

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

**PROFESSORES INICIANTES DO ESTADO DE
SÃO PAULO: a proposta de formação de ingressantes da
SEE/SP**



ARARAQUARA – S.P.
2017

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

**PROFESSORES INICIANTEs DO ESTADO DE
SÃO PAULO:** a proposta de formação de ingressantes da
SEE/SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Câmpus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof.^a Dra. Maristela Angotti

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2017

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos
PROFESSORES INICIANTE DO ESTADO DE SÃO PAULO: a
proposta de formação de ingressantes da SEE/SP / José
Carlos CONSTANTIN JUNIOR – 2017
161 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Prof.^a Dra. Maristela Angotti

1. Escola de Formação - EFAP/SP. 2. Curso de Formação
de Professores Ingressantes - SEE/SP. 3. Formação
Continuada. 4. Professor Iniciante. 5. Necessidades
do Professor Iniciante. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

PROFESSORES INICIANTEs DO ESTADO DE SÃO PAULO: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Câmpus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof.^a Dra. Maristela Angotti

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 03 de fevereiro de 2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Maristela Angotti
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara.

Membro Titular: Dra. Marta Leandro da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara.

Membro Titular: Dra. Luciana Maria Giovanni
Pontifícia universidade Católica de São Paulo

Membro Suplente: Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara.

Membro Suplente: Dra. Bianca Cristina Corrêa
Universidade de São Paulo / USP – Ribeirão Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

A todos os profissionais da educação que não desistem de lutar por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos em minha vida.

A minha família, Fernanda e Rafael, por todo amor e paciência a mim dispensado.

Aos meus Pais, José Carlos e Maria Gorete, por terem cuidado de mim quando pequeno e me ensinado o caminho do bem.

A toda minha família, cada um de vocês mesmo que de longe fizeram que essa pesquisa se tornasse possível.

A minha orientadora e querida amiga, Maristela Angotti, exemplo de mãe, professora e pesquisadora. O meu muito obrigado pela confiança depositada em mim e, por toda dedicação durante a orientação deste trabalho.

Às amigas Naiara, Roberta e Tatiane pelo companheirismo durante todo o curso de mestrado.

Aos integrantes do GPEI por todos os dias de estudos coletivos que foram fundamentais para o meu amadurecimento durante a pesquisa.

A todos os amigos que fiz na UNESP - Câmpus de Araraquara pelas boas conversas, risadas e conselhos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, que fazem desta instituição um referência.

A todos os funcionários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, sobretudo os da Seção de Pós-graduação pela competência no trabalho prestado a nós discentes.

Aos membros da banca, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e por todas as contribuições valiosas que lapidaram minha pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa concedida que me possibilitou tranquilidade financeira e consequentemente maior dedicação para a pesquisa.

A todos os meus sinceros agradecimentos e gratidão!

“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”. (DEWEY, 1979, p. 6).

RESUMO

O presente trabalho estrutura-se em torno da temática da Formação Continuada de Professores. É uma pesquisa desenvolvida utilizando uma abordagem qualitativa que se realizou por meio de dois procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Buscou descrever a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, política educacional de formação de professores, criada em 2009 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- SEE/SP, como estratégia de melhoria da educação no Estado. Analisou duas propostas de formação continuada de professores, intituladas como Curso de Formação de Ingressantes. Tem como objetivo central confrontar o curso de formação específica para ingresso na SEE/SP com as pesquisas sobre o professor iniciante em etapas da Educação Básica do Estado de São Paulo, para verificar se este atende as necessidades destes professores de acordo com o que dizem as pesquisas da área. O referencial teórico baseou-se em autores que desenvolvem estudos sobre a formação de professores, tais como, Carlos Marcelo Garcia, Maria da Graça N. Mizukami, Vera Maria Candau e Luciana Giovanni. E autores que se dedicam à investigação sobre o início da carreira e desenvolvimento profissional na carreira, tais como, Michaël Huberman, Maurice Tardif, e Carlos Marcelo Garcia. Os resultados evidenciam que o Curso de Formação da SEE/SP é uma ação inovadora de formação continuada do professor ingressante na rede estadual paulista, dos quais muitos são iniciantes, entretanto não atende ou atende minimamente às necessidades destes professores de acordo com o que dizem as pesquisas da área, valorizando de forma extrema a formação de conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos e de uma epistemologia da prática profissional. Além disso, os achados da pesquisa revelam uma intenção na proposta de formação oferecida pela SEE/SP que é a busca por uma padronização da atividade docente por meio de materiais prontos, denominados por Caderno do Professor e Cadernos do Aluno. Importante destacar ainda, que existe a tentativa de “fabricação” de uma nova identidade para os professores da rede estadual paulista, o que se revela no tempo despendido no Curso para estudos relativos ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com a avaliação externa SARESP e com os materiais pedagógicos oficiais. Com isso, pode-se afirmar que a proposta de formação oferecida pela EFAP por meio do Curso de Formação Específica baseia-se na racionalidade técnica, com atividades e conteúdos oferecidos por um curso de modelo clássico de formação com ênfase no treinamento ou reciclagem dos professores, uma instrução do que ensinar e de como ensinar.

Palavras – chave: Escola de Formação – EFAP/SP; Curso de Formação de Professores Ingressantes – SEE/SP; Formação Continuada; Professor Iniciante; Necessidades do Professor Iniciante.

ABSTRACT

The structure of this present work, is about the theme of Teacher's Continuous Training. It is a developed research using a qualitative approach which was accomplished via two methodological procedures, a bibliographic research and a documentary research. It sought to describe the School of Teacher's Training and Improvement "Paulo Renato Costa Souza" – EFAP, educational policies of Teacher's training, created in 2009 by the Educational Department of the State of São Paulo – SEE/SP, as a strategy for the improvement of the State's education. Two proposals were analyzed about Teacher's Continuous Training, entitled as a beginner's training course. With the central aim to confront the course of specific training to join into SEE-SP, with the researches about the beginner teacher, in stages of the Basic Education in the State of São Paulo, to verify if these meet the needs of these teachers according to what is said in the researches. The theoretical framework was based in the authors that developed studies about the teacher's training, such as, Carlos Marcelo Garcia, Maria da Graça N. Mizukami, Vera Maria Candau and Luciana M. Giovanni. And about authors that have devoted themselves to the investigation of the beginning of the career and the professional development of the career, such as, Michael Huberman, Maurice Tardif, and Carlos Marcelo Garcia. The results highlight that the Formation of the SEE/SP, is an innovative action of the continuous training of the incoming teacher in the State of São Paulo's system, of which, many are initiating, yet, they don't meet or meet minimally to the needs of these teachers, according to the researches in this area, valuing in an extreme way, the formation of specific contents in detriment of pedagogical contents and of an epistemology of professional practice. Besides, the results of the research reveal an intention in the formation proposal offered by SEE/SP, which is the search for a standardization of the teacher's activity through prompt material, denominated as Teacher's Book and Student's Book. It's also important to highlight, that there is the attempt of "manufacturing" a new identity for the teachers in the State of São Paulo system, which reveals itself on the time spent on the Course for studies related to the Official Curriculum of the State of São Paulo, with an external evaluation SARESP and with official pedagogical materials. So then, it can be affirmed that the formation proposal offered by EFAP through the Specific Formation Course, bases itself in the technical rationality, with activities and contents offered by a course of classical type of formation with an emphasis on the workout and the recycling of the teachers, instructions of what to teach and how to teach.

