

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Aparecida dos Santos Sarraipo

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO
HUMANO: ANÁLISE DO PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL DO GOVERNO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Taubaté – SP
2014

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Aparecida dos Santos Sarraipo

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO
HUMANO: ANÁLISE DO PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL DO GOVERNO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Taubaté – SP
2014

Dedico este trabalho:

Àqueles que me deram à vida:

Pedro e Maria

Razão da minha existência primeira.

E aqueles que me dão sentido à vida:

Ao meu marido Jairo, e minhas filhas
Leniza e Débora.

.

AGRADECIMENTOS

Nada como chegar nesta fase e assim refletir sobre o que a vida me proporcionou nesse lapso de tempo, com certeza momentos de desafios, de superação, enfim, momentos de ações, de atitudes, de sentimentos. É muito bom saber que ainda tenho muito que aprender, que acreditar e acima de tudo agradecer. E agradeço de todo o meu coração:

À minha orientadora Professora Doutora Marluce, pela paciência e respeito dedicados a minha pessoa. Pelo incentivo nos momentos difíceis. Pela sua compreensão e acima de tudo, pelo seu companheirismo.

À Professora Doutora Márcia Maria Pacheco pela dedicação, amizade, compreensão e motivação nos momentos difíceis. Por sempre acreditar em mim. Pessoa ética, profissional exemplar e acima de tudo ser humano maravilhoso.

À Professora Doutora Edna Chamon pelos seus ensinamentos, ternura, compreensão, motivação e acima de tudo pelo seu caráter ético e justo.

Aos professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU por estarem sempre presentes em todos os momentos sendo uma fonte inesgotável de sabedoria.

À minha família por me incentivar a estudar, pela paciência e compreensão durante essa jornada. Em especial ao meu marido Jairo pela atenção, carinho, paciência, companheirismo e apoio incondicional.

As minhas queridas filhas Leniza e Débora por me entenderem, me respeitarem e me ajudarem nos momentos em que precisei me dedicar com mais afinco aos estudos.

Aos meus pais Maria e Pedro pelo amor incondicional e por me ensinarem que ser flexível não significa ser fraco e sim entender que na vida tudo tem os dois lados e que devemos sempre procurarmos nos colocar no lugar do outro para entendemos seus motivos e assim agirmos com justiça. Sermos humildes para pedirmos desculpas quando necessário e perdoar quando preciso. Aprendi que somos seres humanos em constante aprendizado e por esse motivo precisamos sempre aprender com nossos erros e não nos

mantermos presos nas amarras das amarguras e sim ter esperança em conseguir novas conquistas. Precisamos acreditar que a vida é um eterno reconstruir, re-começar e que não temos o poder de mudar o passado. Mas com certeza podemos melhorar o futuro agindo de maneira correta, ética e justa no presente.

Às minhas irmãs Mirtes e Maria Claudia pela compreensão, ternura, carinho e amor que sempre me dedicaram.

Aos meus queridos amigos de mestrado em especial à Luciana Lucci pela honra de ter compartilhado momentos intensos de alegria, frustrações e principalmente de sucessos nessa jornada.

À Amiga Carmen Lúcia Ferraz que foi uma daquelas pessoas raras com um objetivo único de dar alegrias às pessoas que lhe cercam. Que sempre esteve pronta a ajudar. Serviu de apoio informacional e emocional. Quero agradecer de coração por tudo que você me ajudou a realizar.

Às minhas amigas Dona G e Sandra Silva de Souza que pela trajetória de dedicação ao mestrado não consegui compartilhar mais tempo juntas. Mas acredito que a amizade é igual as estrelas. Nem sempre você as vê, mas com certeza estão sempre lá.

E finalmente a Deus que me proporcionou conviver com uma família maravilhosa, amigos sinceros e a oportunidade de me desenvolver profissionalmente e procurar ser um ser humano melhor, mais ético, justo e solidário.

RESUMO

Este estudo se propôs a discutir o processo de formação continuada do docente como uma prática pedagógica importante para ampliação dos saberes profissionais. Seu objetivo foi conhecer como um determinado programa de aperfeiçoamento profissional contribuiu para a melhoria da prática docente, o desenvolvimento humano e a percepção de suporte social destes docentes nessa trajetória de formação. No método da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa e como instrumentos a técnica da inserção ecológica, a entrevista e o grupo focal. Os participantes foram professores que passaram no concurso público de provas e títulos de PEB II do Estado de São Paulo, que tem como sede a Diretoria de Ensino a Região de Taubaté e que ingressaram em 2012 no curso da escola de formação e aperfeiçoamento de professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP). Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e discutidos à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, do construto suporte social e teóricos como Tardif (2002), Gatti (2008), Libâneo (2003), Vasconcellos (2010) e Brzezinski (2012). As categorias de análise foram: 1- a formação continuada em termos de prática pedagógica, da troca de experiências e o seu papel na formação inicial; 2- o curso da EFAP em relação à sua estrutura, à dinâmica da teoria bioecológica, à sua parte pedagógica e específica, a ênfase nos alunos de inclusão, no currículo do Estado de São Paulo e sua relação com os distratores do Saesp; 3- a identidade do professor em sua dimensão afetiva e sua influência nos alunos; 4- o ser professor por falta de opção e por vocação; 5- a questão do suporte social ao docente em vários aspectos. Conclui que o processo de formação continuada se torna efetivo quando ultrapassa a dimensão do conhecimento destes docentes, alcançando suas condições sociopsicológicas e culturais, favorecendo um espaço de reflexão crítica, de construção coletiva, de esperança e de novas descobertas.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Formação Continuada. Suporte Social. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This study aimed to discuss the process of continuous formation of the teacher as a pedagogical practice important for expansion of professional knowledge. His goal was to know how a particular program of professional improvement contributes to the improvement of teaching practice, human development and the perception of social support of these teachers on this path of formation. In the method of the inquiry the qualitative approach was used and like instruments the technique of the ecological insertion, the interview and the focal group. The participants were teachers who have passed in the open competition of proofs and titles of PEB II of the State II of Sao Paulo, which has as its head office to the Board Teaching the Region of Taubate and who joined in 2012 in the course of the school of training and improvement of teachers "Paulo Renato Costa de Souza" (EFAP). The data were subjected to content analysis and discussed in the light of the bioecological theory of human development , the social support construct and theorists like/such as Tardif (2002) , Gatti (2008) , Libâneo (2203) , Vasconcellos (2010) and Brzezinski (2012) . The categories of analysis were : 1 -to formation continued in terms of practice pedagogic, of the exchange of experiences and his paper in the initial formation; 2 - the course of EFAP regarding his structure, the dynamic of the bio-ecological theory , its share pedagogical and specific emphasis on student inclusion in the curriculum of the State of São Paulo and its relationship with the distractors Saesp ; 3 - the identity of the teacher in his affection/affectionate dimension and his influence on students ; 4 – the being teacher for lack of option and by vocation ; 5 - the issue of support social to a teacher in several aspects. Concludes that the continued training process becomes effective when exceeds the cognitive dimension of teaching, reaching their socio-psychological knowledge and cultural conditions, aiming at a space of critical reflection, of collective construction, hope and new discoveries.

KEYWORDS: Teacher. Continuous formation. Social Support. Human Development.

SUMÁRIO

1 Introdução	11
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo	19
1.5 Organização do Estudo	21
2 Revisão da Literatura	23
2.1 Formação Continuada	26
2.2 Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo	39
2.2.1 Estrutura do Curso	40
2.2.1.2 Encontro Presencial	40
2.2.1.3 Estrutura Básica do Curso	40
2.2.1.4 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA	42
2.2.1.5 Parcerias do Programa oferecido pela EFAP	43
2.2.1.6 Acessibilidade para o cursista com deficiência	44
2.2.1.7 Avaliação do encerramento do Curso	45
2.3 Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH)	47
2.4 Suporte Social e Rede Social	52
3.0 Método	55
3.1 Tipo de pesquisa	55
3.2 Local	56
3.3 Participantes	57
3.4 Instrumentos	58
3.4.1 Técnica da inserção ecológica	58
3.4.1.1 Encontros presenciais	59
3.4.2 Questionário de dados dos docentes	62
3.4.3 Entrevista	62
3.4.4 Grupo focal	63
3.5 Procedimentos de coleta de dados	64
3.6 Procedimentos para análise de dados	65
4 Resultados e Discussão	67

4.1 Perfil dos entrevistados	67
4.2 Primeira fase: Análise de conteúdo das entrevistas	71
4.2.1 Formação continuada	72
4.2.2 O curso da EFAP	82
4.2.3. Identidade do professor	111
4.2.4 Ser professor	116
4.2.5 Suporte social	119
4.3 Segunda fase: Análise de conteúdo do grupo focal	123
4.3.1 Avaliação do Suporte Social	124
4.3.2 Avaliação da formação continuada	126
5 Considerações Finais	136
Referências	139
Apêndice I Ofício à Instituição	147
Apêndice II Questionário de Características Pessoais do Docente	148
Apêndice III Roteiro da Entrevista Semi estruturada	149
Apêndice IV Grupo Focal	150
Anexo I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada é tema recorrente nos debates sobre a educação brasileira e torna-se condição *sine qua non* para a (re) leitura das experiências e das aprendizagens individuais e coletivas, pois propicia uma integração entre o cotidiano dos professores e das escolas e as novas realidades, considerando a escola como um espaço vivo e o ensino de qualidade¹ como tarefa essencial para a construção de uma sociedade mais justa. As políticas públicas das últimas décadas passaram a atender a um público compatível com a contemporaneidade e com o avanço tecnológico. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) provocam, de acordo com Almeida (2011, p.13), “[...] uma difusão das informações e um aumento da produção do conhecimento jamais vivenciado pela humanidade, demandando do profissional sua constante atualização”. Essas questões resultam na importância da (re) adequação das políticas educacionais para a capacitação dos professores em lidar com os desafios que o mundo contemporâneo exige.

Nesse contexto, surge a importância da formação continuada, que, segundo Libâneo (2004, p.227) configura “[...] condição para uma aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores”. Para esse autor, trata-se de um apoio para que o profissional da educação se integre à nova estrutura social, tornando a formação continuada o meio de integrá-lo à nova realidade.

Observa-se que os docentes da Educação Básica são profissionais que têm de conviver em ambientes cada vez mais diversificados, ambientes esses constituídos pela interação entre os vários processos que interferem no nível das atitudes, valores e conhecimentos. Esses profissionais devem ter domínio do conteúdo e, além disso, precisam estar conectados às informações veiculadas, quase sempre em tempo real, por meio dos mais diversos veículos de comunicação disponíveis. E ainda lidam, no contexto escolar, com

¹ Educação de Qualidade: para Moran (2013, p.12), para que o ensino seja considerado de qualidade, muitas variáveis devem ser consideradas: “Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo. Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais. Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal”.

sentimentos, pensamentos, posturas e valores diversos, de indivíduos diversos (MERAZZI, 1983). Essa interação conduz à construção de novos conhecimentos, à quebra de paradigmas que levam o professor a “refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana” (PARO, 2001, p.10); e essa construção permite a mudança de postura do educador, entendido como “ser” sempre em desenvolvimento.

Esta pesquisadora iniciou sua construção profissional em 1987, atuando como professora alfabetizadora. Em 1992, formou-se em Pedagogia. Anos depois, em 1994, assumiu a Direção da EE Monsenhor João Alves, em Taubaté, unidade escolar com cerca de 2000 alunos, que ofertava os cursos de Magistério, Supletivo de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sempre se preocupou com o tema da formação e esteve engajada em lutas pela melhoria da educação brasileira. Também teve a oportunidade de dirigir o Centro de Educação de Ensino Supletivo (CEEJA) “Monsenhor Cícero de Alvarenga” em Taubaté, que fornece uma educação diferenciada, com modelo próprio. Após essa experiência, aumentou seu interesse por uma educação diferenciada, centrada no ser humano. Estudou muito e iniciou um trabalho de formação continuada com os docentes do CEEJA durante o HTPC reformulando as apostilas e a forma de avaliação. Foi um trabalho árduo, mas muito satisfatório.

Durante sua trajetória profissional também assumiu a função de Supervisor de Ensino, na qual teve a oportunidade de trabalhar diretamente com a formação continuada dos professores ingressantes do concurso de Professor de Educação Básica em 2010 e 2011; com os funcionários das Unidades escolares e da Diretoria de Ensino e com o Grupo de Referência na formação continuada de Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos.

Em vinte e seis anos de carreira, participou, sempre que possível, de cursos de formação proporcionados pelo Governo do Estado de São Paulo. Em 2011, realizou um curso de especialização na USP voltado para a formação continuada e, ainda durante sua realização, decidiu iniciar o curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano.

Este percurso profissional foi de suma importância na formação docente desta pesquisadora, pois, segundo Abreu Souza (2002, p. 12 -13):

Tomar consciência do próprio percurso pode ser um diferencial na formação dos professores, onde (sic) opções e escolhas acontecem a todo instante, o que exige do profissional todo o seu repertório construído, a sua intuição, a sua experiência e o seu saber [...] Ter consciência do que se quer e do que se acredita, definir concepções, determinar ideias e pensamentos, darão possibilidades para se delinear a criação do espaço de formação docente.

Por isso, no Mestrado em Desenvolvimento Humano, pretendeu-se conhecer como ocorre a participação de um determinado grupo de docentes no curso de Formação Específica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). Objetivou-se verificar a percepção dos sujeitos participantes em relação ao curso e aos reflexos dessa formação em sua prática docente. A perspectiva desse estudo evidência a possibilidade de os cursos de formação continuada favorecerem o desenvolvimento dos professores, pois, como preconizado por Imbernón (2010), a formação continuada opera como fomento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores. Assim, pode ressignificar a prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação continuada é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei nº 9394/96) que, em seu Título VI, trata dos profissionais da educação e dispõe que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação” (BRASIL, 1996) incluído na carga horária de trabalho. Para Tardif e Lessard (2005), o papel dos professores nas sociedades contemporâneas é extremamente importante. Eles são a mola mestra para o entendimento das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira. Para Libâneo (2004), a crescente importância desse profissional como papel central do processo de melhoria da qualidade do ensino não está sendo acompanhada da valorização da carreira docente.

Segundo Almeida (2011, p. 13), o Programa Mais Qualidade na Escola (PQE), lançado em 2009 pela Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo, “[...] vem atender à necessidade de formação compatível com a contemporaneidade”.

Esse programa lançou 10 metas para o Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo, plano esse que tem por objetivo as seguintes proposições:

Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade para a municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); Programas de formação continuada e capacitação da equipe; Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados; Programa de obras e melhorias de infra estrutura das escolas (SÃO PAULO, 2009).

Uma das ações do Programa Mais Qualidade na Escola, como suporte instrumental, informacional e emocional, foi a criação, pelo Decreto nº 54.297/2009, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). Para Almeida (2011, p.13), essa escola tem o papel de “[...] desenvolver programas e projetos de formação continuada e desenvolvimento permanente dos integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP”. Para o autor, trata-se de uma proposta para atender aos anseios do magistério paulista, tendo como base a história da luta pela formação continuada em serviço do magistério de São Paulo.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), a EFAP é basicamente voltada para a prática pedagógica em sala de aula, enfocando diretamente a formação do professor, utilizando novas tecnologias como instrumento de orientação e buscando, dessa forma, a incorporação de novos conhecimentos e saberes (SÃO PAULO, 2009).

Mediante o panorama descrito, questiona-se se os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, voltados para Professores de Educação Básica II, realmente contribuem para o

aperfeiçoamento da prática docente. A questão posta visa refletir se é possível que somente esses cursos bastem para a tão esperada melhoria de ensino, defendida por aqueles que desejam um mundo mais digno e justo.

Pergunta-se, ainda, neste estudo: os docentes estão, realmente, se tornando mais reflexivos e capazes de intervir no contexto escolar para a melhoria da qualidade de ensino, após cursarem a Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional de Professores? Estão se desenvolvendo e promovendo o desenvolvimento humano?

Desses questionamentos, derivaram-se alguns problemas que essa pesquisa buscou investigar, quais sejam: 1) Como ocorre a experiência de formação em um programa de aperfeiçoamento profissional para docentes ingressantes no magistério público estadual paulista? 2) Quais as contribuições dessa modalidade de formação para o desenvolvimento profissional e para o aperfeiçoamento do contexto escolar? 3) Qual a percepção docente sobre esse programa e sobre o suporte disponibilizado por conta do curso?

Essas questões constituem a base do presente trabalho e são discutidas à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), de teóricos da educação, como: Tardif (2005) que estuda a formação continuada, Alarcão (2007) que trata do processo de reflexão na ação, ressaltando também as estratégias de suporte social com as quais os docentes contam para esse processo de formação continuada.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Verificar como ocorre a participação de docentes em um determinado programa de formação e suas possíveis repercussões em termos de desenvolvimento humano.

1.1.2 Objetivos específicos

- Conhecer o programa da EFAP em relação aos seus objetivos, às estratégias e às orientações didáticas, verificando a eficácia enquanto espaço de formação continuada de docentes ingressantes;
- Identificar como se dá a participação dos docentes nas aulas presenciais mensais dispostas nesse programa de formação;
- Verificar a percepção docente sobre o curso de formação continuada e sobre o suporte com o qual o professor ingressante conta para realizar os estudos.

1.2 Delimitação do estudo

Desde 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotou um novo formato para a realização de concursos públicos. Os professores ingressantes, após aprovação e contratação, devem passar por um período de formação. O interesse pela pesquisa se deu a partir da atuação desta pesquisadora como tutora presencial do primeiro curso de formação para professores ingressantes, oferecido pela EFAP em 2010.

No ano de 2012, como não fazia mais parte do grupo de supervisores tutores do programa da EFAP, a pesquisadora responsável por este estudo solicitou autorização da Dirigente Regional de Ensino para acompanhar os supervisores responsáveis pelo curso. Esse acompanhamento se deu por meio da observação participante nas aulas presenciais e nas capacitações ocorridas em São Paulo.

A realização do curso de aperfeiçoamento para docentes ingressantes foi regulamentada pelo Decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009, que criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), destinada à formação e ao aperfeiçoamento do quadro do Magistério Público do Estado.

Em 2009, a Secretaria de Estado da Educação Pública lançou o edital para o Concurso de Provas e Títulos para o provimento dos cargos de Professor de Educação Básica II (PEBII). Esse Concurso foi constituído de três etapas sucessivas: a) provas, b) avaliação de títulos e c) curso específico de formação. Para a finalização do processo de seleção, os candidatos eram submetidos a uma prova final, de caráter eliminatório.

Nesse cenário, ocorreu a primeira atuação da EFAP em relação à elaboração e à implementação de um curso² específico de formação para professores ingressantes. Dos 140 mil inscritos no concurso mencionado, 35 mil foram aprovados e passaram para a segunda fase, que compreendeu a entrega de títulos e a participação no curso oferecido pela EFAP.

É preciso ressaltar que, nesse concurso, participaram também professores que já atuavam na rede como contratados “temporários”. Muitos professores efetivos do quadro docente estadual também participaram do Concurso, com o intuito de progredirem na carreira por meio da evolução funcional.

O curso oferecido pela EFAP foi organizado de forma a contemplar o currículo adotado pelo Estado de São Paulo, as metodologias utilizadas para melhorar o trabalho em sala de aula, os aspectos da realidade escolar das instituições estaduais, a identidade do professor e a identidade e diversidade dos alunos da rede pública estadual. Além disso, o curso também abordou a relação entre escola e cultura familiar.

Os objetivos do curso não se restringiram a formação pedagógica. Segundo Almeida (2011, p. 10), “[...] visam a criação de uma metodologia de estudos formativos de caráter individual e social em rede”.

2 O curso é a terceira etapa do concurso público de Professor da Educação Básica do Estado de São Paulo e, de acordo com as instruções especiais da SE, publicadas no DOE de 25/01/2009, compreendeu um total de 360 horas, divididas em 18 módulos semanais de 20 horas, que poderiam ser acessados no AVA, no site de escola de formação.

As aulas aconteceram mensalmente e foram presenciais. A frequência foi obrigatória e as atividades foram pautadas na vivência escolar. Tais atividades foram constituídas com base na observação de aulas e de situações escolares que envolveram, dentre outras ações, entrevistas com Diretores, Coordenadores, Professores, alunos e outros membros da equipe escolar. Os cursistas tiveram a liberdade de escolher os sujeitos a serem entrevistados, desde que pertencentes às unidades escolares da rede estadual paulista.

Fizeram parte do curso, também, atividades *on-line*, oferecidas por meio de um ambiente virtual e contando com o suporte de tutores especialmente preparados para esse tipo de acompanhamento. Essas atividades foram tratadas como atividades da *web*.

Segundo Almeida (2011) as atividades da *web* compreenderam questões objetivas e discursivas, participação em fóruns de discussão, produções de textos de diversos gêneros e elaboração de projetos educacionais. Tais atividades foram contabilizadas na participação do cursista durante a sua formação, de acordo com o regulamento do curso. A aprovação do professor-aluno dependeu da realização de, pelo menos, 75% das atividades postadas e validadas na *web*.

As questões objetivas foram corrigidas automaticamente pelo sistema e as questões discursivas, fóruns, produções textuais e projetos foram validados pelo tutor. A participação do cursista foi aferida a cada mês, conforme as atividades *web* cumpridas. Os módulos foram agrupados em quatro períodos de um mês cada.

Para Almeida (2011) a prova objetiva, aplicada ao final do curso, foi composta por 50 questões, totalizando 10 pontos. Os candidatos precisaram obter nota igual ou superior a cinco pontos para que fossem considerados aprovados.

Durante a realização do curso, foi assegurada aos cursistas uma Bolsa de Estudos³ financiada pelo Governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de custear os gastos com a participação obrigatória. A finalidade da disponibilização da Bolsa é a de possibilitar aos ingressantes o deslocamento

³ Bolsa de Estudos concedida ao cursista durante o período de duração do curso, depositada mensalmente, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

para os encontros presenciais e a aquisição de equipamentos e recursos de informática (necessários para a realização do curso). A remuneração era depositada mensalmente na conta bancária do candidato, de acordo com a participação e a frequência individual.

Para a realização deste trabalho, a pesquisadora selecionou como sujeitos de pesquisa os cursistas do Pólo da cidade de Taubaté-SP. O estudo teve a pretensão de abordar um grupo de participantes do curso descrito, a fim de verificar se as experiências proporcionadas pela formação subsidiaram algum tipo de mudança ou aprimoramento na prática pedagógica desses docentes.

1.3 Relevância do estudo

A pesquisadora responsável por este estudo faz parte do magistério público do Estado de São Paulo há mais de duas décadas. Atuou, inicialmente, como docente, depois na condição de diretora de escola e, atualmente, ocupa a função de supervisora de ensino.

As funções ocupadas pela pesquisadora no âmbito da SEESP constituíram um “espaço” privilegiado de análise e investigação sobre o interior da educação do estado de São Paulo. Frente a esse “privilegio”, a pesquisadora assume, neste trabalho, a importância do desenvolvimento humano⁴, na perspectiva de que aprender a aprender⁵ e a refletir sobre os alicerces da educação devem fazer parte da vida de todo educador.

Como supervisora de ensino desde a primeira edição do curso de aperfeiçoamento e formação de PEB II da EFAP, em 2010, a pesquisadora pode acompanhar a descrença dos docentes que já faziam parte da rede estadual de ensino (e que haviam participado de mais de um programa de

⁴ Desenvolvimento, para Bronfenbrenner (1996, p. 23), “[...] é uma mudança nas características da pessoa que não é nem efêmera nem ligada à situação, mas que implica uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço”.

⁵ Aprender a aprender para Mello (2000, p 2) “[...] é a necessidade básica de aprendizagem mais importante do mundo contemporâneo. Ser capaz de continuar aprendendo tornou-se a competência cognitiva mais valorizada para o trabalho e a vida social na sociedade do conhecimento. A perspectiva de aprender a aprender foi desdobrada pela UNESCO em quatro grandes possibilidades de aprendizagens a serem perseguidas pela educação no século 21: aprender conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”.

formação oferecido pela SEESP) em relação ao curso. Na contramão, pode também verificar o interesse dos ingressantes que não conheciam como funcionava a rede estadual e tiveram a chance de conhecer e estudar sobre a estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e, assim, puderam se preparar antes de assumir o cargo de PEB II.

Defende-se, neste estudo, que a formação voltada a professores ingressantes é de extrema relevância, na medida em que apresenta aos cursistas o funcionamento do Currículo do Estado de São Paulo, e, dessa forma, facilita a inserção desses profissionais em um novo sistema de ensino.

Pelo fato de que o acesso à escola pública (como um direito inalienável de todo cidadão) é fenômeno recente na historiografia da educação brasileira, a preocupação com uma formação que realmente atenda às perspectivas de construção de uma sociedade mais justa tem muita justificativa. É preciso que os professores sejam convidados a pensar sobre o conceito de escola pública e sobre a função dessa escola na sociedade em que vivemos.

Diante do exposto, a relevância deste estudo se sustenta na importância de dar a conhecer as percepções de professores iniciantes em relação à formação oferecida pela SEESP, no sentido de investigar como o curso de formação proporcionado pela EFAP impacta as concepções docentes quanto à prática pedagógica.

Esses questionamentos impulsionaram o interesse em pesquisar este assunto, pois se observa que, nem sempre, a formação inicial basta para acompanhar as atuais mudanças, que ocorrem de forma cada vez mais rápida, e que exigem mudanças no perfil profissional do professor e nas atribuições desses profissionais.

Portanto, considera-se importante o olhar para este contexto e para os pressupostos que sustentam as práticas profissionais relacionadas ao processo de docentes ingressantes. Espera-se contribuir para o avanço da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, por meio do estudo da efetividade do programa desenvolvido pela EFAP, que se propõe a melhorar a prática pedagógica dos professores. Objetiva-se, ainda, investigar se houve indícios de que a mudança pretendida pela EFAP foi alcançada.

Dessa forma, este estudo torna-se relevante por pesquisar sobre um programa pioneiro oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da

Educação e que atendeu, até o presente momento, mais de 25 mil docentes, utilizando novas tecnologias para a formação e o aperfeiçoamento de professores que ingressam no quadro docente da Secretaria de Educação de Estado de São de Paulo.

1.4 Organização do Estudo

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: Introdução, Revisão da Literatura, Proposição, Método, Resultados, Discussões, Considerações Preliminares, Divulgação e Referências. À parte, apresentam-se o Resumo, os Apêndices e o Anexo.

Na Introdução, destaca-se a preocupação com a necessidade de o docente desempenhar vários papéis, da necessidade de estar sempre atualizado e em sintonia com os avanços da tecnologia. Daí surge a necessidade da formação continuada para dar suporte a esse novo perfil de profissional.

Em seguida, apresentam-se informações sobre a Escola de Formação e Aperfeiçoamento criada pela Secretaria de Educação de Estado de São Paulo e que tem por objetivo subsidiar a formação de docentes ingressantes nesta Secretaria da Educação.

O Método de pesquisa adotado foi dividido em quatro subseções:

- 1) Tipo de pesquisa: qualitativa, optando-se pelo estudo de caso.
- 2) População: doze docentes que participaram do curso em 2012 para ingressar na rede de ensino em 2013.
- 3) Instrumentos: questionário elaborado para investigação sobre o perfil docente e entrevista semi estruturada. Para a análise dos dados, tomou-se Bardin (2011) como embasamento teórico. A coleta e a análise dos dados foram divididas em duas fases: na primeira, realizaram-se as entrevistas semi estruturadas. Essa fase aconteceu durante o curso de formação da EFAP. A segunda fase foi realizada a técnica do grupo focal, que, após o término do curso, tiveram a oportunidade de expor suas impressões sobre o curso.

Em seguida, apresentam-se a discussão e as considerações finais. Nos Apêndices, situam-se todos os documentos utilizados na pesquisa de

campo, inclusive o certificado de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU).

2 REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo desta revisão de literatura foi apresentar uma análise dos estudos proeminentes sobre formação continuada realizados nos últimos anos. O recorte temporal foi feito entre os anos de 2007 a 2010 e a coleta de dados foi realizada por meio de busca eletrônica de produção científica indexada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da expressão “Formação Continuada de Docentes da Educação Básica”. Como não se obteve êxito, utilizou-se a expressão “Formação Continuada e Escola de Formação e Aperfeiçoamento - EFAP”. Posteriormente, optou-se pelas expressões: “Formação continuada de docentes” e “Formação continuada de professores”. O levantamento foi realizado durante o mês de junho de 2012.

O material analisado foi selecionado a partir de leitura prévia dos resumos acessados e relacionados à formação continuada de docentes. Priorizaram-se materiais que apresentaram estreito vínculo com a Educação Básica. A diversidade encontrada mostrou que o interesse sobre a formação continuada não é uma questão somente para a área da educação, pois há profissionais das mais diversas áreas que se consagram ao estudo dessa temática.

A análise dos dados envolveu a descrição quantitativa das publicações encontradas na referida base de dados, estabelecendo-se uma associação entre o objeto estudado e os instrumentos utilizados.

Observou-se que houve um aumento das publicações com a temática em questão no decorrer dos anos. Assim, fez-se necessário cruzar as expressões “Formação Continuada de Professores” e “Formação Continuada de Docentes” para que os conteúdos pudessem ser coletados e, posteriormente, analisados.

Tabela 1. Resultados do levantamento do número de produções na base de dados da CAPES, entre 2007-2010.

	EXPRESSÃO Formação Continuada de Professores	EXPRESSÃO Formação Continuada de docentes
2007	394	242
2008	457	266
2009	466	272
2010	479	312
Total	1796	1092

Fonte: CAPES/BDBT, organizado pela autora.

Foi possível constatar que, nas produções do tipo dissertação de mestrado e teses de doutorado, houve pouca referência à formação continuada na Educação Básica. Os trabalhos encontrados apontam, em maioria, para dissertações voltadas a formações específicas das mais diversas habilitações e, em menor número, voltadas a cursos de formação ou projetos relacionados à educação de uma maneira geral.

