforma da educação nacional em face da coincidência dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, no governo da União, e de Mario Covas, no governo do Estado de São Paulo, a partir de 1995.

A refinada consonância entre o governo federal (Fernando Henrique Cardoso) e estadual (Mário Covas), ambos do PSDB, fez deste estado ante-sala de mudanças mais profundas que se expandiram para outros lugares. A primeira reforma educacional paulista na década de 1990 ocorre no Governo Mário Covas (1995/2000) e sua Secretária da Educação, Tereza Roserlei Neubauer da Silva, converte-se numa das principais estrategistas dessa etapa do processo. O diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEESP aponta a gestão como causa dos problemas educacionais do período: evasão, repetência, mau uso dos recursos públicos, e não a falta de investimentos. Institui-se um novo modelo de gestão que atenda às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar.

A reforma desloca o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando sua necessária interlocução e se materializa com o Programa

Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica e visam suprir as deficiências do sistema educacional: 1) Melhoria da Qualidade de Ensino, 2) Mudanças nos Padrões de Gestão e 3) Racionalização Organizacional. (CAÇÃO, 2011, p. 1)

Em 1995, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP publicou uma – a Resolução nº 3, que disciplinava o cumprimento das medidas constantes do Decreto nº 39.902, de 1º de Janeiro de 1995 – que trazia as principais diretrizes educacionais para aquele governo e que deveria vigorar até 1998. Este documento fazia uma análise da política educacional do estado nos anos anteriores e definia como diretriz central da nova administração da pasta “a revolução na produtividade dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995, p. 303), além de trazer duas diretrizes complementares: a primeira era relacionada à reforma e racionalização da estrutura administrativa e a segunda referia-se às mudanças nos padrões de gestão.

Assim, o documento definia as prioridades da pasta o para os próximos quatro anos.

Neste período, foram várias as ações do governo estadual relacionadas à educação, destacando-se, entre elas as seguintes: reorganização do ensino fundamental com a criação do Ciclo Básico – CB; reforma curricular do ensino médio; criação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC; criação da Escola Padrão (1992-1995); Instituição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (1996); implementação do programa de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental (1997); Municipalização do ensino fundamental com a instituição do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município (1996); bem como o oferecimento do programa de formação continuada de professores, a saber, o Programa de Educação Continuada - PEC (1996-1998).

Sobre as mudanças na gestão educacional formulada pela SEESP a partir da década de 1990, duas dimensões indicam seu vínculo às ideias neoliberais: a primeira refere-se à concepção de que a educação é um serviço social que pode ser desenvolvido por entidades públicas não estatais, deixando o estado de prestador de serviços a regulador deles (BRESSER PEREIRA, 1997) e a segunda refere-se ao exercício do poder tecnocrático potencializado pela utilização da informática,

racionalização administrativa pelos mais modernos processos de gestão e pelos sistemas de controle (avaliação de resultados).

Dessa forma, foram dois os projetos implementados: o primeiro reorganizou a estrutura burocrática da Secretaria, por intermédio de "várias ações desencadeadas com o objetivo de enxugar a gigantesca estrutura da Secretaria da Educação e eliminar as duplicidades encontradas numa estrutura morosa, ineficiente e cheia de disfunções" (SEESP, 1995) e, o segundo, descentralizou as atividades de administração da educação escolar mediante a "busca de novas parcerias (empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc.) entre os quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados" para prestação dos serviços educacionais (SEESP, 1995).

Nas palavras da secretária de educação na ocasião, a reorganização das funções administrativas e de gestão da escola pública tinha por objetivo enfrentar a "má qualidade da oferta dos serviços prestados pelo órgão responsável pela educação no Estado de São Paulo através de suas escolas".

Há também uma clara adesão da SEESP naquela ocasião ao chamado "Relatório Delors". Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o referido relatório, no qual se fez um diagnóstico do "contexto planetário de interdependência e globalização". (DELORS, 2000).

O Relatório fazia recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugeriu ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos.

A partir do ano 2001, o estado de São Paulo agora sob o comando do governador Geraldo Alckimin, promoveu uma mudança na política da SEESP. Essa mudança ficou a cargo do novo secretário, Gabriel Chalita e caracterizou-se pela manutenção de algumas ações que vinham sendo realizadas desde a gestão anterior, permanecendo os princípios do ideário neoliberal, como por exemplo, o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental, agora mais forte por conta do

FUNDEF, e a manutenção do regime de progressão continuada no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que explicita alguns princípios inovadores, como são o caso da adoção do conceito de escola acolhedora e a forte insistência na questão da inclusão social.

Logo no início de sua gestão, em 2003, publica um documento intitulado Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - PESEESP, trazendo as novas diretrizes para a educação em São Paulo (SEESP, 2003).

Em meio às novas medidas anunciadas pelo governo e acompanhando a tendência de oferecimento de programas de formação continuada para professores por diversas redes do sistema público impulsionadas pelo Governo Federal, a SEESP lançou, em 2003, o Programa de Formação Continuada Teia do Saber – PTS - cujo conteúdo se constitui o objeto dessa pesquisa e que apresentaremos no eixo seguinte deste capítulo - que compreendia um conjunto de ações destinadas à formação continuada dos professores da rede pública estadual, abrangendo os níveis Fundamental e Médio, em todas as áreas de conhecimento. No mesmo ano da criação do Programa, foram oferecidos os primeiros cursos, sob a coordenação das Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo. A criação desse programa tinha, segundo a SEESP entre outras finalidades, “[...] articular e consolidar as ações que já vinham sendo realizadas pela pasta, como é o caso do Programa de Educação Continuada - PEC criado no primeiro mandato do Governador Mário Covas” (SEESP, 2003).

Em 2005, como desdobramento do projeto inicial, foi regulamentado o denominado Projeto Básico – Capacitação descentralizada, mediante contratação de instituições de ensino superior para implementar as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada de Professores – Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino. (SEESP/ CENP, 2005, p. 1).

Essa nova versão do PTS, agora sob o comando do secretário Gabriel Chalita, trouxe consigo uma novidade em relação à versão inicial, ao estabelecer que as ações passassem a ser geridas pelas Diretorias de Ensino: sua execução passava agora a ser feita por meio da “contratação de instituições de ensino

superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas” (SEESP/CENP, 2005, p. 1).

Assim, o PTS teve uma reedição, da qual dentre suas principais características foi a transferência da responsabilidade em gerir o programa para as mãos dos Dirigentes de Ensino. Eram eles quem tinham que contratar as Instituições de Ensino Superior que implementariam os cursos nas respectivas regiões do estado.

Eleito governador do Estado de São Paulo para o mandato de 2007/10, José Serra teve como sua primeira secretária da educação, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, em cuja gestão se mantém os princípios do ideário neoliberal na política paulista. A Profa. Maria Helena Guimarães de Castro é professora afastada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH da Unicamp e há muito vem ocupando cargos em governos do PSDB. No início dos anos 90 foi Secretária da Educação do Município de Campinas, no governo Magalhães Teixeira, do PSDB. No período de 1995/2002, ocupou inúmeros cargos no MEC, como uma das principais colaboradoras do ministro Paulo Renato Souza, no governo FHC. Desde então, ocupou cargos de Secretária de Estado em pastas dos governos de São Paulo e Distrito Federal, todos do PSDB. Como se pode inferir a secretária é membro destacado do grupo de elite dos educadores do PSDB.

A partir das ações implementadas na SEESP no Governo Serra, o que se vê é a continuidade das medidas implantadas pelo governo PSDB, apresentando, no entanto, uma

[...] conjuntura mais difícil de consolidação e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional pautado na racionalização da gestão, progressão continuada, política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas. (CAÇÃO, 2011, p. 6 apud BRITO, 2013).

Para Sanfelice (2010), a política educacional do Estado de São Paulo vem se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos. Ainda segundo o autor,

Os profissionais da educação da rede pública que trabalham hoje com contratos precários, os baixos salários quando comparados nacionalmente e a ausência de um Plano Estadual de Educação são questões essenciais, não solucionadas pelos últimos governos, que comprometem

profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador. É chegada, pois, a hora da sociedade civil, as entidades de profissionais da educação e o conjunto de docentes educarem o Estado e o seu aparelho educativo (SANFELICE, 2010).

Deste modo, considerando que o objeto dessa pesquisa é o Programa Teia do Saber e que este se insere neste contexto macro de formulação de políticas educacionais orientadas por um ideário supranacional que estabeleceu suas marcas no Brasil e, sobretudo em São Paulo, decidimos apresentar a análise do programa e sua possível relação com este ideário de forma mais detalhada no eixo 3.4 do Capítulo 3 dessa dissertação, intitulado O PTS e o Ideário Neoliberal.

1.4. O Programa de Formação Continuada Teia do Saber - PTS

Num exercício de busca de subsídios para delinear os rumos dessa pesquisa, fizemos um levantamento dos possíveis estudos realizados sobre o Programa Teia do Saber - PTS anteriormente, do qual foi possível identificar alguns trabalhos realizados tendo o programa como objeto de pesquisa desde seu término no ano de 2007. Realizando uma busca nos bancos de dados das principais universidades e entidades ligadas à educação (UNICAMP, USP, UNESP, UFSCAR, CAPES, ANPED, CEDES), encontramos algumas pesquisas realizadas sobre o tema, sendo quatro dissertações de mestrado e três artigos, as quais fazemos uma breve apresentação a seguir.

A tese de doutorado intitulada “Programas de Formação Continuada para a Rede Pública do Estado de São Paulo: contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação” faz uma análise das contribuições da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, no âmbito dos Programas Teia do Saber e Curso de Especialização em Gestão Educacional, no período de 2002 a 2007. No estudo, o autor Arantes (2014) faz uma retomada das discussões acerca da Formação de Professores a partir dos anos 1990, enfatizando a Formação Continuada de Professores no contexto dos anos 2000, e o papel da Unicamp enquanto Instituição Formadora, na execução de Políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação Básica. A metodologia utilizada pelo autor contou com a análise de Relatórios de Avaliação elaborados por agências externas de avaliação, Relatórios de Avaliação produzidos pelas coordenações dos Cursos, depoimentos, anotações em diários,

documentos da própria Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, dentre outros. Como resultados da pesquisa, no que concerne ao Programa Teia do Saber ministrado pela Unicamp, os dados demonstraram que aproximadamente 85% dos professores que participaram do curso o avaliaram como Excelente ou Bom, retratando, portanto, em percentuais, as contribuições do curso às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A dissertação de mestrado intitulada “Programa Teia do Saber: um olhar de professores das ciências da natureza” traz uma pesquisa em que a autora, Paula (2007), faz uma análise das percepções dos professores participantes do curso denominado “Extensão Cultural: Metodologia de Ensino de Disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Médio: Física, Química e Biologia”. Segundo a autora,

[...] o curso foi oferecido por diferentes universidades em cada modalidade, o que prejudicou o caráter contínuo do curso, conforme previsto no Projeto Básico: cada fase do curso foi tratada de forma independente pelas universidades que ganharam a licitação. Talvez esta possa ser uma das explicações para a grande evasão ocorrida no curso em estudo: dos 79 professores que concluíram o módulo inicial, em 2003, apenas 34 concluíram em 2004 o segundo módulo, e 24, o terceiro, em 2005. (p. 65).

Desse modo, a autora aponta para o caráter de “descontinuidade” de um programa que se diz de Formação Continuada, demonstrando a queda do número de participantes a cada ano de edição.

Encontramos também um artigo produzido a partir da referida dissertação chamada “Formação Continuada e Protagonismo Docente: um Estudo sobre o Programa Teia do Saber” (Paula, 2007), no qual a autora chama atenção para a importância da participação do professor no programa como sendo o protagonista da sua própria formação.

Outro artigo produzido por Paula e Mazzilli (2008), “Programa de Formação Continuada Teia do Saber: Considerações sobre Parceria entre Órgãos Públicos e Universidades”, analisa o PTS, oferecido na cidade de Santos, promovido pela SEESP e realizado através de parcerias com Universidades. Como fonte para pesquisa baseia-se nos depoimentos dos professores-cursistas que revelam a expectativa destes profissionais de participação no planejamento desses cursos, como sujeitos de sua própria formação, e a necessidade de diálogos entre as

instituições gestoras, as instituições formadoras e as escolas, para o planejamento desses processos.

Noutro artigo intitulado “Análise do Discurso e Leitura de Gêneros do Jornal: uma Experiência com o Programa Teia do Saber”, Piris (2007) faz uma análise do programa Teia do Saber do ponto de vista do formador, visando apresentar a experiência que teve exercendo esta função no programa, no curso de Linguagens, códigos e suas tecnologias, no ano de 2007 junto à Diretoria de Ensino de Osasco.

Na dissertação de mestrado “Orientações de Formação e Concepções de Ambiente em Cursos de Formação Continuada de Professores de Ciências do Programa Teia do Saber”, Barbosa (2010) realiza a análise de dois cursos de formação continuada de professores de Ciências desenvolvidos no ano de 2006 pela Universidade de São Paulo – USP, Campus Ribeirão Preto, vinculados ao PTS. Como fonte para pesquisa, o autor utilizou o Projeto Básico do programa, o Projeto Político-Pedagógico – PPP dos cursos e as produções finais dos professores cursistas. Como resultado, a pesquisa observou a “[...] predominância de uma orientação técnica nos Projeto Básico e de uma orientação acadêmica nos PPPs.” (p.18). As concepções de “ambiente”, estavam, segundo o autor, ausentes nos documentos analisados, porém presentes nas produções dos professores cursistas, que o concebem como um “recurso’ ou “problema”.

Noutra dissertação de mestrado, “Formação Continuada de Professores: Contingências, Necessidades e Desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber”, produzida por Cosmo (2010), a autora se propõe a compreender como os princípios do neoliberalismo têm orientado a política educacional brasileira e mais especificamente a formação de professores e investigar as possibilidades de êxito e de fracasso de uma proposta de formação continuada. Os resultados revelam que “[...] as matrizes teóricas da formação inicial e continuada de professores no Brasil são a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática” (p. 27)

Abrahão (2006), também se dedicou ao Teia do Saber enquanto objeto de pesquisa produzindo a dissertação de mestrado “A Formação de Professores do Programa Teia do Saber - Universidades: um olhar avaliativo”, tendo como fonte de pesquisa o Projeto Básico do programa e entrevistas semi-estruturadas dos professores participantes. Segundo a autora, o objetivo da pesquisa era o de conhecer a opinião dos professores da região da Diretoria de Ensino de José Bonifácio, sobre a contribuição efetiva do programa em relação ao seu trabalho

docente, além de identificar se as finalidades da SEESP foram atingidas. Como resultados, a pesquisa aponta que na região da referida Diretoria de Ensino o programa “parece reforçar uma perspectiva reprodutivista em que os professores são considerados meros executores de tarefas burocráticas para alimentar a lógica capitalista” (p. 25)

Depois de procedermos à leitura de desses trabalhos, percebemos que a grande maioria tinha como preocupação principal a representação ou percepção dos professores participantes sobre o PTS, o que pode ser comprovado ao observar-se o método escolhido para produção de dados em três das quatro dissertações encontradas que é a análise de entrevista dos professores e da produção final deles nos programas. Neste sentido, justificamos mais uma vez nossa proposta de pesquisa que se situa no universo de formulação e não de implementação do PTS, como procederam a maioria dos pesquisadores que já investigaram o programa. Mesmo alguns trabalhos tendo utilizado os Documentos Oficiais do PTS como fonte para pesquisa, a ênfase da análise recaiu sobre as percepções dos professores sobre o programa, em detrimento ao conteúdo do texto do documento, diferentemente da nossa proposta, visto que nesta pesquisa sequer utilizamos a entrevista como produção de dados, priorizando a análise de conteúdo dos documentos do Teia.

O PTS compreendia um conjunto de ações destinadas à formação continuada dos professores da rede pública estadual, abrangendo os níveis Fundamentais e Médios, em todas as áreas de conhecimento. Acompanhando a tendência de oferecimento de programas de formação continuada para professores por diversas redes do sistema público, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou, o programa em 2003. No mesmo ano da criação do Programa, foram oferecidos os primeiros cursos, sob a coordenação da Coordenadoria de Estatutos e Normas Pedagógicas – CENP, o que viria a mudar nas edições seguinte quando a implementação ficaria a cargo das Diretorias Regionais de Ensino.

Segundo a SEESP, a intenção deste Programa, de acordo com os projetos que orientam as ações, era aprimorar a prática pedagógica dos profissionais a partir da abordagem interdisciplinar dos conteúdos, dentro da realidade da escola, proporcionando o retorno dos professores à universidade. Tanto o uso de novas tecnologias como das convencionais (além do uso alternativo de materiais e produtos que não têm, a priori, caráter científico ou didático) são abordados no

desenvolvimento das aulas, propondo e realizando diversas atividades na busca por estimular o desenvolvimento de atividades e projetos pelos cursistas.

Segundo o Projeto Básico, o PTS tratava-se de uma ação de formação continuada da SEESP, por meio da contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas e destinadas aos professores do Ensino Fundamental ciclos I e II e do Ensino Médio que estivessem atuando em sala de aula nas escolas da rede paulista. O item 1 do referido projeto, intitulado como OBJETO confirma:

Contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas, para implementar as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada de Professores – Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores dos ciclo I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2003, p.1).