Keywords: Training School – EFAP/SP; Teacher's Beginners Training Course – SEE/SP; Continuous Training; Beginners Teacher's; Beginners Teacher's needs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os saberes dos professores.	31
Quadro 2	Relação de pesquisas sobre a temática do professor iniciante.	52
Quadro 3	Pesquisas selecionadas para análise.	55
Quadro 4	Relação de documentos selecionados para análise.	60
Quadro 5	Evolução da produção sobre o professor iniciante.	62
Quadro 6	Trabalhos selecionados para análise.	64
Quadro 7	Dificuldades, dilemas e necessidades do professor iniciante.	75
Quadro 8	Principais dificuldades e dilemas enfrentados pelo professor do Estado de São Paulo	102
Quadro 9	Síntese da análise comparativa	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Os ciclos de vida profissional dos professores.

40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

DEs – Diretorias Regionais de Ensino

DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo

EF – Ensino Fundamental

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EM – Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES – Instituição de Educação Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1	16
EXPLICITANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INGRESSANTES.....	16
1.1. A formação continuada.....	16
1.1.1. A formação continuada em serviço: Em defesa da escola como o “locus” de formação	22
1.2. Os saberes docentes	26
1.3. As fases da vida profissional dos professores	33
1.3.1. Por um início de carreira “decente”: Em defesa de um programa de apoio dos professores iniciantes.....	40
1.3.2. Exemplos de programas de apoio ao professor iniciante.	44
SEÇÃO 2	49
DESCREVENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	49
2.1. A Pesquisa Bibliográfica	50
2.2. A pesquisa documental.....	57
SEÇÃO 3	62
PROFESSORES INICIANTES DO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A ADAPTAÇÃO AO SISTEMA	62
3.1. Análise dos estudos levantados no IBICT.....	62
3.2. Breve descrição dos estudos selecionados após aplicação de critérios de permanência.	63
3.2.1. O que dizem as pesquisas sobre o professor iniciante do ciclo II no Estado de São Paulo?	66
3.3. O que dizem os documentos analisados: Apresentação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores	78
3.3.1. A proposta de formação da EFAP para o ingressante	82
3.3.2. O Curso de Formação Específica de Ingressantes: Primeira proposta (2011-2012)	87
3.3.3. O Curso Específico de Formação de Ingressantes: Segunda proposta (2015-Atual)	94
SEÇÃO 4	102
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EFAP.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE	128
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

O surgimento de uma pesquisa normalmente está ligado às inquietações surgidas ao longo da carreira pessoal e profissional de uma pessoa. No meu caso não foi diferente e essa afirmação se comprovou.

Ao me questionar como me tornei professor e porque escolhi esta profissão a resposta que tenho é: eu não escolhi esta profissão, mas tive o privilégio de ser escolhido por ela. E pensando em como me tornei professor, logo lembro de todo meu histórico de vida e percebo que em cada etapa eu estava sendo preparado para ensinar.

Sendo filho único de pais que não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos sempre tive o incentivo para o mesmo, me encaixando dentro daquela máxima que os pais sempre querem dar aos filhos a oportunidade que não tiveram.

Concluí o Ensino Médio na pequena cidade de Colina/SP, a “Capital do Cavalo” como assim é conhecida. E como todo estudante com incertezas sobre seu futuro fui me preparar para o vestibular em um cursinho. Após um ano de estudos e ainda com incertezas, escolhi prestar vestibular para o tradicional curso de Direito, com o qual me identificava. Naquele momento não obtive sucesso nos vestibulares de algumas universidades públicas. Todavia, é aí que entra a educação em minha vida.

Entrei para o curso de Letras das Faculdades Integradas Fafibe de Bebedouro/SP e algum tempo depois não tinha mais dúvidas, eu era professor. Formei-me no ano de 2005 e após um tempo de trabalho percebi que havia muitas lacunas trazidas de minha formação inicial. Dessa forma, senti a necessidade de buscar um complemento para minha formação. Em 2008 entrei para o curso de especialização em “Teorias Linguísticas e Ensino” UNESP/Araraquara, curso que me proporcionou uma fundamentação muito sólida em relação aos conteúdos de minha área específica de ensino. Contudo, ao estar em sala de aula sentia que ainda faltava algo em minha formação, agora em relação às questões didático-pedagógicas. O resultado disso foi entrar para o curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba.

Finalizei minha segunda graduação no ano de 2013 e agora entendi o motivo de todo esse caminho percorrido para que minha formação se complementasse. Todas aquelas inquietações, dificuldades, dilemas e necessidades me fizeram refletir constantemente como é o processo de desenvolvimento do professor quando este é inserido no contexto de trabalho. Por estar inserido na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) desde 2006 e como efetivo desde 2012, era sobre meu trabalho e formas de desenvolvimento profissional

dentro desta rede de educação que eu refletia. As inquietações de meu trabalho me levaram para a pesquisa. Entrei para o curso de mestrado da UNESP/Araraquara com o intuito de investigar os programas de formação continuada oferecidos pela rede estadual paulista.

Os caminhos da pesquisa me levaram a pensar nas formas de ingresso nesta rede estadual, a pensar em minha própria inserção e na ausência de um acompanhamento sistemático e organizado de apoio ao professor. Deparei-me então com a política educacional proposta pela SEE/SP que surge em 2009 com o propósito de assumir a formação continuada da rede, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Meu interesse se constituiu por meio de buscar entender o como ocorria / ocorre a entrada do professor na carreira e como ele busca o seu conhecimento. Portanto, o objeto definido para a investigação foi o Curso de Formação para Ingressantes oferecido pela EFAP como proposta de formação aos novos professores que viessem a se inserir na rede por meio de concurso público.

A pesquisa busca descrever a política educacional SEE/SP, que por meio do decreto nº 54.297 de maio de 2009 institui a EFAP. Tem como objetivo confrontar o curso de formação específica para ingresso na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP com as pesquisas sobre o professor iniciante, para verificar se este atende as necessidades dos professores iniciantes na rede, de acordo com o que dizem as pesquisas da área realizadas com professores de etapas da Educação Básica do Estado de São Paulo, especificamente.

Tem como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: **Quais são as contribuições do Curso de Formação Específica para o docente iniciante da SEE/SP quando confrontado com o que se dizem as pesquisas (teses e dissertações) da área, nas últimas décadas?; O Curso de Formação Específica atende as necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo?**

Orienta a pesquisa a hipótese de que o Curso de Formação Específica de Docentes promove formação centrada na racionalidade técnica numa tentativa de nivelamento do trabalho docente, o que pode não atender as necessidades dos professores ingressantes/iniciantes.