Os resultados indicam que os estudos realizados no tempo observado estão voltados, sobretudo, a investigações ligadas às disciplinas que os docentes lecionam, mas não tratam dos espaços de formação desses professores. Dessa forma, há uma lacuna em relação a questões como: Quais são os cursos oferecidos aos professores? Onde estão os pontos fracos e fortes desses cursos? O que não está funcionando? O que está faltando para que a escola faça a sua parte? Será que somente a formação inicial basta para a aquisição dos conteúdos que os professores deverão ensinar? Será que a formação do professor deve ficar restrita aos conhecimentos específicos de sua disciplina? Será que o professor é o único responsável por uma educação de qualidade? Onde estão as outras variáveis para o alcance de uma educação de qualidade?

Esses questionamentos a respeito da educação de qualidade suscitam reflexões que, na ótica de Moran, Masetto e Behrens (2000), apresentam duas variáveis: a escola e o educador.

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 14).

Nesse sentido pesquisou-se algumas dissertações e teses que serviram de auxílio para o desenvolvimento do presente trabalho, a saber: “Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante”, de Pimenta (2007) – estudo que aponta para como se dá a construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Nesse estudo adotou-se o método qualitativo de pesquisa e, para a coleta dos dados, utilizaram-se as técnicas de Grupo Focal e entrevistas semi estruturadas.

Na pesquisa “Formação continuada de professores: da abstração reflexionante à tomada de consciência”, Picetti (2008) teve por objetivo analisar o processo de tomada de consciência de professores em formação continuada, e as possíveis transformações que ocorrem no fazer pedagógico. O método utilizado foi o qualitativo, chegando à conclusão de que a transformação do fazer pedagógico acontece processual e lentamente, na estrita dependência da tomada de consciência do professor.

Outro trabalho interessante encontrado intitula-se “Formação Continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores”. Eltz (2007) teve por objetivo analisar as relações entre a formação do professor e a prática pedagógica, questionando se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor. Realizou-se uma análise de conteúdo dos dados coletados por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o caderno de campo e as entrevistas como instrumentos de coleta.

Na tese “Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência”. Abreu Souza (2011) teve por objetivo tratar da experiência pedagógica dando ao sujeito posição de autoria, proporcionando possibilidades da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência do processo pedagógico, através de cinco princípios para que a formação contemple o espaço da experiência: 1 integrar conceitos de formação entre instituição e

sujeito; 2 - reconhecer a experiência como um processo construído de maneira a validar a singularidade dos sujeitos, das ações, dos tempos e dos espaços; 3 - abrir espaço para a construção de ferramentas que possibilitem a reflexão na e sobre a prática no percurso de formação; 4 - considerar o professor como sujeito de sua prática, autor de seu próprio processo de formação ; 5 reconhecer que o processo de ensinar exige o processo de aprender de maneira permanente.

2.1 Formação Continuada

Ao discutir a formação continuada, Vasconcellos (2010) cita ser necessário considerar a natureza da docência como uma prática social institucionalizada, que se origina na tarefa de preparar seres humanos na e para uma vida digna, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais construídos historicamente e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem.

A formação continuada se faz direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a qual aponta a necessidade de assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública municipal ou estadual.

Em seu inciso III, do artigo 87, reitera a necessidade de programas de formação, inclusive com o recurso da Educação a Distância (EAD): “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação a distância”.

No mesmo sentido, em 2009 foi editado o Decreto nº 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica traz entre seus princípios: a busca pela qualidade da educação, a formação docente constante, o compromisso com um projeto social, político e ético, a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, a articulação entre formação inicial e formação continuada.

O Parecer CNE/CP 09/2001 destaca que, na atualidade, se torna inerente à profissão docente:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; Incentivar atividades de enriquecimento cultural; Desenvolver práticas investigativas; Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p.3).

Para que o Parecer CNE/CP 09/2001 seja cumprido de maneira exitosa, é preciso que o docente ocupe seu espaço como um ser em constante desenvolvimento e como ser inserido em uma sociedade em constante transformação.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que eu faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1997, p. 116).

Esta questão, portanto, de acordo com Paiva (2003, p.60) envolve “a reflexão e é vista como um processo cognitivo que poderá levar o professor a conquistar uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam o trabalho pedagógico”.

A formação continuada refere-se às:

a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a

responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 388-389).

Considera-se que a formação continuada somente conseguirá atingir seus objetivos se o docente estiver aberto a mudanças, com disposição para trilhar novos caminhos, para sair do lugar comum e tomar a responsabilidade da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com esta ideia, Brzezinski (2009) explica que as mudanças são exigidas pela modernidade e quem não as acompanha fica “para trás”. Para quem se formou há mais de vinte anos, por exemplo, a tecnologia, a informática e a globalização são fenômenos que se apresentam como desafiantes. Atualmente, para fazer parte de uma concepção moderna de educação o educador precisa ter uma formação ética e política que viabilize uma prática pedagógica crítica e consciente.

Considerando as proposições anteriormente discutidas, pode-se afirmar que, além de estar em constante formação, ser professor implica construir a própria subjetividade, ação que traz reflexos para a identidade, sob vários aspectos: pessoais, sociais e profissionais. Para Tardif (2002), a relação existente entre o saber e a identidade do professor está no fato de que “o saber não é solto no ar”. O saber docente está relacionado à própria identidade do sujeito. E essa identidade é construída também através de experiências vividas dentro e fora da profissão, incluindo a relação dentro da sala de aula com os alunos e demais atores que fazem parte da constituição do trabalho docente.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Essas experiências vividas fazem a diferença na formação de cada docente, tornando-o sujeito de sua própria história. Para Alarcão (2007), a formação é um elemento fundamental para o desenvolvimento global do professor. Para tanto, é preciso que o docente esteja comprometido profissional e pessoalmente com as mudanças que uma prática reflexiva pode trazer ao seu dia a dia, não só dentro da sala de aula, mas para a vida. Esse ser humano em desenvolvimento deve estar aberto a novas descobertas,

pronto para as mudanças e consciente de que a formação continuada deverá fazer parte de toda sua vida.

O ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade para o futuro. A humanidade tem uma história de vida coletiva. A ação dos professores, embora culturalmente determinada pelo aqui e agora, insere-se na história global da humanidade. Além disso, e não obstante, a tendência que os professores manifestam para o individualismo, a organização do trabalho na escola é uma atividade coletivamente articulada, a qual implica destinos comuns, redes de comunicação e grupo de execução de tarefas (ALARCÃO, 2007, p.19).

É crescente a importância de docentes bem preparados, preocupados com questões educacionais e com a administração de ensino realmente significativo para seus alunos, formando alunos críticos e conscientes da realidade e, acima de tudo, com condições de transformá-la para melhor. Mas, para que isso se torne uma realidade, é preciso que a formação continuada se configure, realmente, como um fator de mudança e que o docente vá além da sua formação inicial.

Para Cesário (2008), a formação inicial tem um papel importante, mas não privativo na docência. Essa etapa de formação é responsável pelas bases da construção de conhecimentos pedagógicos especializados. Constitui-se um dos fatores que compõem a socialização profissional e a ascensão de princípios e regras práticas necessárias à ação pedagógica.

A formação continuada agrega novos conhecimentos a um profissional que, por diversos motivos, teve uma limitação na sua formação inicial. Conforme denuncia a citação a seguir:

Com uma formação rápida, muitas vezes improvisada, para atender ao mercado escolar crescente, o que era garantido pela filosofia empresarial vigente nas escolas de ensino superior privadas, os professores chegam às escolas públicas e são contratados de forma precária, desdobram-se em vários locais de trabalho, para completar uma carga docente que lhe dê um salário minimamente decente (BITTENCOURT, 2003, p.71).

Com as exigências momentâneas de um mundo globalizado, a profissão docente vem historicamente seguindo a um padrão neoliberal que enfraquece e fragiliza os profissionais da educação, ocasionando o descrédito da profissão e

ausência de uma formação que transforme o docente em um sujeito crítico e consciente do seu papel.

Torna-se necessária uma formação inicial consistente, mas somente essa formação não basta para acompanhar as mudanças constantes da atualidade, pois a informação está em todos os lugares e em tempo real. E ainda há o fato de que, muitas vezes, essas informações nem sempre são fidedignas, exigindo de seus destinatários um “filtro”.

Não basta a informação pela informação e sim como ela vai ser transformada em conhecimento. Conforme Bondia Larossa (2002, p. 19) o sujeito capta muitas informações; passa seu tempo buscando mais informações. Procura estar sempre informado “[...]porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado, o que consegue é que nada lhe aconteça)”. A figura do professor é importante para a construção desse novo conhecimento em que o aprendizado se torna mais significativo. Para isso, o professor também deve estar conectado com a nova realidade, deve perceber que a formação não se esgota com o diploma de licenciatura e refletir sobre seu papel de agente transformador da realidade e procurar dar sentido as suas experiências.

Para Bondia Larossa (2002) a experiência é o que nos afeta, perpassa, toca, nos acontece; faz dar sentidos e faz retornar para situações com um outro olhar e com novas atitudes. É ação, reflexão e retorno a ação de uma maneira crítica em que tem condições de modificá-la para melhor.

Generalizar que tudo é experiência é um crasso erro; percebe-se, na atualidade, que a experiência se torna algo cada vez mais difícil e complexa de acontecer. Em diversas situações apenas passa-se pelas informações e quase nada fica ou se modifica para o indivíduo. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (BONDIA LAROSSA, 2002, p, 21).

Segundo Abreu Souza (2011, p. 85) “Muitas situações se passam, mas poucas experiências nos passam e concretizam a experiência legítima, a singularidade rara daquilo que damos sentidos e refletimos e aquilo que é nosso, transforma-se em experiência”.

Na formação continuada nota-se a preocupação com o excesso de informação muitas vezes distantes da realidade do professor, o que afasta a possibilidade da aquisição da experiência e de propiciar ao docente uma reflexão sobre sua ação e (re) significação do seu trabalho.

Nesse sentido, na visão de Bondia Larossa (2002) existem quatro aspectos que impedem a experiência: o primeiro deles é a informação - para o autor é necessário que ocorra uma separação entre experiência e informação. Na sociedade atual todos precisam estar informados a todo momento. É tanta informação que a experiência não consegue espaço para acontecer.

O segundo é o excesso de opinião. A opinião torna-se vazia diante de tanta informação. O ser humano se molda pela informação e opinião, o que impossibilita a experiência. “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada aconteça” (BONDIA LAROSSA, 2002, p, 23).

O terceiro refere-se à falta de tempo – no mundo moderno tudo passa muito depressa e existe obsessão por novidades, o que impede que sejamos tocados e conectados a situações realmente sentidas, tudo tornou-se rapidamente substituído e isso nos impede a experiência. Nada nos toca, nada acontece.

Em uma ação de formação acelerada, com cobranças pessoais e institucionais referentes à informação, atualização constante, opiniões desenfreadas sem qualquer olhar crítico, aliados ao tempo que não podemos “perder”, a obsessão em acelerar resulta em um sujeito sem tempo e sem experiência, pois nada o toca ou o afeta (ABREU SOUZA, 2011, p 87).

E, por fim, o excesso de trabalho - que impede aos professores de olhar, realmente, de ouvir, sentir, perceber os acontecimentos de modo a se oportunizar uma verdadeira experiência. Os professores, muitas vezes com cargas horárias excessivas e conseqüentemente sem tempo para oportunizar uma verdadeira experiência, tornam-se acrílicos e desmotivados.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece,

aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA LAROSSA, 2002, p.24)

Neste contexto, a informação tornou-se um ícone para a sociedade, em que estar bem informado e sempre emitir opiniões transformou-se em uma obrigação, não sobrou espaço para a experiência. Em relação aos contextos de formação, será que isso vem ocorrendo, na medida em que a informação desenfreada vem tomando o espaço da experiência?

Nos contextos de formações atuais, presenciamos a necessidade da informação desenfreada, a exigência pela emissão de opiniões, bem como a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todos estes aspectos fragilizam a construção da experiência e afastam a possibilidade de estabelecermos um processo de formação com espaço para a experiência, para algo que nos identifica e nos fortalece como sujeito de ação, de reflexão e de experiências (ABREU SOUZA, 2011, p 87).

A profissão do magistério advém de uma construção histórica, que constrói-se desde a infância. Para Abreu Souza (2011, p 33) “Os professores tem perfis variados de profissional que apontam para a importância de se remontar memórias para compreender as subjetividades da construção dos saberes da experiência”.

Esse é um processo que, pressupõe-se, acompanha o desenvolvimento profissional do professor e propicia a reflexão sobre a prática, de forma a permitir a busca por novos conhecimentos e metodologias de trabalho docente mais adequadas às demandas educativas.

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor (TARDIF, 2007, p. 234).

Para Tardif (2002, p 279), o eixo central de qualquer programa de formação continuada acaba direcionado para a prática dos professores e para os problemas oriundos dessa prática. Assim, os programas de formação devem “[...] reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e desempenho no que se referem ao conhecimento e à habilidade”.

A prática pedagógica pode ser compreendida como a transmissão dos saberes específicos. Ela é a alma da formação, ou seja, um processo reflexivo entre a teoria e a prática que leva o professor a entender seus valores no contexto do seu ofício e assim intervir sobre eles.

Sobre isto, Abreu Souza (2011, p. 53) cita que “A prática pedagógica do professor implica reflexões sobre os fazeres concretizados no ato de ensinar; pensar sobre o fazer é um exercício de voltar à ação e ter olhares críticos, em movimento rigoroso e permanente”. Para essa autora, o professor, no processo de reflexão, torna-se um conhecedor de seus saberes e fazeres, levando-o a ter consciência dos propósitos do seu trabalho.

Para Freire (1997, p.43), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ao ensinar, o professor reflete os fazeres pedagógicos concretizados no ato de ensinar. Portanto, muito relevante na área da educação, o exercício da reflexão crítica sobre a ação para o fortalecimento de uma prática pedagógica que leve ao conhecimento da realidade através da riqueza da diversidade dos contextos com os quais se depara na vida profissional, volta-se à ação (re) significando-as para novas ações pensadas e conscientes levando-os aos enfrentamentos e os fortalecendo nas lutas e posicionamentos. Ainda segundo Freire (1997, p. 34) “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

Segundo Abreu Souza (2012, p. 34) “A prática pedagógica assumida nos enfrentamentos da profissão permite compreender o professor e seus valores no contexto de vida e ofício, torna-se impossível separar ou dicotomizar o profissional da pessoa”.

Nesse sentido, os programas de formação devem considerar as dificuldades da profissão docente e as formas de atenuá-las, como bem expressa:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

As dificuldades apresentadas na profissão docente são históricas e precisam de reflexão com base na realidade, dando voz aos profissionais da educação a partir de soluções construídas coletivamente. A maioria das formações continua tratando o docente somente sob o aspecto técnico. Para Vasconcellos (2010, p. 38), o ser humano tem uma série de necessidades do que simplesmente as intelectuais “Acontece que além de racionais somos afetivos, éticos, estéticos, lúdicos, físicos, espirituais, sociais, econômicos, culturais, políticos”. Portanto, todos esses aspectos do ser humano devem ser levados em consideração no momento em que uma formação continuada é planejada, pois não existe neutralidade na educação.

Para Vasconcellos (2010, p 110) “[...] ou está a favor da manutenção do *status quo* (Conservadora), ou a favor da mudança social com vistas à justiça e à solidariedade (Transformadora)”. Não existindo também, omissão “[...] a omissão é também uma tomada de posição, só que a favor do que está aí. A educação, portanto, além, de desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, tem a ver com postura diante do mundo”.

Para Abreu Souza (2011, p 39) tanto na Universidade como em Instituições Educacionais Superiores ainda temos modelos de ações de formação que “[...] não assumiram a práxis pedagógica como uma superação para se pensar a formação dos professores na sua totalidade”. Para esta autora (2011, p.47), é essencial a discussão de como: “O professor constrói o seu conhecimento, como amplia suas reflexões e valida suas experiências e ideias nos diversos contextos de suas práticas pedagógicas”.

Porém, para que a qualidade de ensino seja alcançada, não basta oferecer somente a formação continuada. É preciso que haja uma mudança na consciência do próprio docente no sentido da procura constante de crescimento, não só profissional, mas como ser humano. Portanto, para que exista uma mudança relevante na educação brasileira, considera-se necessário um tripé envolvendo a melhoria das condições de trabalho, partindo da realidade do docente, um docente aberto a mudanças (com posicionamentos e enfrentamentos bem claros) e políticas públicas que realmente estejam voltadas para a melhoria do ensino e para a valorização do profissional docente, como ilustra a figura 1.



Figura 1 – Tripé da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, a melhoria da qualidade de ensino envolve vários fatores como: políticas públicas eficazes, condições de trabalho adequadas, salários dignos, entre outros aspectos e é necessário que, como evidenciado, o docente esteja aberto aos novos conhecimentos, é preciso que ele queira mudar sua postura, que exista uma inquietação no seu íntimo. Para Eltz (2007, p. 104), “[...] a formação continuada é necessária e capaz de produzir uma real transformação do pensamento e da atuação profissional”, mas, para que isso realmente aconteça, “[...] depende da atitude de cada indivíduo, pois agir com profissionalismo é algo que, inevitavelmente tem uma dimensão pessoal que não se pode desconsiderar”.

O professor é peça fundamental, mas não única neste caminho para a construção da melhoria do ensino e da aprendizagem. Para que aconteçam mudanças na realidade educacional, de acordo com Abreu Souza (2012, p 27) devemos reconhecer o professor “ [...] como pessoa e profissional, bem como fortalecemos a importância de se considerar a experiência como ponto de partida das formações”.

O ser humano tem, como uma de suas características, a evolução, pois uma vez inconformado com a realidade, parte para a mudança e seu desenvolvimento se processa.

No entanto, para Vasconcellos (2010) graças a uma formação muitas vezes deficitária, que não privilegia a iniciativa, a busca pelo novo, surge a resistência. Tal resistência é marcada, por exemplo, pela postura de profissionais que têm suas raízes pautadas na concepção de professor como único detentor do conhecimento ou como mero cumpridor de tarefas.

O professor, frente às transformações advindas da globalização, depara-se com uma crescente necessidade de mudança, muitas vezes essas mudanças lhe exigem manter o equilíbrio. Para Merazzi (1983) muitas vezes, o docente resiste a essas mudanças contextuais, produzindo, assim, um desequilíbrio que pode levar, com o tempo, a uma desmotivação como pessoa e também como profissional.

Segundo Gatti (2009, p. 232), “[...] as novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais, como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções”.

Para tanto, não basta concluir um curso de licenciatura e simplesmente partir para a prática. Como observado no próprio curso de formação da EFAP, existem vários temas que são intrínsecos ao ato de educar e que deveriam ser estudados pelo docente para melhorar o desempenho no trabalho, ainda que, atualmente, não sejam tratados a fundo pelos cursos de licenciatura, tais como: relação escola-comunidade, inclusão social, conflitos interpessoais, entre outros.

A sobrevivência de certos profissionais e até de sua profissão estão profundamente vinculados à possibilidade de uma formação contínua. Isso tem colocado, para os centros de formadores e para aqueles que hoje vêm discutindo a formação do professor um problema novo: formar o profissional que nunca está formado. (PIMENTA, 2004, p. 89)

E essa formação precisa levar em conta a realidade do docente. Os centros de formadores e os que vêm discutindo a formação precisam dar voz a este profissional. Para Vasconcellos (2010, p. 111) “A função social da escola entrou em crise. Há que se resgatar seu papel, ter clareza de suas finalidades”. O que muitas vezes se observa é uma alienação dos professores em relação ao que se faz “[...] muitas vezes não domina nem mesmo o sentido do que ensina, justificando-o a partir de fatores extrínsecos”. Para o autor, isso não acontece por culpa do professor, mas em decorrência de sua própria formação “[...] É uma situação insustentável que precisa ser superada pela pesquisa, pela troca, pelo trabalho coletivo, pela coragem de mudar”.

Corroborando com a ideia, Gatti (2009) assevera que os professores não são seres somente intelectuais. São seres sociais, com identidades profissionais e pessoais próprias, que convivem em grupo e trocam

conhecimentos, valores e atitudes. Portanto, participam, ao mesmo tempo, de um processo social e intersubjetivo. Por isso, a Teoria Bioecológica facilita a compreensão dos processos de formação, pois, de acordo com Bronfenbrenner (1989, p.90), “[...] as características da pessoa em dado momento de sua vida são uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso de sua vida naquele momento”.

Para Gatti (2003), os cursos de formação e aperfeiçoamento só terão êxito quando trouxerem impacto sobre o modo de agir dos profissionais e não levarem em conta somente condições cognitivas e sim as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas em seus nichos de convivência. Segundo a autora (2003, p. 197), “[...] o que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo”.

Há certo consenso teórico entre Gatti (2008), Libâneo (2004), Vasconcellos (2010) e Campos (2007) sobre a importância de uma formação que leve em conta o docente também como pessoa, na condição de ser humano em desenvolvimento, e não na condição de ser acabado. Para tanto, as capacitações devem levar em conta esse novo professor que já não aceita receber receitas prontas, mas que está consciente da importância de construir seu conhecimento através da reflexão. Sobre isso explica a citação a seguir:

A organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões que estruturam a organização do trabalho na escola (TARDIF, 2005, p.48).

Nota-se uma crescente preocupação com a qualidade da formação docente. E essa preocupação vem acompanhada de uma visão dialética, que tem ajudado a compreender o fazer docente como ação complexa, uma vez que lida diretamente com a formação humana (a formação discente). Para Perrenoud (1993), a docência é uma “profissão impossível”, pois está sempre entre aquelas que trabalham com seres humanos. Por essa razão, a eficácia do empreendimento educativo nunca estará assegurada, pois sempre há

mudanças, ambiguidades, conflitos e presença de mecanismos de defesa por parte daqueles que trabalham na área educacional.

Nessa direção, Esteve (1999) adverte sobre as tensões provocadas sobre os docentes quando se veem obrigados a realizarem mudanças excessivas em períodos de tempo demasiadamente curtos. Quando isso ocorre, os professores são impelidos a se adaptarem a meios culturais diferentes e pouco conhecidos, fato que gera a tensão mencionada.

A formação docente implica, então, em reconhecer, como também destaca Gatti (1996, p.88), que o professor “[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para a sua atuação profissional”.

Por se tratar de um profissional que, na realidade, não trabalha elaborando um produto final, mas sim um produto eternamente inacabado, surge a necessidade de o professor, a todo o momento, refletir sobre a prática, procurar novos métodos para atender a uma demanda cada vez mais diferenciada.

Uma das recorrentes preocupações dos profissionais da educação é sobre como lidar com um alunado que está cada vez mais crítico, e, ao mesmo tempo, atender às normas da legislação vigente (que, às vezes, se encontram desatualizadas), sabendo que lhe é exigido mudar sua postura para atender a essa nova realidade social.

Para Campos (2007), é preciso reconhecer que o docente é um ser humano em desenvolvimento e que possui sua própria história de vida, com seus sentimentos, valores e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, através das experiências vivenciadas. O conhecimento do docente é um saber complexo e heterogêneo, se funda na experiência, por meio da capacidade e da sensibilidade e, dessa forma, gera a prática reflexiva do educador. E é através da dimensão transformadora que a racionalidade se afirma, validando a ação docente no seu sentido ético.

[...] defender a valorização do professor como pessoa e profissional, sujeito de sua formação, não significa priorizar as experiências em detrimento do conhecimento teórico que esse professor foi buscar no curso de formação, invertendo o modelo, igualmente problemático, da priorização do conhecimento teórico em detrimento da ‘voz’ e

experiência do professor. O que estamos defendendo é um processo de formação que considere uma característica importante: o fato de que o professor em formação é uma pessoa adulta, que possui experiências diferenciadas (BRASIL, 2007, p.9).

É nessa direção, que entende o professor como pessoa e profissional, que esse estudo se encaminha. Intenta-se conhecer a função docente na EFAP e, para além disso, conhecer o que ele (o docente) a tem a dizer sobre a sua própria caminhada de formação.

2.2 Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo (EFAP)

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo foi criada pelo Decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009, para desenvolver programas e projetos de formação continuada e desenvolvimento permanente dos integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Seu primeiro desafio foi a realização da terceira etapa do concurso público para ingresso de docentes aprovados no concurso realizado em 2009. A referida etapa foi realizada por meio de um curso obrigatório oferecido pela EFAP.

O objetivo principal da EFAP, de acordo com Almeida (2011), é o de aproximar o professor cursista (independentemente de ser efetivo da rede ou não) do currículo oficial da SEESP, a fim de orientá-lo sobre as bases teóricas e metodologias necessárias à atuação como docente da rede pública estadual de São Paulo. O curso apresenta aos ingressantes: o contexto da escola e da Secretaria, o currículo oficial do Estado de São Paulo, a metodologia e os recursos tecnológicos presentes nas escolas etc.; com isso, proporciona a inclusão do profissional por meio da construção e do aperfeiçoamento de capacidades e competências.

Em seu artigo 2º, o Decreto nº 56.460/09 (BRASIL, 2009) dispõe que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo tem as seguintes diretrizes constitutivas:

I - o cumprimento dos objetivos da EFAP far-se-á por meio de recursos próprios, da mobilização de recursos de instituições de ensino de reconhecida excelência nas áreas de conhecimentos de interesse dos programas de formação continuada da Secretaria da Educação ou instituições de suporte às ações de formação; II - a metodologia, a prática de ensino e o domínio de conteúdos curriculares são diretrizes orientadoras da organização, do planejamento e da programação da formação continuada dos professores do Estado de São Paulo; III - as melhores práticas educacionais identificadas na rede escolar estadual serão estudadas, sistematizadas e difundidas através de publicações e de programas de formação continuada da EFAP (SÃO PAULO, 2009, p 1).

2.2.1 Estrutura do curso

2.2.1.2 Encontro presencial

A equipe de supervisores de ensino é responsável pelo encontro presencial nas Diretorias de Ensino e, para tanto, recebe formação por meio de orientações técnicas dos formadores da EFAP, para implantar o curso e acompanhar as atividades dos docentes ingressantes, fornecendo-lhes apoio e orientação. Essa equipe de supervisores também é responsável por controlar a frequência dos cursistas. Destaca-se que, para a concretização dos cursos, foi utilizado o Núcleo de Tecnologia⁶, que abriga um ambiente denominado Rede do Saber⁷, implantado desde 2003 e que dispõe de aparato tecnológico de teleconferência e videoconferência via internet e que permite, inclusive, interações em tempo real. Também conta com o apoio dos estagiários da Rede do Saber e de um núcleo de apoio da Secretaria da Educação.

2.2.1.3 Estrutura básica do curso

De acordo com Almeida (2011), a estrutura do curso de formação da EFAP foi constituída de duas etapas. A primeira etapa é denominada “Núcleo Básico” e é subdividida em oito módulos. Todos os docentes participam obrigatoriamente e a carga horária total dessa etapa é de 160 horas. Os

⁶ NT Núcleo de Tecnologia é um dos núcleos da nova reestruturação de acordo com Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

⁷ A Rede do saber caracteriza-se por um conjunto articulado de dispositivos técnicos e metodologias capazes de criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo de largo alcance. Para isso, está fortemente apoiada em recursos de teleconferência, videoconferência, ambientes de colaboração virtual pela internet, ferramentas administrativas integradas e *expertise* de gestão e educação com suporte de tecnologias de informação e comunicação.

conteúdos desenvolvidos são de cunho pedagógico, com temas referentes à atuação do docente na rede estadual do Estado de São Paulo incluindo a vivência escolar⁸. O objetivo é apresentar as questões de caráter pedagógico e do cotidiano da escola da Educação Básica do Estado de São Paulo.

No módulo 1, é apresentado ao cursista toda a estrutura da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo - SEE-SP. O objetivo deste módulo é proporcionar o conhecimento e a compreensão da estrutura da SEE-SP e da EFAP; bem como o conhecimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de forma a permitir a reflexão sobre os processos de aprendizagem e a importância da interação entre família e escola.

No módulo 2, de acordo com Almeida (2011), a temática estudada é a “Profissão Professor”. Os cursistas professores são levados a iniciar um processo de reflexão sobre o que é ser professor; lembrar e questionar sua experiência como aluno da educação básica; familiarizar-se com o contrato didático; compreender a singularidade que caracteriza a profissão docente; sensibilizar-se para o fato de que a profissão docente, como outras profissões, tem suas tensões e desafios.

No módulo 3, estuda-se a carreira docente e os procedimentos da ação pedagógica, com os seguintes objetivos: os desafios da sala de aula e do fazer pedagógico; a organização de situações de aprendizagem; os desafios relacionados à gestão da sala de aula e às modalidades organizativas.

No módulo 4, o tema focado é “Adolescência: identidade e diversidade cultural”. São estudadas as principais características dos adolescentes e jovens que estudam nas escolas públicas; além de estratégias para proporcionar o protagonismo juvenil no contexto escolar e para intervir adequadamente em situações de conflito.

O módulo 5, dedica-se aos processos de ensino e aprendizagem, bem como a relação com o conhecimento. Oportuniza aos cursistas o conhecimento de competências sob a perspectiva do currículo do Estado de São Paulo.

No módulo 6, são estudados os temas: cultura escolar e cultura familiar, com o objetivo de identificar formas de atuação da docência possíveis de serem implantadas no que diz respeito às relações que se estabelecem

⁸ Vivência Escolar: uma das etapas do concurso de PEB II em que o docente precisa fazer um estágio em uma escola estadual paulista antes de assumir o cargo.

entre escola, família e comunidade. Para Almeida (2011) o módulo proporciona também a análise dos fatores socioeconômicos que podem afetar o desempenho do aluno na escola e a identificação de ações para o trabalho com esses impactos externos, seja no sentido de aproveitá-los para o enriquecimento dos conteúdos curriculares ou de atenuar efeitos negativos. Nesse módulo também se trata da parceria colaborativa dos pais com a escola.

A Educação Inclusiva faz parte do módulo 7. Nele, é possível conhecer aspectos históricos, socioculturais e psicológicos ligados ao tema da deficiência e as suas representações; compreender o que é um trabalho educacional na perspectiva da inclusão e da diversidade e, ainda, refletir sobre as formas de intervenção diante de conflitos advindos da diversidade na sala de aula.