A contratação das instituições para ministrar o curso proposto pelo Programa Teia do Saber se dava através de pregão e, somente depois da realização do mesmo é que a instituição ganhadora do pregão deveria comprovar que corresponde às exigências da SEESP e possui, assim, capacidade técnica para realizar o programa Teia do Saber (ABRAHÃO, 2006).

Para Abrahão (2006), no Programa de formação continuada Teia do Saber, o critério de seleção das faculdades para ganharem o direito de ministrarem o curso de formação era exclusivamente financeiro, uma vez que se dá por pregão (a universidade que apresentar menor valor obtém tal direito). Convém ressaltar que, em nenhum momento pede-se a programação do curso a ser ministrado como critério de seleção, ou considera-se o problema da qualidade da formação docente.(p.27)

No tocante à formação de professores, o documento defendia a FC como instrumento importante para a melhoria da qualidade da educação, devendo ser garantida aos professores da rede como “*aperfeiçoamento*” permanente:

Um Programa de Formação Continuada deve possibilitar aos profissionais da educação, que atuam na rede pública estadual, o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática (SÃO PAULO, 2003, p.13).

Ademais, o documento chamava a atenção para uma FC que contemplasse teoria e prática, com ênfase no desenvolvimento das atividades no local de trabalho, ou seja, a escola:

O planejamento do Programa de Formação Continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho. A SEE também irá coordenar a produção e distribuição de materiais didáticos e de divulgação pedagógica que sejam fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem ou que contribuam para explicitar aos educadores aspectos que são vitais ao seu trabalho, como é o caso, por exemplo, de o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e como avaliar (SÃO PAULO, 2003, p. 13).

Percebe-se nesse fragmento, que um dos princípios do planejamento do PTS contidos no texto – resta saber se na prática isso ocorreu – era o de priorizar a junção da fundamentação teórica com a prática no momento de implementação dos cursos.

Em 2006, como desdobramento do projeto inicial, foi regulamentado o denominado Projeto Básico -Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior-para

[...] implementar as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada de Professores – Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino. (SEESP/CENP, 2006, p. 1).

Segundo Mazzilli e Paula (2008), este projeto inova em relação à versão inicial ao estabelecer que as ações passem a ser apenas gerenciadas pelas Diretorias de Ensino o que pode ter acarretado os diversos problemas na implementação apontados pela pesquisa.

Diante do exposto, pensamos ter trazidos elementos suficientes para iniciar uma compreensão da produção acadêmica acerca do objeto e da sua natureza como programa de Formação Continuada oferecido aos professores da rede estadual pela SEESP a partir de 2003.

Neste capítulo nos propusemos a fazer uma discussão acerca do papel do Estado na implementação das políticas educacionais, bem como fazer um resgate

na perspectiva histórica e legal da formação de professores no Brasil. Apresentamos ainda, uma discussão de como o tema da formação de professores e, mais especificamente da FC foram se constituindo como campo de pesquisa até se transformarem em políticas e programas educacionais, sob a influência do ideário neoliberal.

Uma ênfase dada ao estado de São Paulo, justifica-se por tratar-se o objeto dessa pesquisa, de um programa de FC oferecido pela SEESP – o PTS, além de ser o lugar de onde falo, por ser professor desta rede há 12 anos, nos quais pude participar de alguns cursos dessa natureza, inclusive do que trata essa pesquisa.

Por fim, uma conversa sobre as diferentes conceituações de FC encontradas na literatura e suas significações subjacentes, bem como a apresentação do objeto desta pesquisa também foram trazidos neste capítulo.

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa contemplando a problematização do objeto, os objetivos, a opção epistemológica, a proposta de pesquisa, os caminhos e critérios escolhidos para a produção e sistematização dos dados, além das unidades de análise agrupadas em quadros conforme a unidade de registro e de contexto.

2.1. Delineamentos da Pesquisa: a definição do objeto

Como mencionamos anteriormente, para a realização desta pesquisa tomamos como objeto de estudo o Programa Teia do Saber - PTS, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP entre os anos de 2003 a 2007, com recorte temporal no ano de 2003 a 2005, quando houve uma reorganização do programa, com a publicação do documento Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - PESEESP. Entretanto, pensamos ser importante neste momento, descrever qual o caminho trilhado para chegarmos ao objeto.

A busca pelo objeto iniciou-se quando da decisão em participar do processo seletivo do programa de mestrado em questão no ano de 2012. Na ocasião, como professor da rede estadual há dez anos, um tema recorrente devido às experiências já vividas tanto como professor e como gestor, era o da formação de professores, especialmente o da FC. Mas mesmo pensando ter o tema já definido, restava ainda delimitar o objeto dentro deste tema. A dúvida naquele momento era: o que estudar dentro deste tema tão amplo e cheio de produções? Assim, restava continuar com a pesquisa exploratória e realizar as leituras na busca do objeto da pesquisa, que naquele momento ainda não passava de ideias.

Depois da leitura de artigos, dissertações e teses nos bancos de dados da CAPES e nas bibliotecas virtuais das maiores universidades públicas e ter em mente realizar uma pesquisa sobre a FC de professores, procedeu-se à um exercício de rememoração dos cursos de FC oferecidos pela SEESP que havia participado desde o início da carreira no magistério em 2002.

Na busca de elementos que nos dessem subsídios para a definição do objeto, percorremos os seguintes caminhos metodológicos:

- Mapeamento da políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, especialmente a FC, implementadas pelo Governo Federal a partir da LDBEN 9394/96;
- Levantamento dos programas de FC de professores implementados pela SEESP a Partir dos anos 2000;
- Levantamento da legislação elaborada pelo estado de São Paulo na década de 2000 referente à FC de professores;
- Identificação do contexto histórico que foram produzidas;

As referidas buscas fizeram-se, sobretudo, por meio eletrônico nos sites de periódicos e banco de dados mais reconhecidos pela comunidade científica, quais sejam, a CAPES o CEDES, bem como das principais universidades brasileiras e entidades ligadas à educação como a ANPED.

A partir das leituras proporcionadas pela pesquisa exploratória e procedendo-se a uma primeira delimitação do tema, chegou-se à proposta de estudar um dos programas de FC que tivesse sido oferecido pela SEESP, utilizando-se com um dos critérios de escolha o fato do pesquisador ser docente em efetivo exercício na referida rede de ensino há mais de dez anos e por ter participado de alguns dos cursos oferecidos durante este período.

Naquela ocasião, um dos programas que nos chamou a atenção foi o Programa Teia do Saber por basicamente três motivos: o primeiro, foi o fato do programa ter sido o maior oferecido pela SEESP até o momento, chegando a atender nos seus 5 anos de duração, um número superior a 700 mil professores participantes; o segundo motivo foi a forma de implementação utilizada, que, num primeiro momento, parecia atender às demandas das lutas dos profissionais e de entidades ligadas à educação que era a contratação de Universidades Públicas para a realização dos cursos; e por último, um motivo relevante visto que, como anunciaremos adiante, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa – que devido à sua natureza possibilita uma aproximação entre pesquisador e objeto permitindo uma reflexão sobre a dimensão interpretativa do pesquisador (ANDRÉ & LUDKE, 1986), foi o fato do pesquisador ter participado de uma das edições do PTS, no ano de

2005. Desde então, procurou-se aumentar as buscas e aprofundar as leituras para continuar o processo de conhecimento do objeto, ou seja, determinar se efetivamente aquele seria o objeto.

O PTS teve início no ano de 2003, mas passou por uma reformulação em 2005. Segundo SEESP, os objetivos dessa reformulação eram: implementar uma nova dinâmica de gestão dos cursos de FC oferecidos pela SEESP, estruturar o PTS a partir do princípio da interdisciplinaridade, alcançar um número maior de professores participantes. (SÃO PAULO, 2005)

Deste modo, o objeto se materializava, restando definir naquele momento de elaboração do projeto inicial, a problemática da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de produção de dados que usaríamos para proceder à pesquisa. A partir daí, com o objetivo de conhecer mais sobre o programa e poder compreendê-lo a partir de outra perspectiva, agora de pesquisador para além do professor que o cursou, acreditava então ter finalmente definido o objeto de pesquisa.

Porém, como afirmam Deslauriers e Kérisit (2012), “[...] à medida que progride o trabalho simultâneo de coleta de informações e de análise, o objeto de pesquisa vai se especificando e as questões se tornam mais seletivas [...]”. Assim, o objeto inicial sofrera alterações, bem como os instrumentos de produção de dados, que mudariam o rumo da pesquisa.

2.2. Idas e vindas: da definição do objeto à escolha da proposta pedagógica

Uma vez cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGED e tendo participado das disciplinas e especialmente do Grupo de Pesquisa - NEPEN, bem como das leituras e discussões realizadas, o objeto que a princípio estava definido, parecia se distanciar por questões teórico-metodológicas que cabem ser descritas neste momento, para demonstrar o quanto o processo de construção da pesquisa é vivo e dinâmico e se modifica ao longo da investigação.

Como a revisão bibliográfica continuava e as leituras iam se intensificando, um outro programa de FC, o Rede de Formação de São Paulo - REDEFOR, chamou nossa atenção por ser mais recente em comparação ao PTS, por também ter sido

implementado por Univerdidades Públicas e pela característica da sua metodologia de ensino, que em grande parte do curso era realizada na modalidade do Ensino à Distância - EaD, tendo sido iniciado no ano de 2010 e encerrado em 2012.

Por se tratar de um programa de FC recente, ainda pouco estudado, com poucos trabalhos produzidos e, portanto, não existir ainda uma avaliação ou um panorama dos seus resultados, pensamos ser relevante problematizá-lo e estudá-lo. Decidimos, assim, adotá-lo como objeto de pesquisa, preservando-se os mesmos procedimentos metodológicos, deixando de lado, naquele momento, PTS.

No entanto, ao nos comprometer com a busca dos documentos oficiais referentes ao programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR, deparamos-nos com uma tremenda dificuldade em conseguí-los, fosse por meio eletrônico, fosse por contato com órgãos gestores da educação paulista, a saber a Diretoria de Ensino de Sorocaba - DES e a SEESP.

Tentamos por vezes acessá-los via internet, porém sem sucesso, pois os únicos documentos disponíveis eram os relacionados ao conteúdo das aulas das disciplinas específicas e aos tutoriais de navegação no site, e não a parte pedagógica ou documento básico de lançamento que era o que nos interessava.

Em relação aos referidos órgãos da educação, tentamos contato com a DES através do Dirigente Regional que afirmou não ter conhecimento de outros documentos senão dos que estavam disponíveis na rede. Já em relação à SEESP, tentamos contato direto com os gestores do programa mas sem sucesso.

Desta maneira, diante da impossibilidade do acesso aos documentos que seriam as fontes que nos trariam os elementos que subsidiariam a pesquisa, vimos com pesar a mudança mais uma vez do objeto, que a nosso ver, tinha relevância por se tratar de uma nova tendência na FC, ao conjugar A SEESP, as Universidades Públicas e o Ensino à Distância - EaD juntas na oferta de um programa de FC de professores. Diante daquela situação, coube a nós reconsiderar o PTS como objeto da pesquisa.

Uma vez tendo definido o objeto, para avançar nas etapas do processo de pesquisa, procedeu-se a uma busca via internet nos bancos de dados das principais universidades e entidades ligadas à educação dos possíveis trabalhos já realizados sobre o objeto, na busca de subsídios que pudessem orientar os rumos da pesquisa. Naquele momento também começou-se a pensar em como problematizar aquele

objeto, quais questionamentos levantar sobre ele para compor a problemática da pesquisa.

Para tanto, depois de muitas idas e vindas, chegamos finalmente à questão norteadora da pesquisa: **Que interfaces o Programa Teia do Saber apresenta com a perspectiva de Formação Continuada de professores estruturada nos princípios da “escola como lócus da formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores” e ainda com o ideário neoliberal?**

Para respondermos a essa questão e alcançarmos os objetivos propostos, quais sejam, identificar sob quais visões de formação de professores o PTS está filiado e evidenciar suas relações com a perspectiva que defende a profissionalização do magistério e concebe a escola e o professor como eixos estruturantes da formação de professores, começamos a pensar nas fontes que utilizaríamos para a produção e análise dos dados.

Ao procedermos esta busca pelas fontes, nos deparamos com diversos documentos relacionados ao objeto da pesquisa e, considerando o critério da não exclusão de quaisquer documentos antes de proceder à sua leitura prévia (CELLARD, 2008), conseguimos reuni-los numa tabela de acordo com o seu título, sua origem, data, natureza e finalidade.

Quadro 1. Apresentação das fontes encontradas preliminarmente com potencial para análise

Origem e data do documento	Título do Documento	Natureza do Documento	Finalidade do Documento
SEESP 2003	1- Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - PESESP	Normativo	Diretrizes para a Política Educacional a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a partir do ano de 2003 e lançamento do Programa Teia do Saber edição 2003
ALESP 2003	2- Lei nº 11.498	Legislação	Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas
SEESP 2005	3- Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – Capacitação Descentralizada Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico	Normativo	Lançamento do Programa Teia do Saber edição 2005

SEESP 2005	4- Livro: Teia do Saber - Capacitação de Professores da Rede Pública – Unicamp/Secretaria de Estado da Educação/SP	Divulgação	Divulgação das ações desenvolvidas pelo Programa Teia do Saber nas suas primeiras edições nas Diretorias de Ensino
UNICAMP 2005	5- Programa de Capacitação de Professores da Rede Pública Estadual - Teia do Saber/Unicamp 2005 - Relatório Final	Avaliação	Relatório de Avaliação Final realizado pela Unicamp referente aos Pólos e Diretorias de Ensino aos pelos quais foi responsável
SEESP 2007	6- Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – Capacitação Descentralizada Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico	Normativo	Lançamento do Programa Teia do Saber edição 2007
UNICAMP 2007	7- Diretrizes para os Projetos de Educação Continuada -Unicamp	Pedagógico	Diretrizes da Unicamp para os Projetos de Educação Continuada a partir de 2007
UNICAMP 2006	8- Projetos SEESP/UNICAMP	Divulgação	Apresentação dos Projetos de Educação Continuada frutos da parceria Unicamp/SEESP
UNICAMP 2007	9- Relatórios Parciais e Finais das Universidades e das Diretorias de Ensino participantes.	Avaliação	Relatório de Avaliação Parcial e Final realizado pela Unicamp referente aos Pólos e Diretorias de Ensino aos pelos quais foi responsável

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Foi a partir desses documentos que passaria-se, naquele momento, a uma outra etapa da pesquisa que seria pensar em:

- ✓ Como olhar para aqueles documentos?
- ✓ Que proposta de pesquisa adotar para conduzir a investigação daqueles documentos e retirar subsídios para responder à questão/problema?
- ✓ Quais métodos utilizar para produzir e analisar os dados que revelariam as respostas as quais se desejava?

Foi então que elegemos como proposta de pesquisa a abordagem qualitativa e como método de produção e análise dos dados a Análise Documental (CELLARD, 2008) e de Conteúdo (BARDIN, 2011 e FRANCO, 2012).

2.3. A Pesquisa Qualitativa e a Análise Documental e de Conteúdo

A opção pela pesquisa qualitativa se deu devido a alguns critérios que merecem uma exposição.

A ampliação dos debates sobre a abordagem qualitativa na pesquisa em educação pode ser evidenciada a partir dos anos de 1960 e de 1970, influenciada principalmente pela divulgação das idéias de autores como Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, que refletem de forma crítica o papel da escola, fazendo emergir outros olhares sobre as questões educacionais (CARVALHO et al., 2002; VILELA, 2003; ANDRÉ, 2001).

As formulações teóricas e as explicações científicas sobre o contexto escolar e sua articulação com a sociedade fizeram emergir questionamentos aos próprios pressupostos e métodos utilizados até então, redefinindo temas a partir das indagações que ora se colocavam: novas problemáticas, novos objetos e focos de análise, possibilitando a emergência e consolidação da atual abordagem qualitativa em educação (VILELA, 2003).

A pesquisa em educação foi marcada no século XX por uma mudança do paradigma quantitativo na direção de abordagens qualitativas. As alterações de rumo que sucederam são historicamente identificadas e relacionam-se com as transformações sociais mais amplas que se desenvolveram fora do campo educacional. O investimento em novos paradigmas metodológicos almejava obter subsídios para o desenvolvimento de pesquisas de orientação mais interpretativa, que incorporasse os sujeitos como atores sociais e levasse em conta que suas práticas são socialmente construídas.

Neste sentido, devido à sua natureza, que possibilita ao pesquisador ser parte do objeto de pesquisa e vice-versa, o conhecimento construído de forma não linear não é isento de valores e intenções da sua própria história de vida, pressupondo a pesquisa como um processo de construção contínua desde a formulação do problema até análise dos resultados. (VILELA, 2003).

Isso não quer dizer que o problema na pesquisa qualitativa se origina de forma diferente das outras abordagens. Toda pesquisa parte de um problema, da ausência de conhecimento acerca de um determinado tema e “o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta no corpus constituído das ciências sociais.” (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2012, p. 132).