Com vistas a atingir o objetivo proposto e conseguir responder às questões de pesquisa o trabalho foi organizado da seguinte maneira:

A seção um explicita a fundamentação teórica que embasa todo o trabalho. São desenvolvidas reflexões acerca da formação continuada em serviço, sobre os saberes necessários para o trabalho docente e questões pertinente à carreira docente e suas fases.

A seção dois delimita os percursos metodológicos percorridos para a realização deste trabalho. Primeiramente, será exposto os caminhos de uma pesquisa bibliográfica realizada

com o intuito de levantar quais são as necessidades dos professores iniciantes no Estado de São Paulo. Posteriormente, será exposto os caminhos de uma pesquisa documental que objetivou compreender a proposta de formação para iniciantes por meio do Curso de Formação, oferecido pela EFAP, enquanto uma política educacional da SEE/SP.

A seção três destina-se a exposição dos resultados levantados por meio dos percursos metodológicos.

Na seção quatro é feita a análise comparativa entre o que dizem as pesquisas sobre os professores iniciantes e a proposta de formação do Curso de Formação de Ingressante. Os resultados desta análise buscarão responder às questões desta pesquisa, e confirmar ou não a sua hipótese.

Por fim, têm-se as considerações finais com o intuito de retomar os caminhos percorridos pelo trabalho, explicitar por meio de um quadro resumo os dados levantados pelas análises, os quais revelam aspectos importantes da proposta de formação da SEE/SP e ainda, retomar os principais dados levantados pela análise comparativa como forma de reforçá-los. O trabalho encerra-se com novas provocações que visam instigar novas pesquisas e debates acerca da temática do professor iniciante e suas formas de ingresso na carreira.

SEÇÃO 1

EXPLICITANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: concepções de formação continuada para professores ingressantes

O trabalho está estruturado nos seguintes tópicos e consequente fundamentação que constituirá o esteio teórico desta pesquisa.

No primeiro tópico será desenvolvida a temática da formação continuada em serviço, para tanto serão utilizados como autores de referência os trabalhos de Marcelo Garcia (1999), Mizukami et al. (2002), Candau (1996) e Giovanni (2003). Na sequência desta discussão, entende-se ser necessária a análise dos saberes docentes e, para tanto, este trabalho apoia-se na obra de Tardif (2012). Inegavelmente, para o devido atendimento dos interesses da pesquisa, faz-se necessária a inserção e análise da temática relativa aos ciclos de vida profissional dos professores, parte baseada principalmente na obra clássica de Huberman (1995), seguindo por uma defesa de um início de trabalho “decente” que buscou apresentar a importância de valorizar os primeiros anos de trabalho dos professores por meio de políticas, ações e programas de apoio ao professor iniciante, conforme o defende Marcelo Garcia (1999). E finalmente, são apresentados alguns modelos de programas de apoio aos professores iniciantes por André (2012).

1.1. A formação continuada

Antes de desenvolver o tema, faz-se necessário conceituar os termos que serão utilizados neste texto. Inicia-se com o vocábulo “formação” que, segundo o dicionário Houaiss, tem os seguintes significados: “1. Maneira como uma pessoa é criada; educação; 2. Conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa; 3. posicionamento”. Vê-se nestes significados que o conceito clássico de formação está ligado a dois aspectos, um pessoal e outro institucional. O aspecto pessoal refere-se a formação que o indivíduo recebe por influência familiar. Com quem mora, onde mora e com quem se relaciona determina a formação pessoal de uma pessoa, pode-se dizer que esta é a formação informal. Por outro lado, vê-se um aspecto institucional da formação de um indivíduo. Esta dimensão de formação compreende os espaços institucionais no qual uma pessoa se forma. Todos os espaços desde a educação infantil até a formação em nível superior e, posterior a ela, são exemplos tradicionais de formação institucional.

O pesquisador espanhol Marcelo Garcia (1999) amplia o conceito de formação dizendo que:

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (p.19).

Vê-se, portanto, de modo geral, que o termo formação diz respeito à formação pessoal, isto é, de desenvolvimento da pessoa por meio de suas experiências pessoais, também compreende a formação institucional que se refere a uma estrutura organizada para formar pessoas, ademais está permeado de uma função social, isto é, saberes aceitos por uma sociedade, mas que estão ligados a um sistema socioeconômico e a uma cultura dominante.

Já a temática de formação de professores diz respeito a uma ação pensada nos termos do desenvolvimento profissional para a docência e que acontece obrigatoriamente em espaços institucionais, organizados e estruturados para este fim, mas isso não implica desprezar as experiências de vida do professor, pelo contrário, esta formação deve atribuir “grande força às experiências do professor acumuladas ao longo de sua vida – que, em geral, constituem inspiração, na maioria das vezes inconsciente, à sua configuração como um profissional ao longo da carreira” (MIZUKAMI et al, 2002, p.16). Para Rodríguez Diéguez (1980) “a formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino” (p.38, apud MARCELO GARCIA, 1999, p.22). Assim sendo, a formação de professores, além de ser uma ação pensada, se desenvolve para profissionalizar pessoas que serão responsáveis por educar as futuras gerações (MARCELO GARCIA, 1999, p.22). Desse modo, define-se formação de professores como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Constata-se então, que a formação de professores tem dois propósitos: o primeiro de gerar conhecimentos ao futuro professor ou para o professor em exercício de modo que este consiga agir de maneira reflexiva e ativa em diversas situações, e o segundo tem por objetivo maior a busca pela melhoria da qualidade de ensino oferecida pelo professor, o que, em consequência, acarreta obviamente a melhoria da qualidade da educação recebida pelos alunos.

No campo das pesquisas sobre formação de professores têm-se dois níveis de formação, a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial, defendida por este trabalho, é aquela que é oferecida por instituições de ensino superior em etapa inicial nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, de acordo com a meta 15¹ do Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Já a formação continuada é concebida como os estudos realizados pelos professores posteriormente à formação inicial, e tem por objetivo diminuir a distância entre a dicotomia teoria versus prática, atenuar os desafios da inserção na docência e início da carreira, bem como proporcionar aos professores mais experientes conhecimentos que deem conta dos desafios que surgem com as mudanças da sociedade e mudanças da escola.

Neste trabalho, o intuito não será o de desenvolver uma discussão sobre a formação inicial, mas devido ao objeto de estudo desse trabalho ser uma ação de formação continuada, a EFAP e o Curso de Formação de Ingressantes, o que se busca é levantar um referencial sobre a formação continuada, e que este dê conta de apoiar as reflexões feitas neste trabalho, bem como as análises apresentadas ao final da pesquisa.

Conceituar adequadamente formação continuada é uma tarefa muito difícil mesmo nos dias atuais devido às tensões enfrentadas nesse campo. Em artigo, as autoras Collares e Moyses (1995, p.101) afirmam que:

O campo de discussões sobre formação continuada, ou sobre capacitação em serviço, é relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio.