Para encerrar o curso da Etapa Básica, no módulo 8 estuda-se Currículo e Avaliação. Segundo Almeida (2011) O intuito do módulo é oferecer informações sobre os diferentes sistemas de avaliação em larga escala e sobre o papel da avaliação da aprendizagem no currículo.

A segunda etapa do curso de formação e aperfeiçoamento é específica para cada uma das disciplinas do Currículo Oficial do Estado de São Paulo referentes ao Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São elas: Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Filosofia, Física, Química, Sociologia e Educação Especial, perfazendo um total de 200 horas de estudos. Os docentes recebem material de apoio (Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) a ser utilizado durante esta etapa.

Assim, o curso da EFAP busca preparar o docente para o exercício em sala de aula e lhe permitir uma visão da política educacional e pedagógica preconizada pela Secretaria da Educação, no entanto nota-se a falta de espaço para que esse docente possa demonstrar suas carências ou dificuldades.

2.2.1.4 Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

O concurso realizado em 2010 para provimento de cargos de Professor de Educação Básica aprovou dez mil candidatos. Diante dessa demanda, para Almeida (2011) tornou-se imprescindível dispor de um sistema tecnológico que

fosse capaz de absorver todo este contingente. Frente a isso, optou-se por um sistema tecnológico mais acessível.

O cursista, semanalmente, realizava debates no fórum, respondia as questões discursivas e questões objetivas de múltipla escolha e as encaminhava por meio do sistema *on-line*.

As atividades realizadas no AVA foram avaliadas e foram validadas como frequência no curso. As questões objetivas eram corrigidas automaticamente pelo sistema e as discursivas eram revisadas pelo tutor. Os tutores, para a fase *on-line*, foram contratados pela Fundação Padre Anchieta e preparados para a demanda que envolvia docentes com perfis bem diversificados, entre eles, docentes com mais de vinte anos de serviço e que já atuavam como professores e outros recém-formados.

A participação em fóruns através do sistema AVA proporcionou a possibilidade de crescimento profissional e pessoal dos docentes através da troca de experiência durante o curso.

2.2.1.5 Parcerias do programa oferecido pela EFAP

Para o desenvolvimento do Programa de Formação específico, a Secretaria de Educação mobilizou vários setores para a orientação e acompanhamento do projeto. Destaca-se a seguir:

- a) A Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP): a CENP analisou e validou os planos de ensino de cada módulo, buscando garantir a integração do conteúdo do curso com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.
- b) A Rede do Saber: espaço virtual que possibilitou a interação dos diversos parceiros, por meio da gestão de documentos e processos. Com a comunicação efetiva e compartilhada por meio de debates e intercâmbio de arquivos. A equipe da Rede do Saber foi responsável pela logística de todo o curso, desde a distribuição dos cursistas em módulos até o acompanhamento da frequência. Operacionalizou a ferramenta “Fale Conosco”, que permitiu ao cursista entrar em contato com a SEESP para esclarecer dúvidas operacionais, tais

como: recebimentos de sua bolsa auxílio, perícia médica entre outros.

- c) A Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE): que se responsabilizou pelo fluxo de dados, pela validação dos conteúdos e pela consultoria jurídica, além de ficar responsável pelo *links* e hospedagem.

Segundo Almeida (2011), o curso oferecido pela EFAP foi um projeto inovador, complexo e “gigantesco” e, para a execução dessa experiência, a SEESP realizou parceria com entidades que auxiliaram com infraestrutura tecnológica do AVA, com os conteúdos do curso, com a formação e a gestão da equipe de tutores e com a avaliação do processo. São elas:

a) Fundação Padre Anchieta: contribuiu por meio da gestão do processo de desenvolvimento dos conteúdos e da etapa de acompanhamento e autoria, que envolveu a identificação, seleção e formação de tutores para a mediação pedagógica;

b) “Mais Diferença”: trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) especializada no trato com pessoas com deficiência. Essa organização auxiliou na elaboração das adaptações para a acessibilidade dos cursistas com deficiências na visão e audição;

c) MSTECH: empresa de *software* e serviços para a área educacional que contribuiu com a confecção do material para a realização do curso e auxiliou na participação da formação dos tutores do AVA;

d) Fundação Getúlio Vargas (*On-line*): a fundação contribuiu com a logística e o acompanhamento pedagógico na segunda etapa do curso.

2.2.1.6 Acessibilidade para cursistas com deficiência

A acessibilidade foi uma das preocupações do programa, segundo Almeida (2011), uma vez que a educação inclusiva é uma das metas da SEESP. Coerente com esses preceitos, a EFAP se organizou para atender também aos cursistas que necessitavam de atendimento especial.

De acordo com o manual do tutor da EFAP, foram atendidos os seguintes cursistas portadores de necessidades especiais. Deficiente Visual (DV) e Deficiente Auditivo (DA).

Para os cursistas com DV, foi desenvolvido um site especial denominado Escola de Formação de Professores Deficientes Visuais (EFPDV) e que foi construído por uma equipe multidisciplinar, inclusive contando com membros também possuidores de deficiência, respeitando, dessa maneira, um dos princípios fundamentais da pessoa com deficiência na construção de uma sociedade inclusiva.

Para os deficientes auditivos foram disponibilizados, tanto nos encontros presenciais como no AVA, a tradução em libras e o sistema *closed caption*/subtitulação que é um sistema de inserção de legenda que possibilita a pessoa surda ou com deficiência auditiva ter acesso a informações sonoras, por meio da leitura de legendas roterizadas, inseridas e sincronizadas com os conteúdos dos vídeos.

2.2.1.7 Avaliação de encerramento do curso

De acordo com Almeida (2011, p.16), “sempre ao final de cada curso é disponibilizada uma pesquisa aos participantes do curso de formação da EFAP com o intuito de verificar os pontos fortes e os que precisam ser modificados e melhorados para próximos cursos”, conforme ilustrado na figura 2:

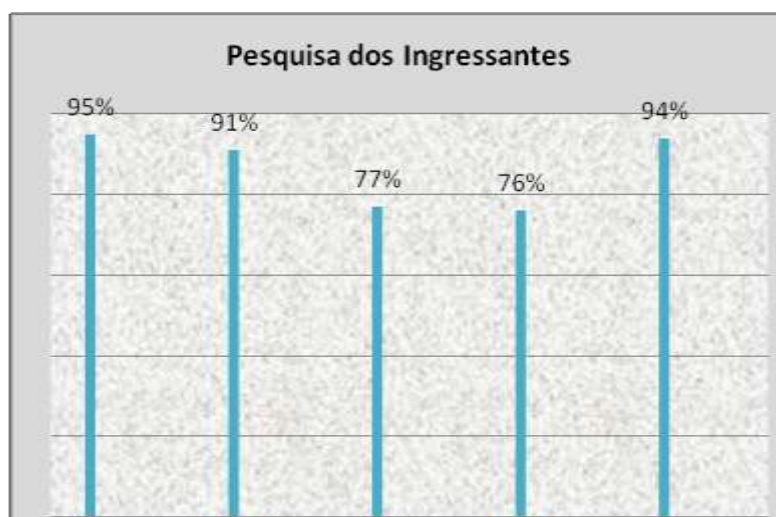


Figura 2. Pesquisa dos ingressantes

Fonte: Almeida (2011, p.16)

Observa-se na figura 2 que, do total de 9.526 candidatas que concluíram o curso, 7.773 (82%) responderam à pesquisa:

95% Avaliaram que o curso foi relevante para suas práticas como professor na rede estadual; 91% Consideraram importante o oferecimento deste curso para o ingresso na carreira; 77% Avaliaram que o curso a distancia contribuiu para melhorar a aprendizagem na utilização do computador e da internet; 76% Julgaram que realizar um curso a distância contribui para aperfeiçoar a utilização do computador e da internet na sala de aula; 94% Consideraram que o AVA apresentou estrutura de curso e de navegação clara e amigável (ALMEIDA, 2011, p.16).

Para Almeida (2011), os resultados da pesquisa de avaliação também revelaram a eficácia da ação em relação ao: conteúdo abordado, à dimensão da ação com o tema currículo e metodologia empregada pela tutoria.

Conteúdo abordado e a dimensão da ação com o tema currículo:

Tabela 2. Avaliação dos conteúdos do curso da EFAP.

Avaliaram que os conteúdos abordados contribuíram para sua prática pedagógica na rede pública estadual.	94%
Afirmaram que os conteúdos e atividades propostos nos módulos estavam articulados entre si de forma a favorecer uma abordagem global do conteúdo focado.	93%

Fonte: Almeida (2011, p.16)

Tabela 3. Avaliação da metodologia empregada pela tutoria.

Avaliaram que o tutor contribuiu para favorecer a compreensão e reflexão acerca do seu processo de aprendizagem.	89%
Avaliaram que o tutor os incentivou a estudar.	90%

Fonte: Almeida (2011, p.16)

Essa pesquisa de avaliação, realizada ao final do curso, para Almeida (2011) visou colaborar para a melhoria dos conteúdos estudados, assim como

das atividades propostas no sistema *on-line* através dos fóruns, questões discursivas e questões objetivas.

Toda a estrutura da EFAP, portanto, demonstra a preocupação com o desenvolvimento profissional e humano do docente, um compromisso com a melhoria da qualidade de ensino do Estado de São Paulo.

Segundo Almeida (2011) este contexto de desenvolvimento da EFAP, portanto, constitui-se alvo importante a ser estudado em relação à complexidade de conseguir abranger inúmeras pessoas, processos, contextos e tempos que, uma vez articulados, podem promover o desenvolvimento de todos.

Ao possibilitar ao cursista uma participação ativa através do *feedback*, devolvendo à administração os pontos fortes e fracos do curso ministrado, a SEESP revela preocupação com a melhoria contínua na preparação dos futuros cursos.

2.3 Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH)

A teoria bioecológica foi formulada pelo psicólogo e músico russo Urie Bronfenbrenner. Desde cedo, ele manifestou desejo de desenvolver e implementar políticas públicas para contribuir com a melhoria da condição de vida da população americana (KOLLER, 2004).

Bronfenbrenner (2002, p.191) define o desenvolvimento humano como “[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”.

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato e deve ser “[...] concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18). Esse conjunto de estruturas, que, para o autor, parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas, interfere mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento dos sujeitos. Bronfenbrenner (2002, p.5) propõe a “[...]”

interação sinérgica e dinâmica de quatro núcleos interrelacionados: PPCT - o Processo, a Pessoa, o Contexto, e o Tempo”.

O primeiro componente do processo para Koller (2008) é denominado de processos proximais, um construto fundamental, pois no modelo PPCT o ser humano é considerado um ser biopsicológico em evolução e, para que suas interações sejam consideradas como tal, ele deve ser ativo.

O segundo componente envolvendo as características determinadas biopsicologicamente de cada indivíduo (experiências vividas e habilidades desenvolvidas, por exemplo) na interação com o ambiente.

O terceiro componente é o contexto (ou ambiente) e incorpora: o ambiente mais imediato, denominado microsistema, e que é o sistema ecológico mais próximo como a família, a escola, a vizinhança; o mesossistema, que compreende um ou mais ambientes e o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente de interações face a face, mas desempenha uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento com as políticas públicas locais, nacionais e internacionais. O ambiente mais distante, chamado de macrossistema, para Koller (2008), engloba os sistemas de ideologia, valores, religiões, formas de governo e crenças de uma cultura na qual os pais foram educados e os valores e crenças transmitidos de pai para filho. O exossistema é constituído pelos contextos que não implicam a participação ativa do indivíduo, mas que irão influenciar de forma indireta no seu desenvolvimento, como a comunidade em que estão inseridos, por exemplo.

O quarto e último componente segundo Koller (2008) é o tempo, que permite examinar a influência das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do curso de vida sobre o desenvolvimento humano. Esse elemento é analisado em três níveis no modelo bioecológico: o microtempo, como a periodicidade dos episódios de processo proximal com intervalos maiores de tempo; o macrotempo, que se refere às mudanças nas expectativas da sociedade através de gerações, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida. E o mesotempo corresponde a periodicidade em que os fatos ocorrem através do processo proximal pelos intervalos

maiores de tempo como dias e semanas, os efeitos cumulativos do processo proximal produzem resultados significativos no desenvolvimento.

Contextos de formação continuada, tais como o proporcionado pela EFAP, permitem a ocorrência de processos proximais, que são, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 996), formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente e são (essas formas de interação) “os principais motores do desenvolvimento”. As interações das pessoas em desenvolvimento, no caso analisado neste estudo os docentes cursistas, com os objetos e símbolos tornam cada vez mais complexos os processos de desenvolvimento (que podem continuar acontecendo, inclusive, na ausência de outras pessoas).

Os microssistemas para Bronfenbrenner e Morris, (1998) constituem-se de um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pelo sujeito em desenvolvimento, em um dado ambiente dotado de características específicas. Tal ambiente permite ou inibe o engajamento/envolvimento e a participação em interações cada vez mais complexas. Assim, os processos proximais operam produzindo e sustentando o desenvolvimento, embora a eficácia desses padrões dependa das estruturas e do conteúdo dos processos proximais em outros sistemas. Ao ser analisado o contexto de formação continuada proporcionado pela EFAP, percebeu-se que a atuação do mesossistema fez parte ativamente da vida dos profissionais e se ampliou, influenciando outros microssistemas, que, por serem interdependentes, influenciaram-se mutuamente. Também é importante mencionar o envolvimento dos outros sistemas que influenciaram indiretamente a vida do cursista, esses sistemas são denominados de exossistema, constituídos de: rede de apoio social, ambiente de trabalho, clube, amigos, entre outros.

Por último, Bronfenbrenner (1996) apresenta o macrossistema: conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas que influenciam e que, conseqüentemente, serão influenciadas por esse desenvolvimento que a formação continuada proporciona.

Para a realização deste estudo, buscou-se obter informações que permitissem a compreensão do desenvolvimento humano dentro da Abordagem Bioecológica a partir dos quatro núcleos inter-relacionados: a

pessoa, o tempo, o processo e o contexto (microsistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema).

No núcleo “Processo”, o docente foi pesquisado em seus processos proximais, nos sete aspectos: o engajamento no programa de aperfeiçoamento da EFAP; a interação com o programa; a realização das atividades de vivência nas escolas; o desenvolvimento do cursista no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); a progressão da complexidade nas atividades tanto presenciais como do sistema AVA; a reciprocidade nos processos proximais, por meio da ajuda mútua nas atividades desenvolvidas nas aulas presenciais e nas vivências nas escolas e no sistema AVA; a interação com objetos e símbolos presentes no ambiente de formação, pensados em relação aos processos cognitivos dos sujeitos de pesquisa.

A intenção foi observar como ocorrem os processos evolutivos (efeitos de competência ou efeito de disfunção) e se os resultados dependeram da exposição aos processos proximais, que podem variar ao longo de cinco dimensões:

Duração do tempo de contato; frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, “timing” da interação e intensidade e força do contato. Dessa forma pode-se compreender os resultados evolutivos, em um determinado estágio do desenvolvimento, como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo que o docente foi exposto ao programa (BRONFENBRENNER; EVANS; 2000, p.125).

Para a observação dos processos evolutivos, mencionada anteriormente, foram selecionadas algumas das características determinadas biopsicologicamente, como as características que são desenvolvidas na interação com o ambiente (nesse caso, o espaço proporcionado ao docente no projeto da EFAP).

Segundo Bronfenbrenner (1996), há três grupos de características da Pessoa que atuam no desenvolvimento e que influenciam os processos proximais, denominadas de força, recursos e demandas: 1) Força: as características ou disposições comportamentais ativas, que tanto podem colocar os processos proximais em desenvolvimento e sustentar sua operação quanto colocar obstáculos ou mesmo impedir que tais processos ocorram.

Essas características são chamadas de geradoras ou desorganizadoras. Neste processo, observou-se o funcionamento dos processos proximais ao longo do processo de formação; 2) Recursos Biopsicológicos: envolvem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos processos proximais e de suas deficiências ou competências na capacidade de engajar-se efetivamente, no caso do curso de formação; 3) Demandas: quais os aspectos estimularam ou desencorajaram estes profissionais nos seus processos proximais? Quais são os atributos capazes de incitar ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo o desenvolvimento dos processos proximais no seu crescimento psicológico. É interessante citar que, neste construto, características demográficas como idade, gênero e etnia também atuam sobre os processos e sobre seus efeitos no desenvolvimento de aspectos que, normalmente, são desconsiderados por outras teorias.

Em relação ao núcleo do Contexto, que compreende a interação de quatro níveis ambientais (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), observou como se deu a influência mútua entre docentes e o curso da EFAP, dentro dos quatro níveis ambientais.

O modelo bioecológico, segundo Bronfenbrenner (1989) destaca os estudos do desenvolvimento no contexto, inserindo a dimensão cultural e transcultural aos delineamentos de pesquisa e propõe a investigação entre as diferentes subculturas e diferentes macrosistemas

Cecconello e Koller (2003) entendem que a base de toda a investigação que adota a Inserção Bioecológica é possibilitada a partir de uma interação recíproca, complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil que têm por base este conceito foram desenvolvidas em contextos nos quais a presença contínua do investigador foi possível. Realizaram-se, em sua maioria, em áreas urbanas de acesso facilitado. No caso em tela, pela facilidade da pesquisadora ao contexto da pesquisa, considerou-se adequado utilizar a técnica da inserção ecológica.

O contexto em que a pesquisa foi desenvolvida abrangeu várias pessoas, com diferentes sentimentos, valores e anseios, que precisavam de apoio informacional, emocional e instrumental para desenvolverem os estudos propostos durante a formação.

2.4 Suporte Social e Rede Social

O termo “suporte” aparece no dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2004, p. 263) como “sustentar, resistir, tolerar”. Já para o Houaiss (2001), suporte é qualquer instrumento cuja finalidade seja sustentar algo, escorar, aquilo que dá suporte, que auxilia ou reforça. Observou-se, assim, existir um consenso em relação ao significado atribuídos a essa terminologia.

O termo “suporte social” surgiu na década de 70, associado às primeiras relações e laços sociais e de saúde. Tornou-se conhecido como a crença que o indivíduo tem sobre os relacionamentos sociais que o cercam como apoio de ordem prática e emocional. Dessa forma, Cobb (1976) definiu suporte social como a informação pertencente a três classes: as pessoas acreditam que são amadas e que as pessoas se preocupam com elas; o sujeito se sente apreciado e acha que tem valor e a pessoa acredita que pertence a uma rede de comunicação.

Existem diferenças entre os conceitos de suporte social e de rede social. Para Brito e Koller (1999), a rede social faz referência às relações próximas e significativas que os indivíduos estabelecem e que representam o apoio percebido e recebido pelos indivíduos. Segundo Brito e Koller (1999) rede de apoio serve como proteção e promove o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de situações de adversidade. Ela é composta pela família, pela escola pelos pares e pela comunidade. Redes Sociais, para autores como Berkman (1995) e Sluzki, (2003), são teias identificadas de relações sociais, que circundam um indivíduo, bem como as características dessas ligações, compondo-se do conjunto de pessoas com quem alguém mantém contatos sociais. Para Brito e Koller (1999) são também compreendidas como um conjunto de pessoas que um indivíduo elege como padrão de identificação e de referência; são pessoas que participarão da vida do indivíduo e que poderão auxiliá-lo nos momentos em que necessitar; é a soma de todas as relações sociais que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade.

Para Sluzki (2003, p. 37) a rede social corresponde “[...] ao nicho interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para seu próprio

reconhecimento como indivíduo e para a sua autoimagem". E, segundo esse autor (2003, p.41), a rede social é "[...] a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou que define como diferenciadas da massa anônima da sociedade".

Nesta pesquisa, adota-se a definição de Siqueira (2008, p. 382) que descreve o suporte social como um "[...] conceito multidimensional, que se refere aos recursos materiais e psicológicos aos quais as pessoas têm acesso através das suas redes sociais".

Para Siqueira (2008), o suporte social é dividido em três dimensões: emocional, instrumental (ou estrutural) e de informação.

O suporte emocional leva o indivíduo a crer que é possível compartilhar suas realizações com outras pessoas e, assim, sentir-se respeitado, amado e valorizado. Em situações difíceis, configura-se como apoio para auxiliar na recuperação da autoestima. Dessa forma, "[...] suporte emocional significa estar presente, confortar, dar segurança e atenção em uma situação delicada pela qual o indivíduo esteja passando" Siqueira (2008, p. 72). O suporte instrumental ou estrutural é constituído pelas várias maneiras de auxílio que as pessoas recebem por meio de redes sociais, que são uma teia identificada de relações sociais que circundam um indivíduo, bem como as características dessas ligações, compondo-se do conjunto de pessoas com quem os indivíduos mantêm contatos sociais. São também compreendidas como um conjunto de pessoas que um indivíduo elege como padrão de identificação e de referência para sua vida; são pessoas que participarão de sua vida e que poderão auxiliá-lo nos momentos em que necessitar; é a soma de todas as relações sociais que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade (BERKMAN, 1995; SLUZKI, 2003). No caso da pesquisa em tela, o auxílio financeiro recebido por meio de uma retribuição mensal foi um dos suportes instrumentais com o qual o docente pôde contar durante o curso.

O suporte informacional, segundo Siqueira (2008), é constituído pelas informações importantes para o indivíduo e que são disponibilizadas pela rede social, tais como trabalho, lazer, entre outros.

É possível perceber que o professor, especialmente o ingressante, necessita de suporte em vários níveis.

Autores como Wills (1985), Cutrona (1989) entre outros, afirmam que o suporte social tem efeitos benéficos para a vida das pessoas. Os efeitos positivos do suporte social parecem estar relacionados diretamente com a saúde e exercem um efeito moderador sobre o impacto negativo de eventos de vida adversos, e contribui positivamente para o bem-estar geral e psicológico, contribuindo, dessa maneira, para um melhor desempenho das funções de cada indivíduo, em uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente.

3 MÉTODO

A escolha do método de pesquisa utilizado neste estudo foi feita de modo a garantir o rigor científico necessário, para Lakatos e Marconi (2006, p.15) “ [...] a pesquisa é um procedimento formal, com método de procedimento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” .

3.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois para Terence e Escrivão Filho (2006) considera-se haver uma relação de interação mútua entre sujeito e objeto.

Essa abordagem de acordo com o autor foi selecionada pela condição que oferece ao pesquisador de interagir com o “[...] ambiente estudado, investigado, por meio da observação dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada” (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 2).

Quanto à natureza, configura-se como pesquisa básica, porque se destina a promover novos conhecimentos sobre a formação continuada dos docentes em um ambiente de aperfeiçoamento profissional.

É exploratória quanto aos seus objetivos, pois, para este estudo, a realidade segundo Silva e Menezes (2005, p. 27) “[...] é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações”. Esse tipo de pesquisa “[...] envolve técnicas padronizadas de coleta de dados, que tendem a descrever características de determinada população e fenômeno” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21). E é exploratória quando o objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou de construir hipóteses.

Quanto ao tipo da pesquisa, trata-se de um estudo de caso, cujas características essenciais são: busca de descoberta, mesmo que o

pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais tomados como já “descobertos”. Trata-se de buscar uma teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos podem ser detectados.

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas; os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ 1986. p. 99)

Para Ludke e André (1986), existem três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: uma aberta ou exploratória; outra mais sistemática em termos de coleta de dados e com a análise e interpretação dos dados, seguidas da última, a saber, a elaboração de um relatório.

A elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada caso é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância.

3.2 Local

As observações participantes e a coleta de dados foram realizadas em diferentes espaços: as reuniões presenciais de formação dos ingressantes ocorreram no Núcleo de Tecnologia, situado em Taubaté-SP. As entrevistas ocorreram em lugares diversos, de acordo com a preferência dos entrevistados. A interação com o grupo focal ocorreu no Centro de Suplência “Monsenhor Cícero de Alvarenga”, localizado em Taubaté-SP. Também ocorreram quatro reuniões em São Paulo, na Escola de Formação “Paulo Renato”, para a preparação dos supervisores que atuaram como tutores presenciais no curso de formação.

3.3 Participantes

Os docentes que fizeram parte da pesquisa foram aprovados em Concurso Público realizado em 2009 e fizeram o curso de Formação e Aperfeiçoamento do Concurso de Professores de Educação Básica II do Estado de São Paulo em 2012. Na primeira edição do curso, em 2010, dos 140 mil inscritos no concurso, apenas 35 mil foram aprovados na primeira fase (constituída de prova de conhecimentos específicos de cada disciplina). A segunda fase foi constituída da apresentação de títulos e a terceira fase foi constituída pela participação em curso de formação com carga horária de 360 horas, distribuídas em 160 horas voltadas a conhecimentos do “Núcleo Básico” (com conteúdos e temas pedagógicos) e 200 horas voltadas à formação específica para cada uma das disciplinas do currículo. Finalizando o processo, os cursistas passavam por uma prova e, se aprovados, eram considerados efetivos da rede de educação pública estadual de São Paulo. Em 2011, houve a segunda edição do curso, com um total de 9.526 cursistas. Este estudo abrangeu a terceira turma (de 2012) que contava com um total de 10 mil cursistas, distribuídos pelo Estado de São Paulo. Na Diretoria de Ensino da Região de Taubaté o curso foi oferecido para quatro turmas que totalizavam 140 cursistas. Sendo inicialmente 35 sujeitos por turma. Devido a algumas desistências durante o curso o número final ficou reduzido a 120 cursistas e média de 30 cursistas por turma.

Trabalhou-se, inicialmente, com 116 docentes, aos quais foi solicitado que respondessem um questionário sobre dados pessoais. Em segundo lugar, foi selecionada uma amostra de 12 docentes para a entrevista e constituição do grupo focal (quatro docentes oriundos da rede estadual, quatro oriundos da rede municipal e quatro da rede particular).

O critério de elegibilidade para a participação na pesquisa foi a aceitação do convite feito a eles no primeiro dia de aula presencial, após os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, inclusive com explicações sobre a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Embora o curso tenha sido oferecido a professores ingressantes na rede estadual, constatou-se que a maioria já atuava como professor. Sendo assim, optou-se por mesclar profissionais com experiência e que trabalhassem em

mais de uma rede de ensino e professores ingressantes, sem experiência no magistério, para posterior cruzamento dos dados entre os três contextos e o tempo de serviço (rede estadual, municipal e particular).

3.4 Instrumentos

A coleta de dados teve início com um levantamento documental, realizado no site oficial da Secretária da Educação, inventariando os documentos legais e didático-pedagógicos do programa de formação da EFAP em relação às suas bases teóricas, filosóficas e estruturais. No caso do objeto desta pesquisa, as fontes pesquisadas auxiliaram a entender o funcionamento dos cursos da EFAP, tomando como base a legislação estadual específica e outros documentos oficiais da própria Secretária de Estado da Educação de São Paulo.

Em seguida, optou-se pelo uso da técnica da inserção ecológica, para que a pesquisadora pudesse participar ativamente de todos os momentos do processo de formação da EFAP. Elaborou-se um questionário para aplicação no início do Curso de formação da EFAP, a fim de conhecer as características pessoais do grupo estudado. Neste momento, todos os participantes responderam às questões. Após esse procedimento, foram selecionados doze participantes para a entrevista semi estruturada e, no mês agosto, finalizou-se o processo com a técnica do grupo focal.

3.4.1 Técnica da inserção ecológica

A técnica da inserção ecológica, que toma como base a TBDH de Bronfenbrenner (1996) e Bronfenbrenner e Morris, (1998) é uma proposta metodológica desenvolvida por Cecconello e Koller (2003), que envolve os quatro aspectos do modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT). Pressupõe um envolvimento contínuo do pesquisador com os participantes no contexto em que a investigação ocorre.

Nessa inserção, a observação ocupou um lugar muito importante, pois, possibilitou observar constantemente os professores nas aulas presenciais, de forma fidedigna e livre, o que implicou um planejamento minucioso do trabalho

e uma preparação rigorosa do observador. Visou captar as interações que ocorrem entre o docente e esse contexto e, mais tarde, entre o docente e o contexto da escola, por isso, optou-se aqui por não ter um roteiro *a priori* de observação.

Neste estudo, acompanharam-se todas as orientações que a EFAP ofereceu aos tutores durante a preparação do trabalho de tutoria. Essas orientações ocorreram nos meses de julho, agosto, e outubro de 2012, na sede da EFAP, em São Paulo e trataram de preparar os tutores para os momentos que teriam, por meio dos encontros presenciais, com os cursistas nos meses subsequentes. Trataram de preparar os tutores também para o acompanhamento das atividades *on-line* e das vivências que os docentes teriam em escolas da rede estadual de São Paulo. A pesquisadora acompanhou todos esses momentos, para que a observação pudesse ser a mais completa possível.

3.4.1.1 Encontros presenciais

No acompanhamento dos encontros presenciais esta pesquisadora não estava exercendo suas atribuições legais como supervisora de ensino e sim como observadora através da técnica da inserção ecológica.

Em 16 de julho de 2012, ocorreu a primeira capacitação, voltada à preparação dos Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico. Essa capacitação teve como objetivo preparar esses profissionais para a preparação do 1º encontro com os professores ingressantes, que se realizaria em 23 e 24 de julho do mesmo ano.

Os encontros dos dias 23 e 24 de julho contaram quatro turmas. O encontro foi organizado da seguinte maneira:

- Atividade 1: apresentação sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem e sobre a EFAP: Perfil do Cursista.

Inicialmente foram apresentadas aos cursistas as informações disponíveis nos menus do ambiente virtual: o concurso, o curso, os encontros presenciais, os boletins, o cronograma e o regulamento. Além disso, os participantes foram incentivados a acessarem o site da Escola de Formação. Em um segundo momento, foi apresentado um tutorial eletrônico do simulador

do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse tutorial orientou sobre a utilização do AVA.

Em terceiro lugar, foi apresentado o AVA-EFAP *off-line*. Os participantes foram orientados a instalarem o sistema *off-line*, mas ficou esclarecido que não se tratava de ação obrigatória. Foi esclarecido, ainda que, caso se optasse por instalá-lo, seria conveniente isso fosse feito apenas em computadores pessoais.