Entretanto, segundo Deslauries & Kérisit (2012), mesmo que o problema parta da constatação da ausência de conhecimento, a questão central que caracteriza o problema não tem sua natureza pronta e acabada. A pergunta pode vir

a se transformar no decorrer da pesquisa, podendo se tornar mais específica ou até mesmo abandonada, sendo substituída por outra. Justificando esta perspectiva é que os autores adotam o termo “delineamento” da pesquisa, em vez de método ou projeto de pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa, portanto, por vezes nos possibilitou transformar tanto o objeto quanto o problema da pesquisa em função dos elementos teóricos-metodológicos os quais íamos nos deparando ao longo da pesquisa, porém sem deixar para trás nosso objetivo principal: identificar as possíveis relações entre os programas de FC de professores em São Paulo com a perspectiva de formação de professores que defende a profissionalização do magistério e a valorização dos saberes experienciais e do ciclo de vida profissional dos professores.

A proposta de pesquisa além da opção pela abordagem qualitativa integrou também a leitura e sistematização dos eixos teóricos referenciais, quais sejam, formação de professores, perspectivas de FC e o papel do Estado na formulação de políticas públicas; e a produção e análise dos dados, a partir do método da análise documental e de conteúdo de documentos que fazem referência ao programa PTS oferecido aos professores da rede estadual pela SEESP.

A utilização da análise documental e de conteúdo, embasado nas obras de Cellard, (2012), Bardin (2012) e Franco (2012) são referenciais que definem a natureza da pesquisa e os critérios para o seu desenvolvimento metodológico, e nos possibilitam proceder às escolhas procedimentais, desde a seleção das fontes até a elaboração dos eixos e produção e análise dos dados.

A análise documental foi definida enquanto estratégia metodológica objetivando o levantamento dos dados, uma vez que ela possibilita

[...] o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2011, p.51)

No intuito de buscar uma compreensão acerca da análise documental enquanto metodologia de pesquisa, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre o que é “documento” e segundo Cellard (2008), essa não tarefa das mais fáceis, pois, “[...] definir o documento representa em si um desafio. [...] Pode tratar de documentos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica,

ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...]" (p. 296).

Considerando o que Cellard (2008) assinala ao afirmar que "Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes" (p. 298),

Neste sentido, o primeiro passo da metodologia consistiu em realizar uma pesquisa exploratória pelos documentos que pudessem ter relação com o objeto de pesquisa, porém sem dar prioridade a um ou outro tipo documental, reunindo tudo o que fosse possível e pertinente para que, posteriormente, se procedesse à instituição dos critérios de escolha dos documentos para a definição do *corpus* e organização do material reunido.

2.4. Produzindo e sistematizando os dados: construção e apresentação dos eixos temáticos para análise de conteúdo

Com vistas a conhecer um pouco mais sobre as especificidades de cada documento e sobre as ações por eles prescritas, procedeu-se à sua leitura prévia considerando, naquele momento, a possibilidade de compor o **corpus** da pesquisa com todos eles.

Depois de proceder à leitura de todos os documentos considerando a questão/problema da pesquisa e a proposta de investigação da mesma, foram eleitos como fontes para produção de dados para posterior análise, dois documentos entre aqueles que de fato tivessem relação com o objeto. A tabela 2 apresenta os documentos escolhidos classificados por sua origem e data, título e finalidade. Para fins de identificação dos documentos no momento de constituição e apresentação das unidades de análise, foi criada uma sigla (abreviação) pela qual "DOC 1" refere-se ao documento Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESEESP (2003) e "DOC 2" ao Programa de Formação Continuada "Teia do Saber" – Capacitação Descentralizada Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico (2005).

Quadro 2. Apresentação das fontes escolhidas para análise

Identificação do Documento	Origem e data do Documento	Título do Documento	Finalidade do Documento
DOC 1	SEESP 2003	1- Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESSESP	1. Documento Oficial de lançamento da nova Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
DOC 2	SEESP 2005	2- Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – Capacitação Descentralizada Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico	2. Documento Oficial de lançamento do Programa Teia do Saber – PTS, intitulado

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Ao verificar a pertinência e representatividade dos documentos levantados, levou-se em consideração Cellard (2008), ao afirmar que

Existe de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. (p. 298)

Portanto, esses documentos foram escolhidos seguindo os critérios exigidos pelo método adotado e também pela compreensão de que eles poderiam representar uma gama significativa de evidências e oferecer subsídios para responder às questões que problematizam essa pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986):

[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p.39)

Para identificar as possíveis contribuições desses documentos oficiais para ajudar a responder à questão/problema, foi realizada a análise documental preliminar seguindo as cinco dimensões propostas por Cellard (2008), que incluíram:

- ✓ análise do contexto;
- ✓ autores;

- ✓ autenticidade e confiabilidade;
- ✓ natureza do texto;
- ✓ conceitos-chaves e lógica;
- ✓ realizar uma crítica dos documentos oficiais;
- ✓ objetivando determinar as influências históricas e doutrinárias que originaram esses documentos.

Uma apresentação pormenorizada dessas dimensões se justifica nesse momento para possibilitar a clareza e compreensão dos critérios seguidos que o método exige.

1- Análise do Contexto: fazer uma análise do contexto ao qual está inserido os documentos é algo que não pode deixar de ser feito segundo as regras dessa metodologia. Ao analisarmos um documento precisamos compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que influenciaram a elaboração e a sistematização do documento. Esse “[...] exame do contexto social global [...] é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (CELLARD, 2008, p. 299).

2- O autor (ou autores): Após a compreensão da realidade na qual o documento foi produzido, coube identificarmos o(s) autor autor(es) de tal documento, seus interesses, motivações, etc., em virtude de tal procedimento possibilitar melhor interpretação do documento, haja vista que

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem mais difícil compreendermos os interesses (confessos, ou não) de um texto quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. (CELLARD, 2008, p. 300)

3- A autenticidade e a confiabilidade do texto: tem relação com a procedência e qualidade das informações do documento, não basta saber a origem do documento também devemos saber sua procedência. Outro fator importante, é conhecer a relação entre o autor/autores e o que eles escrevem: foram testemunhas diretas ou indiretas do que relatam, foram eles mesmos quem escreveram o texto? Há quanto tempo o documento foi produzido e divulgado? Ele foi divulgado? São cuidados

importantes que o pesquisador deve tomar quanto à autenticidade ao analisar o documento.

4- A natureza do documento: tem relação com a liberdade do autor em escrever seus subentendimentos de acordo com o contexto em que é produzido. Não é possível, por exemplo, expressar-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos superiores e em um diário. A abertura do autor/autores e a estrutura do texto podem variar substancialmente conforme o contexto no qual ele é redigido.

5- Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: Essa dimensão refere-se à compreensão do sentido dos termos empregados no texto. Por isso é fundamental delimitar o sentido das palavras e dos conceitos em especial no caso de documentos antigos que podem conter palavras ou expressões que não sejam mais empregados (p. 299).

Utilizar a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A riqueza de informações que dos documentos podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008. p.295)

Contudo, ao proceder-se à análise preliminar dos documentos eleitos segundo critérios estabelecidos por Cellard (2008), chegou-se à conclusão de que este método de produção e análise de dados sozinho não seria suficiente para atender à proposta de pesquisa à qual se propunha realizar. Isto devido ao fato de que a análise documental proporcionou a compreensão do panorama global do universo ao qual pertence o objeto, como o contexto histórico a qual está inserido e o encontro de palavras-chaves que “queriam nos dizer algo” sobre ele. Mas o que os documentos poderiam demonstrar com o método da análise documental estava ali,

explícito no texto, não permitindo proceder-se a uma análise mais aprofundada daquelas palavras-chaves ou daquele contexto. Além do mais, para realizar a análise dos temas ou palavras-chaves encontradas nos documentos, era necessário fazer uma divisão por eixos temáticos e categorias desses elementos, função esta que o método da análise documental não se propõe a fazer.

Deste modo, na busca de um instrumento metodológico que ajudasse a “desmontar” o texto dos documentos com vistas a elaborar essa categorização, para daí proceder-se à análise propriamente dita, vislumbrando ir além do conteúdo explícito ali presente e buscando uma maior compreensão do conteúdo implícito na mensagem (palavras-chaves) e da possibilidade de inferência no mesmo, fez-se necessário a utilização da **análise de conteúdo**, tomado como fundamento teórico-metodológico nesta pesquisa, a obra de Laurence Bardin, literatura referência atualmente sobre esse instrumento de análise de dados.

Nas palavras de Bardin (2011),

[...] o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem. (p. 52)

A análise de conteúdo firmou-se como método de pesquisa científico moderno principalmente na primeira metade do século XX nos Estados Unidos, especialmente na análise qualitativa de mensagens publicitárias e do contexto político. A obra “Análise de Conteúdo”, publicada por Laurence Bardin na década de 1970 é referência desde então nos estudos que utilizam esse método como análise de dados.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p. 45)

A autora divide sua obra em quatro partes da seguinte forma:

- Primeira parte: História e Teoria, na qual ela faz uma discussão acerca da gênese desse método o qual afirma ser secular e sobre a

as aproximações e distanciamentos entre a análise de conteúdo e a análise do discurso;

- Segunda parte: Práticas, quando apresenta o método sendo aplicado na prática em alguns estudos;
- Terceira parte: Método, quando a autora efetivamente apresenta os passos a serem seguidos para proceder à análise documental;
- Quarta parte: Técnicas, apresenta os tipos de análises que podem ser realizados seguindo o método da análise de conteúdo.

Na realização desta pesquisa, a parte da sua obra que mais será empregada é a que a autora apresenta o método, como sendo um manual para se realizar a análise de conteúdo. O Método propriamente é dividido por Bardin em cinco itens:

- I. Organização da Análise;
- II. Codificação;
- III. Categorização;
- IV. Inferência;
- V. Tratamento dos dados.

O primeiro eixo, “Organização da Análise”, descreve as etapas da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011) é dividido em:

- a) Pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se (re)formula hipóteses e se (re) definem os objetivos da pesquisa;
- b) Exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos da pesquisa e quando os dados são transformados em categorias;
- c) Tratamento dos resultados: interpretação através de inferências, induções e reflexões de acordo com o quadro de análise adotado.

Depois da apresentação da divisão da organização da análise, a autora segue com as subdivisões da organização da análise:

- 1- Pré-análise
 - a) Leitura flutuante
 - b) Análise dos documentos – definição do corpus
 - I) Regra da Exaustividade
 - II) Regra da Representatividade
 - III) Regra da Homogeneidade
 - IV) Regra da Pertinência
 - c) Formulação da hipótese e dos objetivos
 - d) Definição dos indicadores/descriptores

- e) Preparação do material
- 2- Exploração do material - Codificação
- 3- Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação – Inferência (BARDIN, 2012, p.126-132).

Segundo a autora, é na pré-análise que surgem novas hipóteses e os objetivos da pesquisa se redefinem. Essa etapa foi realizada através da **leitura flutuante** e, a partir daí, se explicitaram os indicadores ou descritores que foram utilizados para tornar possível a interpretação dos dados.

A pré-análise:

É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011 , p.95)

O próximo passo depois da realização da pré-análise através da leitura flutuante foi retomar o corpus documental – que havia sido definido segundo os critérios da análise documental (CELLARD, 2008) – para ratificar aqueles documentos como sendo pertinentes para a realização da análise em busca dos objetivos proposto, porém agora à luz da análise de conteúdo.

Ou seja, devido à opção metodológica dessa pesquisa priorizar dois métodos distintos - mas que se complementam - foi necessário nesse momento “testar” a potencialidade e a viabilidade de se utilizar os documentos selecionados anteriormente, agora de acordo com os critérios de Bardin (2011).

No tocante à composição do corpus documental, a autora elege quatro critérios que devem ser considerados:

- a) Regra da **Exaustividade**: assegura que todo o universo que compõe o objeto fora considerado na definição do corpus documental;
- b) Regra da **Representatividade**: diz respeito ao fato dos documentos selecionados representarem efetivamente o universo do objeto;
- c) Regra da **Homogeneidade**: garante que os documentos que compõem o corpus documental não tenham singularidade demasiada entre si e façam parte do mesmo universo ao qual se insere o objeto;
- d) Regra da **Pertinência**: os documentos selecionados devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo que correspondam aos objetivos que suscitam a análise.

Nessa direção, depois de ratificar a utilização dos documentos selecionados de acordo com as regras da análise de conteúdo e depois de redefinidas as hipóteses e objetivos da pesquisa, passou-se à próxima etapa, a saber, a da produção das unidades de análise.

Para auxiliar a elaboração das unidades de análise, recorreu-se a outra autora que corrobora com o pensamento de Bardin e que também será utilizada como referencial teórico-metodológico nesta pesquisa é Franco (2012). Para a autora,

[...] definidos os objetivos da pesquisa, delineado o referencial teórico e conhecido o tipo de material a ser analisado, o pesquisador começa a se defrontar com problemas técnicos. Surge, então, o primeiro desafio ao pesquisador: definir as Unidades de Análise [...] que podem ser divididas em unidades de registro e unidades de contexto. (p. 43)

A **unidade de registro** “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134).

Segundo a autora, as unidades de registro mais utilizadas são a **palavra**, o **objeto** ou **referente**, o **personagem**, o **acontecimento**, o **documento** e o **tema**. Neste sentido, em relação à escolha do **tema** como unidade de registro Bardin afirma:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis [...] fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (p.135)

Berelson (1952) apud Bardin (2011) definia o tema como

[...] uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares. (p. 135)

Neste trabalho, optou-se pela elaboração de unidades de registro por tema, pelo motivo de este estar carregado de significados que nem sempre estão explícitos num texto.

Trata-se o objeto desse trabalho de um programa de formação continuada de professores oferecido por uma rede de ensino; a problemática da pesquisa é saber

como esse programa foi formulado, ou seja, em quais perspectivas de formação de professores se assenta e se ele tem relação com a perspectiva a qual essa dissertação se fundamenta e ainda, se o programa sofreu influência de ideários supranacionais na sua formulação; as fontes utilizadas para a análise da formulação do programa foram dois documentos oficiais emitidos pela rede que oferecem elementos textuais que, divididos por tema, renderam alguns temas.

Assim, devido à possibilidade de poder se desvelar tendências, ideologias, valores, concepções e crenças através da análise dos significados de um determinado tema contido nos documentos, justifica-se esta opção metodológica.

Para compor as unidades de análises, depois de produzidas as unidades de registro, procedeu-se à outra parte dessa mesma etapa, que foi a constituição das **unidades de contexto**.

Segundo Bardin (2011),

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. (137)

Esse procedimento faz-se necessário para que se compreenda a unidade de registro (tema) inserida num contexto maior no qual os temas têm significados.

Desse modo, para auxiliar na elaboração das unidades de análise, foi realizado um levantamento em cada documento com o intuito de descobrir os temas que pudessem compor as unidades de registro e suas respectivas unidades de contexto. Esse exercício permitiu que fossem realizados agrupamentos dos temas objetivando organizar o material em unidades de análise que possibilitassem, posteriormente, confrontá-las com o referencial teórico na busca das respostas a que se propõe a problemática da pesquisa.

Para uma melhor visualização das temáticas nos documentos - que se transformariam nas unidades de análise - utilizou-se uma marcação com canetas de cores distintas para cada temática.

No quadro a seguir, apresenta-se os temas encontrados nos documentos e sua relação com o universo do objeto da pesquisa.

Quadro 3. Temas encontrados nos Documentos

Identificação do Documento	Temas Encontrados
DOC 1- Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESSESP - 2003	Referência a: Visão do papel da escola; finalidade da educação; ações do Governo Federal acerca da educação; propaganda do estado de São Paulo; visão do papel do professor; propaganda da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP; informações sobre a estrutura física da rede; visão de formação de professores; visão da formação continuada de professores; dinâmica e funcionamento do Teia do Saber; organização e gestão da SEESP; diretrizes para a educação em São Paulo; propaganda do governo Alckmin; parcerias e convênios entre entidades públicas e privadas; descrição do quadro de recursos humanos; atribuições dos servidores; atribuições das Diretorias de Ensino; ideário neoliberal; perfil do secretário Gabriel Chalita; ações da SEESP; avaliação do participante do Teia do Saber; dados quantitativos da infra-estrutura da rede de ensino da SEESP; dados quantitativos do estado de São Paulo (população, número de municípios, densidade demográfica); Dados quantitativos referente aos servidores; justificativa da progressão continuada; aquisição de material didático; regime de colaboração com os municípios; visão e justificativa da Educação Inclusiva; modalidades de ensino presentes na rede; currículo; descentralização da gestão administrativa e financeira; responsabilização dos servidores; autonomia das Diretorias de Ensino e das escolas; estrutura do Programa Teia do Saber; necessidade de “aperfeiçoamento e atualização” do quadro de servidores; criação da Rede do Saber; “capacitação” na modalidade presencial e à distância; aquisição de equipamentos tecnológicos; responsabilização das Diretorias de Ensino e das escolas; organização do trabalho escolar; “capacitação em serviço”; justificativa e objetivos do Teia do Saber; atribuições do Comitê Gestor Central e do Conselho Regional (gestão do Teia); gestão dos recursos financeiros; utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs; avaliação externa (SARESP, SAEB e ENEM); divulgação e socialização do impacto das ações formativas; indicadores educacionais de São Paulo (população e matrícula por idade, taxas de aprovação, reprovação e abandono, médias do SARESP 1998 – 2002).
DOC 2- Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – Capacitação Descentralizada	Referência a: Justificativa para implementação do programa Teia do Saber; objetivos do programa; visão de formação continuada de professores; ações da SEESP; contratação de Instituições de Ensino Superior; avaliação dos participante; público alvo; descrição dos cursos por nível de ensino; área de conhecimento e disciplina; informações sobre as modalidades dos cursos (inicial, continuidade e aprofundamento); temas a serem desenvolvidos nos cursos; utilização de materiais pedagógicos na escola; avaliação do curso;

Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico - 2005	composição das turmas, certificação, carga horária e período de realização do curso; local de realização dos cursos; critérios para contratação das IES; prescrições para a formulação dos cursos pelas IES; cursos norteados pelas avaliações externas (SARESP); desenvolvimento das ações formativas (concepção de formação continuada de professores);
---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Nos documentos foram encontrados temas que, uma vez identificados, foram posteriormente transformados em unidades de análise (registro e contexto), considerando-se o universo ao qual o objeto desta pesquisa está inserido, conforme se apresenta a seguir.