¹ “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 13/10/2015

Candau (1996) diz que a preocupação com a formação continuada de professores sempre esteve presente quando houve esforços de renovação pedagógica pelos sistemas de ensino.

Ainda nos dias atuais as discussões sobre formação continuada precisam ser levantadas, pois neste campo as tensões continuam muito fortes uma vez que a esta é dada uma responsabilidade muito grande de diminuir as lacunas dos professores em exercícios ou iniciantes. Mizukami et al (2002, p.26) alertam para a importância da formação continuada, pois parece haver um movimento, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, de “desvalorizar a formação inicial dos professores – e conseqüentemente sua profissão – e incentivar a formação continuada”. Contudo, como alerta Torres (1998) os programas de formação continuada também não estão conseguindo lograr formações adequadas aos professores, de modo a melhorar o desempenho dos professores e conseqüentemente a qualidade da educação por meio do rendimento escolar dos alunos.

É pertinente dizer neste momento, antes de alongar a discussão sobre o tema, que este trabalho defende o princípio de formação de professores como um contínuo. Apoia-se em Marcelo Garcia (1999) que levanta sete princípios que podem ser apresentados ou estudados separadamente, contudo estão interligados e são decorrentes e ligados ao primeiro: princípio da formação de professores como um contínuo; princípio da integralização da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; princípio de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; princípio da integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; princípio da integração teoria-prática na formação de professores; princípio do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. A formação de professores entendida como um contínuo, isto é, um processo, não se acaba, não se esgota após uma formação pontual, porém se estende por toda a vida do professor. Também é este princípio que garante um elo entre a formação inicial e a formação continuada.

No âmbito da formação continuada de professores é possível identificar dois modelos de formação, o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática. A racionalidade técnica é um modelo herdado do positivismo e nele o professor é visto como um técnico, capaz de assimilar teorias e técnicas científicas, além dos conteúdos específicos de uma determinada disciplina, que serão usados na resolução de problemas surgidos da prática.

Entretanto, com as mudanças percebidas na sociedade estimuladas pela redemocratização do país e também com as mudanças da escola pública impulsionadas pela universalização do ensino fundamental, esse modelo se torna inviável uma vez que:

A demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras vidas que agora ocorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores – e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais (MIZUKAMI et al, 2002, p.11).

Desse modo, o trabalho na escola se torna mais difícil e o ser professor uma atividade mais complexa, já que não é adequado apoiar-se apenas no domínio dos conteúdos das disciplinas específicas e em modelos e técnicas de como transmiti-los. “Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa” (MIZUKAMI et al, 2002, p.12).

Esta concepção de formação centrada na racionalidade técnica, na formação continuada, Candau (1996) a apresenta como uma “perspectiva clássica da formação de professores”. Segundo a autora, esta formação acontece por meio de cursos, e:

A ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, reciclar significa ‘refazer o ciclo’, voltar a atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação – não só *lato sensu*, mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o *locus* de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional (p.140-141).

É possível afirmar que ainda hoje este é o modelo de formação continuada mais praticado e aceito, tanto por secretarias municipais de educação quanto por secretarias estaduais de educação. Como exemplo podemos citar na SEE/SP o oferecimento dos programas de formação baseados nesta concepção, tais como o programa ‘Teia do saber’² oferecido em meados de 2003 e o programa mais atual ‘Redefor’³.

Antagonicamente a esta ideia clássica de formação, centrada no acúmulo de cursos, e ligada à concepção da racionalidade técnica, tem-se a racionalidade prática, que “é uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente (MIZUKAMI et al, 2002, p.12).

Desta maneira, essa pesquisa alerta para a necessidade de se pensar a formação continuada apoiada por uma perspectiva de análise crítica da formação de professores. Defende-se que a formação continuada não pode acontecer apenas em espaços institucionais distantes da realidade do professor, mas o lugar de formação privilegiado deve ser a escola, defende também que a formação continuada deve ser, em muitos casos, individualizada. A esse respeito, este trabalho apoia-se nas ideias de Candau (1996), que apresenta três teses para se pensar a formação continuada. A primeira tese defendida pela autora diz respeito a encaminhar a formação continuada para a escola, sendo esta o *locus* desta formação, isto é, a escola deve ser o espaço privilegiado da formação de docentes em serviço. A segunda tese reitera a necessidade de se valorizar o saber docente dos professores, sobretudo o saber docente adquirido por meio da experiência profissional. Finalmente, a última tese defendida pela autora compreende o ciclo de vida profissional dos professores. Destaca-se ainda que a formação continuada deve ser particularizada dentro da escola, segundo a experiência dos professores. Um professor iniciante não deve receber a mesma formação que um professor em meio de carreira, assim como este não pode ser tratado como um professor que está para se aposentar e vice-versa.

² O Programa Teia do Saber foi lançado em 2003 pela SEE/SP e consistia num conjunto de ações de formação continuada oferecido através de cursos curtos de 40 horas com caráter de capacitação de todas as áreas de conhecimento. A partir de 2006 a SEE/SP realizou parcerias com Universidades públicas e privadas que passaram a oferecer os cursos do programa. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/430.pdf Acesso em: 25/11/2015

³ “O Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação. Os cursos de especialização, em nível de pós-graduação têm duração de um ano, e espera-se que tenham impactos positivos na formação em serviço e consequentemente no resultado de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual”. <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redefor/In%C3%ADcio/tabid/1383/Default.aspx> Acesso em: 25/11/2015

1.1.1. A formação continuada em serviço: Em defesa da escola como o “locus” de formação

Deslocar a formação continuada para dentro da escola é sustentar a ideia que formação é um contínuo, um processo inacabado e reconhecer e valorizar a importância que as experiências geradas na prática corroboram para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, é uma forma de afirmar o quanto é insuficiente a formação que acontece através de cursos de curta duração tão questionados nos últimos tempos. Cursos que não alteram a prática pedagógica e “quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva” (MIZUKAMI et al. 2002, p.27).

Alguns depoimentos sobre cursos de curta duração em contraste com a experimentação da prática:

Do curso que realizei pude aproveitar alguma coisa, mas pouco a gente pode aplicar, depois a prática é que vai ajudar.

No princípio a gente fica com aquele medo, e é a prática que vai ajudar a gente a vencer essas barreiras, a vencer esses desafios e a atingir tudo o que a gente pretende.

Gostei do curso, mas depois, no dia-a-dia, a gente vai deixando aquilo que tinha aprendido, porque a prática vai ensinando outras coisas mais importantes.

É na prática, na vida do dia-a-dia, que a gente aprende de verdade, sem negar a importância da teoria (CANDAU, 1996, p.143-144).