A segunda capacitação para os Supervisores aconteceu em São Paulo-SP, no dia 17 de setembro de 2012, para preparação do 2º encontro realizado com os professores cursistas.

No primeiro momento, foram estudados os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e, em seguida, foi apresentado um vídeo sobre o tema. Em seguida, os cursistas foram divididos em grupos de cinco pessoas, nos quais puderam discutir e responder às seguintes questões: 1) Em quais circunstâncias e para quais áreas o princípio curricular “O Currículo como espaço de cultura” se aplica? Quais implicações esse princípio traz para a prática pedagógica? 2) Quando o currículo tem como prioridade a competência leitora, o que é comum e o que é específico no trabalho de cada uma das disciplinas/áreas curriculares com as competências mencionadas?; 3) Um currículo que “articula as competências para aprender” tem seu foco de ação direcionado, preferencialmente, para o ensino ou para a aprendizagem? Quais implicações este princípio traz para a prática pedagógica? 4) Como cada disciplina pode contribuir para que o princípio “currículo contextualizado no mundo do trabalho” possa ser desenvolvido durante a realização das atividades didático-pedagógicas?

- Atividade 2: princípios básicos da avaliação.

A atividade abordou os princípios básicos da avaliação da aprendizagem e foi organizada da seguinte maneira: no 1º momento foi apresentado um vídeo com o tema “O sentido da Avaliação”. No 2º momento, foi proposta uma discussão em grupo: as turmas foram divididas em grupos de cinco membros, a fim de que pudessem discutir e responder às seguintes questões: 1) No vídeo, afirmou-se que a avaliação pode “ajudar tanto quem ensina a ensinar melhor tanto quem aprende a aprender melhor”. Quais são as condições

básicas para que isso aconteça? Deem exemplos baseados na área curricular/disciplina com a qual vocês têm mais afinidade.

Por meio do vídeo, foi apresentada a questão dois a ser discutida e respondida, a saber: a partir da afirmação do Professor Fernando Almeida, “há compromissos que devem ser assumidos entre professores e alunos na área da avaliação, para que certos problemas possam ser evitados”, quais compromissos são esses e quais são seus resultados práticos para a aprendizagem? A partir de outra afirmação apresentada no vídeo (a saber: “a avaliação é um ato de democracia e de respeito ao aluno”), foi proposta a questão 3: Em quais circunstâncias isso não ocorre? Essa mesma afirmação é válida também quando se trata da aprendizagem? Justifique sua resposta.

Segundo o vídeo, qual o sentido que deve ser dado à recuperação? Na prática, como se pode conseguir que este seja o sentido com que os alunos e professores encarem a recuperação? Essa foi a questão 4.

Ao final do encontro, foi realizada uma socialização de ideias, para que os cursistas tivessem a oportunidade de expor seus pensamentos e, em seguida, foi realizado o fechamento do encontro pelos supervisores de ensino. A capacitação do terceiro e último encontro aconteceu em São Paulo-SP, no dia cinco de novembro de 2012.

Os encontros com os cursistas ocorreram nos dias 12 e 13 de novembro de 2012 com a seguinte organização:

- Atividade: Análise Pedagógica dos itens do SARESP

Os participantes foram divididos em grupos de cinco membros, a fim de que pudessem analisar um dos seis itens do SARESP, sob os seguintes aspectos: a) as habilidades que os alunos têm de dispor para chegarem à resposta solicitada em cada um dos itens e b) possíveis hipóteses sobre o porquê de os alunos não chegarem à resposta correta. Em outras palavras, por que os alunos optaram pelos distratores e não pela alternativa correta?

Neste momento, eram apresentados itens do SARESP por meio de projeção eletrônica para que os participantes pudessem analisar coletivamente.

No segundo momento, ainda organizados em grupos, foi proposto a eles que, com base nas análises realizadas no primeiro momento, discutissem os seguintes aspectos: a) as habilidades gerais para as quais os alunos demonstraram enfrentar maiores dificuldades ao resolver os itens e b)

propostas de intervenção docente que pudessem contribuir para resolver essas dificuldades.

Para encerrar as atividades do encontro, oportunizou-se a socialização das conclusões dos grupos.

Nos três encontros, os cursistas demonstraram significativo interesse, pois todos os participantes se envolveram ativamente com as atividades propostas. O terceiro encontro foi o que mais despertou a participação e o interesse dos participantes e muitos solicitaram cópia do material trabalhado no encontro. A frequência dos cursistas nos encontros sempre girou em torno de 90%, nos três encontros.

Por meio da observação participante, a pesquisadora participou de todas as capacitações para os supervisores responsáveis pela preparação do curso presencial e dos três encontros presenciais oferecidos aos cursistas.

3.4.2 Questionário de dados dos docentes

O questionário foi aplicado em toda a população alvo e os dados levantados foram utilizados na seleção dos sujeitos que fizeram parte da entrevista semi estruturada. Além disso, os dados iniciais também foram analisados a fim de conhecer melhor as características dos sujeitos participantes do estudo que ingressavam na Rede Pública do Estado de São Paulo. Os pontos abordados foram: Atuação dos docentes nas diversas redes, a existência de pós graduação, tempo de docência, idade, sexo, religião e estado civil.

Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e repostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista (CERVO; BERVIAN, 2003, p. 48).

3.4.3 Entrevista

A entrevista foi realizada após a análise inicial dos questionários. Participaram da entrevista doze professores que se constituíram como sujeitos

desta pesquisa, sendo quatro docentes de cada rede de ensino (municipal, estadual e particular).

A entrevista utilizada foi do tipo semi estruturada, organizada a partir de perguntas-chave, que serviram como guia para o entrevistador. Essa entrevista teve caráter exploratório e ajudou a elaborar algumas indagações subsequentes.

A entrevista foi aplicada entre os meses de dezembro de 2012 e março de 2013, individualmente, em ambiente e horário previamente agendados entre as partes e foi realizada com a preocupação de garantir as condições adequadas para a coleta desse material e o sigilo necessário.

Na condução das entrevistas, a pesquisadora preocupou-se, constantemente, em deixar os participantes à vontade e com liberdade para responder às questões. A pesquisadora esteve atentando-se em relação aos comportamentos não verbais dos participantes.

O material coletado nas entrevistas foi gravado em mídia digital e após transcrito para efeito de análise, destruído. As transcrições não foram disponibilizadas na íntegra por questões éticas.

3.4.4 Grupo focal

Para a finalização do processo de coleta de dados, realizou-se, no mês de agosto de 2013, a técnica de grupo focal. Esta técnica consiste em “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELE; SINGLE, 1996 *apud* GATTI, 2005, p.7).

Optou-se pela aplicação dessa técnica ao final da pesquisa a fim de investigar as percepções de um grupo de cinco professores sobre os impactos do curso de formação na sua prática docente.

O tema gerador discutido junto ao grupo de docentes egressos do Curso de Formação da EFAP foi: “Como a formação continuada recebida pela EFAP auxiliou na sua prática docente?”.

Segundo Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do grupo focal, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”. Daí a importância de utilizar

essa técnica na pesquisa depois de um curso de formação: para compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições que ficaram depois do curso que esses docentes participaram.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, tendo sido aprovado sob o número 346/2012. Depois de aprovado, foi encaminhado ofício (Apêndice I) à Diretoria de Ensino (Região de Taubaté) para a autorização da pesquisa de campo. A Dirigente Regional de Ensino forneceu, então, o Termo de Autorização da Instituição. Após autorização, foi realizado contato com os diretores das Escolas de Ensino Fundamental e Médio, solicitando a participação da pesquisadora junto aos professores ingressantes de 2012.

O convite de participação na pesquisa foi feito a todos os professores no primeiro encontro de formação docente. Nesse encontro, foram fornecidas informações quanto aos objetivos principais da pesquisa, a importância do problema a ser investigado, a natureza voluntária da participação, a garantia do sigilo em relação aos nomes dos participantes e do local onde trabalham, bem como a garantia da possibilidade de saírem do estudo a qualquer momento, se assim desejassem.

Para os professores que aderiram à participação, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias: uma para o professor e outra para a pesquisadora.

No início do curso de formação e aperfeiçoamento da EFAP (agosto/2012), foi aplicado o questionário e, em seguida, selecionados os docentes que participaram das entrevistas.

O grupo focal foi organizado seis meses depois, quando os docentes já estavam em seus respectivos locais de trabalho.

Por fim, partindo-se da compreensão de que os pesquisados são sujeitos históricos e também construtores deste estudo, pretendeu-se assumir diante deles a postura de responsabilidade, respeito e ética profissional que transcende o contexto da pesquisa e que remete, inclusive, ao compromisso da

comunicação dos resultados da Pesquisa sob a forma de Relatório e a devolução do material aos profissionais entrevistados e à Instituição de Ensino.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo que de acordo com Bardin (2011) é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise do conteúdo foi realizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

Segundo Bardin (2011), de posse dos dados significativos, foram propostas inferências, isto é, dedução dos dados fornecidos pelo grupo e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas.

Para sistematização da análise de conteúdo, optou-se por dividi-la em duas fases, pois os dados coletados por meio das entrevistas foram obtidos durante o desenvolvimento do curso de formação (EFAP), enquanto os dados coletados com a técnica do grupo focal foram obtidos após o curso. Assim, a primeira fase diz respeito à percepção dos docentes sobre o curso de formação do qual participaram e a segunda fase ao momento de avaliação pós-término do curso.

A coleta de dados ocorreu da seguinte forma: por meio do instrumento questionário inicial, foram obtidas as primeiras informações pessoais sobre os docentes. Em seguida, por meio da pesquisa documental e das entrevistas semi estruturadas os demais dados puderam ser coletados. Todas as etapas de coleta de dados foram efetuadas durante a realização do curso de formação oferecido pela EFAP.

Após o término do curso de formação, em dezembro de 2012, e após o ingresso desses docentes na rede estadual, em agosto/2013, (momento em que já tinham uma visão mais clara da SEESP), posto já estarem na prática, realizou-se o grupo focal para responder à questão norteadora desta pesquisa:

como a formação continuada recebida pela EFAP auxiliou na sua prática docente?

Uma vez feita a análise de conteúdo, partiu-se para a discussão dos resultados, tomando por base autores como: Vasconcellos (2010), Libâneo (2004), Imbernón (2011), Gremaud (2012), Macedo (2005), Zabalza (2009), Dubar (2005), Carvalho (2004), Abreu Souza (2012), , Gatti (2009), Ribeiro (2009), Freire (1991,2000), Magalhães (2004), Luckesi (2000, 2009), Moreira e Candau (2003), Alarcão (2009), Almeida (2011), Garrido (2004), Borges (2004), Gauthier (1998), Sacristán (2007), Siqueira (2008), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Penin (2005), Vygostsky (2009), Soares (2002), Ribeiro e Menezes Filho (2009), Koller (2005), Hadji (2001), Delors (2005), Copetti e Krebs (2004), Perrenoud (1991) e Bronfrenbrenner (1996), Tafner (2003), Santos (2007) Bianchi e Alvarenga (2005) e Piconez (2001).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos entrevistados

Apresentam-se, a seguir, alguns dados relacionados ao perfil dos cursistas ingressantes no Sistema de Ensino na Rede Estadual Paulista, que realizaram o Curso de formação oferecido pela EFAP.

Os dados foram agrupados em categorias referentes: ao gênero (Tabela 1); à faixa etária dos entrevistados (Tabela 2), à distribuição dos participantes por disciplina de atuação (Tabela 3), à formação acadêmica (Tabela 4); à experiência profissional (Tabela 5) e à atuação em mais de uma rede de ensino (Tabela 6). Para finalizar, agruparam-se, na Tabela 7, os dados sobre o perfil dos cursistas da EFAP.

Dos 116 sujeitos, 81 são do sexo feminino, correspondendo a 70% do total, e 35 são do sexo masculino, correspondendo a 30%. Os dados refletem estudos que afirmam a predominância da mulher no magistério (GATTI, 2009).

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos por faixa etária

Faixa Etária	N	%
20 a 30 anos	40	35%
30 a 40 anos	37	32%
40 a 50 anos	26	22%
Mais de 50 anos	13	11%
Total	116	100%

Pela composição da Tabela 4, verifica-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa encontram-se entre 20 e 40 anos de idade, totalizando 67% dos docentes ingressantes o que demonstra que, atualmente, esse corpo docente é composto por uma maioria de adultos jovens. Esse dado aponta a possibilidade de que, durante os encontros de formação, ocorre a troca de informações, o que pode fazer a diferença entre a inexperiência e a experiência profissional independentemente da idade. Para Libâneo (2004, p. 86) o professor será cada vez mais competente quando conseguir adquirir “[...] competências subjetivas e comunicativas (capacidade de estabelecer relações

humanas, competências sócio-comunicativas, formas participativas), competências transformadoras”.

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos por disciplina de atuação

Disciplinas	N
Língua Portuguesa	45
Inglês	10
Biologia	16
Educação Física	12
Historia	13
Geografia	20
Total	116

As disciplinas oferecidas no concurso de PEB II de 2009 estão de acordo com a matriz curricular do Estado de São Paulo para o ciclo II e o Ensino Médio e com o disposto no Decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009.

Tabela 6. Distribuição dos sujeitos por Cursos de Pós- Graduação

Pós- Graduação	N	%
Realizou	61	53%
Não realizou	55	47%
Total	116	100%

Esses dados apontam uma preocupação da categoria com a sua formação indo ao encontro do preconizado por Libâneo (2004, p. 229), de que a formação continuada “[...] é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”.

É importante destacar que o documento “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL,1999) sinaliza a necessidade da formação inicial, mas afirma que isso, por si só não é suficiente para o desenvolvimento

profissional. Torna-se, então, indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores, durante toda a carreira docente.

Tabela 7. Distribuição dos sujeitos por Experiência Profissional

Tempo	N	%
Mais de dez anos	78	67
Menos de dez anos	38	33
Total	116	100

Verifica-se certa distância entre o número de professores iniciantes na carreira e professores com mais tempo de serviço, o que permite supor que os encontros de formação que priorizam a troca de informações fazem a diferença entre a inexperiência e a experiência, ou seja, os professores mais experientes podem contribuir com os que estão iniciando na carreira e esses, por sua vez, podem contribuir com os mais experientes, oferecendo ideias novas e disposição para mudanças. Dessa forma, pode haver um crescimento educacional mais equilibrado, com sequência e inovações.

Para Libâneo (2004, p. 229), a formação continuada “[...] se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Mas, se o professor por mais anos que tenha de serviço simplesmente repetir sua prática não irá crescer profissionalmente. Um professor pode ter dez anos de serviço, mas apenas um de experiência.

Para Vasconcellos (2010, p.89) “A competência do educador vai crescendo na mesma proporção em que vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica. A mera repetição – ainda que de práticas interessantes – não faz um bom professor”. Além disso, conforme Nóvoa (1992) é na escola e no diálogo com os colegas de profissão que se aprende a ser professor.

Tabela 8. Participação dos docentes em outras redes de ensino (Acúmulo de cargo)

Acúmulo	N	%
Não	93	80%
Sim	23	20%
Total	116	100%

Nota-se que 93% dos docentes se dedicam exclusivamente à rede pública estadual de ensino e que uma pequena parte dos docentes pesquisados se dedicam a outras redes. O acúmulo é regido pela legislação de acumulação de cargos, funções e empregos públicos e encontra-se disciplinado pelos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal: - Artigo 37, incisos XVI e XVII (com redação dada pela EC 19/98 e EC 34/01) e § 10 (incluído pela EC 20/98); - Artigo 38, III; - Artigo 95, parágrafo único, I (com redação dada pela EC 19/98); - Artigo 128, §5º, II, letra d) - (com redação dada pela EC 19/98); - Artigo 142, §3º, II e III (com redação dada pela EC 19/98); Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: - Artigo 17, §§ 1º e 2º; Constituição Estadual: - Artigo 115, incisos XVIII e XIX; Lei nº 10.261/68 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado): - Artigos 171, 172, 174 e 175.

Mas é preciso tornar claro que embora 7% dos sujeitos acumulem cargo, uma grande maioria trabalha na rede particular de ensino com todos os ônus de trabalhar em mais de uma rede, mas sem os benefícios que a legislação do acúmulo proporciona.

De forma sumarizada, apresentam-se, na Tabela 8, os dados que compõem o perfil dos docentes cursistas da EFAP.

Tabela 9. Perfil do docente do curso de formação da EFAP – Região de Taubaté

Indicadores	N	%
Gênero Masculino	35	30%
Feminino	81	70%
Faixa Etária de 20 a 30 anos	40	35%
de 30 a 40 anos	37	32%
de 40 a 50 anos	26	22%
Mais de 50 anos	13	11%
Pós-graduação Sim	61	53%
Não	55	47%
Experiência Profissional	78	67%

mais de dez anos		
Menos de dez anos	38	33%
Disciplina de Atuação -	45	40%
Língua Portuguesa		
Inglês	10	9%
Educação Física	12	11%
Biologia	16	14%
Historia	13	11%
Geografia	20	17%
Total	116	100%

4.2 Primeira fase: Análise de conteúdo da Participação no curso

Na sequência, organizou-se o material na Tabela 10 em unidades de registro, em sintonia com o que esclarece Bardin (2011), sobre o fato de que as unidades de registro são unidades de significação. Segundo Bardin (2011), o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendência. Segundo essa autora, as entrevistas não diretivas ou semi estruturadas individuais podem ser analisadas por temas, como é o caso do instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa. Dessa forma, categorizaram-se os elementos semelhantes em temas ou subcategorias.

No sentido de assegurar a confidencialidade dos participantes da pesquisa, cada sujeito foi identificado da seguinte maneira: (P) professor e P1, P2, P3 P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

Tabela 10. Categorização dos elementos semelhantes em temas ou subcategorias.

Categorias	Subcategorias
4.2.1- Formação Continuada	Na Prática Pedagógica Para troca de Experiências Na Formação Inicial Importância da Formação Continuada
4.2.2 – O Curso da EFAP	Estrutura do curso PPCT Parte Pedagógica Parte Específica Ênfase nos alunos de Inclusão Currículo do Estado de São Paulo Os distratores do Saesp Avaliação
4.2.3 - Identidade do docente	Dimensão afetiva A influência do docente nos alunos
4.2.4- Ser professor	Falta de Opção Vocação
4.2.5 – Suporte Social	Suporte Instrumental Suporte Emocional Suporte Informacional

4.2.1 Formação continuada

Para a compreensão desta categoria de análise, entende-se que a formação continuada não é o único instrumento responsável pela melhoria da formação do professor. Para Imbernón (2011), há muitos fatores a serem considerados, tais como: a formação inicial, a troca de experiências, as

condições de trabalho, a questão salarial, as políticas públicas eficazes, entre outros.

A educação é uma questão de políticas públicas. Ações e investimentos no setor educacional vêm se concretizando nos últimos anos em prol da melhoria da educação ofertada à população. Apesar dessa evolução, o país ainda está muito longe de ter níveis satisfatórios de desempenho educacional, pois ainda existem muitas desigualdades na educação brasileira, que decorrem do desenvolvimento socioeconômico desigual nas diversas regiões. Nas pesquisas de Ribeiro e Menezes Filho (2009), são examinadas as variáveis que atuam diretamente no ambiente escolar e que afetam a aprendizagens. Tais como: faltas frequentes de docentes, participação dos pais, ambiente adequado para estudo, número de alunos por turma, entre outras. Para Scorzafave (2009, p. 25) esses fatores podem ter associação com um melhor desempenho escolar, mas ressalta que esses fatores não são suficientes para “[...] diminuir o tamanho das turmas em escola com diretor desmotivado, professores pouco qualificados e em região de baixo nível socioeconômico será suficiente para melhorar o aprendizado!”

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador que avalia a qualidade da escola. É composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Esses dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries/anos ⁹iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita a melhoria constante.

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) do SARESP, nos 5º e 9º anos do

⁹ Ano/série: mudança de nomenclatura de acordo com PARECER CNE/CEB N.º: 6/2005, aprovado em 8/6/2005.

Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. As metas para o ano de 2030 para cada etapa de ensino estão expressas no quadro abaixo:

Quadro 1. Metas para 2030

Ano	5º ano EF	9º ano EF	3º ano EM
Metas	7,0	6,0	5,0

Fonte: Programa de qualidade da escola- nota técnica 2013

No quadro abaixo, são apresentados os parâmetros para o cálculo do adicional por qualidade e o denominador ¹⁰comum a todas as escolas para o ano de 2012:

Quadro 2. Parâmetros para o cálculo do adicional por qualidade e o denominador comum de 2012.

Ano/série	IDESP agregado 2012	Meta para 2030	Denominador do IQ para 2012
5º ano EF	4,28	7,00	$(7,00 - 4,28) = 2,72$
9º ano EF	2,50	6,00	$(6,00 - 2,50) = 3,50$
3ª série EM	1,91	5,00	$(5,00 - 1,91) = 3,09$

Fonte: Programa de qualidade da escola - nota técnica 2013

Será que atualmente a política em prol de uma educação de qualidade está formando docentes críticos que consigam transformar para melhor a realidade? Estão sendo levadas em conta outras questões que são inerentes ao trabalho docente nos dias atuais, além da competência técnica, tais como: o preparo para o trabalho com a diversidade; a inclusão; a relação família-escola; os conflitos e as novas tecnologias? Os professores estão sendo ouvidos em seus interesses como profissionais e seres humanos? Ou estão sendo simplesmente certificados, para que sejam cumpridos os preceitos da legislação vigente? A sociedade mudou, as estruturas familiares mudaram e

¹⁰ O adicional por qualidade mede o quanto a escola está adiantada em relação à média da rede na trajetória na busca da meta de longo prazo. Em outras palavras, do caminho que, em média, as escolas da rede precisam percorrer até atingir a meta de longo prazo (Programa de Qualidade da Escola, Nota técnica, 2013).

por que a escola continua a mesma? Para quem interessa manter a escola como um lugar onde não se ensina a pensar, a indagar, a questionar?

Para Gatti (2009) existem oito pontos que interferem diretamente na qualidade da formação dos professores:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está se formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação de formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de um módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto aos insumos para o trabalho docente (GATTI, 2009, p. 90).

Contudo, apesar dos pequenos avanços, o caminho para se chegar à qualidade desejada ainda é longo e exige muito esforço por parte de todos os envolvidos. Para que uma boa formação docente seja concreta, deve-se levar em conta todas as variáveis possíveis que fazem parte do cenário educacional; não se esquecendo de que o professor é um ser humano em desenvolvimento, que lida constantemente com outros seres humanos que esperam dele comportamentos superiores aos seus, sejam cognitivos ou emocionais. Para isso, torna-se importante uma política pública eficiente e eficaz para apoiar esse profissional.

A formação deve ser constante e alguns temas são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem e devem ser abordados para que, de forma dialética, seja possível construir uma educação de qualidade. Para Vasconcellos (2010, p. 09), “[...] é importante não se confundir certificação com formação! Faltam noções básicas; querem, inconscientemente, alunos “sem problemas” tanto na aprendizagem quanto no comportamento”. Para que se melhore a qualidade do ensino, uma série de fatores exógenos devem ser levados em conta. Entre eles: a construção de um currículo que realmente leve em conta os interesses do alunado; a diferença entre cultura e cultura escolar; a diferença e o direito à diferença, a forma como é vista a avaliação e o papel das avaliações externas neste processo.

Para Almeida (2011) o curso da EFAP proporcionou oportunidades enriquecedoras aos sujeitos. Para ele:

Os cursistas com experiência na rede pública tiveram a oportunidade de lidar com vários elementos, como a teoria em estudos em estudos nos módulos do curso, a própria prática e a prática de outro profissional. Além disso, puderam contrapor esses diversos elementos e exercitar sua dinâmica pessoal, reelaborando possibilidades frente ao desafio da reflexão. Os cursistas que ainda não tinham experiência foram igualmente beneficiados, porque tiveram a oportunidade de conhecer a prática e o ambiente da escola pública e refletir, a partir de bases teóricas e da própria história de vida, conseguindo elaborar e sistematizar uma dinâmica pessoal para a situação vivida (ALMEIDA, 2011, p. 17).

Segundo os sujeitos da pesquisa, o curso de formação da EFAP proporcionou mudanças nas **práticas pedagógicas** em sala de aula; isso remete à consciência do professor sobre os processos por ele desenvolvidos na mediação do conhecimento, denominado por Libâneo (2004) como reflexividade. Dito de outro modo, a tomada de consciência dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo professor em sua mediação pedagógica.

Para ilustrar os dizeres do autor nos reportamos ao depoimento de um dos professores e que corrobora com essa ideia:

Que a forma que eu aplicava a forma A era correta. Aí eu percebi que havia possibilidade da B, C, D, E, até o Z. E eu só estava me apegando na forma A Aquilo que eu sabia podia ser aplicado de outras maneiras e com o resultado muito mais positivo na aprendizagem do aluno (P11).

Percebe-se, nesse depoimento, que a atividade docente é prática que envolve, necessariamente, uma intervenção em sala de aula. Como se pode ver pela fala retro citada, a formação proporcionou novas visões sobre a prática: o sujeito foi levado a perceber que existiam outras maneiras de ensinar o mesmo conteúdo e, assim, melhorar a aprendizagem dos alunos.

Na mesma direção, para o entrevistado seguinte o curso de formação da EFAP proporcionou a aquisição de novos conhecimentos e a transposição entre teoria e prática:

Com certeza, inclusive eu estou na sala de aula. E a gente acaba trazendo sim muita coisa do curso: as dinâmicas, as

colocações dos colegas que são muito pertinentes no fórum, e os vídeos. De certa forma eu já provei bastante coisa em sala, como, por exemplo, o uso de conteúdos e de informação, a gente vai se aperfeiçoando mais, a questão da produção de texto, no trabalho (P5).

Gauthier (1998, p. 28) considera que os professores, para desenvolverem suas práticas, necessitam de um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. O que leva a uma união dos saberes (específicos e pedagógicos) a se tornarem um desafio à prática pedagógica do docente.

Essa questão é ilustrada nos depoimentos abaixo:

O aluno não sabe e passa para a próxima. Eu vi que se todo mundo errou aquela questão o problema não era da questão e nem do aluno. Provavelmente, o erro estava comigo. Eu ensinei de alguma forma errada. E aí, vamos mudar? Então de ensinar de perguntar mais para o aluninho. Entendeu? Não entendeu? Então vamos explicar de novo. Mas de uma forma diferente. Porque não adianta explicar do mesmo jeito que o aluno não vai aprender. Não aprendeu da primeira vez. Provavelmente, não vai aprender da segunda vez. (P4)

[...] esse investimento é importante, esse investimento que tem que acontecer, esse incentivo do professor para estudar. Esses diplomas servem para que o professor possa fazer uma carreira, ter esse início de carreira. Além da parte salarial, ela é muito importante, eu acho que é por aí também. Eu acho que cada vez mais ir aprimorando esses cursos, colocando mais aulas presenciais, experiência para o professor ter dentro da sala de aula, os conceitos da prática aí aliada ao conteúdo, ela é muito importante (P2).

Para Vasconcellos (2008, p. 22),

O desafio na mudança é sempre o de articular as aspirações (o que desejamos, o que é necessário se feito) com os limites (o que pode ser feito), as propostas com as condições concretas da existência. Assim sendo a perspectiva de processo (como fazer nas condições dadas o que é necessário) é da maior importância.

O desenvolvimento profissional não se resume, simplesmente, a um processo de vivências individuais, mas emerge da necessidade contextual que ocorre por meio das relações interpessoais, do compartilhamento de **experiências** e relações profissionais. Para Tardif (2002), os saberes oriundos

dessa **troca de experiência** no trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Essa questão pode ser observada nos relatos que seguem.

[...] a gente meio que troca figurinhas, uma fala mais ou menos o que está fazendo para a outra quando sente dificuldade de não dar aula de língua portuguesa há muito tempo e lá trabalha muitos gêneros discursivos e aí eu venho e comento com ela e ela diz mais ou menos o que concluiu na turma dela, eu falo na minha...e assim a gente vai trocando informações. (P5)

Achei interessante os projetos que são desenvolvidos com o acesso a escola,né? Eu lembro que eu perguntei também, no lado cultural tem um palco lá que eles usaram para teatro e alguns até participaram do Sarau,achei interessante,né? O estado, ele abre essas oportunidades,esses projetos assim então é uma visão diferente daquela que eu tenho, por exemplo,quanto ao estudo na escola particular .(P3)

Nos depoimentos, fica evidente a importância da troca de experiência para a construção da prática docente na concretização dos saberes profissionais.

Segundo Tardif (2002, p. 11) a literatura específica tem demonstrado que os saberes são construídos pelas experiências que os docentes trazem de suas histórias de vida particular, relacionadas com as suas relações com uma escola aprendente, “[...] por isso, é necessário estudá-los e relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente”, conforme demonstra o relato seguinte.

Há uma prática, que a gente sempre acabava aprendendo nas práticas cotidianas, principalmente na parte pedagógica. Então nossa achei legal que eu achei isso, vou implantar na minha. [...] Nós compartilhamos experiências. (P5)

Acho que as pessoas tem que aproveitar o que você aprendeu, porque eu particularmente eu sinto falta, sinto falta dessa troca de experiência. (P6)

Quanto à troca de experiência, ficou claro que ela é inerente aos processos de ensino e aprendizagem. Para Borges (2004), a literatura sobre os saberes docentes mostra que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através da experiência anterior, ao se tornar professor,

constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. No relato a seguir, verifica-se como acontece a troca de experiência na escola para um dos pesquisados.