- 1- Perspectivas de Formação de Professores
- 2- Perspectivas de Formação Continuada;
- 3- Justificativa e objetivos do Teia do Saber
- 4- Referências ao papel do Professor
- 5- Referências ao papel da Escola
- 6- Gestão, dinâmica e funcionamento do Teia do Saber
- 7- Ações da SEESP
- 8- Contratação de Instituições de Ensino Superior
- 9 – Referências ao Ideário Neoliberal

Nos quadros a seguir, apresentam-se as unidades de análise produzidas a partir dos excertos dos documentos e sistematizados de acordo com a unidade de registro e respectiva unidade de contexto, além da identificação do documento a que pertencem, optando-se neste momento, em proceder a uma análise preliminar e descritiva de cada unidade de análise. Como já anunciado anteriormente, para a composição e apresentação dos quadros, utilizou-se como forma de identificação dos documentos a sigla “DOC 1” para o documento Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESEESP e “DOC 2” para o documento Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – Capacitação Descentralizada Mediante Contratação de Instituições de Ensino Superior - Projeto Básico.

Cabe neste momento que antecede a apresentação dos quadros, um destaque e ao mesmo tempo uma justificativa metodológica. A partir dos dados que compõem as unidades de análises, evidencia-se um maior aparecimento de excertos referentes ao “DOC 1” em relação ao “DOC 2”. Isto se dá pelo motivo de tratar-se o primeiro documento de um texto que corresponde à formulação e

lançamento do Programa Teia do Saber no ano de 2003, enquanto que o segundo, datado de 2005, corresponde à uma reedição do programa, trazendo em seu corpo elementos mais ligados à sua implementação e operacionalização. Portanto, como a problemática desta pesquisa se insere no âmbito de formulação e não de implementação do programa, justifica-se a confluência de dados referentes ao “DOC 1”.

A análise mais aprofundada das unidades de registro e contexto considerando o referencial teórico e o quadro de análise adotado nessa pesquisa, bem como a apresentação e discussão dos resultados dessa análise serão apresentados a seguir, no último capítulo dessa dissertação.

Quadro 4 – Unidade de Registro: Perspectivas de Formação de Professores

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“[...] essa articulação em rede é o diferencial capaz de permitir que as ações de formação continuada possam ser implementadas em larga escala, sem com isso obstruir ou desincentivar as ações locais que atendam a núcleos específicos de necessidades [...]” (p.27)
DOC 1	“A revolução conceitual pela qual a educação vem passando nas últimas décadas [...]” (p.27)
DOC 1	“Até recentemente o único modo de promover a formação continuada na rede pública estadual era por meio de cursos e encontros que exigiam a presença de todos nos locais de capacitação [...] Esse modelo requer grandes esforços logísticos, desperdiça parte da energia das pessoas em longos deslocamentos e tem custos financeiros freqüentemente mais altos com esses deslocamentos e estadias do que com o evento em si.” (p.28)
DOC 1	“[...] Tal modelo dificulta a disseminação das capacitações, pois, além do custo proibitivo [...]” (p.28)
DOC 1	“[...] pelas mesmas razões, evita-se capacitações com programas extensos, geralmente limitadas a uns poucos dias. Essas capacitações acabam atendendo um pequeno número de pessoas simultaneamente o que acarreta longos prazos para atingir parte significativa da rede.” (p.28)

A partir dos excertos trazidos no quadro 1, percebe-se que o PTS foi elaborado a partir de uma perspectiva de FC de professores que prioriza uma formação em larga escala buscando atender um maior de professores, pautada no princípio que o documento chama de “revolução conceitual pela qual a educação vem passando nas últimas décadas”. Além do mais nota-se claramente a

preocupação da SEESP com os custos dos cursos presenciais e com maior tempo de duração.

Quadro 5 – Unidade de Registro: Perspectivas de Formação Continuada de Professores

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“Os conhecimentos, valores e competências que qualificam os educadores para desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem eficaz são adquiridos não apenas durante a formação inicial. Eles se constroem permanentemente na prática e na reflexão sobre essa prática [...] Por essas razões, a SEE fará da formação continuada seu principal foco de atuação e investimento.” (p.11)
DOC 2	“[...] a SEE está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas [...] (p.1)
DOC 1	“Um Programa de Formação Continuada deve possibilitar aos profissionais da educação [...] o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares.” (p.13)
DOC 2	“As ações de formação terão como fundamentos os princípios da ação-reflexão ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas [...] e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes em sala-de-aula, de modo que venham a desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados.” (p.3)
DOC 1	“O planejamento do Programa de Formação Continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho.” (p.13)
DOC 1	“As ações do Programa devem contribuir para que cada sujeito amplie a compreensão sobre sua prática e a teoria que a embasa em âmbitos cada vez mais elaborados.” (p.27)
DOC 1	“[...] é indispensável o alinhamento das ações do Programa TEIA DO SABER com as ações e realidades da sala de aula [...] (p.27)
DOC 1	“[...] 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 [...]” (p.29)
DOC 1	“As ações de formação continuada, assim, devem propiciar a fundamentação teórica nos diferentes campos de atuação dos profissionais envolvidos, a necessária articulação entre essa teoria e a prática, a contextualização dos conhecimentos trabalhados, bem como a interdisciplinaridade possível, resguardando momentos para a socialização de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e nas relações de trabalho.” (p.30)

O quadro 2 apresenta elementos contidos nos documentos que demonstram a visão da SEESP em relação à FC de professores ao anunciar que a formação não

se dá apenas na Formação Inicial e, por isso justifica suas ações priorizando no oferecimento de programas de FC. Os excertos ainda permitem uma percepção da perspectiva ou modelo de FC adotada no PTS, que segundo a SEESP é fundamentado nos “princípios da ação-reflexão-ação”, e tem como objetivos assegurar aos professores a reflexão sobre a prática na sala de aula. Ainda é possível observar segundo o texto dos documentos, que as ações do PTS buscará aliar um “trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede”, dando preferência na realização de atividades no local de trabalho.

Quadro 6 – Unidade de Registro: Justificativa e objetivos do Teia do Saber

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“[...] buscando atender às necessidades de aperfeiçoamento, atualização, graduação e pós-graduação de profissionais que atuam em quaisquer instâncias, sejam locais ou de toda a rede.” (p.15)
DOC 2	“[...] atualização permanente para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras [...] explicitadas pelos indicadores de desempenho; desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem; adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno com o propósito de redimensionar as ações; desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano [...]” (p.1)
DOC 1	“[...] um programa capaz de ressignificar a qualificação do profissional que está na escola, de mantê-lo atualizado sobre novas metodologias de ensino voltadas para práticas inovadoras, de torná-los aptos a utilizar novas tecnologias, competentes para organizar situações de aprendizagem e enfrentar contradições que emergem da multiplicidade de destinos presentes nas salas de aula, capaz, enfim, de promover uma revisão de valores, saberes e representações e incorporar novas habilidades e posturas que conformam o educador.” (p.38)
DOC 2	“[...] ter como foco o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, visando ao desenvolvimento dessas competências em seus alunos.” (p.3)

Em relação às justificativas e objetivos do PTS trazidas nos documentos, estes anunciam o intuito da SEESP em promover o “aperfeiçoamento” e atualização” dos profissionais que atuam na rede, especialmente no que tange à utilização de novas tecnologia e à aquisição de “habilidades” e “competências” múltiplas necessárias para o bom desenvolvimento do ensino.

Quadro 7 – Unidade de Registro: Referências ao papel do Professor

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“[...] deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas.” (p.2)
DOC 2	“[...] a relação entre professor e aluno com ênfase na construção de valores éticos e no desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis.” (p.3)
DOC 1	“[...] existência de uma relação entre professor e aluno pautada no respeito, na confiança e no afeto. A integração positiva entre professores e alunos vai se estabelecendo a partir de atitudes de acolhimento como identificar o aluno pelo nome, dirigir-lhe a palavra com afeto, transmitir-lhe sentimento de amizade, apoiá-lo em suas incertezas, mostrando-se receptivo às suas dúvidas e sensível ao seu estado emocional.” (p.5)
DOC 1	“[...] o desempenho, o sucesso e a ampliação do potencial dos aprendizes dependem de nossa sensibilidade para vê-los como seres humanos e não apenas como números registrados nas listas de chamada. Por meio dessa prática, nós educadores, poderemos ter a chance de ir além e de também aprender com nossos educandos. Educar é, sobretudo, nunca deixar de aprender e de acreditar.” (CHALITA, 2002) (p.6)
DOC 1	“[...] tendo passado pelas mesmas experiências e vivências, o grupo de professores de uma escola terá mais condições para iniciar algum tipo de diálogo ou de ação prática que contribua para a escola qualificar significativamente a gestão da aprendizagem.” (p.26)
DOC 1	“[...] uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando e contextualizando as atividades, valendo-se de projetos temáticos multi e ou interdisciplinares.” (p.27)

Sobre o papel do professor, os documentos em nenhum momento explicitam que tipo de professor o PTS pretende formar e para que tipo de sociedade, mas sim as atitudes ou condutas que precisa ter para transformar sua prática e assim o aluno possa aprender. Quando fazem menção aos professores, os documentos trazem ações prescritivas a serem realizadas no âmbito da escola e sua prática, reduzindo o professor a um cumpridor de procedimentos determinados. Em relação à FC e os professores, pode-se confirmar nas palavras do então secretário de educação Gabriel Chalita, a mesma visão que a SEESP compartilhava sobre a temática, quando afirma que “educar é nunca deixar de aprender” e, para que essa afirmativa se concretizasse, os professores deveriam estar dispostos a se submeter àquelas ações estabelecidas pelo PTS e pela secretaria.

Quadro 8 – Unidade de Registro: Referências ao papel da Escola

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“[...] para que as escolas garantam aos nossos alunos uma formação correspondente às exigências deste início de século, isto é, a de que, além de crítico e participante, o cidadão tenha o domínio do saber fazer, seja um realizador [...]” (p.2)
DOC 2	“[...] oferecer à população uma escola pública de qualidade, que receba e mantenha sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favoreça o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que eduque para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida.” (p.1)
DOC 1	“[...] uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo [...]” (p.6)
DOC 1	“Uma escola que pretende ser inclusiva deve, ela também, oferecer oportunidades iguais a todos os seus atores, mantendo um firme compromisso de coerência com os eixos éticos que a norteiam.” (p.27)
DOC 1	“O cotidiano escolar e a sua prática cotidiana constituem a fonte para inspiração e programação das atividades a partir das necessidades por elas apontadas ou nelas constatadas. É também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado, para a aplicação dos novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento da prática, incentivando a busca constante do desenvolvimento profissional como fator de melhoria da qualidade do trabalho escolar.” (p.30)
DOC 1	“[...] as atividades em equipe, nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nos Conselhos de Classe/Série, favorecem a socialização desses registros, imprimindo uma visão mais compartilhada e menos solitária do trabalho do educador.” (p.37)

No tocante ao papel da escola, aparecem nos documentos os princípios relacionados à função da escola para a sociedade como, oferecimento de uma escola pública de qualidade para o desenvolvimento da justiça (porém não fala em justiça social), “formar um cidadão crítico e participante”, além de elementos que aludem aos “quatro pilares da educação” de Delors (2000) como o domínio do “saber fazer”. Entretanto, percebe-se uma recorrência maior nos documentos de elementos relacionados à função da escola como produtora de habilidades e competências necessárias à exigências do novo século, como “[...] aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo”.

Em relação à escola e sua importância como lugar – locus – de formação de professores, há poucas passagens nos documentos que demonstram esse reconhecimento por parte da SEESP e do PTS, como a escola “[...] é também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado”. Uma análise mais apofundada sobre esse aspecto será realizada no Capítulo 3 dessa dissertação.

Quadro 9 – Unidade de Registro: Gestão, dinâmica e funcionamento do Teia do Saber

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“O Programa de Formação Continuada – TEIA DO SABER será gerido pelas instâncias centrais da SEE (CEI, CENP, COGSP, FDE, FEBEM), em permanente articulação com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares [...] estará sob a coordenação geral da CENP [...]” (p.15)
DOC 2	“[...] ao final de cada módulo, o participante apresentará um relato dos efeitos que as atividades do curso vêm surtindo em sua prática com reflexos na aprendizagem dos alunos.” (p.3)
DOC 1	“A coordenação da CENP, pela natureza de suas atribuições, é legítima e essencial já que a ela compete, entre outras ações, promover estudos, levantar dados, gerar informações, analisar e construir indicadores relativos às questões didático-pedagógicas, com a finalidade de formular diretrizes voltadas para o aprimoramento do trabalho desenvolvido pela escola. Em decorrência, também cabe a ela diagnosticar as necessidades de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação que atuam na rede, em função desses estudos e normas.” (p.15)
DOC 2	“Ao final do curso, o participante apresentará uma produção, contendo atividade pedagógica que vem desenvolvendo com os alunos, ou uma proposta de trabalho (um projeto, um plano de ensino, uma aula) que demonstre a articulação entre as ações do curso e a sua prática em sala de aula.” (p.4)
DOC 1	“[...] as ações do Programa TEIA DO SABER devem ser organizadas a partir de iniciativas das instâncias centrais ou regionais (Diretorias de Ensino – DE) e se realizar de forma centralizada ou descentralizada.” (p.16)
DOC 2	“A avaliação do curso pelo participante [...] será realizada por meio de breves registros diários, uma atividade individual e obrigatória que deverá ser entregue pelo participante [...] contendo a relação que os conteúdos desenvolvidos têm com seu trabalho e outras observações”. (p.4)
DOC 1	“O Programa de Formação TEIA DO SABER será desenvolvido em dois níveis de ações: aquelas desencadeadas no nível central, pelas equipes de órgãos da SEE, e aquelas organizadas no nível regional, pelas equipes das Diretorias de Ensino, ambas diretamente e

	ou com parcerias, conforme as prioridades detectadas a partir de informações obtidas pela SEE.” (p.32)
DOC 2	“A avaliação do curso pela Diretoria de Ensino será realizada por meio da análise de relatórios apresentados periodicamente pela instituição contratada [...] Ao término do curso, a instituição encaminhará relatório de avaliação geral do curso e seus impactos na prática docente [...]” (p.4)
DOC 2	“[...] As turmas serão formadas com, no mínimo, 20 e no máximo, 40 participantes [...] Os cursos serão realizados na Instituição de Ensino Superior contratada [...] na hipótese de não existirem Instituições de Ensino Superior localizadas na jurisdição da respectiva Diretoria de Ensino, interessadas ou que preencham todos os requisitos exigidos no Edital, serão aceitas outras Instituições de Ensino Superior que atendam aos referidos requisitos, localizadas no âmbito de jurisdição de outra(s) Diretoria(s) de Ensino, a ser(em) especificada(s) no Edital [...] PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 01/04/2005 a 31/12/2005.” (p.63)

No quadro 6, pode-se constatar que aparecem excertos em quantidade parecida dos dois documentos, fato este devido desta unidade de análise, que busca elementos da operacionalização do PTS, mesmo este aspecto não se tratando da problemática dessa pesquisa, mas sim a formulação do programa.

Cabe resaltar neste momento que, fez-se necessário a criação de uma unidade de análise com essa temática devida à necessidade de observar-se possíveis elementos de intersecção entre o DOC 1 (documento de formulação) e o DOC 2 (documento de implementação) para posteriormente poder-se proceder à análise e tecer as considerações, objetivando evidenciar até que ponto o que foi anunciado no primeiro foi cumprido no segundo.

Desse modo, os excertos desse quadro trazem aspectos relacionados à gestão do programa que, em sua primeira edição no ano de 2003, tinha como órgão responsável a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP que detinha total autonomia para gerí-lo, enquanto que, na segunda edição, em 2005, essa gestão foi descentralizada e as Diretorias de Ensino – DES passaram a ser responsabilizadas pela sua gestão. Aliás, não só a gestão pedagógica passou para a responsabilidade das DES, como também a gestão financeira do programa. Além do mais, pode-se perceber também através desses excertos que a implementação do PTS continuou a partir de 2005 sendo realizada pelas Instituições de Ensino Superior, assim como na primeira edição, porém agora sendo as próprias DES responsáveis pela contratação dessas instituições, o que segundo nosso

entendimento, causou uma discrepância entre uma edição e outra, especialmente no tocante à qualificação dessas intuições contratadas na edição de 2005.