Tais depoimentos reforçam a necessidade de a escola ser o *locus* de formação docente, pois é nesse contexto que os docentes conseguem falar e reconhecer suas aprendizagens, por esse motivo a escola deve ser pensada e organizada como espaço de aprendizagem. Sobre isto, Candau contribui afirmando que:

Nesta linha se está começando a promover várias experiências, procurando-se estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar e não desloquem o professor para outros espaços. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecem-se processos de pesquisa-ação (1996, p.145).

Após firmado o reconhecimento da escola como lugar de formação faz-se necessário pensar em algumas reflexões sobre esse espaço e seus atores.

Como se comportam professores enquanto aprendizes adultos?
 Que dizem as pesquisas sobre necessidades formativas de professores nas diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional?
 Há relação entre essas necessidades e a oferta de situações de formação pelo sistema escolar e/ou pelas próprias unidades escolares?
 Quais são e como se caracterizam tais situações, individuais e coletivas, de aprendizagem sobre a profissão docente no cotidiano escolar?
 Que elementos ou características nos comportamentos, ações e pensamentos expressos por professores podem ser tomados como evidências ou sinais indicadores de aprendizagem da profissão docente e de desenvolvimento profissional? (GIOVANNI, 2003, p.212).

Estes questionamentos são muito pertinentes e para este trabalho são imprescindíveis de serem levantados neste momento, pois ajudam a refletir sobre quais são os caminhos que devem ser percorridos para que a formação continuada em serviço seja adequada e não apenas um momento burocrático na escola. A intenção não é de respondê-los, todavia o interesse é que essas questões possam ser norteadoras para esta discussão.

Este trabalho partilha da ideia de que a principal característica do professor, isto é sua principal competência para o exercício da profissão docente deve ser a capacidade de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu trabalho. Pode-se dizer que o conceito de reflexão é um legado de John Dewey devido às muitas referências feitas aos seus trabalhos por outros pesquisadores. Segundo Dewey (1959), a reflexão é uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.13) e tem a função de “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio [...], numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (p.106).

Donald Schön também desenvolveu trabalhos sobre a temática do professor reflexivo. Dois de seus trabalhos se tornaram muito conhecidos e, por isso, muito populares para quem busca se aprofundar nos estudos sobre o assunto, *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987). Nestes trabalhos o autor desenvolve o conceito de reflexão-na-ação que “é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer” (MIZUKAMI et al., 2002, p.16). Um exemplo de reflexão-na-ação é:

Quando o professor se esforça para se aproximar do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. À medida que o professor se distancia da

situação, é possível refletir sobre a reflexão-na-ação, que consiste na observação e na descrição do que já ocorreu e exige o uso de palavras (Ibid, 2002, p.16-17).

Outros autores também se dedicaram a estudar o professor reflexivo, tais como Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1999).

Para Pérez Gómez (1992), “na reflexão-sobre-a-ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégicas de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática” (p.105).

Mizukami et al. (2002) faz um alerta sobre o conceito de reflexão. Segundo a autora:

Empregá-lo (o conceito de reflexão) não significa que o professor estará refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois sempre haverá grande dose de rotina em sua atividade. Ele deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva (p.18).

Marcelo Garcia (1999), quando expõe o trabalho docente baseado na orientação prática alerta para quatro níveis ou tipos de reflexões praticadas pelo professor. A primeira forma é a introspecção. É uma reflexão feita pelo professor distante da ação e que se constitui por meio do rememoração de sua prática, muito comum para pesquisas que usam a entrevista ou os diários e a autobiografia como técnicas de reflexão da prática. A segunda forma de reflexão é o exame. “Esta forma de reflexão está mais próxima da ação na medida em que supõe uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida da classe” (p.43). A entrevista ou a observação participante são exemplos de uso desta forma de reflexão sobre a prática. A terceira forma de reflexão é a indagação, que para este trabalho é a mais importante, pois “através dela os professores analisam a sua prática, identificando estratégias para a melhorar. Neste sentido, a pesquisa introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento” (p.43). A pesquisa-Ação e a pesquisa colaborativa são exemplos de técnicas que fazem o uso desta forma de reflexão. Finalmente, tem-se a quarta forma de reflexão denominada espontaneidade. Segundo Marcelo Garcia é a que mais se relaciona com a prática e é representada pela reflexão-na-ação, terminologia desenvolvida por Schön para se referir aos pensamentos dos professores quando estão ensinando, “sendo através desta reflexão que os professores improvisam, resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe” (p.44).

Giovanni (2003) ao citar vários autores que trabalham com a temática da reflexão e da importância de os professores desenvolverem essa característica para a atividade docente amplia essa ideia trazendo os termos da indagação/reflexão juntos, dizendo que o desenvolvimento dessa capacidade é uma “marca necessária ao profissional docente, eixo básico de sua formação, dever de ofício em sua atuação no universo escolar e na vida pessoal e social” (p.208). Para a autora, a capacidade de indagar e refletir é condição essencial para o exercício da docência e não desenvolver essa atividade caracteriza-se como a lacuna mais grave no que diz respeito à formação de professores. Prossegue, “parto do pressuposto de que o processo sistemático de indagação e reflexão é a principal aprendizagem para o professor ao longo de seu processo de formação, exatamente porque ela não é espontânea, não é inerente à ação do ser humano” e, citando Dewey (1959) complementa, “ao contrário, o esforço reflexivo é sempre consciente e voluntário. Ou seja, precisa ser aprendido e, mais do que isso, exercitado” (p.209).

Desse modo, uma observação pode ser feita. Se a indagação e a reflexão são pensamentos do professor sobre si mesmo e sobre a sua prática, realizados intencionalmente, na ação e sobre a ação, essa é a tese necessária para afirmar e confirmar o contexto escolar como espaço de formação fundamental para o desenvolvimento profissional docente e revogar qualquer disposição contrária. O que se propõe aqui não é depreciar outros tipos de formação continuada, o que se pretende é assegurar a escola como *locus* essencial e privilegiado para a formação contínua de professores.

Giovanni (2003) ainda apresenta três informações muito importantes sobre formação continuada de professores em serviço que para este trabalho são muito pertinentes de serem levantadas. A primeira é que a formação continuada se deve muito a um esforço pessoal, ou seja, um compromisso dos professores com o seu próprio desenvolvimento profissional. Percebe-se que esta é uma máxima já muito difundida nos estudos sobre esta temática. Já a segunda expõe que as instituições escolares além de formar alunos são responsáveis por formar também os profissionais que nela atuam. Essa já é uma afirmação um pouco mais recente que surgiu junto com os estudos que defendem a escola como lugar de formação docente. Finalmente, a terceira afirmação ressalta que quando a formação é direcionada para dentro da escola não apenas alunos e professores são formados, alteram sua prática, modos de pensar, de relacionar, de conviver. Percebe-se também que as instituições são mudadas. Essa é uma perspectiva muito nova, contudo muito pertinente. A formação no contexto escolar não acontece apenas para um grupo de indivíduos, mas para todos e também não altera somente os indivíduos, mas toda a estrutura institucionalizada.