Eu achei bastante gostoso assim... Porque junta os professores e aí eles elaboram uma atividade para todo mundo fazer junto, aí a gente desenvolve e um vai complementando o que o outro pensa. Então, é... leva também aquela proposta do curso sobre construção do conhecimento que o professor tem que fazer na sala de aula .(P12)

Enfim, os depoimentos analisados demonstram a importância da formação continuada para auxiliá-los no aperfeiçoamento de uma prática pedagógica realmente reflexiva e que leve à melhoria da qualidade da aprendizagem. Segundo Imbernón (2011, p. 68), a **formação inicial** deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. “Deve ser o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”. Evitando, assim, que o profissional se torne acrítico em relação à ordem social e que consiga fugir da vulnerabilidade do entorno econômico, político e social. Dessa maneira, o docente pode assumir sua profissão em toda sua complexidade, atuando de maneira reflexiva, com flexibilidade e rigor necessário para o desempenho eficaz de sua função, por meio da obtenção de um conhecimento válido, com atitude interativa e dialética, que o leve a valorizar a necessidade de uma formação contínua de acordo com as mudanças atuais e que possa criar estratégias e métodos de intervenção, análise, reflexão e cooperação na construção de um estilo de trabalho rigoroso e investigativo.

Nos relatos de alguns dos entrevistados percebe-se que existe um descompasso entre a formação inicial e a realidade da sala de aula, demonstrando a diferença percebida pelos docentes entre a teoria e a prática. De acordo com Gatti (2009, p.72), “[...] a formação de professores para a educação básica, é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino”.

O Diagnóstico das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica demonstra que as questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de

licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural “[...] sendo que a atuação como “licenciados” é vista [...] como “inferior”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria uma grande dose de improviso” (BRASIL, 2002).

Esta questão pode ser observada neste depoimento:

Na faculdade a prática de ensino foi dada em um ano. Acho muito pouco. Principalmente para um curso que é voltado para a licenciatura. Acho que teria que ter nos quatro anos. O curso não tinha uma base tão boa. Eu consegui ter esse diferencial de ser professor em sala de aula no exercício (P7).

O tema abordado pelo profissional demonstra uma precariedade na parte pedagógica de sua formação inicial, mas, por outro lado, destaca a importância das experiências adquiridas com a profissão. Para Freitas (1992, p.12), “[...] o problema fundamental [...] está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista”. Explica que essa maneira etapista se refere à divisão entre a abordagem teórica e a prática. “Separam-se os elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado”.

Nóvoa (1992) ensina que a formação requer um investimento pessoal e um caminho a ser percorrido, com projetos próprios e com a intenção de construir uma identidade, que é também uma identidade profissional. Essa percepção é refletida no depoimento abaixo:

A teoria que a gente vê na faculdade é muito diferente da prática. O estudo na faculdade, a fala é perfeita A gente escuta aquela teoria de Piaget e Paulo Freire. É muito difícil aplicar aquilo em sala de aula. Ainda mais para um professor que está começando. (P4)

Percebe-se, na fala do profissional, a preocupação da aplicação da teoria na prática em sala de aula. Gatti (2003, p. 197) chama a atenção para isso afirmando que “[...] o que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo”.

No testemunho do entrevistado a seguir, nota-se a importância de uma formação continuada que complemente a formação inicial.

Acho que ninguém atingiu, mas para que eu pudesse estar muito bem estabelecido na minha formação eu precisaria de algo mais, só a faculdade com certeza não dá uma base plena para ninguém”. (P11)

Quanto à formação inicial, houve um consenso dos professores entrevistados de que atualmente existe a necessidade da formação continuada. É importante ressaltar que, mesmo aqueles que avaliaram positivamente a formação inicial, não dispensam a necessidade de atualização constantemente.

Pode-se ressaltar que o objetivo da formação continuada é permitir ao docente o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma atuação profissional em um contexto determinado de estratégias de ensino, de planejamento, de diagnóstico e de avaliação, além de permitir o desenvolvimento de competências que permitam modificar as tarefas educativas e adaptar-se à diversidade. Para Imbernón (2011, p. 76), “[...] é preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos de formação” “[...] para que gerem um conhecimento ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele”.

Pela referência da entrevistada, nota-se a **importância da formação continuada**: *“e o professor é aprendizado constante, é a leitura diária desde que você acorda” (P5). Verifica-se ainda a importância de um professor pesquisador “[...] é a pesquisa, a gente não sabe tudo e cada dia você percebe que não sabe nada, tem que ler, tem que buscar, então é assim um aprendizado constante”. (P5)*

Para Imbernón (2011), a formação continuada é caracterizada pelos seguintes princípios: aprendizagem colaborativa contínua; aprendizagem através da reflexão individual e coletiva e resolução de situações-problema por meio da prática; o compartilhamento de problemas, os fracassos e sucessos com os colegas, a elaboração de projetos de trabalho com a estratégia da pesquisa-ação.

Até como uma forma de reciclagem, aperfeiçoamento para quem está atuando porque realmente eu acho que falta essa... como posso dizer? Essa sistematização para o trabalho do professor, na minha área, por exemplo, muita coisa interessante e nova foi colocada. [...] de repente até abordar o assunto de uma maneira diferente tornando a aula mais

dinâmica procurando trazer o aluno a participar mais, então as estratégias que eles propõem para a gente, elas acabam auxiliando muito nesse sentido. (P10)

Esse tipo de formação se torna permanente quando o docente, segundo Imbernón (2011), abandona o individualismo, adquire uma postura crítica através do processo de reflexão. Trata-se de uma formação com finalidade formativa e com o objetivo de proporcionar ações educativas compartilhadas, tal como apontado por este entrevistado: *“Os projetos que a gente faz lá, todo mundo diz: “Vamos fazer juntos”. É muito bom essa troca de experiência que existe na escola”(P1).*

Corroborando com a ideia, o pensamento a seguir é fundamental:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 2001, p 20).

Para Vasconcellos (2008, p 194), a formação continuada ajuda o professor a “[...] ganhar competências para trabalhar com desafios pedagógicos, fortalece a autoestima, diminuindo sua susceptibilidade às pressões equivocadas externas”. Segundo o autor, os estudos feitos em livros, artigos e outros é algo relevante, mas ele destaca a necessidade de estudar a própria prática para estabelecer um processo de ação-reflexão-ação e orienta sobre a importância do registro das diversas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

4.2.2 O curso da EFAP

O curso oferecido pela EFAP foi organizado de forma a contemplar o currículo adotado pelo Estado de São Paulo, as metodologias utilizadas para melhorar o trabalho em sala de aula, os aspectos da realidade escolar, a identidade do professor e a identidade e diversidade dos alunos da rede pública estadual e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, além da cultura escolar e familiar.

Na **estrutura do curso**, percebe-se a diferença entre a visão dos que já fazem parte da rede estadual e já possuem certa experiência com a formação em serviço e os que desconhecem como funciona a formação.

Existiam profissionais, já efetivos na rede, que desejavam acumular pontos para progressão na carreira com mais uma aprovação em concurso, além de atualização profissional. Havia também professores da rede em busca de efetivação, professores de outras redes públicas ou privadas e, ainda, candidatos sem experiência em docência. (ALMEIDA, 2011, p.14):

Os entrevistados que já conhecem a rede tratam a formação como um aperfeiçoamento em serviço, de acordo com os depoimentos a seguir:

A gente acaba trazendo sim muita coisa do curso: as dinâmicas, as colocações dos colegas que são muito pertinentes no fórum, e os vídeos. De certa forma eu já provei bastante coisa em sala, como por exemplo, o uso de conteúdos e de informação, a gente vai se aperfeiçoando mais a questão da produção de texto, do trabalho. (P5)

Não é nem em conteúdo. Mas acho que na forma de aplicar a didática. Acho que na melhor interação entre as disciplinas. Porque justamente os textos modernos buscam a interdisciplinaridade na verdade. Que é basicamente você construir um tema, um texto, uma contextualidade do mundo dos jovens onde eles interagem e relacionado com a própria disciplina. Entre as áreas. (P9)

Alguns docentes se referem à formação como uma forma de reciclagem dos seus conhecimentos, como se verifica na abordagem feita pelo entrevistado no depoimento a seguir:

Até uma forma de reciclagem, aperfeiçoamento para quem está atuando; [...] renovar meus conhecimentos, que pode aplicar tanto em sala de aula como na coordenação (P10).

Para esse docente, a participação no curso de formação proporciona atualização e obtenção de novos conhecimentos.

Gostei muito de participar do curso de formação, pude me aprofundar e conhecer melhor o currículo do Estado de São Paulo. Foi muito importante para mim (P1).

Os que não tinham experiência na rede tiveram impressões diversificadas sobre o curso de formação. Este entrevistado considerou que o

curso estava com uma carga horária exagerada, o que desmotivou no início: *“Achei que era carga demais [...] E me perguntava porque de estar fazendo aquilo”* (P4).

Outro entrevistado considerou que, por se tratar de um curso do Estado, seria somente mais uma etapa para que se cumprisse o cronograma do edital. *“No início achei que ia ser mais um curso solto, uma etapa a mais para eu ingressar como professora [...] conforme o tempo foi passando [...] superou minhas expectativas”* (P6).

A estrutura **PPCT**, quando comparado ao contexto da formação continuada da EFAP, indica que o foco se traduz no desenvolvimento do docente **como pessoa**, conforme concepção de Koller (2004, p. 53), pois “[...] o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo”.

Nesse sentido, é um microssistema que se inter-relaciona com vários outros contextos ao longo do **tempo**, com os colegas de trabalho (os docentes), a família, a SEESP e o Governo do Estado de São Paulo. Para Koller (2004, p.58), microssistema “são os contextos mais imediatos com os quais o docente tem maior proximidade, pode-se citar a família e os colegas de profissão. Mesossistema, segundo a autora, é o “conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta e suas inter-relações”. Relações como essa ocorreram nas diversas possibilidades de interação com os colegas, tanto no ambiente de trabalho presencial como no virtual. Os **contextos** do exossistema são aqueles que não implicam a participação ativa do docente, mas que irão influenciar de forma indireta o seu desenvolvimento; neste caso, foram os suportes recebidos/percebidos por eles durante o curso e a comunidade em que estão inseridos. Já o papel do macrossistema para Koller (2004, p.59) “[...] é composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas no cotidiano da pessoa que influenciam seu desenvolvimento”.

As atividades do contexto de formação da EFAP aconteceram de forma muito dinâmica, porque envolveram os processos de desenvolvimento e as forças dos ambientes sobre eles, interagindo com as diversas propriedades que as pessoas possuem e que, segundo Koller (2005, p. 67) “[...] inclui tanto atributos biológicos e psicológicos, tais como a herança genética individual e a

personalidade”. Assim, do ponto de vista da ecologia do desenvolvimento humano, segundo Koller (2004, p.68) a pessoa do docente influencia “um conjunto de sistema em que a pessoa em desenvolvimento é um ser ativo, capaz de sofrer influências desses sistemas, ao mesmo tempo em que determina mudanças”. O depoimento a seguir corrobora essa questão:

[...] você está falando com as pessoas que estão fazendo curso e você conhece, ouve o que as pessoas falam, pessoas até de outras áreas que não da educação ou de outras da educação, eu acho que o presencial, ele é importante, a distância é bom mas o presencial, ter alguém próximo, estar com as pessoas é importante, olhar no olho, conversar (P1).

[...] quando você começa a fazer o curso, entrar em contato com os conteúdos, com a própria experiência no fórum isso acaba atraindo a gente e estimulando o professor a participar, hoje eu tenho uma profissão, hoje eu acho que esse curso deveria se estender e ter uma obrigatoriedade com todos que atuam na rede até como uma forma para quem inicia. (P3).

Para Bronfenbrenner (1996), as propriedades da pessoa, segundo Koller (2004, p. 71), “[...] abordam tanto a cognição em contexto quanto as características socioemocionais e motivacionais”. Essa autora usou o termo “competência” para classificar em três níveis as propriedades das pessoas:

No primeiro nível a competência é avaliada em função do seu status em relação ao ambiente em que ela vive inserida. O segundo nível era identificado por duas características da pessoa: a) a sua competência cognitiva geral, que era avaliada por outras pessoas que tivessem uma capacidade específica para tal avaliação (essa competência cognitiva geral baseava-se na capacidade da pessoa para relacionar-se, executar tarefas etc., nos diferentes contextos em que participasse); b) a segunda característica dizia respeito a competência para funcionar efetivamente em grupos específicos de tarefas e atividades relativas a um determinado ambiente. O último nível foi caracterizado por uma competência relativa a uma maestria culturalmente definida nos contextos de desenvolvimento da pessoa (KOLLER, 2004, p.71).

O modelo bioecológico entende a pessoa como um ser biopsicológico, que tem a capacidade de influenciar o aparecimento e o funcionamento de processos proximais futuros, em que o processo é o elemento central. Os **processos proximais** (KOLLER, 2004, p.73) “variam substancialmente como uma função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até os mais remotos, e dos períodos de tempo”. De

acordo com Koller (2004, p.73) esses atributos foram subdivididos em “[...] proximal em movimento [...] recursos bioecológicos de habilidade, experiência, conhecimento e destreza [...] e características de demanda, as quais convidam ou desencorajam reações a participar do ambiente social”. Corroborando com a autora, os entrevistados demonstram a importância do **processo**:

Mas na verdade eu pude lembrar muitas coisas que eu já sabia. E que com o tempo acaba passando para o esquecimento. Você só vai fazer disso algo positivo se você aplicar as informações ou lembradas ou aprendidas. (P6)

Influência muito porque as vivências que nós tivemos com o curso. É tudo que a gente trabalhou muda muito a concepção da gente em sala de aula então não é muito aquela do professor .ser o detentor do conhecimento. Da gente querer forçar o aluno, mas ajuda a gente a ter uma tática, uma abordagem melhor com o aluno, então muda o campo de visão do professor. A gente deve enxergar também do ponto de vista do aluno. Devemos influenciar bastante sim e do jeito que deve influenciar muita gente que já está há bastante tempo no curso Na rede também, porque tem muita gente que como os professores que deram aula para mim. E ainda tem alguns que estão trabalhando, da forma antiga de ensinar, cansativa e eu acho que devem mudar bastante sua forma de ensinar. (P2)

Abre sua mente para evoluir pessoalmente. Não é nem em conteúdo. Mas acho que na forma de aplicar a didática Acho que na melhor interação entre as disciplinas Porque justamente os textos modernos buscam a interdisciplinaridade na verdade (P5).

No curso da EFAP, segundo Koller (2004, p. 74) os docentes encontraram diversas dificuldades ou obstáculos e contaram com forças pessoais para enfrentar e concluir o curso e trataram de ativar “[...] disposições comportamentais ativas que podem colocar os processos proximais em movimento e manter suas operações ou ao contrario, interferir ativamente, retardar ou até impedir sua ocorrência”. Para Bronfrenbrenner e Morris (1999), as desenvolvimentamente-disruptivas são atributos como impulsividade, dificuldade de manter controle das emoções, timidez, falta de interesse, insegurança, distração ou de forma mais grave a agressão ou a violência. Pessoas com essas características para Koller (2004, p. 74) “[...] poderão encontrar dificuldades para empenharem-se em processos que requeiram

padrões progressivamente mais complexos de interação recíproca sobre um período estendido de tempo”.

Tais dificuldades foram citadas pelos entrevistados:

[...]o lado negativo assim que eu vi, acontece muito em sala de aula também de um aluno ficar muito na cola dos outros. Então um só vira o mentor ali e os outros participantes não ajudaram. E eu achei isso um aspecto negativo. Aconteceu comigo no último encontro presencial. (P4)

Então eu comecei a achar muito cansativo E me perguntava o porque de estar fazendo aquilo [...]Acho que ninguém estava aguentando mais. (P5)

[...] no fórum eu penso que devia ser bastante interativo e houve essa interação de modo geral Na área de geografia. Pode dizer assim. Uma interação efetiva (P4)

Foi uma Loucura. Porque para conciliar o horário Tinha que ter muito apoio da escola particular. É lógico tive que faltar Não teve jeito. Infelizmente (P7).

Pessoas com características desenvolvimentalmente geradoras apresentam características como curiosidade, dinamismo, iniciativa, entre outras, como nota-se nos depoimentos a seguir:

[...] quando você começa a fazer curso, entrar em contato com os conteúdos, com a própria experiência no fórum isso acaba atraindo a gente e estimulando o professor a participar. Hoje eu tenho uma profissão, hoje eu acho que esse curso deveria se entender e ter uma obrigatoriedade com todos que atuam na rede até como uma forma para quem inicia. Até como uma forma de reciclagem, aperfeiçoamento para quem está atuando (P6)

E sempre fui curioso na parte de geografia. Desde garoto eu era bem pequeno Tinha uns três, quatro anos minha mãe jogou vários brinquedos, livros, cadernos. Assim no chão A primeira coisa que eu peguei foi justamente um atlas e uma caneta e também comecei a admirar pelos professores que eu tinha.(P5)

O segundo tipo de características das pessoas diz respeito aos recursos pessoais, sendo eles ativos e passivos biopsicológicos. Para Koller (2004, p.75) esses recursos são manifestos em duas categorias “[...] defeitos genéticos, baixo peso, dificuldades físicas, doenças severas persistentes,

danos cerebrais causados por acidentes ou processos degenerativos”. Essas características limitam ou rompem a integridade funcional do organismo. O outro recurso segundo Koller (2004, p. 75). envolve condições ativas que em contraste“ [...] tomam forma de habilidades, conhecimentos, destrezas e experiências pessoais, que pela sua evolução sobre a maior parte do curso de vida, estende-se a domínios no qual os processos proximais fazem seu trabalho construtivo” No depoimento a seguir, observa-se isso:

[...] foi o meu psicológico que é muito bem forte estruturado pelo apoio familiar [...] Mais determinação e a minha tutora da parte pedagógica que muito interessante Muito dedicada sabe Que me orientou bastante” (P9)

Você só vai fazer disso algo positivo se você aplicar as informações ou lembradas ou aprendidas. Foi o que eu procurei. É o que eu procuro fazer (P10).

A Demanda, como o último tipo dos atributos pessoais, para Koller (2004, p. 75) diz respeito às qualidades “que afetam o desenvolvimento por terem um potencial de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente em que ela se encontra e essa atração ou rejeição podem fomentar ou romper os processos de crescimento psicológico”.

O docente, no **contexto** de formação, é visto com um ser humano em desenvolvimento e que na abordagem bioecológica, é levado em conta a sua cognição e também as suas características socioemocionais e motivacionais. Na Formação da EFAP, uma das motivações, além da aquisição de novos conhecimentos, foi a remuneração recebida pelo cursistas para fazer o curso, que dessa maneira, assumiram um poder desenvolvimentalmente instigador. A autora ressalta “[...] que nenhuma característica exerce influência no desenvolvimento de forma isolada, precisando ser compreendidas no jogo entre as características psicológicas da pessoa e as de um ambiente específico” (KOLLER, 2004, p. 77).

No confronto entre as forças desenvolvimentalmente instigadoras e geradoras, há sempre a possibilidade de tensões.

Nessa tensão, o suporte social cumpre um papel importante. No caso da entrevistada, o suporte informacional emerge para equilibrar essa demanda

entre os seus conhecimentos e os conhecimentos adquiridos na formação da EFAP.

Olha a princípio eu achei que era carga demais Porque aqueles primeiros módulos eles são hum. Eles têm muita leitura muito artigo. A discussão dele era mais acirrada Na turma que eu participei Então eu comecei a achar muito cansativo. E me perguntava o porque de estar fazendo aquilo. Só que na verdade faz quatro anos, cinco anos que eu me formei na licenciatura. Então acho me ajudou a relembrar muita coisa Então eu achei bem válido. (P2)

Essa conjugação entre as disposições pessoais, as forças e demandas do processo e dos contextos pode ser ilustrada na figura 3 na página 90, que indica as demandas pessoais e as forças de contexto que atuam para os docentes conseguirem êxito na sua formação e, desta forma, contribuam para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Retomando ao modelo PPCT, o elemento tempo exerceu um papel importante entre as disposições pessoais dos docentes e o contexto da formação. Para Copetti e Krebs (2004, p. 80), o tempo de intervalo entre “[...] os eventos concretos ou fatores de interação, ou mesmo a duração desses, poderá aumentar as chances de que esses fatores tornem-se decisivos no fortalecimento ou enfraquecimento de determinadas disposições pessoais”.

Percebe-se, pelas citações seguintes, que os docentes gostariam que o tempo do curso em termo cronológico fosse maior:

Eu creio que ele deveria ser um pouco maior. Porque como ele é condensado em uma semana após a outra. Chega um momento que o cursista fica quase que esgotado. Geralmente o cursista que participa do curso de formação do professor ele também é professor em outra instituição e vai juntando tudo (P3).

Eu acho que deveria ser no mínimo um ano, seis meses é muito pouco tempo para você discutir. Eu acho que um ano para quem ta iniciando. Porque depois você vai tendo cursos de aprimoramento e entendendo desses cursos. Eu acho que para quem já está ingressando como a proposta aqui, tem que ser no mínimo um ano (P7).

Eu achei que foi muito curto. Eu acho que deveria ser pelo menos dois anos para a gente assimilar melhor, interiorizar melhor todo aquele conhecimento e conseguir colocar em prática (P8).

Durante todo o tempo do curso de formação os docentes estiveram engajados em atividades que desempenhavam sozinhos ou em grupos, o que lembra a citação de Copetti e Krebs (2004, p.80) da importância de cada pessoa estar engajada em uma atividade que possua “[...] um conjunto de recursos que a capacitam a atuar com maior ou menor grau de eficiência nos contextos em que participa”. Assim, quanto maior e melhor os recursos pessoais que possuam, como no caso desses docentes, maior serão as opções e possibilidades de alcançarem sucesso e desempenharem com competência suas tarefas. Sobre competência, Copetti e Krebs (2004, p. 80) refere que:

[...] deve ser compreendida dentro da sua especificidade, ou seja, considerando os recursos que estão sendo utilizados para execução de uma ação em específico, mas que devem levar em conta os processos de interação e complementaridade entre o conjunto de recursos da pessoa, sejam eles físicos, motores, perceptivos, cognitivos, sociais ou emocionais que estão na base da competência (COPETTI; KREBS, 2004, p. 80).

Deve ser considerado também como constituinte dos recursos pessoais toda sua trajetória de formação, o conhecimento que já se possui para fazer as atividades, a interação com os colegas do curso e as próprias capacidades e habilidades pessoais. Assim, “[...] os recursos não geram a ação, mas capacitam-nos para tal” (COPETTI; KREBS, 2004, p. 81).

Considera-se ainda que a dimensão do tempo através da sequência dos eventos constitui a história de cada docente. Segundo Copetti e Krebs (2004, p. 82), eles são manifestados na continuidade e descontinuidade dos [...] episódios geradores dos processos e na periodicidade desses episódios através dos intervalos amplos de tempo como dias, semanas, meses; na história de vida e em suas perspectivas de mudanças”.

Esta conjugação entre as disposições pessoais, as forças e demandas do processo e dos contextos pode ser ilustrada no modelo apresentado na Figura 3, em que as demandas pessoais e as forças de contextos interagem para os docentes terem êxito na sua formação.

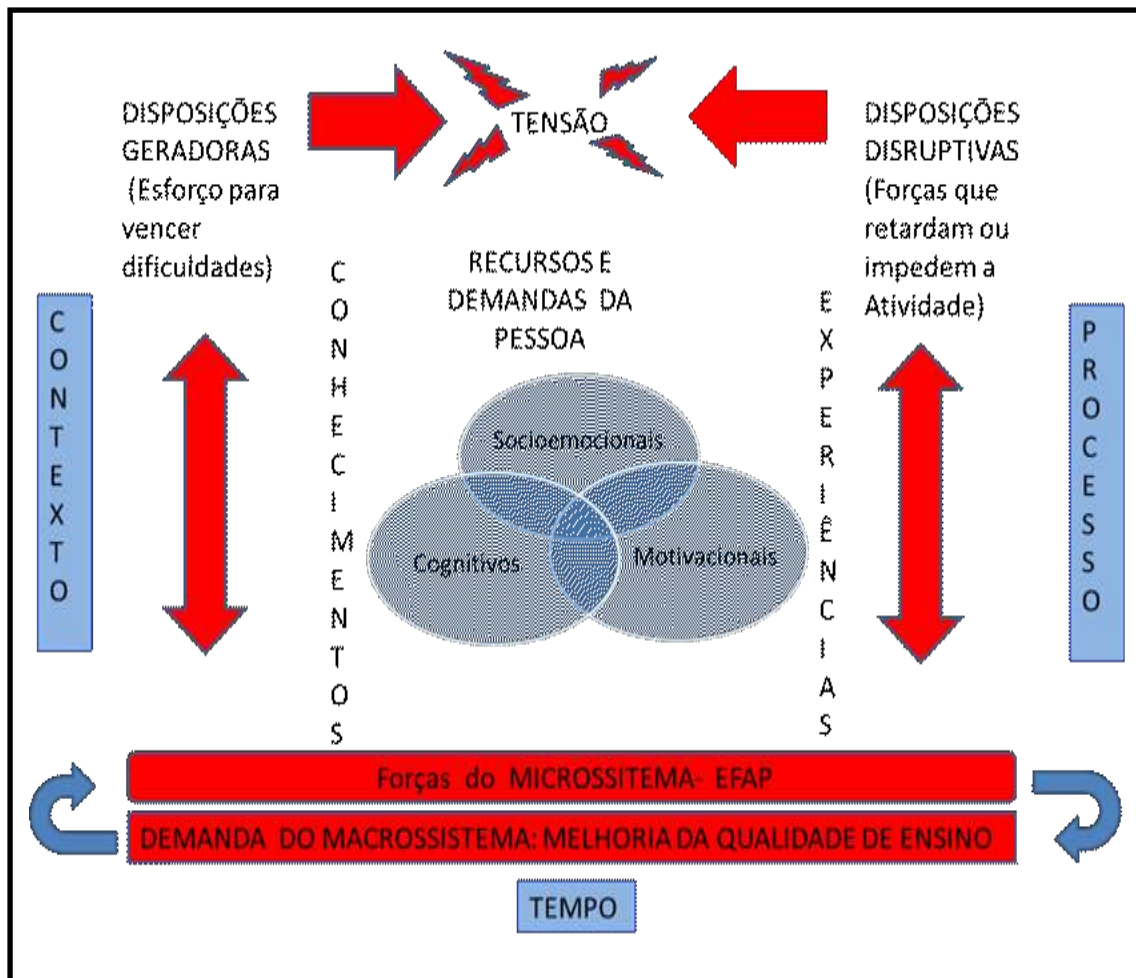


Figura 3. Modelo do campo das forças e demandas dos contextos, das disposições, recursos e demandas pessoais presentes no estudo da EFAP, adaptado de Copetti e Krebs (2004).

Esta figura exemplifica o fato de o docente contar com seus conhecimentos e experiências para participar do processo do curso de formação da EFAP. O tempo específico do curso foi de 360 horas possibilitando a convivência e a transição do microsistema EFAP com vários contextos e forças. No entanto, para cada sujeito o tempo foi visto de forma diferenciada. Segundo Dessen (2005, p 13) o tempo opera em diferentes níveis dentro do sistema “Cada disciplina utiliza escalas de tempo diferentes e conceitos próprios para abarcar a noção de tempo”. A autora cita a heterocronologia que para os sociólogos é o descompasso do tempo social e do tempo pessoal ocasionado uma diferença na transição do processo que ficou evidenciado na fala dos pesquisados. *“Eu achei bom. Eu achei o tempo bom. Mas assim... Para mim foi bom, mas acho que para algumas pessoas*

poderia ser um pouco maior” (P5). “Eu achei que foi muito curto, que deveria ser pelo menos dois anos para nós assimilarmos melhor, interiorizarmos melhor todo aquele conhecimento e conseguir colocar em prática” (P12). “Então pra mim foi muito complicado. Muita coisa junta, muita coisa ao mesmo tempo”. (P4)

Para atender a demanda do macrossistema (Governo) de melhoria da qualidade de ensino, a pessoa esteve submetida a tensões e disposições que geraram esforços para vencer as dificuldades surgidas durante o curso, conforme corrobora as citações a seguir: “[...] *chega um momento que o cursista fica quase que esgotado*”.(P3) *“Estou esgotada! Não aguento mais”* [...] (P4) como também disposições disruptivas, ou seja, forças que retardaram ou impediram a realização de alguma atividade específica, necessária à conclusão do curso, o que não ficou evidenciado nos relatos dos entrevistados.

Para a realização do curso as pessoas precisaram contar com seus aspectos socioemocionais, cognitivos e motivacionais, mediando seus conhecimentos e as experiências. Todo esse campo de forças das disposições, recursos, demandas pessoais e contextos demonstram a complexidade para os docentes terem êxito em sua formação.

A análise do processo de formação dos professores ingressantes demonstra a complexidade da **formação pedagógica** que, por várias vezes, foi dada como precária ou cansativa para os entrevistados que tem pouca experiência no magistério, como ilustrado a seguir: *“Na época da faculdade, a gente não teve a oportunidade de conhecer o mecanismo da opção de ser professor. Sempre teve uma deficiência na parte pedagógica” (P7). “[...] Bom, eu gostei muito da etapa pedagógica, porque tenho muito dificuldade com a parte pedagógica” (P12).*

Percebe-se pelo exposto a importância dos conteúdos **pedagógicos** e as variáveis que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Não basta para os docentes apenas ter o conhecimento do conteúdo de sua disciplina. É preciso ir além. É preciso saber ensinar. Saber transmitir o conhecimento de uma forma que tenha significado para o aluno, que ele entenda a importância daquele conteúdo. O saber, segundo Tardif (2002), não tem sentido sozinho: somente por meio da transmissão esse valor lhe é conferido.

Esta ideia pode ser corroborada pelos seguintes testemunhos:

O curso acaba complementando isso, que não existe mais essa forma tradicional de ensino, não cabe mais essa forma tradicional na sala de aula...e... essa parte do curso mostra isso para a gente.(P5)

Eu achei o modo como eles colocaram, como eles ensinaram, eu achei bastante interessante para o professor. É... Não tive muito isto na faculdade. (P12)

Existe hoje a necessidade de uma formação continuada para profissionais que estão sempre à procura do novo e existe a preocupação com a estruturação de centros formadores. Para Pimenta (2004, p. 89), “[...] os centros formadores devem discutir, um problema novo: formar o profissional que nunca está formado.” Este entrevistado se preocupa com o novo foco da educação.