Outros dados como, duração do curso, carga horária, número de participantes por turma, formas de avaliação do participante e das DES, também podem ser verificados nos excertos desse quadro.

Quadro 10 – Unidade de Registro: Ações da SEESP

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“O Estado de São Paulo [...] Há mais de uma década, vem se empenhando em apoiar as escolas estaduais para que revejam suas práticas pedagógicas e, com isso, redimensionem a formação dos nossos alunos.” (p.1)
DOC 2	“[...] a SEE está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas. Para tanto, o presente projeto prevê a participação de instituições de ensino superior, contratadas para realização de cursos de capacitação e aprimoramento dos professores da rede pública estadual”. (p.1)
DOC 1	“O Governo Alckmin, um <i>Governo Educador, Solidário e Empreendedor</i> , pretende aperfeiçoar essas ações e, com isso, melhorar significativamente a qualidade dos serviços que presta à população.” (p.2)
DOC 1	“[...] a SEE vem se equipando 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.” (p. 6)
DOC 1	“Todos os propósitos do atual Governo, aqui explicitados, são uma manifestação inequívoca de uma política voltada para a inclusão social e a melhoria do ensino [...]” (p.11)
DOC 1	“[...] está sendo implementado o Programa de Inclusão Digital do Professor que tem como objetivo desenvolver competências básicas de informática que ampliem as possibilidades de utilização dos meios de informação e comunicação voltados para o aprimoramento da prática docente. Até o momento, 63.269 profissionais da educação já foram beneficiados com a compra de computadores.” (p.21)
DOC 1	“Em 1997, a criação dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional, em parceria com o MEC, abrangendo inicialmente 30 Diretorias de Ensino, e a instalação das Salas Ambientes de Informática (SAI), em 1.000 escolas, abriu caminho para que todas as DE dispusessem, em 2002, dessa infra-estrutura de capacitação, destinada a dar condições aos professores e às escolas para que utilizassem as novas tecnologias no processo de aprendizagem.” (p.21)
DOC 1	“[...] trata-se da maior rede interna de alta velocidade do país, parte da IntraGov do Estado de São Paulo. 10 Ao todo são mais de 100 salas de vídeoconferência, cada uma com capacidade para 40 pessoas, além de cerca de 2 mil computadores em aproximadamente 100 laboratórios, instalados em 89 localidades espalhadas estrategicamente pelo Estado, totalmente integrados em uma rede interativa. Essa infra-estrutura conta ainda com mais de

	100 salas, comportando 40 pessoas cada, destinadas à realização de atividades pedagógicas presenciais, como trabalhos em grupo, reuniões de estudo.” (p.22)
DOC 1	“A SEE vem desenvolvendo grandes esforços para atualizar seus profissionais e modernizar sua infra-estrutura. Essa modernização, espera-se, deve resultar em serviços de melhor qualidade, decorrentes de uma maior racionalidade administrativa, de novos instrumentos de gestão e de uma pedagogia ressignificada.” (p.23)
DOC 1	“Conforme já mencionado, desde meados de 2002, a infra-estrutura da rede interativa, que inicialmente buscava atender apenas às necessidades do PEC Formação Universitária, vem sendo expandida e as atividades diversificadas. (p.24)

Ao discutir-se os elementos trazidos por esse quadro, cabe mais uma justificativa em relação à decisão de elaborar uma unidade de análise com esta temática intitulada “ações da SEESP”. Essa unidade de análise justifica-se pela percepção da quantidade de elementos identificados no corpo dos documentos, sobretudo o DOC 1, relacionados a uma espécie de “publicidade” das ações que a SEESP vinha promovendo na educação. De um total de 10 excertos agrupados neste quadro, contra uma média de 5 das outras unidades de análise, pode-se evidenciar o quanto a SEESP estava preocupada com a divulgação e publicidade das suas ações através de um documento (DOC 1) que, a princípio, se propunha a apresentar as novas diretrizes da pasta a partir daquela data (2003) e o lançamento de um programa de FC de grandes proporções – o PTS.

Dessa maneira, o que se pode ver nesses excertos, é uma explícita propagação de feitos (ou de compromissos) que a SEESP alardeava utilizando-se de documentos oficiais de circulação por toda a rede e, possivelmente, fora dela.

Quadro 11 – Unidade de Registro: Referências ao Ideário Neoliberal

DOC	Unidade de Contexto
DOC 1	“[...] a SEE já vem interagindo e estabelecendo diferentes <i>parcerias e convênios</i> com todas as instituições governamentais e não-governamentais.” (p.3)
DOC 1	“O <i>empreendedorismo</i> também deve estar presente na intencionalidade educativa e no modo de ser e agir dos educadores.” (p.6)
DOC 1	“[...] à medida que <i>convoca a comunidade a participar da gestão pedagógica, administrativa e financeira de suas instituições.</i> ” (p.7)
DOC 1	“Norteada por esse conjunto de diretrizes, a SEE reitera seu propósito essencial de promover a aprendizagem <i>eficaz</i> [...]” (p.8)

DOC 1	“É papel da DE, portanto, exercer com <i>responsabilidade</i> a incumbência que tem, assegurando a realização dos princípios educacionais comuns.” (p.16)
DOC 1	“A <i>descentralização</i> dos recursos financeiros foi uma das marcas da política educacional implantada pela administração estadual e federal na última década, constituindo-se em uma das linhas mestras para o desenvolvimento da <i>autonomia</i> das escolas e das instâncias executoras dos programas voltados à melhoria do ensino público. [...] Essa política, orientada para a <i>descentralização</i> financeira e o fortalecimento das instâncias gestoras” (p.20)
DOC 1	“O Programa TEIA DO SABER, ao buscar a <i>descentralização</i> articulada de suas ações, irá reforçar essa política de <i>descentralização</i> dos recursos financeiros, não só por respeitar aquilo que considera uma tendência universal, como também por querer reforçar a capacidade gestora das instâncias que se colocam na linha de frente dos acontecimentos e dos problemas do dia a dia e que, por isso, terão a <i>responsabilidade</i> de com eles lidar [...]” (p.20)
DOC 1	“[...] ações presenciais e à <i>distância</i> irão, daqui para frente, se alternar e se complementar enquanto modalidades de capacitação.” (p.24)
DOC 1	“Até recentemente o único modo de promover a formação continuada na rede pública estadual era por meio de cursos e encontros que exigiam a presença de todos nos locais de capacitação. Tal modelo dificulta a disseminação das capacitações, pois, além do <i>custo proibitivo</i> , exige a ausência ao serviço, o que no caso dos professores repercute de modo indesejado na escola.” (p.28)
DOC 1	“[...] para que elas possam utilizar, de modo <i>eficiente</i> , os recursos de que dispõem.” (p.29)
DOC 1	“O Programa de Formação TEIA DO SABER, a ser implementado a partir do ano de 2003, representa estratégia <i>eficiente</i> [...]” (p.29)
DOC 1	“[...] o desenvolvimento desse conjunto de ações requer um <i>acompanhamento</i> sistemático e contínuo de modo a permitir a <i>avaliação do processo</i> e a conseqüente correção de rumos [...]” (p.34)
DOC 1	“[...] <i>avaliar</i> as ações implementadas e utilizar os dados dessa <i>avaliação</i> para reiniciar processos de transformação da realidade.” (p.35)
DOC 1	“[...] tanto o SARESP quanto o SAEB e o ENEM são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada [...]” (p.35)
DOC 1	“A SEE está se comprometendo em garantir as condições materiais para a realização dessa perspectiva, focando as grandes <i>metas</i> que essa administração estabeleceu [...] O êxito desse conjunto de <i>metas</i> estará expresso nos <i>indicadores</i> de desempenho dos alunos.” (p.38)

A elaboração de uma unidade de análise com a temática “referências ao ideário neoliberal”, pode ser justificada pelo contexto histórico-político ao qual o PTS

está inserido desde sua formulação até sua implementação. Como já anunciado, esta pesquisa se propõe a evidenciar as relações entre o PTS e as perspectiva de FC de professores fundamentada na escola como lugar de formação e na prática docente como produtora de saberes. Entretanto, para fazer essa discussão, não se pode deixar de considerar os conceitos e perspectivas de formação de professores e de FC subjacentes aos programas às políticas elaboradas para essa finalidade, sobretudo as promovidas pelo Estado.

Ao se propor realizar uma análise de um programa de FC formulado no início dos anos 2000, não se pode deixar de atentar para o cenário político, econômico e social ao qual o mundo e, sobretudo o Brasil, estava submetido naquele momento. Um cenário de reforma do Estado provocado por um ideário neoliberal que, dentre outras premissas, se caracteriza por defender a priorização dos interesses do mercado sobre as demandas sociais, colocando ainda, essas últimas como causadoras das crises capitalistas. Ou seja, uma das principais prescrições do neoliberalismo é o corte de gastos do Estado, sobretudo daqueles oriundos de serviços sociais, dos quais, a educação faz parte. Além do mais, a educação passou a ser considerada uma das possibilidades estratégicas de consolidação de seus propósitos e das mudanças substanciais demandadas pela reestruturação produtiva do capital.

Neste sentido, no contexto de formulação do PTS pela SEESP em 2003, quando o Brasil, mesmo não sendo mais governado pelo PSDB – partido que iniciou a reforma do Estado ditada pelo neoliberalismo no país – esse ideário persistia com suas receitas e impactos, sobretudo na educação e, mais forte ainda, no estado de São Paulo, que continuava tendo como governante o PSDB. Assim, na condução dessa pesquisa, na qual seu objeto e sua problemática estão inseridos na temática da Formação Continuada de professores, não se pode considerar apenas as realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional do professor, deixando em segundo plano as dimensões contextuais político-ideológicas da profissão docente.

Desse modo, justifica-se a elaboração de uma unidade de análise com essa temática, com vistas a identificar elementos do ideário neoliberal na formulação dos documentos que regem o PTS.

Nesta unidade de análise, que posteriormente também se transformará num eixo de análise que será apresentado no último capítulo desse trabalho, notar-se-á

conceitos e palavras chaves ligadas ao universo do ideário neoliberal propalados ao longo do texto e que, ao serem separados dos documentos e analisados à luz do referencial teórico sobre o tema, desvelam intencionalidades, tendências e concepções subjacentes à uma leitura preliminar e despretensiosa. Mais do que isso, evidenciam as relações entre o PTS e o ideário neoliberal.

Todavia, cabe neste momento, uma última justificativa pelo método da análise de conteúdo no desenvolvimento dessa pesquisa. Poderia-se ter feito a opção pela análise de discurso, tema este que Bardin (2011) discute na quarta parte de sua obra, explicitando as diferenças entre os dois métodos. Segundo a autora, “seria difícil concluir uma obra sobre a análise de conteúdo sem fazer referência, mesmo que brevemente, à análise do discurso” (p. 275).

A partir da década de 1980, principalmente após a propagação das inovações teóricas da obra de Mikhail Bakhtin (DEUSDARA & ROCHA, 2005) a Análise de Conteúdo perdeu espaço para a chamada Análise de Discurso.

As novas perspectivas de análise trazidas pela Análise de Discurso colocaram a Análise de Conteúdo numa situação desfavorável no universo das ciências humanas e sociais. Não pretendemos aqui entrar no âmbito do embate que nos levaria a discutir o conflito entre os defensores da análise de discurso e, por outro lado, os da análise de conteúdo. Julgamos ser pertinente neste momento, apenas apresentar a existência desses dois métodos diferentes, mas não excludentes.

Contrariamente à lingüística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e distribuição desses conteúdos (índices formais e análise de coocorrência (BARDIN, 2011, p. 49).

Ou seja, enquanto que o objeto da análise de discurso é a língua e sua estrutura de funcionamento, buscando decifrar o sentido desta, a análise de conteúdo se ocupa da linguagem, ou seja, da palavra e de seus significados. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2012).

Ainda para esta autora,

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir

das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (p.13)

Deste modo, considerando o pensamento de Bardin (2011) e Franco (2012), nossa opção metodológica é a análise de conteúdo e não a de discurso, porque o que pretendemos investigar não são os sentidos e representações que os documentos emitidos pela SEESP possivelmente desencadearam nos receptores da mensagem, ou seja, nos professores e demais profissionais da rede, mas sim os significados dessa mensagem contidos no texto dos documentos. A análise de discurso exigiria abordar todo o contexto social de **formulação e implementação** do documento, envolvendo gestores, docentes, alunos, comunidade, estudiosos e demais envolvidos no amplo contexto escolar da rede pública estadual.

Entretanto, nossa opção metodológica anunciada desde a introdução dessa pesquisa foi analisar o processo de formulação, ou seja, o **contexto de influência e de produção do texto**¹ do programa e não de implementação do PTS, por isso nossa escolha em realizar a análise dos documentos oficiais que lançaram o programa, e não de entrevistar os professores ou gestores que dela participaram para depois sim fazer a análise das entrevistas.

Pensamos ser significativa uma abordagem dessa natureza, pois os resultados poderiam apresentar um universo diferente do que nos propusemos a investigar, visto que se tratariam das representações sociais das mensagens contidas nos documentos. No entanto, nosso objetivo é analisar os documentos Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – PESSESP e o Projeto Básico do Programa Teia do Saber – PTS, emitidos respectivamente no ano de 2003 e 2005.

Por fim, convém uma última justificativa na escolha dos dois métodos de produção e análise de dados utilizados nessa dissertação. A escolha na verdade surgiu da imprescindibilidade de se utilizar os dois métodos, a análise documental e de conteúdo, um complementando o outro, foi a grande. A análise documental foi fundamental para:

¹ Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball, 1994) formulou uma abordagem para análise de políticas chamada Ciclo de Políticas, na qual ele divide a trajetória da análise em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

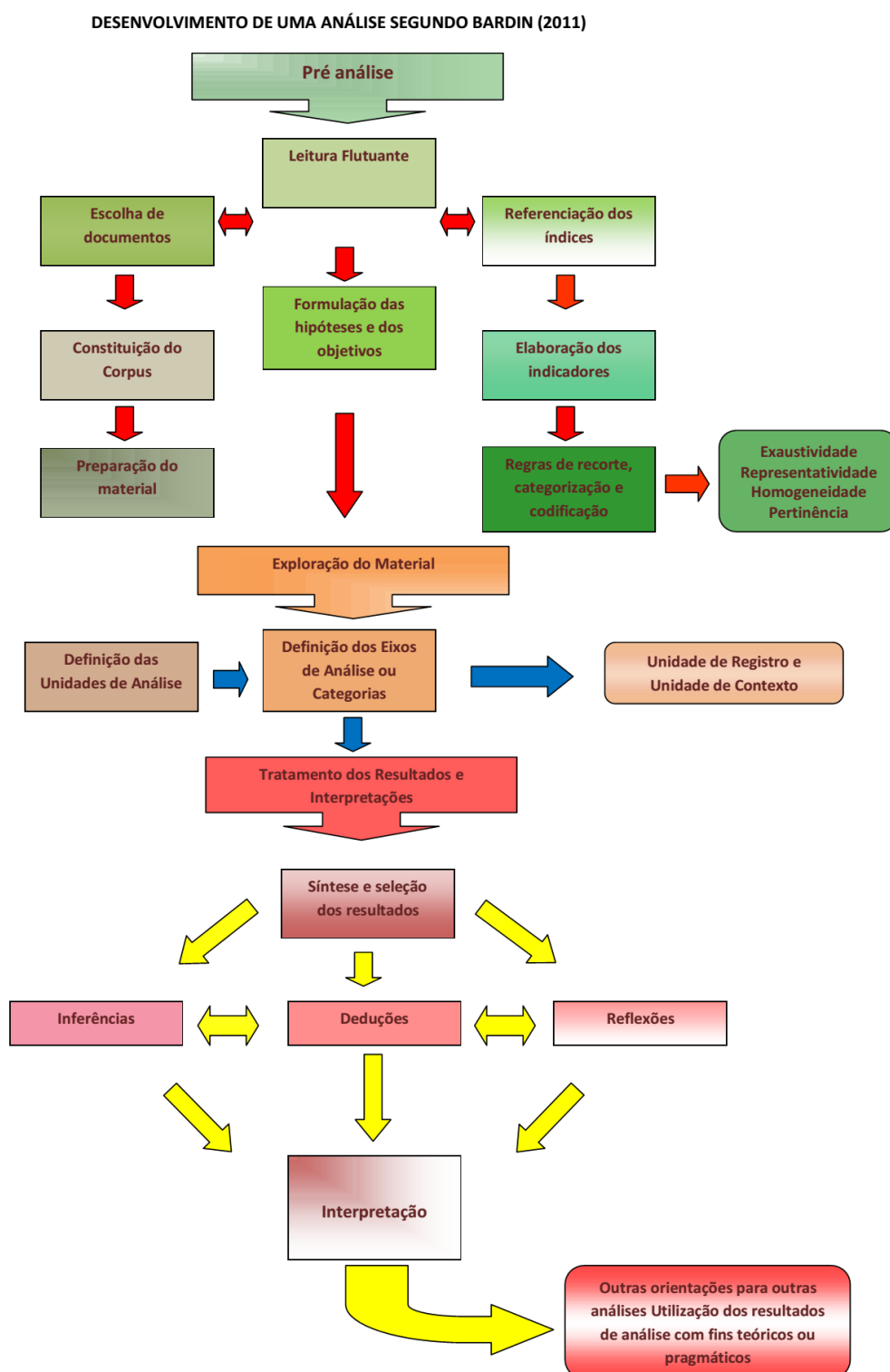
- a) que se encontrasse e escolhesse os documentos a serem utilizados na análise, o *corpus* documental da pesquisa, que para Bardin (2011) é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (p. 126)
- b) para organizar o material escolhido de acordo com suas potencialidades e pertinência;
- c) para que se conhecesse o contexto global no qual foram produzidos os documentos e a intencionalidade do autor/autores;
- d) para um ensaio na elaboração das categorias ao se atentar para os conceitos chaves presentes no texto.