Dessa maneira, a autora propõe algumas ideias norteadoras, isto é, alguns elementos fundamentais para que aconteça de forma adequada a formação continuada de professores no ambiente escolar, entretanto, devem ser pensados e organizados de forma sistemática e intencional. “Trata-se de reconhecer o potencial formativo das situações de trabalho” (GIOVANNI, 2003, p.213). São eles: intencionalidade do processo; produção do conhecimento; a dimensão coletiva; caráter prospectivo; pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola; aprendizagens e mudanças também para a escola; trabalhar sob a forma de projetos.

Estas são reflexões feitas acerca da formação continuada em serviço e, no próximo tópico serão discutidas questões relacionadas aos saberes docentes centrando-se na obra de Tardif (2012), com vistas ao reconhecimento, descrição e análise dos saberes necessários para a prática docente.

1.2. Os saberes docentes

Os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos que os professores adquirem durante toda a sua vida. Estes saberes são provenientes de sua história pessoal, de sua formação e de sua prática profissional e são fundamentais para o exercício da docência.

Tardif (2012) abre as discussões sobre os saberes docentes levantando uma série de questionamentos realizados ao longo de suas pesquisas. As reflexões sobre estas questões deram origem aos escritos de pesquisa do autor sobre a temática. Devido à pertinência das questões e à necessidade de se pensar sobre elas foram reproduzidas aqui de igual modo:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se de conhecimentos científicos como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa universidade, através do contato com professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (p. 9-10).

Estes questionamentos possibilitam refletir sobre como o conhecimento necessário para a prática docente vai sendo estruturado e construído. É possível perceber que em busca de conhecer quais são os saberes necessários para o ofício do professor, algumas linhas de pensamento vão ficando evidentes. Uma primeira linha diz respeito às experiências pessoais, outra se refere aos saberes docentes provenientes de conhecimentos universitários e, por fim, outra de conhecimentos provenientes das experiências práticas dos professores.

Tardif (2012) propõe as reflexões iniciais, no que diz respeito aos saberes docentes, contrariando duas ideias descritas por dois termos, o mentalismo e o sociologismo, que para o autor tendem a reduzir os saberes docentes, ora a um processo mental, que desvaloriza o saber social e outrora, por um sociologismo, que tende a desvalorizar a ação dos atores e associar o saber a apenas aos processos sociais.

Sobre o mentalismo, o autor afirma que é uma tendência reducionista que tende a reduzir o saber a processos mentais, tais como, “representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc. cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (TARDIF, 2012, p.11). O autor faz duras críticas dizendo que após a queda do behaviorismo na América do Norte, o mentalismo se alinhou a outras tendências, tais como, construtivismo, socioconstrutivismo radical e teoria do processamento da informação e parece ser, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, a concepção predominante de educação atual.

Tardif (2012) sugere que para a superação do mentalismo é preciso reconhecer que o saber dos professores é também um saber social, pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar, esse saber é social porque é partilhado por todo grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Em segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização.

Em terceiro lugar, esse saber também é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais (...) o professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instruí-los.

E quarto lugar, (...) o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais.

Finalmente, em quinto lugar, de acordo com um literatura bastante abundante, esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (p.12-15).

Pensar nestas reflexões apontadas por Tardif a respeito do mentalismo é muito importante. É necessário compreender sua real preocupação, que tem a ver com a valorização do saber gerado pelos principais atores escolares que são os professores. Na tentativa de explicar o porquê o saber é social, o autor está certificando que, o que o professor é, o que ele faz, como ele pensa o que ele diz, deve ser considerado como muito relevante quando o assunto é a formação de professores, sobretudo a formação continuada em contexto escolar. Contudo, um cuidado deve ser tomado, pois na tentativa de se afastar do mentalismo, pode-se cair no sociologismo.

O sociologismo é perigoso porque, assim como o mentalismo, tende a desvalorizar o saber que é construído pelo professor, e aqui de uma forma radical. Em suma:

O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a força sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica. (...) Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo. Pouco importa o que eles saibam dizer a respeito daquilo que fazem e dizem, seu saber declarado não passa de uma prova suplementar da opacidade ideológica na qual a sua consciência está mergulhada (Ibid, 2012, p.14-15).

Como se vê, o sociologismo tem por objetivo a valorização de um saber docente externo a escola, um saber que não depende dos contextos escolares para ser construído e, portanto, exclui também os docentes como atores cruciais da produção do próprio saber. Esta ideia choca-se com o que é defendido por este trabalho, pois aqui acredita-se na produção de um saber que está ligado à escola, ao contexto escolar, na relação entre professores e seus pares, professores e alunos, ligado à sala de aula, em suma, um saber proveniente da experiência. Acredita-se que o desenvolvimento dos saberes está ligado a tudo o que o professor é e sabe, as suas experiências pessoais, e ao contato que tem com seu espaço de trabalho nas situações diárias a que são colocados. “Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem” (Ibid, 2012, p.16).

Tardif (2012) busca então situar os saberes dos professores entre duas esferas, a individual e a social e numa tentativa de explicitar melhor estas ideias o autor apresenta alguns “fios condutores” que orientaram suas pesquisas. São eles: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos; saberes e formação de professores.

O primeiro fio condutor trata da relação do saber com o trabalho e presume que os saberes apenas são constituídos se houver uma relação não intuitiva, mas pensada entre os docentes e o contexto escolar. É necessário que o professor esteja diante de situações no ambiente de trabalho e consiga solucioná-las, para que o seu saber seja amplamente desenvolvido. Isto prova que o saber não se estabelece apenas de situações cognitivas, mas também através de situações de experiências práticas dependentes dos aspectos sociais.

O segundo fio condutor diz respeito à diversidade do saber, isto é, o saber dos professores não é único, mas plural. Principalmente as situações de saber-fazer demonstram que os saberes dos professores não são desenvolvidos apenas por eles mesmos ou apenas por causa de sua relação com o trabalho, contudo é um saber histórico, ligado à educação que ele recebeu da família, aos amigos com quem se relacionou, de influências da escola onde estudou, e de conhecimentos recebidos da universidade onde se formou e de outros cursos e elementos passíveis de serem indicados.

O terceiro fio condutor descrito refere-se à temporalidade do saber, e está ligado intimamente ao anterior. Ao mesmo tempo em que o saber é plural ele também é temporal, pois é construído ao longo da história pessoal do professor, isto quer dizer que antes de começar a ensinar o professor já carrega consigo saberes necessários para a sua prática. O saber também é temporal porque ele não tem fim, pelo contrário é ao longo da carreira docente que ele vai sendo amplamente desenvolvido, e estudos sobre carreiras demonstram que quanto mais experiência um professor vai adquirindo mais segurança ele tem para o desenvolvimento de seu trabalho (HUBERMAN, 1995). Dessa forma, saber ensinar presume aprender a ensinar.

O quarto fio condutor coloca a experiência proveniente do trabalho como fundamental para o saber. Para Tardif, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana 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” (2012, p.21).