[...] a mudança de proposta também que não é mais ensinar mas fazer com que o aluno aprenda, não é mais questão do ensino é mais questão da aprendizagem Então achei muito interessante essa mudança de foco assim. Essa mudança de pensamento do Estado. [...] leva também aquela proposta do curso sobre construção do conhecimento que o professor tem que fazer na sala de aula (P12).

Além da parte pedagógica, o curso de formação da EFAP proporcionou uma **parte específica** para cada uma das disciplinas do currículo oficial do Estado de São Paulo referentes ao ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São elas Arte, Educação Física, Ciência, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Filosofia, Física, Química, Sociologia e Educação Especial, perfazendo um total de 200 horas.

Os docentes receberam material de apoio – Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno – a ser utilizado pelos cursistas durante a Etapa 2 do Curso de Formação Específica do Concurso Público para PEB II.

Os cursos de formação de professores foram historicamente divididos nas categorias: professores polivalentes e especialistas. Segundo Gatti (2011, p.72), “[...] qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores

esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases”.

Para esses cursistas, a parte específica do curso da EFAP também proporcionou uma aquisição de novos conhecimentos e um novo olhar para os conhecimentos já adquiridos na sua formação. Como é possível notar no testemunho do docente a seguir:

Eu passei por uma faculdade, mas eu sai com essa questão ainda. Essa diferença ainda de tipologia e gênero, e quem veio esclarecer foi a parte específica”(P3).

Os conhecimentos adquiridos na graduação serviram como base para o docente visitar os conteúdos já conhecidos da parte específica, como se pode verificar no seguinte excerto: “A parte específica foi a mais fácil para mim, porque tive na faculdade. E acho que reforçou tudo o que eu já sabia”(P6).

Já a parte específica eu gostei. Me fez lembrar e também alguns conceitos novos. E estava bem atualizado. Pelo menos a parte de geografia trabalha muito com atualidades e ela muda. Muita coisa que eu estava vendo na parte específica foi bem válida. Pra mim particularmente achei que fez muita diferença. Me fez ver com olhos diferentes o ensino o ensino do Estado Eu que não conhecia escola do Estado. A gente tem aquele preconceito que falam que a escola do Estado é ruim que os professores não sabem o que estão ensinando. Não é bem assim. Pelo contrario eu estudei até demais durante os módulos. Os dois. (P4)

Para outros docentes algumas teorias do curso de formação da EFAP ficaram aquém do esperado. Como se verifica a seguir:

[...] eles colocam algumas teorias, algumas práticas que fogem um pouco do que acontece na sala de aula, que foge um pouco do que acontece na nossa rede de ensino. [] Eles abordaram e colocaram na específica um histórico da língua portuguesa, eu acho que poderia ser abordado mais no currículo, o currículo ele... ficou um pouco a desejar, eu acho para quem já conhece já e para quem esta conhecendo essa parte do currículo, poderia ser melhor trabalhado.(P2)

Foram abordados temas complexos, mas que fazem parte do trabalho do docente em sala de aula e que, muitas vezes, eles se sentem inseguros para tratá-los, como é o caso da inclusão de alunos com necessidades

especiais. Lembra-se aqui que essa questão se refere também ao docente com essas necessidades.

A inclusão é um tema relativamente novo no cenário educacional e foi enfatizado no curso da EFAP, o que está em consonância com um dos princípios fundamentais do movimento das pessoas com deficiência na construção de uma sociedade inclusiva: “Nada sobre nós sem nós¹¹”. De acordo com o disposto por Almeida (2011, p.89):

O curso de formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II, realizado pela EFAP, atendeu aos cursistas com deficiências visuais e auditivas de forma personalizada. Para isso, foram desenvolvidas metodologias que garantissem uma mediação pedagógica especializada e acesso aos conteúdos, com adequação no formato de apresentação. Foi também desenvolvido um *site*, acessível, o ambiente virtual no qual o curso se realizou. Esse site, denominado EDPDV (Escola de Formação de Professores Deficientes Visuais) possibilitou aos cursistas com deficiência visual participar de todas as etapas e atividades propostas.

O Brasil fez opção por um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi firmada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao obter consenso com os itens exigidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Mas os professores não tiveram os conteúdos sobre a inclusão nos seus cursos de formação inicial. Muitos desconhecem os princípios da inclusão. Para eles, ainda hoje, os alunos de inclusão deveriam estar em escolas especializadas, reforçando cada vez mais a exclusão dentro da chamada “inclusão para todos”. Desta maneira, a falta de conhecimento sobre o assunto impede que as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais acompanhem com êxito as atividades escolares, resultando em um aumento do número de alunos excluídos no sistema educacional. Muitos docentes, ainda hoje, desconhecem que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito, preferencialmente, em classes regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2001).

¹¹ Para Sassaki (2007, p1) O lema comunica a idéia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência.

Quanto à legislação que rege o tema (BRASIL, 1996), reporta-se ao que o Inciso III do Artigo 59 da LDBEN determina: os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais têm direito de serem atendidos por dois profissionais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Os professores que, de acordo com o Parecer CNE/CEB 17/2001, (BRASIL, 2001), são considerados capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, estudaram sobre conteúdos ou disciplinas voltados à educação especial, além de terem desenvolvido competências para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p 2).

Os professores especializados em educação especial são aqueles que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar: a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.(BRASIL, 2001, p 5)

Nesta nova visão, precisa-se atentar que para a efetividade de um ensino inclusivo, de acordo com Brasil (2001, p. 5), “[...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”.

A EFAP inclui em seu curso de formação conteúdos que auxiliam o docente ingressante a trabalhar com alunos com necessidade especiais. Pelas citações a seguir, nota-se a preocupação dos docentes com a questão “Você vê

que tem alunos na sua sala de aula que são inclusão, então como é que você vai trabalhar com aquele aluno, como você vai fazer com que ele entenda o que você está falando” (P1). “Eu acho que por exemplo, talvez, essa etapa da básica deveria se trabalhar um pouquinho mais essa questão da inclusão”.(P3)

Como direito, essa condição deve ser estatuída e para exemplificar, considerando o Brasil como um estado democrático de direito, o direito à diferença está firmado pela Constituição de 1988 quando estabelece o direito fundamental à igualdade (art. 5º, caput), igualdade, dignidade humana, pluralismo (art. 1º, caput e incisos III e V). Corroborando com este direito cita-se o comentário a seguir: *“Esse modulo da inclusão me fez ver a inclusão com outros olhos. Eu achava sempre que a inclusão fosse da escola especial da educação especial e consegui ver que não. Que o aluno da inclusão pode aprender também”.* (P4)

Percebe-se na fala do entrevistado ainda uma preocupação com o tema:

Eu acho que é importante sim a inclusão, mas desde que haja um profissional preparado e uma equipe por trás desse profissional também. Por exemplo: eu estou entrando em sala de aula, ingressando agora. Eu tenho, por exemplo, na minha sala tenho um soro positivo, eu tenho alunos que tem uma certa deficiência mental e eu fico ainda com a questão de como trabalhar com esse aluno.(P 3)

Mesmo nos dias atuais ainda tem-se muita dificuldade em lidar com alunos portadores de direitos especiais como afirma a seara a seguir:

Temos ciência de que há uma polêmica em torno desta (até pela novidade no seu enfrentamento). É preciso superar o cruel isolamento a que estas crianças e jovens foram submetidos; portanto, devem estar na escola com os pares da sua faixa etária, mas, ao mesmo tempo, precisam de orientação especializadas de seus educadores para que se desenvolvam o máximo possível (além de condições básicas de atendimento: equipamentos apropriados, apoio técnico e pedagógico, trabalho com as famílias, etc.) (VASCONCELLOS, 2002, p.77).

Percebe-se esse tipo de preocupação como evidencia este testemunho:

[...] e eu achei interessante o que eles colocaram bastante no curso. A gente tem que ter um olhar diferente para eles. Nós

temos que ter uma avaliação diferente para eles. Tem horas que ele está tirando mais de você, é difícil. Não é fácil, não é fácil. Mas você tem que tentar fazer com que o aluno entenda o que você está falando, não? Então eu gostei muito da questão da inclusão. (P1)

No depoimento retrocitado, percebe-se a preocupação em como avaliar o aluno com necessidades especiais. Para Vasconcellos (2008, p.770) “[...] educação inclusiva tem trazido para as escolas uma realidade nova: a convivência com alunos com necessidades especiais, provocando dúvidas nos professores sobre a forma de avaliar”. Esse autor alerta para que se evitem equívocos sobre a padronização da avaliação. Ao se entender que todos os alunos aprendem da mesma maneira, fere-se o princípio da equidade e, por outro lado, não se deve deixar de avaliá-los, correndo o perigo de subestimar a capacidade do aluno de aprender. Segundo o autor, precisa-se de uma extrema sensibilidade, pautada em uma postura ética, buscando ouvir mais de uma posição para se chegar a um resultado na avaliação.

A escola é a instituição social que, como produtora de cultura, pode e deve contribuir para a formação e desenvolvimento de tais virtudes em todos os membros de seu grupo, na busca da integração social. Nesta questão, verifica-se que o docente necessita de uma formação mais aprofundada sobre o tema, de acordo com a declaração abaixo citada:

[...] inclusão na escola. Para mim e pessoa com deficiência só iria para a escola especializada. E eu vi que não, a escola do Estado tem que lidar com isso. A formação que ele teve na faculdade não o ensinou como instruir, adaptar esse aluno na escola normal. Então foi muito interessante até para mim aprender sobre isso. (P6)

A escola para Sacristán (2007) no seu trabalho progressivo de formar pessoas, ao elaborar o seu currículo, considera que a formação humana vai muito além da transmissão do conhecimento construído historicamente (currículo prescrito). Passa pelas relações humanas que permeiam o processo educativo, as quais estão imbuídas por sentimentos, atitudes, valores e comportamentos das pessoas, diante da vida e dos outros (currículo oculto).

São nessas relações e nas experiências que permeiam o currículo, quando associadas ao conteúdo prescrito, que vai sendo formada a consciência autônoma e coletiva de seus membros.

Assim, se o aluno é tratado com respeito, aprende a respeitar; se é tratado com igualdade, aprende a tolerar; se recebe ajuda quando necessita, aprende a ser solidário; se tem seu tempo para falar, aprende a ouvir e a dialogar; enfim, aprende que cada pessoa é única dentro da diversidade.

Para Vasconcellos (2008, p. 67), “Se, de imediato, não podemos mudar a condição de vida do aluno, podemos mudar a forma de relacionarmos-nos com ele”.

Nessa linha, a SEESP propôs um **Currículo Comum para o Estado de São Paulo**, tendo como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2009). Verifica-se a importância dessas questões por meio do depoimento: “[...] *conhecer melhor o currículo do Estado de São Paulo foi muito interessante pra mim. Porque eu já trabalhava com currículo, mas quando você conhece o estudo, você se aprofunda mais*”. (P1)

A atratividade da escola de acordo com Sacristán (2007) está justamente na prática pedagógica que consegue relacionar o currículo prescrito com o legado cultural de sua clientela, escrevendo o currículo real, numa ação coletiva.

Para que se obtenha êxito no processo, é fundamental que o docente se comprometa com o cumprimento da execução do currículo. Para destacar este processo, reporta-se à fala do entrevistado:

O trabalho com habilidade e competência, algo novo para minha pessoa. Então quando ela começou a explicar como era a elaboração das provas, os distratores e de tudo mais... Como eu achei interessante. (P3)

Em 2009, foi implantado o currículo oficial do Estado de São Paulo, após o processo de análise da Proposta Curricular, em 2008, com contribuições de professores da rede e ajustes necessários. Percebe-se o interesse de uniformizar o currículo do Estado de São Paulo: “[...] a

organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas” (SÃO PAULO, 2010, p.4).

Para isso, seu trabalho começa na construção da Proposta Pedagógica “Que tipo de homem quer formar? Para viver em que tipo de mundo?” Se quer um mundo igualitário, preservado e pacífico, onde as gerações convivam com as diferenças numa relação solidária, tolerante e dialógica, o currículo escolar deve favorecer promover e prover tal formação.

Trabalha muito com os autores relacionando a parte didática pedagógica com o currículo e o conteúdo. Muito interessante. Na parte reflexiva acho os temas bastante atuais e foi a maior proximidade com o aluno. Que é a proposta. (P9)

Se viver em sociedade é viver coletivamente, então, tudo o que o homem planeja e realiza e que influencia um grupo, é cultura. Para tanto, algumas perguntas precisam ser respondidas (BRASIL, 1998, p. 49): “Como devo agir perante os outros? Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida”.

Para Libâneo (2004), os fatores sociais, culturais e psicológicos influenciam os membros de uma organização. No caso da escola, a organização curricular vai além de diretrizes, normas, pareceres. Ela vai além e se defronta com as características culturais, valores, saberes e referências de alunos e professores. Nos alunos, afetam seu modo de aprendizagem e nos professores influenciam em sua prática. Para esse autor, a cultura organizacional acontece na elaboração da Proposta Pedagógica, no currículo e na relação escola-comunidade. E ressalta a importância de um clima favorável à realização de uma Proposta Pedagógica que conheça a realidade da escola. Mas lembra que isso não se dará sem conflitos, sem discordância, com diferentes visões de mundo e formas diferentes de agir. Para Libâneo (2004, p. 109), existe uma constatação muito importante:

A escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do próprio corpo docente.

Para que isso ocorra, é necessário existir coerência entre o que foi planejado e a cultura organizacional. O homem é um ser social. São nas relações humanas que, progressivamente, são construídos os padrões de conduta de referência do grupo social do qual é membro. Tais padrões expressam-se nas formas de pensar e agir, que são constitutivas da cultura.

A escola, como instituição social integrada ao contexto mais amplo, produz, nas relações humanas uma cultura interna que lhe é própria e lhe imprime uma identidade, isto é, edita valores e crenças que são compartilhadas por seus membros.

Contudo, há o consenso de que a cultura escolar está ligada à escola e às pessoas que se relacionam no seu interior. Para Penin (2005, p.107), “Uma escola identificada por sua cultura específica detém força para influir na cultura da comunidade”.

Para a autora, nenhuma cultura escolar é eterna. Existem diversas culturas que podem se manter inalteradas ou transformar-se no que se deseja. A construção da cultura escolar é responsabilidade de todos os envolvidos. Algumas escolas possuem identidade própria com destaque, muitas vezes, para a figura do diretor, mas não se tornando seu esteio. Uma escola com identidade própria não depende de uma figura individual, mas sim da coletividade, tornando-se, dessa maneira, um pólo de desenvolvimento da própria comunidade segundo Penin (2005, p. 107) “Haverá sempre movimentos cruzados entre intenções/realizações/definição de identidade: um movimento fortalecendo o outro”.

Considerando tais características, podemos concluir que a cultura escolar é a própria cultura da escola e ela é única para cada uma. Nesse sentido, podemos afirmar a existência de uma cultura própria, tanto na escola, como no sistema educativo, expressas pelo conjunto de valores, crenças e práticas, as quais são construídas e partilhadas nas interações daqueles que fazem a escola. Como nota-se no depoimento a seguir:

[...] lidar com as diversas situações em relação a professor-aluno, professor-professor, escola-aluno, família-aluno-escola. Então, ela me deu uma base muito boa para eu trabalhar. (P11)

Na cultura escolar, reside a possibilidade de mudança. Se hoje, a preocupação maior no setor educacional é a melhoria da qualidade do ensino

oferecido à população, contribuindo para o pleno desenvolvimento, preparação para o trabalho e exercício da cidadania, é na escola que essa premissa deve se concretizar.

As relações pedagógicas devem ser planejadas de forma a possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, cujo ensino seja prazeroso e a aprendizagem significativa possibilite a reconstrução dos saberes que voltam à sociedade em benefício da humanidade.

Para isso, no contexto escolar, devem ser propiciadas situações de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a convivência, o respeito à diferença, a resolução de problemas, a dúvida, a manifestação artística como expressão simbólica da realidade e oportunize atividades experimentais, criativas e construtivas.

Para ilustrar essa questão, apresenta-se a fala do docente abaixo:

Em algumas partes do caderno do aluno é pedido para a gente fazer tipo uma sequência didática. Um exercício didático para apresentar em uma sala de aula e essa sequência didática. Eu consegui fazer umas oficinas na escola onde eu trabalho, mostrando como é o inglês no cotidiano, mostrando palavras de origem inglesa que são parte do nosso dia a dia. Então as atividades que tem lá é possível trazer para o cotidiano da escola. (P8)

A cultura da escola para Penin (2005) é construída dentro do ambiente escolar, como arquitetura, mobiliário e materiais próprios, preparados com o objetivo estratégico de (re) construção da visão de mundo. Essa construção é feita de forma sistematizada, intencional, através da transposição didática dos diversos conteúdos, onde também estão presentes todas as formas de sentimentos, valores e ideais. O currículo prescrito e o real sofrem uma elaboração intermediária, propiciada pelos materiais pedagógicos, em especial pelo livro didático. Assim, entre ambos, está a força do currículo extraescolar, que por vezes está oculta e, por outras, perceptível, na cultura local ou mais ampla.

Os objetivos dessa proposta pretenderam: melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos; conhecer as experiências e práticas já acumuladas; sistematizar, revisar e diagnosticar possíveis problemas e propor a elaboração de projetos, além de promover competências para enfrentar desafios sociais,

culturais e profissionais do mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2010). Para isso é preciso: propor princípios orientadores para a prática educativa; dar prioridade à competência leitora e escritora; assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a aquisição de competências. Além de coordenar ações entre as disciplinas por meio do estímulo à vida cultural da escola e o fortalecimento das relações da comunidade e a escola.

São recomendáveis, para o curso de formação da EFAP:

Visão do currículo da rede pública paulista, em seus aspectos gerais, com as ênfases na competência para ler e escrever e na construção da autonomia, promovidas por estímulo à produção pessoal e à participação ativa dos alunos, assim como discussão da cadência bimestral de ensino e avaliação da natureza da avaliação, pautada pelos cadernos do Professor de do aluno, em associação com os livros adotados (ALMEIDA, 2011, p. 107).

A cultura é produzida na sociedade, influenciada por todos os grupos humanos e instituições, de forma geral, contribuindo para a construção do legado cultural e social.

Contudo, a existência de uma depende da outra, em um círculo contínuo, pois a cultura produzida na sociedade é a base para a construção da cultura escolar, cujo produto retorna à sociedade, transformando-a.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Sabe-se que para transformar a sociedade, é preciso oferecer nas escolas do país uma educação com qualidade. Essa qualidade, há décadas, vem sendo objeto de pesquisas.

O que faz com que alunos de escolas com características semelhantes apresentem melhor desempenho escolar nos testes padronizados? Quais são os fatores que influenciam na qualidade educacional?

O Relatório Coleman, publicado em 1966, segundo Gremaud (2012) apresentou a conclusão de que o ambiente escolar teria pouco ou nenhuma influência sobre o desempenho dos alunos das escolas norte-americanas, concluindo que esse desempenho podia ser explicado somente pelas variáveis

associadas às características dos alunos e das suas famílias (influência de origem social).

A publicação do Relatório Coleman iniciou um grande debate acerca do ensino escolar. Novas pesquisas foram realizadas e, apesar de não haver um consenso amplo, outros fatores começaram a ser discutidos. Concluiu-se de acordo com Gremaud (2012) que o Relatório Coleman não considerou fatores associados aos processos internos da escola e esses demonstravam que a escola tem sim um papel importante no aprendizado de seus alunos. Surgiu, então, uma nova linha de pesquisa em prol da qualidade da educação e do ensino: “Escola Eficaz”, que tem como objetos de estudo o conhecimento e a compreensão das diversas características das escolas, situadas nos mais diversos contextos socioculturais que interferem na aprendizagem e no desempenho dos seus alunos.

Uma escola eficaz para Soares (2002, p.4) é aquela que consegue intervir na realidade acadêmica de seus discentes fazendo com que os mesmos aprendam constantemente e mais do que é esperado. Como confirma a citação a seguir:

[...] uma escola eficaz é aquela que consegue modificar favoravelmente a realidade acadêmica de seus alunos, fazendo com que eles aprendam mais do que o esperado, especialmente quando estes são originários de um contexto socioeconômico desfavorecido.

Nesse sentido, Soares (2002) julga necessário que as escolas eficazes tenham compromisso e responsabilização com a educação acadêmica de sua clientela e nelas existam práticas substanciais que objetivam tanto a qualidade, quanto a equidade, independentemente do contexto na qual está inserida.

Estudos realizados por Ribeiro e Menezes Filho (2009) consideraram fatores relacionados às características dos alunos e de suas famílias, bem como aqueles relacionados ao ambiente escolar, ambos promotores da aprendizagem.

Os fatores relacionados às características dos alunos e suas famílias, demonstraram contribuir segundo Menezes e Patriota (2009), em importância, no desempenho escolar dessa clientela, contudo, não com excelência para a escola se eximir de suas responsabilidades no processo de ensino

aprendizagem de seus alunos. São eles: fatores característicos do aluno e sua família (elencados pelo número de pontos conferidos ao melhor desempenho dos alunos nos testes do SARESP): participação dos pais na vida escolar dos filhos; maior escolaridade dos pais (ensino médio); aluno com idade correta para a série que frequenta; aluno de pele branca; ambiente adequado para o estudo dos alunos; o aluno ter frequentado a educação infantil, em especial o maternal e a creche; ter professores que corrigem a lição.

Fatores característicos da própria escola, de acordo com Scorzafave (2009) são elencados de acordo com a maior contribuição: corpo docente constituído por professores efetivos; professores frequentes à escola; coordenador com maior permanência na escola diretores de escola com experiência de mais de 20 anos em âmbito escolar.

Todos esses fatores, quando isolados, pouco ou nada contribuem para melhorar o desempenho dos alunos. A melhoria da qualidade vai depender do conjunto desses fatores, os quais são complementares e interligados, variando de acordo com o contexto.

Para Scorzafave (2009) é certo que há uma explicação para cada um desses fatores contribuírem para o melhor desempenho dos alunos nos testes do Saresp. Alunos brancos têm 18 pontos a mais na prova do Saresp que os alunos negros. Não existe um consenso para explicar essa diferença. Duas possibilidades são apontadas: baixa autoestima dos alunos negros e presença de práticas discriminatórias dentro da escola.

É fato que ainda existe, no século XXI, um contingente enorme de alunos negros com desempenho escolar inferior aos alunos brancos, fruto de uma sociedade historicamente excludente, que deixou marcas profundas. Saldar essa dívida é compromisso da escola e de toda a sociedade. Tratando ainda de resultados de pesquisas quanto às características de escolas eficazes, Delors (2005) aponta que as conclusões variam quanto aos detalhes, mas são suficientemente claras para caracterizar a Escola Eficaz:

[...] atmosfera de segurança e de ordem, com uma disciplina fundada em regras claras, aplicadas equitativamente e sem interrupções; ênfase na aquisição pelos alunos de competências escolares essenciais, de modo que a organização do programa de estudos sirva para realizar um acordo sobre os objetivos; frequência da avaliação e do acompanhamento dos resultados obtidos pelos alunos; direção

pedagógica e administrativa firme por parte do diretor da escola e de seus principais colaboradores; forte sentimento de coesão, com professores devotados à escola e participantes ativos do processo de decisão; objetivos claramente definidos e exigências elevadas quanto aos resultados obtidos pelos alunos, com toda escola festejando os êxitos escolares; utilização eficaz do tempo, com um mínimo de cortes ou períodos consagrados a atividades extraescolares; informação e apoio aos pais quanto aos objetivos da escola e às responsabilidades dos alunos, em particular no que se refere às lições de casa (DELORS, 2005, p.166)

A comunidade científica ainda tem muito trabalho pela frente, mas uma questão é certa, a literatura sobre escolas eficazes muito contribui para o debate sobre a qualidade da escola.

Verifica-se novamente à visão de Delors (2005, p. 168): “[...] não há uma solução única para melhorar os resultados escolares”. Essa melhoria vai depender do conjunto de fatores que contribuem para esse resultado. Assim, estratégias visando melhorar a qualidade do ensino devem considerar a complementaridade entre os diferentes componentes de qualidade.

O Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) emprega procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao fim das terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental de nove anos e na terceira série do Ensino Médio.

No ano de 2007, foram introduzidas mudanças no SARESP para torná-lo mais tecnicamente adequado às características de um sistema de avaliação de larga escala. No entanto, somente em 2008 essas mudanças foram efetivadas. Destaca-se que a avaliação se dará em todas as áreas curriculares, com alternância de ano a ano. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão avaliadas anualmente e as disciplinas das áreas de Ciência da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia) serão avaliadas alternadamente.

Ressalta-se que o SARESP, a partir de 2008, passa a contar com uma base curricular comum a todos os alunos, como apoio às referências da avaliação. Os depoimentos apresentados a seguir ilustram essa questão:

Tem também a questão do Saesp que ficou muito interessante pela proposta de análise que foi feito. Das questões do Saesp e que a gente está dia a dia, aplica a prova, recebe alguma

orientação, mas a análise mesmo das questões a gente nunca fez. Foi muito interessante. (P10)

Para entender um pouquinho mais do Saesp, porque até então fiquei sempre na dúvida, como aquilo funcionava. Então, inclusive agora estou no Estado trabalhando um pouquinho com isso, nessa avaliação agora em processo eu trabalho muito com habilidade e competência. Hoje que eu vim a conhecer a questão no terceiro encontro presencial. (P3)

Na presencial também, essa última que a gente fez sobre o Saesp foi bem interessante [...] tinha que estudar sobre os distratores: “Mas por que o aluno usou aquilo?”, “Por que ele chegou a tal resposta?” Me fez refletir. (P8)

Desde 2007, o SARESP passou a utilizar a escala métrica do SAEB. Os pontos dessa escala foram agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. O objetivo foi melhorar a interpretação dos resultados do SARESP e foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem, elaboradas a partir dos conteúdos, competências e habilidades estabelecidas para cada série e disciplina (SÃO PAULO, 2009).

Precisa-se destacar a Matriz de Referência da Avaliação do SARESP. Nela encontra-se reunido um conjunto de conteúdos, competências e habilidades, separados por série/ano das disciplinas avaliadas.

A matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associados [...] Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos como sujeitos do conhecimento, que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pela aprendizagem (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

O enunciado é, geralmente, uma pergunta ou um comando; a resposta correta é a palavra, frase ou sentença que responde à questão proposta ou completa o enunciado; os distratores são respostas incorretas, porém plausíveis, a essa mesma questão.

Além disso, o item pode trazer um estímulo na forma de texto, ilustração, mapa etc. – sobre o qual se formula a pergunta. Muitas vezes esses recursos são mais que simples estímulos, pois trazem informações vitais para a resolução de problema (gráficos, tabelas, esquemas). Verifica-se, pelos comentários a seguir, a preocupação com os distratores:

É, o terceiro encontro nós falamos bastante também das questões do Saesp, dos distratores do Saesp. E também achei interessante também ver por esse lado: “O aluno acertou? Ele errou. Mas porque que ele errou. Até que ponto ele assimilou e tudo o que está errado, as vezes assim ele só errou a alternativa mas o pensamento dele estava certo. (P1)

A avaliação continua sendo uma preocupação na profissão docente de acordo com os depoimentos do cursistas da EFAP. Leva-se em conta a diversidade encontrada em sala de aula e a preocupação do docente com uma avaliação que reflita uma prática coerente com o seu ofício. De acordo com o dicionário Aurélio verificar significa dizer “fazer verdadeiro”, “buscar”, “ver se algo é isso mesmo”, “investigar se é verdade”. O ato de verificar é aquele de obter dados sem aferir consequências significativas ou novas. Já o ato de avaliar também provém do latim e quer dizer “dar valor a”. Exige uma observação e uma análise de dados.

A avaliação atualmente ainda é por alguns vista como classificatória. De acordo com Luckesi (2000), a avaliação serve para classificar os alunos como “bom”, “médio” ou “inferior”, sem considerar um processo de reflexão autônoma. Nota-se no depoimento do docente uma visão de uma nova forma de avaliar: “[...] como o professor trabalha a avaliação. Não daquela forma punitiva como a gente via há alguns anos”. (P10)

A avaliação classificatória ou somatória é uma avaliação realizada apenas no final do processo educacional, por meio da qual somente se rotula o aluno sem se preocupar com o desenvolvimento humano. Para Luckesi (2000, p. 35), o aluno é um ser humano e histórico, mas se ele simplesmente for julgado e classificado será impedido da oportunidade de se desenvolver. “Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento, tornando-se um instrumento [...] estático e frenador do processo de crescimento”.

Este autor refere que ainda existem professores que utilizam a prova como fator negativo de motivação: “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos ou prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2000, p. 19). Como percebe na fala do

entrevistado *“Eu via a avaliação daquele jeito tradicional [...] Passa o conteúdo inteiro e depois cobrá-lo. O aluno não sabe e passa para a próxima”*. (P4)

Luckesi (2000) ainda afirma que a prática avaliativa através do tempo tornou-se um “fetiche” por meio dos exames e provas que dependem do interesse do professor ou do sistema de ensino. Dessa forma, não valoriza o que é realmente importante no processo de avaliação que é a oportunidade da aprendizagem se tornar significativa. Sob essa perspectiva de avaliação, a reprovação ou aprovação tornaram-se mais importantes do que uma relação saudável entre discentes e docentes, tornando-se uma relação coisificada por meio das notas. Os depoimentos abaixo demonstram que muitos entrevistados não são adeptos desta forma de avaliação, pois aplicam uma avaliação formativa, com o foco na aprendizagem dos alunos. Como nota-se no depoimento a seguir:

[...] como o professor trabalha a avaliação e não daquela forma punitiva como a gente via a alguns anos. E até de avaliar o aluno como um todo, a sua produção, a sua participação em sala, a orientação que a gente dá no sentido de que ele possa evoluir, de que possa produzir mais. (P10)

Segundo Hadji (2001, p. 19), o papel da avaliação é “[...]contribuir para uma boa regulação da atividade do ensino (ou da formação no seu sentido mais amplo)”. Para Perrenoud (1991 p. 50) “[...] toda avaliação auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

Para Hadji (2001), existem três características da avaliação formativa: primeiro ela precisa ser informativa, segundo ela precisa informar os dois atores principais do processo, tanto o professor como o aluno e por último ter uma função corretiva, ou seja tanto o professor como o aluno devem poder corrigir sua ação “[...] modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática” (HADJI, 2001, p.21). Percebe-se, pelos depoimentos, que as práticas do curso de formação levam ao direcionamento da avaliação formativa, como evidenciam estes testemunhos:

E vi a avaliação no módulo com foco na aprendizagem E não Eu vi que se todo mundo errou aquela questão o problema não era da questão e nem do aluno Provavelmente o erro estava comigo. Eu ensinei de alguma forma errada E aí vamos mudar. Então de ensinar de perguntar mais para ao aluninho Entendeu? Não entendeu? Então vamos explicar de novo Mas de uma forma diferente Porque não adianta explicar do mesmo jeito que aluno não vai aprender né? Não aprendeu da primeira vez, provavelmente não vai aprender da segunda vez. (P4)

No depoimento a seguir, nota-se a preocupação do docente em trabalhar com o erro tentando reconhecer tanto sua origem como sua constituição, para, desta forma, torná-lo útil para o crescimento do aluno. Para Luckesi (2009, p. 58), “[...] o erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual, seja na busca participativa”.