Já a análise de conteúdo, depois de encontrados, selecionados e organizados os documentos segundo o método da análise documental, serviu para:

- a) proceder à **pré-análise** dos documentos buscando uma sistematização das hipóteses iniciais levantadas a partir das palavras chaves e uma ratificação do corpus documental seguindo as regras da **exaustividade**, da **representatividade**, da **homogeneidade** e da **pertinência**;
- b) elaboração das unidades de análise e das categorias através da **exploração do material**;
- c) **tratamento dos resultados**, quando se procedeu á análise propriamente dita, ao se buscar uma interpretação dos eixos de análise através de inferências, induções, reflexões, visando descobrir ideologias, concepções ou tendências no corpo de um texto.

A figura a seguir retrata o desenvolvimento da análise desde a organização do material, passando pela formulação das hipóteses e indicadores, pela elaboração das unidades de análise, até o tratamento dos dados e e apresentação dos resultados.

Figura 1. Processo de desenvolvimento da análise²



² Adaptado de Bardin (2011).

CAPÍTULO 3

INTERFACES DO PROGRAMA TEIA DO COM A PERSPECTIVA DE FC ESTRUTURADA NOS PRINCÍPIOS DA “ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE”, DO “RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES” E COM O IDEÁRIO NEOLIBERAL

Esse capítulo visa apresentar os eixos produzidos a partir das unidades de análise elaboradas a partir dos documentos que constituem o corpus da investigação e demonstrados no Capítulo 2, bem como discutir os resultados da análise propriamente dita desses eixos.

Depois de uma nova exploração do material – etapa prevista por Bardin (2011) e que possibilita a reformulação de hipóteses e dos objetivos, bem como a definição dos indicadores ou descritores – procedemos a mais um recorte, transformando as unidades em eixos de análise, considerando a questão/problema da pesquisa – **Que interfaces o Programa Teia do Saber apresenta com a perspectiva de Formação Continuada de professores estruturada nos princípios da “escola como lócus de formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores” e ainda com o ideário neoliberal? – e o quadro analítico ou referencial teórico que a embasa, a saber:** ao tratarmos das visões de formação de professores para o século XXI, utilizamos as contribuições de Zeichner (2013); em relação às perspectivas de FC de professores, adotamos como referencial teórico a obra de Candau (1997), sobretudo no tocante aos eixos estruturantes que, segundo a autora, devem constituir um programa de FC, quais sejam, a escola como lócus da formação docente, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores, além de Nóvoa (1992), Tardif (2002), Schön (1987), Garcia (1992); e quando tratamos de ideário neoliberal na educação, empregamos as contribuições de Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2011), Silva Junior (2002), Abicalil (2002), Faria (2005), Trevisan e Bellen (2008), Dale (2004), Martins (2002), Santos e Andrioli (2006).

Deste modo, apresentamos os eixos de análise cabendo um destaque neste momento. Das oito unidades de análise produzidas, foram produzidos quatro eixos, sendo que as unidades “Perspectivas de Formação de Professores”, “Perspectivas

de FC de Professores, “Referências ao Papel do Professor” e “Referências ao papel da escola” e “Referências ao Ideário Neoliberal”, formaram respectivamente os seguintes eixos:

- a) O PTS e as perspectivas de FC;
- b) O PTS e a escola como locus da formação docente;
- c) O PTS e o reconhecimento dos saberes e a valorização do ciclo de vida dos professores;
- d) O PTS e o ideário neoliberal.

Isto posto, passemos agora à discussão dos eixos de análise à luz do quadro analítico que balisa esta pesquisa.

3.1. O PTS e as perspectivas de FC

Em relação a este eixo de análise, nos dois documentos analisados pode-se perceber claramente a opção da SEESP pela perspectiva da racionalidade prática de FC adotada ao formular o PTS ao priorizar associação entre teoria e prática na realização dos cursos.

Pode-se afirmar que, neste aspecto, mesmo em se tratando de documentos de natureza diferentes, ou seja, um sendo de formulação (DOC 1) e outro de implementação (DOC 2), os dois documentos são coesos e possuem uma lógica interna de construção textual.

Ao longo do corpo do texto é possível identificar elementos que apontam a adoção do modelo da racionalidade prática (GARCIA, 1992), baseado na “ação/reflexão/ação” (SCHÖN, 1992), buscando articular teoria e prática durante sua realização. Isto pode ser verificado no DOC 1, quando este aborda o planejamento do programa:

O planejamento do Programa de Formação Continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho. (SÃO PAULO, 2003, p.13)

O DOC 2, evidencia a adoção deste modelo ao tratar das ações formativas do PTS:

As ações de formação terão como fundamentos os princípios da ação-reflexão ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas [...] e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes em sala-de-aula, de

modo que venham a desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados. (SÃO PAULO, 2005, p.3)

Dos nove excertos retirados dos documentos que compõem a unidade de análise, apenas três não contém a palavra “prática” em seu conteúdo, o que demonstra uma coerência entre os dois textos no momento de formulação do programa, uma possível intencionalidade da SEESP em adotar efetivamente esse modelo de FC na rede.

Entretanto, é preciso fazer uma consideração relevante em relação a esses dados expressos nos documentos e apresentados na unidade de análise. O DOC 1 é por natureza um documento que está inserido no contexto de produção do programa e, dada essa característica, não se pode concluir que a adoção desse modelo tenha ocorrido efetivamente no momento da implementação dessa política. Ou seja, muitos fatores estão imbricados na hora de se colocar em prática o que estava previsto no documento, sobretudo em se tratando de um programa que seria implementado na forma de convênios entre a SEESP e as Instituições de Ensino Superior.

Em relação ao DOC 2, que foi por nós classificado preliminarmente como sendo um documento de implementação, concluiu-se ao analisá-lo, que não se pode tomá-lo como um documento dessa natureza. Ao considerá-lo para fins de fonte para essa pesquisa, concebemos este documento como de implementação por dois motivos principais: primeiro por se constituir num documento lançado no meio do percurso, ou seja, por ser um documento de reedição do PTS, lançado dois anos depois da primeira edição, com algumas mudanças de cunho operacional (por exemplo, a partir de 2005 as DES passaram a ser responsáveis pela contratação das IES); segundo por nele conter muito mais elementos prescritivos do que instrutivos, isto é, por nele ser de fácil identificação, muito mais aspectos relacionados ao “como fazer” e não ao “o que fazer”. Desse modo, trata-se também o DOC 2 de um documento de formulação, na medida em que antecede a realização da segunda edição do programa e por trazer alterações significativas no âmbito de sua implementação.

Portanto, diante do exposto, a conclusão a que chegamos em relação a esses dados é a de que, mesmo os dois documentos apontando para a adoção do modelo de racionalidade prática no PTS, não podemos afirmar que esse modelo se

consolidou na prática, ou se essa perspectiva foi efetivamente implementada no momento de se executar o programa.

3.2 O PTS e a escola como lócus de formação docente

Ao discutirmos este eixo de análise, o fizemos considerando o papel da escola no universo da FC de professores. Ou seja, buscamos nos documentos, elementos que evidenciassem as interfaces do PTS com o eixo defendido por Candau (1997) “a escola como lócus de formação de professores”. Portanto, não buscamos nos documentos, as concepções sociológicas ou filosóficas de escola, tampouco pretendemos definir, neste trabalho, qual a sua função social descrita no texto, mas sim identificar se dele emergiam elementos pelos quais pudéssemos constatar ou não o papel a ela atribuído pela SEESP em relação à FC de professores.

Para Candau (1997), considerar a escola como locus de formação continuada é fundamental na busca de superar o que ela chama de modelo “cássico” de FC e construir uma nova perspectiva para essa finalidade. Para a autora, ao se conceber um programa de FC deve-se partir “[...] das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação.” (p.58)

Neste sentido, buscando identificar esses elementos nos documentos, seis excertos foram separados, dos quais apenas um faz alusão à escola como lugar de formação. Como podemos verificar, o DOC 1 sinaliza para esta relação quando afirma que:

O cotidiano escolar e a sua prática cotidiana constituem a fonte para inspiração e programação das atividades a partir das necessidades por elas apontadas ou nelas constatadas. É também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado, para a aplicação dos novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento da prática, incentivando a busca constante do desenvolvimento profissional como fator de melhoria da qualidade do trabalho escolar. (SÃO PAULO, 2003, p.30)

Assim, é possível afirmar que esse documento contempla a questão, ao afirmar que “o cotidiano escolar é espaço de reflexão permanente da prática”, porém há que se fazer uma observação. O referido documento possui 42 páginas e, somente na página 30, é que faz menção a este aspecto. Neste sentido, resta-nos perguntar: como o PTS pode ser fundamentado na ação/reflexão/ação se no próprio documento não é dada à escola como lócus de formação a ênfase prometida?

Nos outros cinco excertos que tratam da escola, o documento contempla aspectos relacionados à função social da escola, à escola que se quer construída, dentro dos parâmetros da “escola ideal” para aquele contexto de influência (ideário neoliberal) em que o documento foi produzido:

[...] para que as escolas garantam aos nossos alunos uma formação correspondente às exigências deste início de século, isto é, a de que, além de crítico e participante, o cidadão tenha o domínio do saber fazer, seja um realizador. (SÃO PAULO, 2003, p.2)

O DOC 2, em sua única referência que faz sobre a escola, também a coloca em relação à sua função social, não fazendo menção ao seu papel como lócus de formação de professores:

[...] oferecer à população uma escola pública de qualidade, que receba e mantenha sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favoreça o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que eduque para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida. (SÃO PAULO, 2005, p.1)

Notar-se-á que, mesmo dando ênfase ao aspecto que estamos chamando de “função social da escola”, em nenhuma parte dos documentos fala-se numa escola pública para a construção de uma sociedade democrática ou uma escola pública que forme o aluno para a cidadania plena e não na forma da lei.

Diante desses dados, podemos concluir mesmo que de forma preliminar, que há uma divergência em relação à perspectiva que a SEESP diz assumir no PTS ao tratar de concepção de FC (racionalidade prática) e a que parece assumir ao tratar do papel da escola para esse fim.

Todavia, mais uma vez temos que fazer uma ressalva em relação a estas considerações. Se a escola e os elementos relacionados à prática pedagógica foram efetivamente utilizados como lócus de formação docente, somente poderíamos afirmar com mais propriedade se tivéssemos analisado os programas e conteúdos dos cursos promovidos pelas IES, as avaliações realizadas pelos professores participantes e/ou ainda, procedido a entrevistas com eles. No entanto, como já anunciamos, essa não era a proposta desta pesquisa. Essa pesquisa situa-se no âmbito de formulação e não de implementação do PTS.

3.3 O PTS e o reconhecimento dos saberes e a valorização do ciclo de vida dos professores;

Este eixo resultou da unidade de análise “Referências ao papel do Professor” e, assim como fizemos com a unidade “Referências ao papel da Escola”, consideramos ao tecer as considerações, os elementos contidos nos documentos que pudessem evidenciar alguma interface entre o PTS e o reconhecimento dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores como eixo estruturante da FC e do programa.

Para realizar esta discussão, partimos do seguinte pressuposto: se o PTS é um programa de FC baseado na perspectiva de formação que adota a ação/reflexão/ação como fundamento epistemológico, não há como não considerar os saberes que os professores carregam consigo, sobretudo os saberes da experiência no momento de se conceber um programa de FC.

Para Candau (1997), os saberes experienciais se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Para a autora,

[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados [...] É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas [...] Eles constituem a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida a um nível cognitivo. (p.59)

Outro autor que aponta a existência desses saberes experienciais afirmando que são construídos no dia a dia da profissão docente é Tardif (2002). Para ele

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser [...] (p.26)

Neste sentido, um programa de FC que se propõe a utilizar a perspectiva da racionalidade prática, deve ter como um dos seus eixos estruturantes, o reconhecimento destes saberes e priorizar em seus conteúdos, situações reais advindas da prática docente que, por sua vez, poderão ser ressignificadas a partir do fundamento da ação/reflexão/ação.

Ao analisarmos os seis excertos separados dos documentos que abordam a questão do papel do professor, percebemos que apenas um deles, contido no DOC 1, a contempla ainda que de forma superficial. Segundo o documento:

[...] tendo passado pelas mesmas experiências e vivências, o grupo de professores de uma escola terá mais condições para iniciar algum tipo de diálogo ou de ação prática que contribua para a escola qualificar significativamente a gestão da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2003, p.26)

Nessa passagem do texto, pode-se verificar uma alusão às experiências e vivências dos professores na produção de conhecimento de forma coletiva que possam ser empregadas na prática pedagógica. Resta saber se esta preocupação se consubstanciou no momento de desenvolvimento dos cursos.

Tratam-se os outros excertos, de prescrições de como deve ser o professor para que os alunos aprendam efetivamente. São orientações voltadas para a relação professor/aluno, responsabilizando o professor pelo sucesso ou não da aprendizagem dos alunos

Outro aspecto a ser analisado nos documentos e que, corroborando com o pensamento de Candau (1997) julgamos ser fundamental considerar-se ao pensar num programa de FC, é o do reconhecimento e valorização do ciclo de vida dos professores. A autora se fundamenta em Huberman (2000) para defender a adoção desse eixo no momento de se estruturar um curso ou programa de FC.

Para Huberman (2000), os professores passam por momentos diferentes ao longo da carreira e os classifica em cinco etapas: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, por último, a fase de desinvestimento.

Considerando o pensamento do autor, Candau afirma que, se as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos da carreira, então os programas de FC não podem desconsiderar esse fato no momento de conceber seus cursos.

Segundo a autora,

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a FC o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. (p.63)

Logo, ao analisarmos os excertos dessa unidade de análise, podemos afirmar com toda convicção que em nenhum dos documentos foi contemplada essa preocupação e que, portanto, no PTS não foi considerado em sua formulação, o ciclo de vida profissional dos professores, suas especificidades e diferentes momentos da carreira, tendo como resultado cursos com conteúdos padronizados e homogêneos sem distinção alguma neste aspecto.

3.4 O PTS e o ideário neoliberal

Nesta unidade de análise, pretendemos através dos excertos dos documentos evidenciar as interfaces entre o PTS e o ideário neoliberal tão recorrente nas políticas educacionais no Brasil e, sobretudo em São Paulo a partir dos anos 1990.

Para tanto, selecionamos os excertos que contivessem elementos que pudessem ser agrupados de forma a validar essa premissa. Esses elementos, foram separados considerando algumas palavras ou conceitos que, no universo do ideário neoliberal, são carregados de significados que revelam tendências, intencionalidades, ideologias e concepções.

Nos dois documentos, mas, sobretudo no DOC 1, aparecem algumas palavras desse universo, as quais as apresentamos e procedemos à discussão, considerando o referencial teórico adotado, dentre eles Frigotto e Ciavatta (2003), Silva Junior (2002), Abicalil (2002), Faria (2005), Trevisan e Bellen (2008), Dale (2004), Martins (2002), Santos e Andrioli (2006) e Foerste (2005). Apresentamo-las a seguir agrupadas de acordo com a proximidade e relação entre elas:

- a) Avaliação, acompanhamento, metas, indicadores, desempenho e resultados;
- b) Eficiência;
- c) Descentralização e responsabilização;
- d) Parcerias;

Para Dale (2004) os principais objetivos das reformas educacionais pautadas no ideário neoliberal estão inseridas num contexto de redefinição do papel estatal e visam “[...] retirar custos e responsabilidades do Estado e, simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta e, consequentemente, a qualidade do sistema educativo.” (p.110)

Nesse contexto de redefinição do papel do Estado e da educação vista como um produto do mercado, Dale (2004) afirma que existe uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, “[...] que implica especificamente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações.[...]” (p. 423).