O quinto fio condutor aborda a questão da interação entre professor, saberes e alunos. Tardif (2012) assevera para que ao mobilizar os saberes diante dos alunos os professores não

o façam a partir de modelos dominantes aceitos socialmente e que têm por características uma formação técnica. Ao contrário disto, os saberes mobilizados pelo professor, e este trabalho defende esta ideia, devem ser humanizadores, capazes de amenizarem as diferenças entre as classes sociais, que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais, enfim, sejam emancipatórios.

Finalmente, o último fio condutor diz respeito sobre a relação dos saberes com a formação de professores. O autor explicita a necessidade de haver um equilíbrio entre os saberes produzidos pela universidade e os saberes advindos da experiência prática e diária dos professores. “Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados” (Ibid, 2012, p.23). Vê-se, aqui a importância de se levar em consideração o exercício profissional dos professores e, portanto, os saberes desenvolvidos a partir dele. Deste modo, a formação continuada ganha uma importância muito grande já que ela pode contribuir para atenuar a antiga dicotomia entre teoria e prática, entretanto devendo ser pensada a partir da prática e tendo a escola como o *locus* desta formação.

Como já foi mencionado, o saber é plural e temporal, se relaciona com o trabalho e é desenvolvido por diferentes fontes. Desse modo, o saber docente é formado por um conjunto de saberes amalgamados. Por isso, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2012, p.36). São os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes profissionais são aqueles adquiridos pelos docentes por meio das instituições de formação de professores em cursos de formação inicial ou continuada. São os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos. Os saberes das ciências da educação são conhecimentos científicos ou eruditos que são produzidos para serem incorporados pelos professores. Já os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p. 37).

Os saberes disciplinares, assim como os saberes profissionais, são transmitidos pelas instituições de formação de professores por meio da formação inicial e continuada. São os

conhecimentos de que dispõe a sociedade e são transmitidos aos professores no interior das disciplinas oferecidas pelos cursos das universidades (TARDIF, 2012).

Já os saberes curriculares dizem respeito aos programas escolares, são os conteúdos, objetivos e métodos que os professores se apropriam para o exercício da docência. Atualmente, os saberes curriculares também se apresentam como bases curriculares comuns.

Finalmente, os saberes experienciais são os conhecimentos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p.39).

Dessa forma, os saberes profissionais dos professores são além de plurais e temporais, como já exposto, compósitos e heterogêneos, pois revelam por meio da prática docente um conjunto de conhecimentos de um saber-fazer e de um saber ser que também revelam uma pluralidade e são oriundas de diversas fontes (TARDIF, 2012).

A guisa de uma conclusão, com relação ao exposto até aqui, pode-se resumir os saberes docentes a partir de um modelo tipológico no qual é possível que se identifique e classifique os saberes de acordo com a sua relação com o trabalho e as suas fontes de aquisição. O quadro 1 foi desenvolvido por Tardif (2012) e intitula-se, *Os saberes dos professores*. Este trabalho compactua e apoia-se nesses saberes.

QUADRO 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária (atualmente ensino fundamental) e secundária (atualmente ensino médio), os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem (atualmente formação continuada), etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

FONTE: TARDIF, 2012, p.63.

A leitura do quadro acima permite fazer dele duas reflexões que para este trabalho se faz muito necessária e pertinente para se entender de modo coerente à temática. A primeira é que:

Todos os saberes nele usados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2012, p.64).

Já a segunda está no fato de que o quadro:

[...] registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 64).

Por fim, destaca-se, por três motivos, mais uma característica desses saberes profissionais mobilizados pelos professores no exercício da docência e que servem de base para o ensino, é o fato do saber profissional ser sincrético. O primeiro motivo está no fato de o professor ter várias concepções de sua prática, as quais ele utiliza, de acordo com suas necessidades cotidianas de maneira a suprir suas limitações e a favor de sua realidade cotidiana, principalmente em sala de aula. O segundo motivo, e para este trabalho é o mais importante, o que merece mais destaque, é o fato de os saberes profissionais dos professores, no que diz respeito a sua relação com o trabalho, não poderem ser pensados de acordo com a lógica da racionalidade técnica, como um conjunto de conhecimentos produzidos anteriormente a prática docente e exteriormente ao contexto de trabalho do professor, de

modo que os professores se apropriem desses conhecimentos para aplicá-los posteriormente. E o terceiro motivo, é devido ao fato de o professor ter que dispor de uma gama de conhecimentos, conhecimentos estes de valores de juízos, um saber-ser que o norteia em diversas situações durante sua prática na ação cotidiana.

Finalizando e buscando resumir os saberes docentes, pode-se dizer que estes são plurais, temporais, compósitos heterogêneos e sincréticos. São saberes desenvolvidos ao longo de uma vida toda, como etapa pessoal e profissional, antes do exercício da docência e principalmente no exercício dela. São conhecimentos universitários e cognitivos, entretanto também são pragmáticos, isto é, um conjunto de um saber-fazer que leva a um saber-ser. Saberes que não podem estar apenas a serviço de uma racionalidade técnica, que apenas tem por objetivo a transmissão de um saber erudito e socialmente aceito por uma pequena parcela da sociedade, que separa e que exclui, mas deve ser também um conjunto de saberes humanizadores, libertadores, emancipatórios, ou seja, um conjunto de atitudes e valores a serviço da formação integral. Saberes que com uma mescla de domínio de conteúdos, regras, um saber-fazer e valores corroboram com uma prática de ensino adequada e não mecânica, o que possibilitará consequentemente uma aprendizagem saudável dos alunos.

Buscando compreender a relação dos saberes docentes com o exercício profissional docente, no próximo tópico serão feitas reflexões sobre a carreira profissional docente, baseando-se na obra clássica *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores* de Huberman (1995), buscando informações em cada fase da carreira desses profissionais, todavia enfatizando a entrada na carreira que é o foco deste trabalho.

1.3. As fases da vida profissional dos professores

Neste excerto busca-se desenvolver a temática do ciclo de vida profissional dos professores, baseado principalmente no trabalho de Huberman (1995).

O ciclo de vida profissional docente são as fases pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira. O autor suíço Michaël Huberman foi quem descreveu uma pesquisa que ficou muito conhecida e muito difundida no meio acadêmico quando se buscou estudar e descrever as fases vividas por um professor ao longo de sua carreira. Segundo este autor, a primeira tentativa de pesquisar e descrever o ciclo de vida profissional docente foi realizada com Becker (1970), autor que fez um levantamento com professores de Chicago, tentando aplicar a tradição psicossociológica ao estudo do professor.

Tentando combinar a contribuição das abordagens psicológicas e psicossociológicas mencionadas, Huberman se lança em 1979 a pesquisar o ciclo de vida dos professores, se bem que pesquisas com ciclo de vida já atraía este pesquisador desde 1970 (HUBERMAN, 1995 p.35).

O autor inicia o artigo com algumas questões que ele chama de fascinantes de serem investigadas. Algumas destas questões, tal qual estão na obra, foram aqui transcritas como tentativa de entendimento do que motivou e instigou Huberman (1995) ao pesquisar os ciclos de vida profissional dos professores:

- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?
- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?
- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente?
- Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira? (HUBERMAN, 1995, p.35-36).