Foi dar o retorno da avaliação para os alunos. De falar o erro foi isso por causa disto. Vamos rever esta parte que vocês tiveram mais dificuldade. Então para mim a questão da avaliação mudou também. Para mim fez muita diferença. Eu gostei .Mudou bastante meu foco. (P4)

Outra preocupação que se destacou durante as entrevistas foi a questão da autoavaliação do próprio docente sobre a avaliação que está sendo aplicada.

Depois chegou em um ponto que falou sobre avaliação que eu achei muito bom também porque é um assunto que a gente tem que discutir sempre. Porque a gente avalia um aluno, mas é um ponto de a gente se auto avaliar também, saber o que a gente precisa melhorar, o que está legal e o que não está, o que precisa mudar. Então gostei bastante também. (P1)

O processo de avaliação de acordo com Capelleti (2009) deve tornar-se um atrativo para a relação aluno e aprendizagem, pois os alunos deveriam ser fascinados pela aquisição de novos conhecimentos e da aprendizagem adquirida pela convivência cooperativa na diversidade e não se sentirem com medo cada vez que estão em situação de avaliação. Essa mudança depende de como os professores utilizam o processo de avaliação. Para punir, demonstrar poder através do medo de uma punição ou como um processo de

amadurecimento e de crescimento para a aquisição de novos conhecimentos, onde os erros farão parte de um processo de reflexão para melhorar da aprendizagem. Essa perspectiva está presente no conteúdo programático da EFAP.

Segundo Luckesi (2009), a avaliação é um ato amoroso, pois ela é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Precisa-se, portanto, separar o ato de avaliar do ato de julgar. No julgamento, separa-se o certo do errado. E, na avaliação, acolhe-se a situação para depois ajuizar sua qualidade. Tudo depende do que se quer com o ato de avaliar: melhorar a aprendizagem ou simplesmente classificar.

Assim, por meio da avaliação formativa, a escola segue avançando na construção de processos que possibilitam reconhecer caminhos já percorridos por seus agentes, bem como será capaz de trilhar novos caminhos para melhor estruturar o seu trabalho.

4.2.3. Identidade do professor

Considera-se aqui o indivíduo de forma dialética, compreendendo que somente se torna humano na relação com outros seres humanos. Essa perspectiva leva em conta o ser biológico e social, que participa ativamente da construção do processo histórico e social e é por ele influenciado.

Nesta linha, autores como Gatti (2009), Zabalza (2009), Dubar (2005), Carvalho (2004) Vygotsky (2009) Vasconcellos (2008), Carvalho (2004), Abreu Souza (2012) fundamentam o referencial sócio-histórico que tratam os docentes como seres sociais, o que implica reconhecer a complexidade do docente em desenvolver sua prática pedagógica para, dessa forma, construir sua identidade.

Para Dubar (2005), a identidade é caracterizada pela divisão do eu por meio da existência de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade. Ele considera duas formas de identidades: a identidade para si e identidade para o outro. O autor em sua obra trata de formações identitárias, por entender que são várias as identidades que assumimos através de um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao

sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas) e que pelo movimento de tensão que se caracteriza a oposição entre o que esperam do sujeito e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Para o autor o processo de constituição identitária, é a identificação ou não das atribuições que são sempre do outro através da socialização.

A identidade trata-se de um resultado:

[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136).

Para Vygostsky (2009), o homem é resultado de dois processos diferentes do desenvolvimento psíquico. O biológico e o histórico. O processo da evolução levou ao surgimento do *Homo Sapiens* e, através do processo de desenvolvimento histórico, esse *Homo Sapiens* se torna ser social. O que nos leva a entender o processo de construção do homem através do plano filogenético, a história da espécie humana, e do plano ontogenético, a história pessoal e, nesse caso, a evolução da sociedade. Segundo o autor, cada ser humano é um sujeito interativo, com capacidade de construir conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros e na intrapessoalidade que internalizamos informações, papéis e funções sociais, construindo, assim, relações interpessoais e relações intrapessoais.

Para Carvalho (2004, p.56), nós somos o reflexo de nossas ações “[...] a docência envolve uma pessoa (o professor) em seu fazer e dizer, então desvelar a identidade de uma pessoa, pressupõe estudá-la em sua totalidade”.

Para Nóvoa (1995) é certo que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal. A maneira como o docente ensina está diretamente ligado ao que aprende. Trata-se de obter nossa autonomia por meio da construção de um o processo identitário.

Zabalza (2009) aponta para modelos voltados à formação que requerem respostas técnicas para problemas profissionais e de apoio pessoal às questões ligadas às situações de ordem subjetiva (stress, desorientações,

entre outros). Para o autor, a formação docente não é isenta de emoções, portanto a formação para ser eficiente deveria ir além da técnica e suprir também as questões emocionais do profissional docente.

Para Abreu Souza (2012, p. 29) nos deparamos com processos que auxiliam na construção do processo identitário pessoal e profissional que conseguem “gestar nossas produções, nossas experiências e revelar marcas de um processo de lutas, em situações e lugares, do cotidiano constroem posicionamento”.

Os objetivos do curso de formação da EFAP, de acordo com Almeida (2011, p.10) “[...] vão além da formação para a eficácia do trabalho dos professores em sala de aula. Visam a criação de uma metodologia de estudos formativos de caráter individual e social em rede” e visam atender (2011, p. 13) “[...] à necessidade de formação compatível com a contemporaneidade” para que o docente tenha uma postura colaborativa. Para esse autor (2011, p.14), a proposta da EFAP é de inclusão profissional “por meio da construção e aperfeiçoamento de capacidades e competências diferentes daquele que prioriza a exclusão por meio da seleção”.

Nas afirmações dos depoentes verificamos a importância da dimensão afetiva para o bom desempenho de suas funções:

[...] todo ser humano precisa de apoio para estar ali. Para aguentar o tranco que não é fácil para as pessoas. Eu acho que o investimento no professor está começando agora. Porque no horário que você está estudando você tem que deixar a família. Chega do trabalho e você tem que fazer a noite e as vezes no final de semana. Você acaba contando com a família. Porque você é ser humano. O ser humano também tem outras atribuições e uma delas é a família, eu acho que a família cede o pouco espaço de tempo dela. Para você fazer seus cursos. (P2)

Já na fala seguinte percebe-se a presença da importância do docente sentir-se apoiado e feliz na sua profissão:

[...] às vezes o professor não tem o apoio pedagógico necessário. Às vezes ele não tem tempo de estudar, não tem o tempo de procurar o material para estudar. “[...] Mas eu adoro, eu adoro e amo o que eu faço, fico feliz de ver quando um aluno sorri, é... faço de tudo para ver a felicidade em uma escola quando tiro foto, adoro fazer um painel, adoro fazer um

bolo para um aluno pra...eu amo o que eu faço, não sei dizer, isso é de mim e não sei fazer outra coisa.(P5.)

Segundo Gatti (2009), os professores precisam mais do que competências para ensinar, precisam ter qualidades e atitudes pessoais tais como: interesse, paixão, paciência, vontade e convicções.

[...] mostrar para ele que é possível, que a educação ainda vale a pena, que esse ainda é um caminho bonito que você pode... Não é só a ideologia bonita de alguns. Você acaba gostando, amando a profissão".(P2)

O tripé de Gatti (2009): gostar de ensinar, a empatia com os discentes e o princípio da alteridade facilita a superação das dificuldades profissionais como nos demonstra o relato a seguir:

[...] é uma carreira difícil, porém muito gratificante. Eu tive oportunidade de trabalhar em hospital e lá havia muito mais tristeza do que alegria, na educação a gente... Nós temos tristezas mas a gente pode reverter em alegria. É muito importante quando você vê um aluno que está totalmente desestruturado, triste, um dia você vê esse aluno é um sucesso. É a educação ainda é um lugar que você pode ver felicidade. (P5)

Para Vasconcellos (2008, p 222) “O ser humano gosta de desafios (problema, contradição, consciência da incompletude, busca de ser mais, etc) a tarefa esta posta é superar sua formulação alienada.” Ainda, para Vasconcellos (2008, p. 222) existe a esperança de “[...] refletir, desfrutar o prazer de conhecer; pensar com a própria cabeça; descobrir novas possibilidades de organização do real, ser capaz de intervir, abrir novos horizontes dentro e fora da escola”.

As marcas deixadas pelo docente na vida de seus alunos demonstra a importância de como o professor pode influenciar a vida de seus alunos para o bem o para o mal.

Para Magalhães (2004, p. 122) podem acontecer nas aulas “[...] desvios e conflitos, que tomam caminhos inesperados e impregnam o espaço de incertezas e complexidade”. Corroborando com essa ideia citamos os dizeres do pesquisado: “E todos os professores deixam marca como profissional, tanto

positiva como negativa, mas, eu acho que todos deveriam deixar marcas positivas". (P5)

Para Macedo (2005, p. 38) “[...] pode ser que sua forma de atuar em sala de aula repita velhos padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser ouvidos e analisados em um contexto apropriado para isso”. Como demonstra o sentimento expresso no depoimento a seguir: *“Vou enfrentar esse desafio e levar um ensino de qualidade para eles, que eu possa despertar felicidade neles para a vida deles e o trabalho deles”*. (P8)

Para Vasconcellos (2008, p. 84), acreditar é preciso, para o autor frequentemente a situação do professor está difícil. Mas se ele não acredita mais que o aluno possa aprender, se já não tenta mais, com certeza ficará mais difícil para ele e para o seu aluno “Esperar pouco do outro é uma forma de profundo desrespeito! O professor não pode desistir do aluno”. Essa máxima percebe-se pela citação seguinte:

[...] é que foi elaborado de tal forma que você se comportasse ou se colocasse como se estivesse no lugar do aluno. E as instrutoras, na verdade as orientadoras, elas trabalhavam de tal forma que você vivenciasse mesmo a situação dos alunos e você se vê no lugar deles, e você acabava achando uma resposta para algo que estava guardado ou que você desconhecia, mas vinha a tona. Como eu consegui, graças a Deus, trabalhar positivamente com os meus alunos, e consigo até hoje. (P5)

Verifica-se pela fala acima, que o entrevistado se preocupa como serão as marcas deixadas pelo seu trabalho na vida de seus discentes. Para Libâneo (2004, p.175) “Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa”.

Os profissionais da educação lidam diretamente com o material humano e é preciso estar atentos aos sentimentos e cuidar para que haja uma relação frutífera.

Para Libâneo (2004, p.175) o trabalho docente “[...] será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdemos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade”. Segundo Vasconcellos (2008, p. 85) “[...] o ser humano tem um potencial enorme, mas este potencial não está sempre disponível. Precisa ser

acionado. O segredo do acionamento é a presença de uma carga afetiva” Percebe-se a importância do fator afetivo nas influências deixadas pelo docente na vida de seus alunos. Segundo o autor é preciso romper (2008, p. 86) “[...] o círculo vicioso (descrença, desconfiança, desconfirmação-desmotivação-fracasso) e se caminhar para um círculo virtuoso (crença-envolvimento-crescimento)”.

4.2.4 Ser professor

Para Gatti (2009), carreiras pouco remuneradas como o magistério não atraem as novas gerações. Para corroborar esta idéia colocamos os depoimentos de alguns docentes que, no início de suas graduações, não tinham o intuito de seguir a carreira do magistério.

Nota-se que a decisão de cursar uma licenciatura se deu pela falta de opção em conseguir um trabalho melhor, com salário mais digno, conforme colocação de Gatti (2011). Neste relato a entrevistada afirma que, se tivesse condições, optaria por outra carreira. *“Meu sonho na época era fazer direito. Só que minha mãe não tinha na época como bancar... [...] minha mãe não tinha condição”* (P8) Segundo a Gatti e Barreto (2009, p. 1361), “a escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”. Vemos isso no depoimento colhido:

É, quando eu fui para a faculdade eu nunca pensei em dar aula. Minha ideia era trabalhar como geóloga. Tanto que eu terminei a graduação eu terminei a licenciatura e continuei na faculdade para terminar meu bacharelado. Fui dar aula para não ficar sem trabalhar. Para passar meu tempo. (P4)

Verifica-se pelo depoimento da entrevistada uma certa descrença na profissão do magistério, servindo esta, “para passar o tempo” enquanto não aparece coisa melhor. Mas, em seguida, percebe-se que esse profissional, apesar de todos os entraves recorrentes da profissão, atualmente demonstra alegria em lecionar.

Aí sim comecei a gostar. Aí eu já tinha uma turma. Aí eu já conseguia preparar as aulas, pois, trabalhando como eventual,

a gente chega ali a gente não sabe o que vai passar. O professor as vezes deixa a matéria as vezes não e a gente fica perdida. Quando a gente já tem uma turma daí já começa a elaborar uma questão. Elaborar um texto, vincular a matéria com uma notícia, com o cotidiano do aluno. Aí fui ver o que eles podiam. Via o que eles estavam aprendendo. Daí conseguia passar o conhecimento. Aí eu fui gostando mais de dar aulas. (P4)

Para Libâneo (2004, p. 76), “[...] é verdade que a profissão do professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão”. Nas falas seguintes observa-se a visão dos outros entrevistados que, como no primeiro caso, também não tinham interesse em seguir a carreira.

Na verdade a minha intenção nunca foi ser professora. O que aconteceu foi que sempre tive contato com a língua inglesa, sempre tive facilidade em aprender inglês e fui crescendo com isso, foi até aos 18 anos que eu decidi: então beleza, é isso que vou fazer e vou me aperfeiçoar e eu fiz letras por causa disso, então até então eu não achava que seria professora mas a partir do terceiro ano, penúltimo ano, eu pensei: por que não passar isso para os meus alunos. O interesse em uma nova língua, uma língua que pode ajudar na parte de trabalho. Foi quando eu prestei meu concurso para o Estado e vou tentar até que passei e fui fazer o curso de formação, (P6)

No relato que segue, o docente declara que veio fazer parte do magistério por acaso e já esta nessa profissão há de dez anos. Vale a pena lembrar as palavras de Freire (1991, p.58) “[...] ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Eu na verdade, eu fiz primeiro curso de relações e comunicação social e eu ia fazer jornalismo e acabei indo para relações públicas. Quando eu terminei o curso, eu já trabalhava na área, mas eu fui convidada para dar aula em uma escola em São José dos Campos porque estava sem professores na área de Língua Portuguesa. A Diretora me convidou para dar aula porque lá não tinha professor para dar aula a noite. E em 2005 eu passei no meu primeiro concurso no Estado. Passei no concurso de Tremembé e passei em outros e fui escolhendo o que queria, e fui gostando. Fui fazendo curso de pedagogia, fui fazendo curso de especialização, tudo quanto é curso que o Estado colocava a disposição eu ia fazendo, e ai eu acabei indo para área e gostando. (P2)

Pelas falas recorrentes de que o magistério não era a opção profissional num primeiro momento, nos reportamos a Freire (2000, p.17) “[...] o ensino produz mudanças emocionais inesperadas através da prática durante as experiências da pessoa docente”.

Acredita-se, pelos relatos, que muitos estão descobrindo como é satisfatório poder transmitir conhecimentos e ver a aprendizagem realmente acontecer. Para Libâneo (2004, p. 77) “[...] apesar dos problemas os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais”.

Contrapondo à subcategoria anterior, falta de opção, segue a análise dos que sempre tiveram vocação para a docência.

Na verdade eu quis entrar pela área de letras até inspirado no meu tio. Que aposentou recentemente do estado. Então ele foi quem investiu muito na minha vida. Por perder meu pai quando garoto, sete anos de idade, ele acho que assumiu um pouco dessa parte também. Então cria uma certa admiração e sempre vendo meu tio trabalhando então eu fiz, influenciado, inspirado também para essa área. (P3)

Para Alarcão (2007, p. 19), “[...] o ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade pelo futuro”.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência está longe de ser uma ocupação secundária e é uma das chaves para auxiliar as transformações nas sociedades contemporâneas. *“Bom... na verdade eu venho de uma família de professores, minha mãe é professora, e eu já acompanhei o trabalho dela em sala e cresci com essa ideia” (P10)*

A entrevistada a seguir demonstra como se tornou professora mesmo contra a vontade dos pais.

Então... desde pequena. Eu queria ser professora, mas foram os meus pais, meu pai principalmente, foi contra. Professor que aquele momento não era uma profissão assim... relevante na época, já ganhava pouco. Então ele queria que eu fizesse direito ou odonto. Mas eu já brincava de professora, já tinha meu diário de classe, já tinha meus alunos imaginários. Eu já corrigia prova de mentirinha. Aquela coisa, já era professora na

minha cabeça, eu tinha minha lousa no quintal da minha casa, então eu já tinha tudo isso. [...] Fiz vestibular, passei em décimo segundo para ciências biológicas, aí falei: “ Aí pai, passei”. A família inteira, aquela coisa... fui fazer biologia contra o gosto dos meus pais, aí aquela coisa... fui trabalhar no hospital como analista de laboratório mas já comecei a dar aula, depois larguei mesmo a parte de laboratório e fui dar aula, e a coisa que eu gosto, que eu gostaria de fazer.... Amo o que eu faço, amo mesmo de paixão. (P5)

Para Vasconcellos (2008, p. 153) o prazer da realização de ser professor pode vir de duas vertentes: do ser temido pelos alunos ou de ensinar bem. “Os educadores que estão inovando a prática pedagógica apontam como forma de superação do vínculo alienado, o resgate a significação do estudo e dos conteúdos, e a busca de uma metodologia em sala de aula”.

Desta maneira, evitando usar a nota para controlar seus alunos e assim os ganhando pela proposta pedagógica e “não pelas muletas da ameaça”, consegue-se através de novas propostas a redescoberta “da compreensão, do entendimento, da percepção do aumento da capacidade de intervir no mundo”. (Vasconcellos, 2008, p.153). Procura-se desta forma fazer com que o aluno torne-se um sujeito ativo na sociedade com capacidade de atuar para a construção de um mundo mais justo, mais equitativo, mais humanizado. A educação torna-se um dos instrumentos para esta construção.

4.2.5 Suporte social

O tema do suporte social – que também é identificado pelas nomenclaturas rede social, apoio social, entre outros – vem ganhando espaço na literatura corrente devido a sua diversidade e importância para o bem estar dos seres humanos. Novos conceitos foram sendo incorporados com o passar dos anos. Segundo Bronfenbrenner (1996) trata-se de um sistema de interação em sequência composto por indivíduos que podem oferecer apoio a outros mesmo que eles não estejam presentes.

Suporte social significa:

[...] sentido às vidas das pessoas que nelas participam, favorecendo a construção de suas identidades, propiciando a sensação de que estão ali para alguém, que tem os recursos necessários para dar

conta de diversas tarefas e dar suporte social. (MENEZES, 2007, p.27)

Para Brito e Koller (1999), o suporte social consiste nas relações próximas e significativas que as pessoas estabelecem. Verifica-se ser de grande importância o suporte emocional durante o percurso do curso de formação da EFAP. Como verifica-se no depoimento a seguir: “*Confesso que tive um pouco de medo e fui conversar com a colega [...] que era muita coisa e eu não ia dar conta entendeu. Então fiquei um pouco assustado*”. (P7) Verifica-se pelos depoimentos supra mencionados a importância do suporte emocional, que para Siqueira (2008) é adquirido pela confiança no relacionamento com as pessoas, pois promove o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento nas situações de desequilíbrio, administrando a relação entre o risco e o desenvolvimento dos seres humanos. A família para Bronfenbrenner (1996) é uma rede social de apoio para as várias transições ecológicas que ocorrem quando a pessoa muda de papel ou contextos, ou os dois.

A família como apoio teve destaque nos depoimentos:

Porque no horário que você está estudando você tem que deixar a família. Você acaba contando com a família, com o marido, com a filha, com a mãe, com a irmã para fazer alguma coisa para você, que você precisa fazer. Porque você é ser humano. O ser humano também tem outras atribuições e uma delas é a família. Eu acho que a família cede o pouco espaço de tempo dela. Para você fazer seus cursos. (P6)

Outro suporte emocional citado pelos entrevistados foram os amigos e companheiros que, por várias vezes, deram apoio nos momentos difíceis do curso através de conversas e trocas de experiências:

Vamos lá, vamos fazer! Você tem dúvida? E todo mundo sentava e conversava sobre os assuntos antes de fazer as questões. Então eu acho que tive sim. Todo mundo deu a maior força. (P1)

Durante a parte pedagógica vários professores da rede municipal onde eu trabalho, eles também estavam fazendo o curso. Então, a gente acabava ali no horário do intervalo, nos horários que a gente estava com janelas nas aulas acabava conversando bastante. Então, durante os cursos isso foi legal, porque conseguia conversar com eles na parte pedagógica. (P4)

[...] mas no caso assim de ter alguma dúvida meus amigos também estavam participando do curso e eles ajudavam debatiam os temas. (P6)

Para Siqueira (2008, p. 381), o “[...] suporte social é apontado por estudiosos de diversas áreas do conhecimento como um fator capaz de proteger e promover a saúde”. Nota-se que o suporte é necessário para uma melhora no bem estar do docente. Como se infere da fala a seguir:

Tive apoio assim... da família. Incentivando [...] chega em um momento que você vai ficando esgotado principalmente se você está acumulando mais uma atividade, no caso outro curso, então chega aquele momento que você quer dar aquela parada e a família dava incentivo: “Vamos lá, continua! Não pare, continue assim. (P3).

Do ponto de vista do suporte instrumental o auxílio financeiro oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo teve um papel importante na medida em que foi depositado mensalmente na conta bancária do candidato, de acordo com sua participação e frequência no curso da EFAP.

Porque se você não tem internet você pode pagar uma internet mais rápida para trabalhar e você precisar ter. [...] mas eu acho que de você ter esse suporte de dinheiro, de você também com esse dinheiro não precisar estar dando aula em outro período, você deixar um período só para estudar. (P2)

Pelos depoimentos dos cursistas o auxílio instrumental foi um dos mais importantes e mais citados nas entrevistas. Segundo os participantes, o êxito no curso de formação da EFAP foi em grande parte devido a tranquilidade de poder contar com o auxílio financeiro durante o curso e, desta maneira, não precisarem trabalhar em mais um período e assim terem tempo de se dedicar aos estudos, ou pela possibilidade de aquisição do computador ou de uma internet mais rápida para a realização das atividades em casa. A fala seguinte ilustra a importância do suporte instrumental:

Teve muita gente que o financeiro foi importante. Muitos não tinham computador. Não tinha internet. Ou você pode ter internet em casa se for lenta não vai adiantar nada. É necessário se o governo que um curso do porte deste. (P2)

A parte financeira foi muito importante. Porque lembro que alguns professores que disseram que não tinham computadores. (P3)

O suporte informacional, segundo Siqueira (2008, p. 72), “[...] diz respeito às informações disponibilizadas pela rede social de um indivíduo”. Durante o curso da EFAP, foram disponibilizados pelo sistema AVA diversos textos para embasamento teórico dos cursistas, os quais podiam se relacionar e trocar informações. Mas na citação a seguir percebe-se que a cursista ainda sentiu falta de uma maior interação:

la para internet e pesquisava. Lia um pouco a opinião que as pessoas davam. A única coisa que eu acho que poderia ser melhorada, nas ferramentas que tem lá, é que não tem nenhuma ferramenta de interação direta com os outros que estão fazendo curso e nem com o tutor. Você tem uma ferramenta que você tem uma interação com as pessoas, mas a você não tem, um bate papo, um chat, é... É, e isso faz a diferença. As vezes você está querendo falar com alguém sobre um assunto, alguém pra discutir um assunto na hora e você não tem, e você tem já nos outros cursos, você consegue, eu já fiz cursos a distancia e você tinha uma discussão com o colega, uma equipe online. (P3)

Nos depoimentos a seguir nota-se a importância da informação na rede:

As atividades são normalmente interativas. Através de fóruns, de atividades, de debates de questões objetivas de questões discursivas. Há onde você pode refletir através de sua opinião com base nos textos. (P2)

Achei os textos muito bem elaborados. Dá uma visão muito mais ampla do que é a educação do professor, não fica muito naquela: livro, sala de aula, livro, sala de aula, ele abrange muito mais coisas. (P8)

Pois, eu pude ter uma formação continuada como professora e eu pude renovar meus conhecimentos. Formação Permanente. (P9)

Para Siqueira (2008, p. 72) o suporte informacional vem atender a um “leque de necessidades” entre eles as relações sociais. Como nota-se no seguinte depoimento, em que o docente se preocupa em ter uma relação positiva com os alunos:

Eu percebi o quanto eu carecia de informações. Não só informações mesmo didáticas, não apenas um suporte pedagógico, o quanto eu precisava ampliar minha visão em relação a metodologia em sala de aula, a minha atitude em relação aos alunos, meu comportamento para que o comportamento do aluno na sua vez tivesse uma mudança positiva. (P6)

4.3 Segunda fase: Análise de conteúdo do grupo focal

Nesta fase também foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), ainda na fase de pré-análise, a organização do material e, posteriormente, a escolha do documento, que, no caso deste estudo, foi o grupo focal, por entender que melhor responderia as questões da pesquisa em tela. Num primeiro momento foi preciso organizar o material, formular as hipóteses iniciais, os objetivos e a elaboração de indicadores.

Na tabela 11 partiu-se da leitura flutuante, com o objetivo de compreender a importância que os sujeitos participantes da pesquisa atribuíram ao curso de formação após seu término. Na sequência, organizou-se o material em unidade de registro, em sintonia com o que esclarece Bardin (2011), que trata-se de uma unidade de significação e recortou-se o nível semântico do tema. Segundo Bardin (2011) o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendência entre outros.

Dos doze professores selecionados foi possível entrevistar apenas cinco, por razões de incompatibilidade de agenda. Quatro não compareceram por estarem trabalhando na rede particular ou em cursos preparatórios para vestibular, dois acumulam com a rede municipal e um estava com problemas de saúde. Do início do ano até a presente data praticamente todos os participantes aumentaram sua carga horária na Rede Municipal de Ensino e na própria Rede Estadual.

Tabela 11. Avaliação do curso da EFAP após seu término.

Categorias	Subcategorias
4.3.1 Avaliação do Suporte Social	Suporte Instrumental Suporte Informacional Suporte emocional
4.3.2 Avaliação da Formação Continuada	Novas Tecnologias Aprendizagem Contextualizada A importância da prática docente A prática do estágio

4.3.1 Avaliação do Suporte Social

A experiência docente para Tardif (2010) envolve uma série de saberes que constituem a chamada competência profissional. No grupo focal ficou claro o suporte informacional neste apontamento:

Que o professor que está chegando ele tenha mais vivência Mas ele tem que investir na carreira. Ele não pode se acomodar. Ele não deve se acomodar. Ele se acomodar não pode mais dar aula. Então você tem que correr atrás para que. A clientela muda todo tempo. Muita coisa nova chegando. E aí você para poder estar pelo menos a par com seus alunos. Tem que estar informado. Tem que saber como fazer (P3).

O suporte informacional auxilia o docente na sua formação após a graduação. É preciso levar em conta que a formação inicial já não basta para o profissional da atualidade. Segundo Pimenta (2004, p. 89), “[...] a sobrevivência de certos profissionais e até de sua profissão estão profundamente vinculados à possibilidade de uma formação contínua”. Neste ponto, enfatizam-se os depoimentos no grupo focal:

Muito interessante porque os temas geradores todos voltados para a realidade da escola pública. Então você percebia esta conexão. O que numa faculdade você às vezes não encontra, sugestões de atividades. Muitas vezes você chega novo para começar atuar e não tem esta instrução para você saber agora o que eu vou fazer daqui para frente e aí este curso ele deu essa possibilidade de você fazer essa ponte (P3).

Claro que muitas coisas que eu não sabia passei a ter conhecimento. Não sei qual é a proposta na faculdade. Mas esta parte pedagógica. Eu tive psicologia da educação, prática de ensino. Mas assim ficava muita discussão. Mas assim ter a metodologia do dia a dia, da realidade da escola eu não tive esse conhecimento. [...] A parte também específica de história, os textos que foram utilizados, os vídeos, a própria questão das mídias mesmos que foram utilizadas. Foi muito bom. (P1)

No grupo focal, os cursistas citaram que em relação à questão do suporte social, o suporte instrumental, na modalidade do auxílio financeiro foi de suma importância para a maioria deles, conforme depoimento desse entrevistado. *“Não podemos deixar de citar a parte financeira. Realmente na época eu não tinha o computador e essa parte foi a primeira que me ajudou”* (P1).

Nota-se que esse auxílio financeiro ajudou na aquisição de uma internet mais ágil, facilitando desta forma o acompanhamento e execução das atividades e estudos do curso de Formação da EFAP.

Teve muita gente que o financeiro foi importante. Muitos não tinham computador Não tinha internet. Ou você pode ter internet em casa, se for lenta não vai adiantar nada. É necessário se o governo quer um curso do porte deste (P3).