Essa agenda se dá porque a educação e o conhecimento passam a ser considerado pelo capitalismo globalizado,

[...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Desse modo, segundo Santos e Andrioli (2002), a educação se transformou numa mercadoria e a escola tornou-se, na verdade, mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço. Libâneo e Oliveira (1998) apud Santos e Andrioli (2002), apontam alguns aspectos que, vistos de perto, evidenciam a relação da gestão da educação e da escola à de uma empresa que se rege pela lógica do mercado:

- 1-adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas;
- 2-atenção à *eficiência*, à qualidade, ao *desempenho* e às necessidades básicas de aprendizagem;
- 3-*avaliação constante dos resultados/desempenho* obtidos pelos alunos que comprovam a atuação *eficaz* e de *qualidade* do trabalho desenvolvida na escola;
- 4-o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas;
- 5-criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participarem da vida escolar e fazer escolha entre escolas;
- 6-ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- 7-valorização de algumas disciplinas: matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas;
- 8-estabelecimento de formas “*inovadoras*” de *treinamento de professores* como, por exemplo, *educação à distância*;
- 9-*descentralização administrativa* e do financiamento, bem como do repasse de recursos em conformidade com a *avaliação do desempenho*;

- 10-valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de *parcerias* com o empresariado;
 11-o repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p.604 grifo nosso)

Notar-se-á que todos esses elementos apontados por Libâneo e Oliveira (1998) estão presentes na organização e gestão da SEESP e das escolas pertencentes à rede, e muitos deles, como não podia ser diferente, nos documentos que regem o PTS como demonstraremos a seguir.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as deliberações da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, em 1995. Dentre suas metas, reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do Estado e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (SILVA JUNIOR, 2002).

Neste sentido, enquanto signatário da Conferência de Jomtien, o Brasil seguiu estas recomendações promovendo a reforma do Estado a partir de 1995 com o governo FHC. Na mesma lógica, o estado de São Paulo seguiu o mesmo caminho, iniciando a reforma a partir do mesmo ano, no governo Covas. Dessa forma, não é por acaso que estas palavras e conceitos vão aparecer nos documentos que regem as políticas educacionais naquele contexto, não sendo diferente com os do PTS.

O DOC 1, logo na introdução faz alusão ao conceito de avaliação ao sinalizar que [...] visando a essa *eficácia*, a SEESP vem aprimorando e ampliando o uso de *indicadores* objetivos como forma de *avaliar* resultados e realimentar suas estratégias de ação.” (p.4 grifo nosso). Neste mesmo excerto aparecem outras palavras que também fazem parte desse universo que são as palavras “indicadores”, “eficácia” e “resultados”.

A palavra avaliação aparece outras vezes noutros excertos na forma de uma das tipologias que ela possui que é a avaliação externa:

Os programas de acompanhamento e avaliação, instituídos tanto em nível Estadual – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP quanto Federal - Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fazem parte dos esforços do Estado conduzir uma política pública que gerem competências [...] (p.34)

Por essa razão, cabe aqui uma discussão acerca de seu significado neste contexto.

A avaliação de políticas surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e a partir daí passou a ser utilizada como uma forma de mensurar os seus resultados, podendo servir tanto aos interesses do Estado para legitimar ou corrigir os rumos desta política, como também para a sociedade ao tomar conhecimento de seus resultados e exigir melhorias nela.

Para o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento de uma política.

Segundo Trevisan e Bellen (2008)

As avaliações podem ser um “problema” para os governantes, executores e gerentes de projetos porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de “boas notícias”, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc. (p.536)

Portanto, a avaliação pode atender a interesses diversos, dependendo de quem a realiza e para qual propósito. Para Cunha (2006) “as avaliações podem ser classificadas segundo vários critérios [...] considerando o agente que as realiza [...] (p.9)

Porém, no contexto de propagação do ideário neoliberal a partir da década de 1990, a prática da avaliação pelo Estado começou a ser realizada mais no sentido de legitimação das políticas do que de crítica aos governos. Isso devido à ideia de que para uma política ser bem sucedida (do ponto de vista do ideário neoliberal), é necessário um acompanhamento e avaliação permanente para legitimar uma política e promover possíveis correções de rumo.

Faria (2005), afirma que a partir das décadas de 1980 e 1990, a avaliação das políticas públicas foi posta a serviço da reforma do setor público. Entretanto, o autor

corroborar com o pensamento de Cunha ao afirmar que a avaliação pode servir também para o fomento do debate público em torno das alternativas de intervenção governamental em uma dada realidade social.

Assim, a avaliação ganha centralidade porque se esperava que garantisse a credibilidade do processo de reforma e sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de diminuição do tamanho do governo, seja pelo deslocamento das funções e dos serviços para as esferas subnacionais, quer pela via da privatização (ALA-HARJA e HELGASON, 2000; FARIA, 2005 apud TREVISAN e BELLEN, 2007).

Para a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo, ao abordarem a questão da qualidade da educação. Surge, neste momento, mais um conceito que requer uma discussão. Entretanto, cabe ressaltar que, não temos aqui a intenção de abranger toda a discussão acerca desse conceito, visto que ele é considerado. Em se tratando da qualidade da educação, os documentos desse organismo enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade (DOURADO, 2007).

O conceito de eficiência, que segundo o Banco Mundial se refere à mensuração quantitativa dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem, também estão presentes no DOC 1 conforme os excertos a seguir:

O Programa de Formação TEIA DO SABER, a ser implementado a partir do ano de 2003, representa estratégia *eficiente* [...] para que elas possam utilizar, de modo *eficiente*, os recursos de que dispõem [...]. (SÃO PAULO, 2003, p.29 grifo nosso)

Para discorrer sobre o conceito de eficiência, vamos considerar um trecho do argumento utilizado pelo governo FHC em 1995, quando do lançamento do Plano Diretor da Reforma do Estado, para explicar os objetivos que se pretendeu alcançar com a reforma:

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à

disposição do público. Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial. (BRASIL, 1995, p.43)

Dessa forma, é notório que o conceito de eficiência apresentado no documento da Reforma de Estado de 1995, está ligado ao universo econômico, assim como apregoava o Banco Mundial ao recomendar suas políticas aos países que aderissem à Conferência de Jomtien, relacionando-se à relação custo/benefício dos serviços disponibilizados ao público.

Nesta perspectiva, considerando, que as reformas educacionais, são influenciadas pelas agências de financiamento internacionais e pelo ideário neoliberal, principalmente pelo Banco Mundial, Silva Junior (2002) alerta que, por se tratar de um banco, as políticas públicas formuladas, devem-se orientar com base em algum critério financeiro ou mercantil, e que

[...] o Banco Mundial tem como critério a *eficiência*, a *eficácia*, a *produtividade* e a razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade *custo/benefício*, sem a menor preocupação com a formação humana. (p.121 grifo nosso)

Da mesma forma, podemos concluir que, ao utilizar este conceito na realização de um programa de FC afirmando que “o Programa de Formação TEIA DO SABER, a ser implementado a partir do ano de 2003, representa estratégia eficiente [...]” (DOC 1, p.29), a SEESP está claramente aderindo à este ideário, evidenciando sua preocupação muito mais com o custo dessa política ao estado, do que efetivamente com a formação de professores para a profissionalização do magistério.

Outros conceitos recorrentes nos excertos – e que aparece efetivamente nos dois documentos – é o de “descentralização, autonomia e responsabilização”, nem sempre com esta relação aparecendo de forma explícita.

Recorremos a Frigotto e Ciavata (2003) para fundamentar a relação desses conceitos com a lógica de mercado e, portanto, como o ideário neoliberal, ao afirmarem que a descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços.

Sabemos que, em sua segunda edição, o PTS foi um programa de FC oferecido pelas Intuições de Ensino Superior contratadas diretamente pelas

Diretorias de Ensino que tinham a autonomia e responsabilidade para contratar as referidas instituições.

Nos documentos que regem o PTS, dos 15 excertos selecionados, a palavra descentralização aparece 4 vezes, sendo todas elas na mesma página, nos dois primeiros parágrafos, enfatizando o grau de importância dada ao conceito pela SEESP. O DOC 1 assinala que

[...] a *descentralização* dos recursos financeiros foi uma das marcas da política educacional implantada pela administração estadual e federal na última década, constituindo-se em uma das linhas mestras para o desenvolvimento da *autonomia* das escolas e das instâncias executoras dos programas voltados à melhoria do ensino público. [...] Essa política, orientada para a *descentralização* financeira e o fortalecimento das instâncias gestora. (SÃO PAULO, 2003, p.20 grifo nosso)

Conforme o excerto, a descentralização dos recursos e a autonomia das escolas e demais instâncias ligadas à educação foi uma das características da nova gestão da SEESP a partir de 1995, em consonância com a política macro que estava sendo implementada no estado de São Paulo que, por sua vez, seguia a lógica nacional.

Para mais uma vez podermos evidenciar a relação do PTS com o ideário neoliberal, utilizamos Martins (2002) que afirma que há explícita correspondência desses conceitos com o modelo de organização e gestão das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica em função do processo de produção e/ou de montagem e na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados consumidores.

Outra questão relevante sobre a descentralização financeira e administrativa apregoada pela reforma educacional ditada pelo ideário neoliberal é acerca da relação “descentralização/responsabilização”. O discurso neoliberal é no sentido de que, só com a descentralização as escolas (e as Diretorias de Ensino) poderão exercer efetivamente sua autonomia, assumindo sua devida responsabilidade frente às suas respectivas atribuições. No entanto, o que este discurso não deixa transparecer é a que tipo de responsabilidade esta ideia remete. Essa discussão faremos a seguir, considerando o excerto do DOC 1 que pontua:

[...] o Programa TEIA DO SABER, ao buscar a *descentralização* articulada de suas ações, irá reforçar essa política de *descentralização* dos recursos financeiros, não só por respeitar aquilo que considera uma tendência universal, como também por querer reforçar a capacidade gestora das instâncias que se colocam na linha de frente dos acontecimentos e dos

problemas do dia a dia e que, por isso, terão a *responsabilidade* de com eles lidar [...] (SÃO PAULO, 2003, p.20 grifo nosso)

Neste sentido o que nos chama atenção nessa ideia de descentralização é exatamente a função desse conceito na gestão da educação. Ou seja, cabe perguntar-nos: qual o fundamento da descentralização das ações de implementação do PTS para a SEESP senão aquele propalado pelo ideário neoliberal que visa a transformação do Estado prestador para regulador dos serviços sociais, neste caso a educação? Para responder a essa pergunta e mais uma vez buscarmos evidenciar as interfaces do PTS com o ideário neoliberal, consideramos mais uma vez Martins (2002) que afirma que

As diretrizes internacionais insistem na defesa da descentralização das políticas sociais e no consentimento de autonomia à rede de escolas, principalmente no que refere à sua organização curricular e administrativa, mas, ao mesmo tempo, em sentido contrário, aderem o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino – com base em exames e testes padronizados - estabelecem fórmula única de currículos em âmbito nacional e (re) centralizam o fluxo de financiamento. (p.115)

Portanto, na opinião do autor da qual corroboramos, a descentralização aparece como mais uma diretriz a ser seguida nas políticas educacionais recentes, contrapondo-se à ideia de um Estado prestador de serviços que se exime da responsabilidade de implementação de programas sociais, delegando-a aos governos locais em “parceria”, com as ONGs ou simplesmente entregando os serviços mais lucrativos, ao setor privado, e ainda sendo apregoado de forma equivocada, como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares.

Foi o que ocorreu no PTS, quando a SEESP adotou a descentralização e a responsabilização como sinônimo de autonomia, ao repassar para as Diretorias de Ensino a responsabilidade de contratar, na forma de *convênios* e *parcerias*, as IES que implementariam o programa.

Desta maneira, chegamos ao último conceito que pretendemos analisar presente no texto do DOC 1, referente ao universo do ideário neoliberal, do qual faremos uma discussão com vistas a encerrar a análise deste eixo e do capítulo. Estamos nos referindo ao conceito de *convênio* e *parceria* que aparece logo no início do documento ao assinalar que “[...] a SEE já vem interagindo e estabelecendo diferentes *parcerias* e *convênios* com todas as instituições governamentais e não-governamentais [...]” (SÃO PAULO, p.3 grifo nosso).

Relacionado ao ideário neoliberal, essa prática ganhou impulso no Brasil já no início dos anos 1990, aprofundando-se em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o modelo gerencial de Administração Pública, o que caracterizou a chamada Reforma da Administração Pública Brasileira. A Nova Administração Pública dividia o Aparelho do Estado em núcleo estratégico; atividades exclusivas; serviços não-exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado.

O núcleo estratégico é caracterizado pelo governo (Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; Ministério Público) e tem a incumbência de elaborar leis e políticas públicas, bem como garantir que sejam cumpridas e executadas. As atividades exclusivas constituem o setor de serviços que somente o Estado pode prestar por meio de seu poder regulamentador, fiscalizador e fomentador. Serviços não-exclusivos, como a denominação já sugere, são aqueles em que a atuação estatal não é considerada prerrogativa única, convivendo com a atuação de organizações públicas não-estatais ou mesmo privadas, inaugurando o conceito de publicização. Como produção de bens e serviços para o mercado entenda-se as atividades econômicas voltadas para o lucro, para que sugere-se a privatização.

Para Grotti (2012)

No bojo da chamada globalização e da Reforma do Estado, ganha vulto a ideia de Estado baseado no princípio da subsidiariedade. De acordo com esse princípio, de um lado, o Estado deve abster-se de exercer atividades que o particular tem condições de desempenhar por sua própria iniciativa e com seus próprios recursos; de outro, o Estado deve fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, de sorte a permitir aos particulares, sempre que possível, o sucesso na condução de seus empreendimentos. (p.31)

Deste modo, as parcerias passam a ser o meio utilizado pelo Estado para descentralizar a administração passando de um papel de prestador e implementador para o de fiscalizador e regilador dos serviços públicos.

Em relação às parcerias no âmbito da formação de professores, que é o aspecto que nos interessa aqui, Foerste (2005) tendo como referência Furlong et al. (1996) aponta para a existência de três tipos de parcerias: a colaborativa, a dirigida e a oficial. Para o autor, a parceria colaborativa tem como objetivo principal “[...] garantir em alguma medida a indissociabilidade do binômio teoria e prática nos cursos de formação de profissionais de ensino, e é vista como um movimento a serviço da profissionalização do professor” (p.114).

Outro tipo de parceria, a dirigida, chamada pelo autor de “a mais tradicional”, existe a muito tempo mas só recebeu esse nome a partir da década de 1980, quando o poder público visando criticar a academia, cunhou esse nome. Segundo o autor, esse tipo de parceria “[...] é compreendida como uma estratégia da racionalidade técnica de que são impregnados os cursos nas universidades, e as escolas são vistas como recurso a ser utilizado na formação inicial de professores.” (FOERSTE, 2005, p. 114). Ainda segundo o autor, a parceria que decorre da integração da universidade com a escola básica nos moldes tradicionais é uma concepção reprodutora de estágio ou formação prática do professor. Assim, nesse modelo o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência advindos da prática docente.

O último tipo de parceria é segundo Foerste (2013), a alternativa criada pelo Estado para promovê-la, que é a oficial. Para o autor, essa prática é relativamente nova e é derivada diretamente da burocracia estatal na busca de soluções mais adequadas para a execução dos propósitos de reformas educacionais por meio de decretos e/ou resoluções. Nesse tipo de parceria, segundo o autor,

[...] não é preciso muito esforço para perceber que o governo define previamente tarefas e distribui entre as instituições que são designadas a participar da parceria oficial. Programas públicos desse tipo requerem montantes bem menores de recursos porque no seu eixo principal está a descentralização das ações e das responsabilidades. (p. 116)

Como aspectos conclusivos, Foerste (2013) aponta que nem a parceria dirigida e muito menos a oficial “não dão conta de construir e implementar transformações significativas”. Para ele, uma outra concepção de parceria é demandada para que essa transformação aconteça: a parceria colaborativa, que no seu entendimento, “cria condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição, considerando basicamente a universidade e a escola” (p. 117).

Neste sentido, acreditamos que o PTS se encaixa no modelo de parceria *oficial*, visto que por mais que suas ações tenham sido descentralizadas, a formulação e os critérios de implementação foram determinados pelo Estado por meio de uma legislação oficial, além de que no documento de formulação do programa há menção aos custos de uma política de formação que, nos moldes do ideário neoliberal, tem de ser baixo. Isso pode ser evidenciado ao se observar o

principal critério de escolha das Instituições de Ensino Superiores que implementariam os cursos que era financeiro (menos custo), e não pedagógico (secundário).

Além do mais, pode-se afirmar que, ao formular o PTS e chamar as universidades como parceiras e apontar para uma formação baseada na associação teoria e prática, o governo de São Paulo tenha feito uma tentativa de conceber um programa de FC pautado no modelo da parceria colaborativa. Porém, na prática, no momento de implementação, o programa pode não ter efetivamente se consolidado como uma parceria colaborativa por não conseguir executar aquilo que estava no texto - devido aos aspectos da descentralização das ações - sobretudo acerca da relação teoria e prática e da valorização da escola como lugar de formação.

Esta constatação, como já anunciamos anteriormente, poderá ser mais bem investigada num estudo que busque excusivamente investigar a implementação do PTS visando demonstrar se seus objetivos foram alcançados.

Neste capítulo, apresentamos os eixos de análise que compõe este trabalho buscando responder à questão problema da pesquisa, qual seja: Que interfaces o Programa Teia do Saber apresenta com a perspectiva de Formação Continuada de professores estruturada nos princípios da “escola como lócus da formação docente”, do “reconhecimento e valorização dos saberes docentes” e do “ciclo de vida profissional dos professores”? Para responder a esta pergunta, procedemos à apresentação e discussão dos eixos produzidos a partir dos documentos do PTS, à luz do referencial teórico que embasa os conceitos que emergiram desses eixos. Cabe neste momento, uma apresentação de cada eixo visando evidenciar as suas interfaces com o PTS.