O suporte emocional, de acordo com Siqueira (2007, p. 72), “[...] significa estar presente, confortar, dar segurança e atenção em uma situação delicada pela qual um indivíduo esteja passando”. E, segundo a autora, conduz “ao aperfeiçoamento das relações interpessoais”. Isso pode ser percebido nos depoimentos a seguir:

Porque você tem leituras para fazer, atividades, você tem prazos para dar conta disso, você tem que se organizar. [...] Muitas vezes recorrendo até à equipe gestora da nossa escola, aos colegas para troca de experiências. Isso foi muito interessante. (P3)

O apoio emocional pode ajudar na recuperação da autoestima e reduzir sentimentos de inadequação. E com isso dar “[...] propósito e significado as experiências da vida” (SIQUEIRA, 2007, p. 72), como nota-se nos depoimentos seguintes: *“Então agora sinto mais seguro para você chegar*

na sala. Você está com outras pessoas que vão passar neste processo. [...] O professor por muito tempo clamou por isso. Me digam o que fazer. Me ajudem!!!” (P4).

Ampliando a ideia Siqueira (2007, p.7) explica que o suporte emocional envolve a preocupação de um indivíduo com o outro, e afirma que “Este tipo de suporte pode ser recebido por amigos íntimos, parentes ou colegas de trabalho. [...] são pessoas escolhidas para fazerem parte de sua rede social [...] e atuarem como fornecedores de suporte emocional”. Como se verifica a seguir: *“Confesso que tive um pouco de medo e fui conversar com a colega, que era muita coisa e eu não ia dar conta entendeu. Então fiquei um pouco assustado” (P1).* O suporte emocional de acordo com Siqueira (2007, p 7) “leva o indivíduo a acreditar que é possível encontrar, entre as pessoas de sua rede social, alento para reagir e superar os possíveis transtornos” e desta maneira “representa segurança e tranquilidade para o indivíduo por acreditar que existam, entre os integrantes de sua rede social, pessoas com disposição para suprir alguma necessidade de ordem prática”.

4.3.2 Avaliação da formação continuada

A questão das novas tecnologias na sala de aula foi um assunto debatido no grupo focal. Na oportunidade tratou-se dos recursos disponíveis atualmente nas escolas como computadores e outras mídias. E da preocupação do docente em estar se atualizando com o mundo digital para não sentir-se excluído deste processo, inclusive para fazer com que suas aulas sejam mais dinâmicas e mais próximas da realidade da maioria dos alunos.

Até para que o novo profissional ele tenha uma visão diferente da de que a aula não é mais uma aula tradicional. Uma aula passiva. O professor fala o aluno escuta e executa. A proposta de aulas mais dinâmicas. Com a utilização de recursos das TICs. Antigamente a gente poderia dizer que a escola não dispõe destes recursos. Se o professor hoje não corre atrás disto. Porque a escola dispõe. Ele não faz porque ele não quer. Porque a escola tem material disponível. As escolas tem computador. Elas são equipadas. Ha orientações. Tem todo o material para isso. Para você dinamizar. Ou fortalecer a sua aula (P3).

Foi destacada a preocupação dos professores com as novas tecnologias e a forma de como vão ser trabalhadas dentro da sala de aula.

[...] os avanços tecnológicos, especialmente da TICs, provocaram uma difusão das informações e um aumento da produção do conhecimento jamais vivenciados pela humanidade, demandando do profissional sua constante atualização”(ALMEIDA, 2011, p. 13).

Esta preocupação pode ser verificada na citação seguinte:

Não adianta você ter ali todas as tecnologias se o próprio professor não muda sua estrutura. Então de que forma? Então tem esta resistência. E também um ponto que é importante é o seguinte: precisa achar o equilíbrio Não deixar que estas novas tecnologias assumam o papel do professor. É uma maneira até de você dialogar com os alunos. [...] É um instrumento a mais que veio somar (P1).

A UNESCO (2009, p.5) desenvolveu um Projeto de Padrões e Competências em TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação para os docentes com o objetivo de melhorar sua prática, combinando habilidades em TIC com inovações na organização escolar. Esse projeto apresenta diretrizes específicas para o planejamento de programas educacionais e o treinamento dos professores para o desempenho do seu papel na formação de alunos com habilidades em tecnologia.

Mais especificamente, os objetivos deste projeto da UNESCO são:

[...] constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem; oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais; expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC; harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TICs na formação dos professores (UNESCO, 2009, p. 5).

A aprendizagem contextualizada objetiva que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas nos diversos contextos

apropriados, de maneira que consiga solucionar os problemas que surgem na vida real. Para Fernandes (2006) os processos de ensino e aprendizagem contribuem para a construção de conhecimento e formação de capacidades intelectuais superiores. Como nota-se na opinião do sujeito do grupo focal: *“Vamos conhecer novos pensamentos. Mas vamos saber quando entrar em sala de aula. Vamos contextualizar. Vamos fazer o aluno aprender”*(P2).

Esta contextualização segundo Santos (2008, p.57) não deve ser vista como uma “varinha mágica” que, sozinha, vai resolver os problemas da educação, pois o professor deve buscar maneiras diversificadas de ensinar. Para esse autor a maneira como o ensino é modificado requer uma maneira atraente e dinâmica para o aluno na medida em “[...] que a inclusão de questões do dia a dia simplesmente podem não aludir, necessariamente, discussões relevantes para a formação e tampouco motivar os alunos a interessarem-se pelos conteúdos”.

A contextualização, quando utilizada como recurso pedagógico, facilita o processo de ensino aprendizagem, auxiliando na aprendizagem significativa, como se percebe na fala a seguir: *“Muito interessante porque os temas geradores eram todos voltados para a realidade da escola pública. Então você percebia esta conexão”* (P2).

A capacidade de contextualizar a prática docente para Tafner (2003) é a capacidade de interação entre o universo dos alunos com o mundo deles, ou seja, o ensino não pode estar totalmente desligado da vida real do aluno. Para isso o docente necessita conhecer a realidade sociocultural dos seus alunos, visto que trazem consigo para o interior da sala de aula, as suas histórias de vida, que influenciarão nos significados que atribuirão às atividades que realizarão. O professor segundo Vasconcellos (2010) poderá, a partir deste conhecimento, organizar um trabalho que permita contribuir para a construção de significados dos conteúdos a serem aprendidos pelos seus alunos.

A contextualização de acordo com Fernandes (2006) confere um novo sentido ao conhecimento escolar, permitindo uma aprendizagem significativa, visto que facilita os processos de ensino e aprendizagem e contribui para a valorização das experiências prévias do educando e da consequente compreensão dos conceitos. De acordo com Libâneo (2004, p. 39) “De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito

na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma” como verificado no depoimento a seguir: *“Neste sentido mesmo. A teoria ela é importante. Vamos conhecer novos pensamentos. Mas vamos saber quando entrar em sala de aula. Vamos contextualizar. Vamos fazer o aluno aprender”* (P3)

Para Santos (2007, p. 33), “[...] a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Esse desafio pode ser observado no relato dessa docente quando se preocupou em ministrar as aulas interessantes para os alunos, ao trabalhar com conteúdos relevantes e partilhar experiências no intuito de alcançar uma aprendizagem significativa.

O que eu preciso para entrar na sala de aula, além do apagador e do giz e a caderneta de chamada? Quer dizer, como que eu vou estabelecer uma conexão com o aluno? Como eu vou propor um diálogo? Como vou utilizar minha aula? E aí o curso vem com essa proposta. Totalmente diferenciada. Eu acho que eu comentei com você no primeiro encontro. É válido para quem está começando, mas para quem já está em andamento na profissão também para se reciclar. [...] Muito interessante porque os temas geradores, todos voltados para a realidade da escola pública. Então você percebia esta conexão (P3).

Para Perrenoud (2008, p.4), os conhecimentos que são trabalhados nas escolas fora do contexto pouco contribuem com uma aprendizagem que realmente provoque mudanças no aluno. Para o autor, “[...] convém desenvolver competências a partir da escola, ou seja, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina como para sua inter-relação”.

Para Imbernón (2011), uma certeza é a de que pessoas arrumam tempo para aprenderem o que lhes faz sentido, aquilo em que acreditam. No grupo focal enfatizou-se a importância da prática durante o curso de formação para aprender como fazer, não ficar somente na teoria. Mas muitos docentes entrevistados colocaram a importância realmente do aprender a fazer fazendo como grande mestra propulsora, como fator de mudança das práticas docentes. Segundo Libâneo (2004, p. 39), “[...] em muitos cursos de formação

de professores vigora a ideia de que uma boa teoria garantirá por si só a prática”. Segundo o depoimento que segue é preciso uma ponte entre teoria e prática para se construir aprendizagem.

As questões também dissertativas, discursivas que exigiam uma elaboração, você teria que fazer uma ponte entre prática. Entre a teoria e a prática e a sua prática. Muitas vezes recorrendo até a equipe gestora da nossa escola, aos colegas para troca de experiências (P3).

Corroborando com a fala do sujeito acima citado.

[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes a educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.” Desta maneira exige-se uma nova proposta de formação do professor “[...] consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado (IMBERNÓN, 2011, p.42).

No mesmo sentido:

Na faculdade que eu fiz. Tive muito conteúdo, muita metodologia, mas pouca prática. Como você lidar. Como você fazer. E agora você aprende como montar uma estratégia. Então agora sinto mais seguro para chegar na sala. Você já ter noção como iniciar. Você pode melhorar sua prática. Você tem um início (P4).

De acordo com os entrevistados existe uma carência de práticas no curso de formação que dificultam o desempenho de quem se forma e logo em seguida assume a profissão, confirmando o disposto por Imbernón (2011, p 43): “O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar um nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. Nota-se isso nas citações que seguem:

O que numa faculdade você as vezes não encontra, sugestões de atividades. Muitas vezes você chega novo para começar atuar e não tem esta instrução para você saber agora o que eu

vou fazer daqui para frente e aí este curso ele deu essa possibilidade de você fazer essa ponte (P3).

Você caiu de para quedas dar aula Na faculdade que eu fiz. Você tem muito conteúdo, muita metodologia mas pouca prática (P2).

O curso de formação da EFAP para os entrevistados ajudou a suprir parte dessas necessidades, como corrobora o enxerto seguinte:

Perto do que a gente tinha anteriormente, eu achei que veio bem mesmo contribuir para o bom início do professor [...] Eu acredito que foi uma ideia que veio trazer bônus para a classe. Eu confio neste trabalho (P5).

A prática e a teoria têm papéis complementares na formação do docente, conforme orienta Libâneo (2004).

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na sua prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. E mais importante do que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e das disciplinas em que é especialista. (LIBÂNEO, 2004, p. 39)

Lembra-se aqui da importância de se refletir sobre a prática em uma profissão em que as escolas passam por inovações estruturais e os perfis dos alunos se modificam. Segundo Libâneo (2004, p.228), “[...] em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, [...] do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidente repercussão na sala de aula”. Segue um depoimento que corrobora com o autor:

Praticamente pela experiência da constituição de ser professor. Esta troca de experiência. Esse olhar que você tem para história, geografia. O professor de Português, de Inglês, de matemática vai ter um outro olhar. Muitas vezes você está tão ali no dia a dia que você não vê. Eles percebiam de fora e te davam esta referência. Foi muito bom (P1).

O desenvolvimento profissional para Perrenoud (1993) acontece na formação por meio da construção de bases do seu conhecimento. E o estágio constitui-se em uma etapa do processo de formação inicial, deve funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente.

O estágio é uma das etapas que fazem parte da formação inicial dos docentes. Como em toda profissão é através dele que o aluno começa a ter contato com o mundo profissional. O artigo 82 da Lei Federal nº 9.394/96 define que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (BRASIL, 1986). O parágrafo único do mesmo artigo estabelece que o referido estágio “não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

Tendo em vista que as políticas educacionais de formação de professores enfatizam a necessidade de assegurar aos graduandos exercício profissional, com vistas a assegurar o fortalecimento de conhecimentos e competências para sua futura atuação docente, o estágio supervisionado é de suma importância neste contexto, na medida em que contribui para a formação da identidade profissional do futuro professor, constituindo-se em espaço que oportuniza a reflexão, a sistematização e a vivência de situações reais do cotidiano da sala de aula e da escola. É neste processo de conhecimento que o futuro professor poderá experimentar uma prática investigativa, articulando teoria e prática.

Neste sentido o Parecer Nº 01 CNE/2006 fixa o número de horas de estágio nas licenciaturas. O inciso III do artigo 1º assim estabelece: “Prática de ensino- estágio supervisionado na educação básica, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no artigo 65, da lei 9.394/ 96”.

Para Gatti (2009, p.96) o estágio é um ponto crítico da formação, pois é precário a sua forma no seu controle e até “um chamamento ético”. Para a autora, “[...] a grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas.” Sobre isso nota-se certo desconforto nos depoimentos a seguir com relação ao estágio:

Você acaba criando um mal estar. O professor que você está observando. Quando eu fiz isto no terceiro ou quarto ano. A professora falava: “Eu sei que você tem muita coisa para fazer. Aproveita. Dá uma olhada na escola. Vai anotando.” Eu entendi que estava causando um mal estar. E eu não queria causar este mal estar (P1).

Conforme Piconez (2001, p. 17), “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor”. Isto pode se aplicar à avaliação do estagio no depoimento a seguir:

Eu fiz o meu estagio e nunca frequentei uma sala de português ou inglês na época[...] porque eles precisavam e eu estava como estagiaria ali e não vejo como uma coisa errada. Ela precisava e eu estava ali a disposição [...] Sempre ficava nos dias que ia fazer estagio que era essa aula que precisavam de mim na educação física, no pátio, com os alunos dando aula[...] eu não tive estagio na minha área. (P2).

Sobre o estagiário cumprir funções que não condizem com a função que irá exercer, observa-se o alerta dos autores:

[...] O aluno coloca-se muitas vezes à disposição na organização, para serviços que nada têm a ver com sua área de estudos; cumpre a carga horária prevista no primeiro semestre ou primeiro ano do curso e acredita que esse “trabalho” é o estágio supervisionado (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2011, p. 8).

Para Piconez (2001, p. 31), “[...] há a necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização”. Ainda a autora alerta que se deve impedir “[...] alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz”.

A Lei 11.788/2008 define em seu artigo 1º o estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando”. E no § 2º: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional

e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

De acordo com Bianchi e Alvarenga (2005) refletir sobre a formação do professor é uma tarefa desafiadora. A formação de professores pelos cursos de graduação é importante para uma avaliação dos seus conceitos metodológicos.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, no seu artigo 7º, dispõe:

O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo: I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental; II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental; III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas. (SÃO PAULO, 2012, p. 2)

Esta legislação auxilia na construção do exercício do estágio e durante a formação inicial os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade do professor. Para Bianchi, Alvarenga (2005, p. 5), o estágio em licenciatura é muito especial e diferencia-se daquele destinado aos cursos de Bacharelado, pois se direciona para futuros educadores que no ensino básico constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daquelas que exigem formação acadêmica.

Em relação a essa questão, ressaltamos a importância do estágio na obtenção de conhecimento para a prática profissional a seguir:

A cultura docente, os hábitos dos professores como corpo docente na instituição escolar, seus vícios e qualidades, as influências recebidas e a forma como vem reagindo aos impactos das reformas e mudanças que ocorrem no âmbito educacional são fatores que necessitam sempre de renovadas visões. O estágio supervisionado pode ser o espaço em que todas essas questões sejam amplamente discutidas. Dessa maneira a vida, o trabalho, desenvolvimento profissional, a escola como organização, as experiências e todas as demais relações ocorridas entre a docência e a sociedade acabam compondo um mosaico de partes diferentes da reflexão docente. (PIMENTA, 2004, p 133)

Para Piconez (2001, p.64), o estágio poderá atender aos desafios que a carreira do magistério possui se ele estiver voltado “[...] para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade” e desta forma refletir sobre sua profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se a necessidade de se aprofundar mais no tema da formação continuada como um processo em construção, fazendo-se necessárias novas discussões e investigações que estimulem a preocupação com uma formação que leve em conta não somente o aspecto cognitivo do docente, mas também cursos de formação que tragam, segundo Gatti (2003), impactos no modo de agir dos profissionais, preocupando-se ainda com as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas em seus nichos de convivência.

O presente trabalho analisou a experiência de formação em um programa de aperfeiçoamento profissional para docentes ingressantes no magistério público estadual. Buscou-se verificar quais foram as contribuições dessa modalidade de formação para o desenvolvimento profissional, qual foi a percepção dos docentes sobre o programa e o suporte a eles oferecidos.

No levantamento bibliográfico sobre suporte social, verificou-se que, no Brasil, ainda há poucas publicações referentes ao tema. Faz-se necessário o crescimento da pesquisa nesta área, a fim de se compreender como o suporte social pode auxiliar na trajetória do docente. Com o suporte emocional, ele pode sentir confiança nas pessoas, demonstrar preocupação com o outro, sentir-se pertencente ao lugar em que trabalha. Com o suporte informacional, pode comunicar-se com os colegas, compartilhar informações, trocar experiências e ter os recursos disponíveis para se atualizar. O suporte instrumental, no caso, foi o auxílio financeiro oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo, depositado mensalmente na conta bancária do candidato, de acordo com sua participação e frequência no curso da EFAP. O auxílio instrumental foi um dos mais importantes e mais citados nas entrevistas. Segundo os participantes, o êxito no curso de formação da EFAP foi alcançado, em grande parte, devido à tranquilidade de poder contar com o auxílio financeiro durante o curso e, assim, não precisar trabalhar em mais de um período e ter tempo para se dedicar aos estudos ou, ainda, pela possibilidade de adquirir um computador ou uma internet mais rápida para a realização das atividades em casa.

A entrevista semi estruturada foi aplicada entre os meses de dezembro de 2012 e março de 2013, individualmente, em ambiente e horário previamente

acertados entre as partes, preocupando-se com as condições adequadas para coleta desse material e respectivo sigilo necessário.

Posteriormente, foi realizado o grupo focal, após seis meses dos ingressantes na rede pública estadual por entender que melhor responderia as questões da pesquisa. Essa técnica na pesquisa foi realizada para compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições que ficaram depois do curso que esses docentes participaram.

Destaca-se que os gestores das Unidades Escolares envolvidas (Diretores, Coordenadores e Vices) demonstraram interesse em participar deste trabalho, o que abre caminho para novas pesquisas sobre o curso da EFAP.

Pela análise dos depoimentos é possível concluir que mudanças só ocorrerão se a formação do docente levar em conta todo o contexto e o docente como um ser humano em desenvolvimento, com anseios, esperanças e aberto às novas demandas. E ainda, que as políticas públicas devem estar atentas e procurar caminhos para reverter a ausência de diagnóstico das dificuldades dos participantes, carga horária excessiva, baixa remuneração e desvalorização da profissão.

Quanto ao programa nota-se que o curso da EFAP buscou preparar o docente para o exercício em sala de aula e lhe permitiu uma visão da política educacional e pedagógica preconizada pela Secretaria da Educação, no entanto faltou de espaço para que esse docente pudesse demonstrar suas carências ou dificuldades. Preocupou-se com o pedagógico e com o conteúdo específico de cada disciplina e não com as necessidades do professor, pois este, em nenhum momento do curso, foi ouvido.

Percebe-se que o caminho aponta para a prática de uma formação que alinhe teoria à prática, sem se descuidar do lado psicossocial do docente e, também, da necessidade de políticas públicas realmente preocupadas com a melhoria da qualidade de ensino.

Ao final dessa pesquisa encontramos indícios de novos caminhos a serem percorridos. Há a necessidade de continuarmos sempre pesquisando, pois, durante este trajeto, surgiram dúvidas, inquietações, questionamentos que mereciam mais tempo para serem estudados. Só restou a certeza de que a educação é uma construção e reconstrução eterna, e que o ser humano está

sempre em desenvolvimento e aprendendo sempre. E, como diz Imbernón (2004), precisamos aprender a conviver com a mudança e com a incerteza.

Espera-se, com a pesquisa, ampliar os espaços de reflexão acerca da forma como a questão “ser docente” vem sendo trabalhada pela Secretaria da Educação e apresentar subsídios para fortalecer as ações que já são desenvolvidas com vistas à melhoria da qualidade do ensino público.

REFERÊNCIAS

ABREU SOUZA, A. C.G. Formação docente: uma discussão sobre o processo de autoria. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012

_____. **Formação de professores: .da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

_____. **Formação de professores em rede pública: marcas de uma gestão**. Dissertação de mestrado. UBC, Mogi das Cruzes, SP: 2002.

ALARCÃO, I Os questionamento do cotidiano docente. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 40, p.16-19, nov-jan. 2007.

ALMEIDA, F. J. CABRAL, V.L. **Quantidade é qualidade**. Fundação São Paulo, Fundação Padre Anchieta, 2011. (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”).

AURÉLIO, B.H.F. **Dicionário Aurélio**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aurelio>>. Acesso em: 15 junho 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

BITTENCOUT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BONDIA LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.19-24, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BRASIL Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério na Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada**. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE Nº 009/01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Em 254 cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF : Diário Oficial da União, de 18 de janeiro de 2002 , Seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 05/08/2012.

_____. Decreto Nº 57.571, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - **Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas**
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 14/10/2012.

_____. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: 1999. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2012.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. **Departamento de Documentação e Informação**. São Paulo/SP, 2009. Disponível em:
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.297,%20de%2005.05.2009.htm>. Acesso em 12 ago 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 23 abr. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **A promoção da saúde no contexto escolar**, v.36, n. 2, p. 533-535, 2002. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação.. Parecer CEB 17/2001 **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 28 abr. 2012.

BERKMAN, L. F. The role of social relations in the health promotion. **Psychosomatic Medicine**, v. 57, n. 3, p. 245-254, 1995. <www.scielo.br>. Acesso em 27 jun. 2013.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição de políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito

à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p-80-108,2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 13 jun. 2012

BRITO, R. C. e KOLLER, S. H. Redes de apoio social e afetivo e desenvolvimento. Em A. M. Carvalho (Org.) **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. cap. 7. 115-130.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**. Vol. 1. Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 11 jul. 2012.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes a autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, M.V. MOREIRA, A.F.B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: mai/jun/jul/ago, n.23, 2003. p.156-168.

CAPELLETI, I. F. **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Articulação, 2007.

CECONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v.16, n.3. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 01 jul. 2012

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CESÁRIO, M. **O currículo de formação de professores em educação física da universidade estadual de londrina: o projeto curricular e a prática pedagógica dos professores**. Marilene Cesário – São Carlos, SP. Tese de doutorado, São Carlos: UFSCar, 2008. Capítulo II, O professor como formador e mediador no currículo: implicações para sua formação.

CHOR,D.,GREP,R.H.,LOPES,C.S;FAERSTEIN,E Medidas de rede de apoio social no Estudo Pró-Saúde: Pré-testes e estudo piloto. **Cadernos de Saúde Pública**, v17, n 4 p. 887-896, 2001.

COBB, S. Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine**, v. 38, n. 5, p. 300-314, 1976.

COPETTI, F., & Krebs, R. J. **As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico**. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 67-89). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2004.

DELORS, J. **A Educação para o Sec. XXI** – questões e perspectivas. Porto Alegre. Artmed, Brasília: UNESCO 2005.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2005.

DESSEN, M. A., Braz, M. P. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Brasília, 2005. *Paideia*, v.15, n. 30, p.11-20, cap.4 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 13 jan. 2013.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

ELTZ, P. T. **Formação Continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores**”. Tese (Doutorado em Educação UFRGS) 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 13 jun. 2013.

ESTEVE, J..M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC,1999.

FERNANDES, P. A. **O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida**. Uma mais-valia para uma vida com mais valor, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários À Prática Educativa - 2ª Ed.**, São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L.C. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu (MG), de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

PIMENTA, S. G.;. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor . IN: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**. São Paulo: Papirus, 2004.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.81, p. 70-74, maio, 1992.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.98, 1996.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C . **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GREMAUD, A. P. **Democratização do Acesso. Currículo e Qualidade de Ensino na Educação Básica. Tópico 3, Educação Básica: marcos legais e as principais políticas referentes à democratização do acesso**. USP. 2012

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOLLER, S. H. (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. 2004. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Técnica de Pesquisa** . São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO. J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDUSP, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 20ª. edição, São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, M. C. **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MERAZZI, C. Apprende à vivre les conflits: une tâche de La formation des enseignants. **European Journal of Teacher Education**, v.6, n.2, p.101-106, 1983.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo:Hucitec, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, 2003.

MORIN, E. **Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIVA, E. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

PENIN, S. T. S. **Políticas para a melhoria do ensino e a Proposta Curricular da SEESP**. Cultura Escolar e Construção do Currículo: Alunado, Educadores e a Proposta Curricular. Material do curso de Gestão para Gestão da Rede Pública para Supervisores e Dirigentes Regionais de Ensino do Projeto Redefor. USP. 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 53-62.

PICETTI, J. S. **Formación continuada de profesores: de la abstracción reflexionante a la toma de conciencia**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 25. n.3. p. 405-416, jul / set. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 jan. 2013.

RIBEIRO, R.P.; MENEZES-FILHO, N.F. Determinantes da melhoria do rendimento escolar. In Veloso, F. et al.(Org). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 171-188.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, J. **Uma aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Artmed 2007.

SÃO PAULO. Decreto n. 54.297/09 cria a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP**. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Gestão do currículo na escola: caderno do gestor**. São Paulo: SE, 2010. v. 1, 2 e 3. Disponíveis em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG_V1_2010_site_050310.pdf acesso em 13 de jun de 2013.

_____. LEI Nº 10.261, DE 28 DE OUTUBRO DE 1968.
Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo

SASSAKI, R.K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os Professores e sua Formação**. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição).

SCORZAFAVE, L.G. **Qualidade do ensino no sentido de qual das aprendizagens dos alunos: as avaliações, os determinantes, as evidências sobre o que funciona para melhorá-la**. São Paulo, Tema 3, Fatores associados ao desempenho escolar. 2009- Redefor

SIQUEIRA, M.M.M; GOMIDE JUNIOR, S. Suporte no trabalho. In. SIQUEIRA, M.M.M. e colaboradores. **Medidas do comportamento organizacional**. São Paulo: Bookman, cap. 4, 2008.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica**. 2ª Ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2003.

SOARES, J.F. **A escola eficaz: a evidência do SAEB**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.

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

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **XXVI ENEGEP**. Fortaleza, Out.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995. <Disponível em www.anped.org.br>. Acesso em 31 de jan. de 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação na Aprendizagem**. Libertad, 2008.

_____. **Gestão em sala de aula**. 2010. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 03 jul. 2013.

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Apêndice I Ofício à Instituição

Taubaté, _____ de _____ de 2012.

Prezada Senhora

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Maria Aparecida dos Santos Sarraipo, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2012 E 2013, intitulada “Formação continuada e desenvolvimento humano: limites e possibilidades programa de aperfeiçoamento profissional do Governo do Estado de São Paulo”, o estudo será realizado com os docentes ingressantes do concurso público de professor da Educação Básica II de 2010 . Para tal, será realizada entrevistas através de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada, depois será feito um acompanhamento nos encontros presenciais e nas atividades desenvolvidas por estes docentes nas escolas. Em 2013, após a efetivação nas escolas, essa pesquisadora voltará a campo convocando esses mesmos docentes para uma entrevista em grupo. Será mantido o anonimato de todos os envolvidos na coleta dos dados.

Ressaltamos que o Projeto da Pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 346/2012

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100 e da prof^(a). Dr (a)Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação
Ilmo (a). Sr (a) Carmen Lúcia Machado Passarelli
Dirigente Regional de Ensino – Região de Taubaté
Diretoria de Ensino – Região de Taubaté

Apendice II – Questionário de Características Pessoais do Docente

1 -É graduado (a) em que área: _____ Há quanto tempo?

2 -Possui pós-graduação () S () N se sim () Lato Sensu () Stricto Sensu

-Em que área:

3 -Atua como professor:

- () na rede estadual
- () na rede municipal
- () na rede particular
- () na rede estadual e municipal
- () na rede estadual e particular
- () na rede municipal e particular

5 -Idade: _____ 6 - Sexo: _____ 7- Religião:

_____ 8 - Estado civil _____ 9 –
residente na cidade _____

Apendice III – Roteiro de Entrevista semi estruturada

1 - Como foi para você participar do Curso de Formação de PEB II?

2 - Como foi a etapa presencial? Você achou os assuntos pertinentes?

3 - Como foi participar da etapa on-line?

4 - Você teve algum entrave durante o curso presencial ou à distancia?

5 - Você teve algum suporte que te ajudou a fazer o curso?

6 - Acha que o curso ajudou mudou a sua postura em sala de aula?

Você conseguiu trazer os conhecimentos adquiridos no curso para o seu dia a dia na escola?

7 – Avalia que o tempo de curso foi necessário para uma boa aprendizagem ou precisava ser maior ou menor?

8– Onde você fez a sua vivência? Como foi para você conhecer o ambiente escolar através da vivência?

9 - Fale como se tornou professor(a), de sua trajetória como docente.

Apendice IV

GRUPO FOCAL

“Como a formação continuada recebida pela EFAP auxiliou na sua prática docente?”.

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Eu, _____
_____ RG: _____ declaro que aceito participar da Pesquisa “Formação Continuada e desenvolvimento humano: limites e possibilidades do programa de aperfeiçoamento profissional do governo do estado de São Paulo”, com o objetivo de conhecer como a formação continuada influencia na prática docente .Fui esclarecido (a) quanto: a liberdade de aceitação ou não da participação da pesquisa, num primeiro momento preenchimento de um questionário e entrevista semi estruturada e posteriormente um grupo focal que será mantido o sigilo. Fui informado (a) também, que existe autorização da Direção da Instituição para realização da pesquisa, sem prejuízo algum a minha pessoa; de que os dados coletados não serão utilizados para outros fins que os não previstos neste estudo; que poderei me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo e que a não participação na pesquisa também não me acarretará qualquer problema, sendo este documento elaborado em duas vias, uma minha outra da pesquisadora.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do pesquisador

Maria Aparecida dos Santos Sarraipo

Universidade de Taubaté – Mestrado em desenvolvimento Humano

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté (SP)

Telefone: (12) 3625-4217