Em relação ao eixo “O PTS e as perspectivas de FC” é possível identificar nos documentos elementos que apontam a adoção do modelo da racionalidade prática (GARCIA, 1992), baseado na “ação/reflexão/ação” (SCHÖN, 1992), buscando articular teoria e prática durante sua realização. Nos dois documentos analisados a palavra “prática” é recorrente, o que demonstra uma coerência entre os dois textos no momento de formulação do programa e uma intencionalidade da SEESP em adotar esse modelo de FC na rede.

Entretanto, por se tratarem de documentos da fase de formulação e não de implementação do programa, concluímos que a recorrência da alusão no texto ao modelo de racionalidade prática não é suficiente para afirmarmos que o PTS foi um

programa estruturado nessa perspectiva de formação, afinal não sabemos se esse modelo se consolidou de fato na prática, ou se essa perspectiva foi efetivamente implementada no momento de se executar o programa. Para podermos afirmar se este modelo foi de fato implementado, seria necessário analisar algum documento que contivesse os conteúdos dos cursos oferecidos e/ou entrevistar alguns participantes para saber como as aulas foram ministradas.

Sobre o eixo “O PTS e a escola como lócus da formação docente”, podemos concluir que há uma divergência em relação à perspectiva que a SEESP diz assumir no PTS ao tratar de concepção de FC (racionalidade prática) e a que assume ao tratar do papel da escola neste aspecto. Ou seja, se a perspectiva de FC adotada é a da racionalidade prática, a escola deveria ser por natureza o lugar de formação, visto que é onde a prática de ensino docente acontece diariamente. No entanto, há uma breve menção à escola para esse fim nos documentos, o que nos permite concluir que, se nem mesmo no texto é dado ênfase a esse aspecto, quiça na implementação do programa. Portanto, essa evidência nos faz pensar que a escola não é ou pouco é considerada como lócus da formação docente no PTS.

Já sobre o eixo “O PTS e o reconhecimento dos saberes docentes e a valorização do ciclo de vida dos professores”, verifica-se uma alusão às experiências e vivências dos professores na produção de conhecimento de forma coletiva, porém nada se diz a respeito da elaboração dos conteúdos dos cursos a partir dos saberes docentes ou do ciclo de vida profissional dos professores. Isto é, não há menção nos documentos sobre os critérios de elaboração do material didático, se estes ao serem concebidos, considerarão ou não os saberes e o ciclo de vida dos professores. Na verdade o que se pode verificar sem esforço nos documentos são ações prescritas de como ser um bom professor para que os alunos aprendam efetivamente. Portanto, podemos concluir que, na formulação do PTS, não se contempla este princípio preconizado por Candau que defende o reconhecimento dos saberes docentes e a valorização do ciclo de vida dos professores ao se conceber um programa de FC.

No último eixo, “O PTS e o ideário neoliberal” podemos verificar aspectos significativos que evidenciam suas interfaces. Nos dois documentos, mas, sobretudo no DOC 1, emergem com certa recorrência conceitos e palavras que fazem parte do universo do ideário neoliberal. Conceitos como “avaliação”, “eficiência”,

“descentralização” e “parcerias”, aparecem no texto trazendo consigo as concepções subjacentes de educação, de escola, de formação de professores, enfim, comprometidas com uma lógica de mercado que transformou a educação numa mercadoria (que deve ser privatizada visando o lucro) e a escola numa empresa que produz mão de obra para este mercado. Assim, o PTS tem elementos suficientes para afirmarmos sua relação com o ideário.

Portanto, podemos com isso concluir que as interfaces entre o PTS e o ideário neoliberal são claras, chegando ao ponto de termos encontrado nos documentos muito mais referências aos conceitos ligados ao ideário do que aos eixos defendidos por Candau para a concepção de um programa de FC. Neste sentido, não precisamos de muito esforço para perceber o quanto a SEESP estava mais preocupada com o custo/benefício do PTS e a sua adequação às determinações de organismos internacionais do que efetivamente com a formação de professores voltada para a profissionalização do magistério e da construção de uma escola de fato democrática e transformadora.

Este trabalho teve por objetivo evidenciar as interfaces do Programa Teia do Saber – PTS com a perspectiva de Formação Continuada estruturada a partir dos princípios da “escola como locus da formação docente”, o “reconhecimento e a valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores” e com o ideário neoliberal, utilizando como método de produção e análise de dados a análise documental e de conteúdo.

Para alcançar o objetivo estabelecido, procedemos a uma revisão bibliográfica acerca do tema e do objeto de pesquisa, o que nos levou a perceber o quanto o último ainda carece de pesquisa, sobretudo em relação à proposta de trabalho a qual nos propusemos a realizar, que foi uma análise da fase de formulação do PTS. Nesse processo de busca por elementos que nos auxiliassem no desenvolvimento dessa pesquisa, constatamos que dos poucos estudos já realizados sobre o PTS, a maioria contemplava a fase de implementação e impacto do programa, visto que se baseavam nas representações e percepções dos professores sobre ele.

Além da produção acadêmica sobre o objeto, procuramos também ampliar nosso horizonte acerca do tema da formação de professores e também conhecer e compreender as políticas de formação continuada implementadas no Brasil, bem como o quadro legal que vem amparando esta temática ao longo de sua trajetória a partir da década de 1990.

Este trabalho é composto de três capítulos dos quais o primeiro traz uma discussão teórica sobre o tema e o objeto da pesquisa, cujas referências são os autores que concebem a formação de professores a partir de uma perspectiva nova, considerando a escola como locus de formação, os saberes dos professores e a prática pedagógica como ponto de partida na concepção de programas de FC (CANDAU, 1997; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1992; TARDIF, 2002).

No segundo capítulo apresentamos o percurso metodológico utilizado para realizar esta pesquisa e o referencial teórico-metodológico, a saber, a análise documental Cellard, (2012) e a análise de conteúdo Bardin, (2012) e Franco (2012). A opção em fazer uma descrição minuciosa dos passos dados no desenvolvimento deste trabalho se deve à natureza dessa pesquisa ser de cunho qualitativo, o que possibilita uma maior aproximação do pesquisador com o objeto investigado, sem

com isso deixar de primar pelo rigor científico exigido nesta tarefa. Além da descrição do percurso trilhado, neste capítulo também são apresentados as unidades de análise (registro e contexto) produzidas a partir dos documentos para viabilizar a análise de conteúdo destes com uma breve discussão acerca de cada uma delas.

No terceiro capítulo, apresentamos os eixos analíticos produzidos a partir das unidades de análise e fazemos a discussão dos dados encontrados à luz do referencial teórico adotado. Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa demonstrando as interfaces entre o PTS e a perspectiva de FC proposta por Candau e o ideário neoliberal.

As interfaces encontradas e evidenciadas nos possibilitam apontar como resultados dessa pesquisa os seguintes pontos relacionados ao PTS:

- ✓ Visão da SEESP de formação de professores como mera “reciclagem” e atualização e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões;
- ✓ Descontinuidade das ações dos programas de FC implementados pela SEESP, isso podendo ser verificado nas edições 2003 para a 2005 do programa;
- ✓ Evidente preocupação da SEESP com o baixo custo do programa ao estipular como critério de contratação das Universidades o financeiro (menor preço) oferecido e não o pedagógico;
- ✓ Ações prescritivas e normativas em relação à escola e aos professores ao invés de reconhecer e valorizar seus saberes e ciclo de vida na formulação do programa;
- ✓ Distância entre os que concebem o programa e os professores, que não são considerados como sujeitos de sua formação e não são chamados para planejar e selecionarem os conteúdos e metodologias do programa;
- ✓ A não consideração (ou pouca) da escola como locus da formação docente;
- ✓ Comprometimento do programa com o ideário neoliberal ao utilizar-se de conceitos que evidenciam sua ligação com uma lógica de mercado e de gestão gerencial da educação e da escola através da descentralização, da parceria, da avaliação sistemática, da eficiência etc.
- ✓ Indicadores de que a maior inconsistência do Teia ocorreu na sua implementação e não na formulação, visto que nos documentos são

contemplados aspectos que o definem como um programa concebido na perspectiva da racionalidade prática e não da racionalidade técnica.

Diante dos resultados apresentados, cabem ainda algumas palavras em relação às suas revelações e apontamentos. Viemos deste o início deste trabalho anunciando nossa intenção em empreender uma pesquisa sobre a fase de formulação do PTS – por isso nossa opção em analisar os documentos e não entrevistas dos professores ou relatórios finais das universidades – e não de implementação dele. Neste sentido, podemos afirmar que nossos objetivos foram alcançados, uma vez que conseguimos lograr êxito ao responder a questão/problema levantada no início do trabalho e evidenciar as relações entre o PTS e a nova perspectiva de FC de professores defendida por Candau.

Todavia, ao responder a questão buscando evidenciar as interfaces entre o Teia e a perspectiva de Candau, não raro nos deparávamos com um limiar no momento de tecer as afirmações acerca das evidências ou não das interfaces. Ou seja, ao discutir os eixos de Candau apresentando suas interfaces com o PTS, podíamos ir até certo ponto na afirmação, restando em alguns casos – como em relação à efetiva adoção da racionalidade prática, por exemplo – uma dúvida do tipo: para podermos afirmar se de fato o PTS correspondeu ao que estava nos documentos, seria necessário uma análise da fase de implementação do programa, fosse entrevistando os professores, fosse analisando os relatórios de avaliação das universidades, enfim.

O que estamos chamando a atenção neste momento, é para a possibilidade, pertinência ou talvez até necessidade de um posterior desdobramento desta pesquisa com vistas a promover, a partir de uma outra perspectiva, uma análise da fase de implementação do PTS para podermos, quiça, nos apropriarmos de mais elementos e definirmos se efetivamente o programa foi implementado conforme o texto dos documentos preconizava.

Por ora, como objetivo alcançado nesta pesquisa, cabe dizer que, na formulação do PTS, alguns aspectos como a perspectiva de FC (racionalidade prática) e o papel da escola como lócus, mantem interfaces com a perspectiva de Candau. Resta saber, numa outra pesquisa posterior, se na fase de implementação esses aspectos foram preservados e de fato efetivados no momento de realização dos cursos pelas universidades. Uma boa hipótese para esse futuro estudo, baseada em indicadores advindos de algumas pesquisas realizadas nesta

perspectiva, é a de que não foram mantidos e que esses aspectos positivos contidos nos documentos de formulação podem ter se perdido no momento de implementação do programa.

Pretendemos com este trabalho contribuir para as discussões acerca do tema da formação de professores, sobretudo da Formação Continuada - FC. Temos também a intenção de contribuir para a produção de um arcabouço teórico para o campo da Formação de Professores, sobre a importância dos cursos de FC oferecidos pelos órgãos públicos para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, buscando chamar a atenção para a necessidade dos órgãos gestores da educação básica olhar para os professores e para a escola no momento de conceber e implementar um programa de FC.

Restam algumas considerações acerca da minha participação no desenvolvimento deste trabalho. Enquanto professor da educação básica na rede estadual de São Paulo, posso afirmar o quanto estou realizado e satisfeito com a possibilidade de poder estudar de forma acadêmica um programa de FC do qual também fui aluno no ano de 2005. Hoje, além do olhar de professor, que vê na educação e na profissão docente o único caminho para minha realização pessoal e profissional, sinto que começa a nascer em mim um pesquisador, mesmo que talvez um aprendiz ainda. Um professor pesquisador que, a partir desse trabalho, pensa em alçar novos vãos, sempre comprometido em contribuir com a causa de uma educação de fato transformadora e de uma escola pública comprometida com a formação cidadã e democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, C. A. *Sistema nacional de educação básica: Nó da avaliação?* Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 253-274. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ABRAHÃO, R. C. R. *A Formação Continuada de Professores no Programa Teia do Saber – Universidades: um olhar avaliativo*. PUC, 2006, 116f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2006.
- ANDERSON, P. - As origens do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, v. 20, n. 68 (ed. esp.), p. 299-309, dez. 1999.
- ANDRIOLI, A. I. *As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo*. In: Revista mensal, Ano II, nº 13, 2002. Disponível em: <http://www.espaçoadademico.com.br/13andrioli.htm>. Acesso em 03 de agosto de 2014.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARANTES, F. A. *Programas de Formação Continuada para a Rede Pública do Estado de São Paulo: contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação*. 2014. 190f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior*. In: Encontro Nacional da Anfope, 12., 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARBOSA, P. *Orientações de Formação e Concepções de Ambiente em Cursos de Formação Continuada de Professores de Ciências do Programa “Teia do Saber”*.

São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – USP, 2010. Dissertação de Mestrado, 147p.

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

BERTOLIN, J. C. G. *Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado*. Educação e Pesquisa. vol.37 no. 2 São Paulo Maio/Agosto. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000200002&script=sci_arttext>. Acesso em 31 de Dezembro de 2014.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* - Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19294.htm> Acesso em 26 de Outubro de 2012.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. *Estratégia e estrutura para um novo Estado*. Revista de Economia Política, vol. 17, n. 3: 24-38, jul./set. de 1997.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. *Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992- 1998*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 18, p. 82-100, set./ dez. 2001.

CAÇÃO, M. I. *São Paulo faz escola? Da alienação do trabalho docente*. In: Encontro brasileiro de educação e marxismo 5, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis, SC: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

CANDAU, V. M. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, V.M. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSMO, C. C. *Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber*. (Tesis inédita de mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, 2010, Ribeirão Preto, SP.

DALE, R. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2015.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. (Org.). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

DESLAURIERS, J. P. & KÉRISIT, M. *O delineamento de pesquisa qualitativa*. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *A prática como componente curricular na formação de professores*. Educação. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental (INEP), Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. *A política da avaliação de políticas públicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FOERSTE, Irineu. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. L. *Análise de Conteúdo*. 4ª Edição. Série Pesquisa. Volume 6. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

_____; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37. Jan./abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2013.

_____; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: Unesco, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia – FE UNICAMP*. Campinas: FE – UNICAMP. Tese de Doutorado em Metodologia do Ensino, 1998.

_____; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

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

GROTTI, D. A. M. *Parcerias na Administração Pública*. Revista de Direito do Terceiro Setor – RDTS, Belo Horizonte, Ano 6, N. 11. – Publicação semestral – ISSN 1981-2493, Belo Horizonte p. 31-113, jan./jun. 2012

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo. Edições Loyola. 2005.

HÖFLING, E. M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos CEDES, Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. “Vida de professores”. Ed. Porto. Porto. (2000).

KRAMER, Sonia. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994, Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

- LOPES, L.S. *Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais*, 2010. 147 f. Dissertação de Mestrado - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MARIN, A. J. *Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções*. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. e Outros. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- _____. *A formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, J.F. ; LIBÂNEO, J.C. *A Educação Escolar: sociedade contemporânea*. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.
- PASSEGI, M. C. *Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente* In: *II Colóquio Nacional da AFIRSE*, UNB, 2003.
- PAULA, M. M. *Programa Teia do Saber: um olhar de professores das ciências da natureza*. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, São Paulo. 2007
- _____. MAZZILLI, S. *Programa de Formação Continuada Teia do Saber: Considerações sobre Parceria entre Órgãos Públicos e Universidades*. Disponível em : http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/430.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.
- PENA, G.A.C. *A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente*, 1999. 200 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- PIRIS, E.L. *Análise do discurso e leitura de gêneros do jornal: uma experiência com o Programa “Teia do Saber”*. In: *Anais do 4º Seminário Nacional “O Professor e a leitura do jornal”*, UNICAMP, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal4/comunicacoesPDF/17analisedodiscursoPiris.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2014.
- RAMOS, G. P. *O professor na política educacional: tentativa de identidades forjadas?* RBPAE, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 129-143, jan/abr. 2012.

SANFELICE, J. L. *A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO. *Decreto nº 39.902*, de 1º de Janeiro de 1995. Disponível em: http://www.dersv.com/decreto_39902_altera_7510.htm Acesso em 18 de março de 2014.

_____. *Resolução SE nº 3*, de 6 de Janeiro de 1995. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_1995.htm?Time=18/01/2015%2004:51:17> Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

_____. *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*, 2003.

_____. *Lei 11.498* de 15 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/ae9f9e0701e533aa032572e6006cf5fd/0795332c4f1d2c0e03256dc100636000?>> Acesso em: 14 de agosto de 2014.

_____. *Programa de Formação Continuada de Agentes Educacionais*. Teia do Saber, 2005.

SAVIANI, D. *O legado educacional do regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, nº 40.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo diseño de La enseñanza y el aprendizaje em lãs profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1987. .143-155. ISSN 1413-2478.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2202, 2ªedição.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SHULMAN, L. S. *Paradigmas y programas de investigación em el estudio de La enseñanza – enfoques, teorías y métodos*. Trad. Glória Vitale. Barcelona: Paidós; Madrid: Mec, 1989.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*. Revista de Administração Pública, vol. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

VILELA, R. A. T. *O lugar da pesquisa qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais*. Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC, v.21, n 2, 2003, p.431-466.

ZEICHNER, K. *Duas visões de formação de professores para o século XXI*. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses /UMass Dartmouth, 2013.