Por meio da leitura e reflexão destes questionamentos é possível perceber o quanto são instigantes e fazem pensar na carreira profissional do professor desde seu início até a aposentadoria. Na sequência serão apresentadas as etapas da carreira docente enquanto elemento fundamental para se pensar o objeto de pesquisa estudado.

O conceito de carreira

Antes de descrever as etapas da carreira docente, faz-se necessário entender o conceito de carreira. Segundo Huberman (1995) há muitas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, todavia opta pela perspectiva clássica da “carreira”. O autor afirma que utilizando-se desta perspectiva é possível delimitar uma série de “sequências” ou “maxiciclos” que atravessam carreiras de pessoas no exercício da profissão (HUBERMAN, 1995, p.37). Todavia, o autor faz uma ressalva, nem sempre essas sequências são vividas na mesmo ordem e nem sempre são experimentada por todos os elementos de uma profissão (HUBERMAN, 1995). Segundo o autor,

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológico e sociológico. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (1995, p.38).

Já para Tardif (2012, p.79), “a carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”. O autor assevera que o conceito de carreira está intimamente ligado às interações dos indivíduos, neste caso o professor, com o seu trabalho, isto é, a escola, a sala de aula. Portanto, da carreira dois fenômenos estão interligados, “a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores”. Desse modo, Tardif (2012, p.80-81) explica que:

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. [...] Quanto a dimensão subjetiva da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. [...] A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.

Por meio do que foi exposto, pode-se perceber a importância que a carreira profissional tem para a vida do professor, pois ao mesmo tempo em que ele dá sentido à sua carreira, também tem sua trajetória e, aqui entende-se tanto trajetória pessoal como profissional, modificada pela sua ocupação.

Após o levantamento do conceito de carreira passa-se a descrever as etapas de vida profissional dos professores e posteriormente será feita uma discussão sobre a importância do primeiro ciclo da atividade docente que é a entrada na carreira, ênfase e objetivo deste trabalho.

A entrada na carreira

A fase de entrada na carreira compreende o período de inserção dos professores na escola. O tempo delimitado para esta etapa vai do 1º ao 3º ano de trabalho, e neste momento o professor é denominado como iniciante, termo definido neste trabalho para expor o profissional que estiver dentro desse período. Huberman (1995) fazendo referência aos trabalhos de Fuller, 1969⁴; Field, 1979⁵; Watts, 1980 apresenta dois aspectos dentro deste ciclo, o da sobrevivência e o da descoberta. A sobrevivência expressa o que se pode chamar de o “choque do real”, termo popularizado por Veeman (1988) e utilizado por Huberman para falar do conflito e desconforto de muitos professores ao se depararem com suas primeiras turmas em seus primeiros dias de trabalho em uma escola. Ainda sobre a sobrevivência o autor diz que é:

a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p.39).

Por meio do exposto, é possível perceber que para o professor iniciante o aspecto da sobrevivência pode ser sentido como um “choque de realidade” devido ao desconhecimento

⁴ FULLER, F. (1969). “Concerns of teachers: A developmental perspective”. *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.

⁵ FIELD, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teacher*. Brookline: Teacher Center Brookline.

sobre a realidade do campo profissional, mas nem todos vivem esta fase desta maneira, pois de forma antagônica, verifica-se o aspecto da descoberta que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. (HUBERMAN, 1995, p.39). Angotti (1998) levanta um dado de extrema importância que confirma este fato, segundo a autora na educação infantil os professores iniciantes são levados à experimentação do aspecto da descoberta devido aos laços afetivos que estabelecem com as crianças.

Estes aspectos da entrada na carreira podem ser experienciados separadamente ou em alternância, embora exista ainda a possibilidade de alguns professores passarem por apenas um deles. Quando estes aspectos, da sobrevivência e da descoberta são vividos em alternância é o segundo que faz com que os professores iniciantes suportem o primeiro. Há neste período também e permeando estes perfis, tanto o negativo quanto o positivo, a exploração. Ela pode acontecer de forma fácil ou problemática e na escola sempre está atrelada aos regulamentos da instituição. Os professores podem apenas explorar as suas turmas, apenas a sua escola e apenas o seu papel de professor. Quando isto acontece de forma fácil e natural o professor segue para a estabilização quando este estágio, porém, é problemático o professor tende a atrasar de estabilizar-se (HUBERMAN, 1995).

A estabilização

É a fase em que os professores assumem um “comprometimento definitivo” para com a profissão. É nesta fase que os docentes assumem uma identidade profissional que constitui uma etapa decisiva em seu desenvolvimento. A escolha de uma identidade profissional indica que o professor renuncia outras possibilidades. “Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)” (HUBERMAN, 1995, p40).

Especificamente, quando se trata da prática docente, a estabilização adquire o significado de independência profissional. Em sua pesquisa, Huberman (1995) relata que os professores falam até mesmo de emancipação.

Uma característica marcante no tocante a fase da estabilização é que neste período se vê no professor uma “competência” pedagógica crescente. Com a consolidação pedagógica esse professor se sente mais convicto, tem mais segurança e se torna mais descontraído. Confiança, estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, maior flexibilização na gestão das

turmas e relativização dos insucessos são marcas do professor durante a estabilização (HUBERMAN, 1995).

A diversificação

Pode-se dizer que esta é a etapa da vida profissional docente em que os professores estão mais motivados e livres para a prática docente. Como já foi dito a estabilização é que promove a liberdade e até mesmo a emancipação de alguns. Nesta fase, o professor já tem maior experiência, conta com uma maior competência pedagógica, “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p.41).

Também existe uma tese mais “ativista” desta fase a qual o professor ganha uma consciência mais aguda de fatores institucionais, levando estes professores, assim que se estabilizam, a lutarem contra as irregularidades do sistema (HUBERMAN, 1995).

Ainda há aqueles que buscam uma recolocação dentro da mesma área de trabalho, por exemplo, professores que buscam ser coordenadores ou diretores de escola, como forma de ascensão a postos administrativos de mais prestígio e responsabilidade. É uma forma de promoção para este professor (HUBERMAN, 1995).

Por fim, é na fase de diversificação o momento em que os professores mais se questionam, muitas vezes até inconscientemente. As características desta etapa podem ser sentidas pelos professores por um sentimento de ligeira rotina ou outras vezes por uma crise existencial profunda (HUBERMAN, 1995).

A serenidade e distanciamento afetivo

Esta etapa é considerada por Huberman (1995) mais um “estado de alma” que propriamente dito uma fase. Nela os professores estão entre 45-55 anos, ou seja, mais maduros. É certo que os professores podem alcançar a serenidade, entretanto nem todos chegam lá.

Esta fase é marcada por dois estágios. O primeiro grupo dos professores é caracterizado pela serenidade. Este grupo de professores por ter bastante experiência

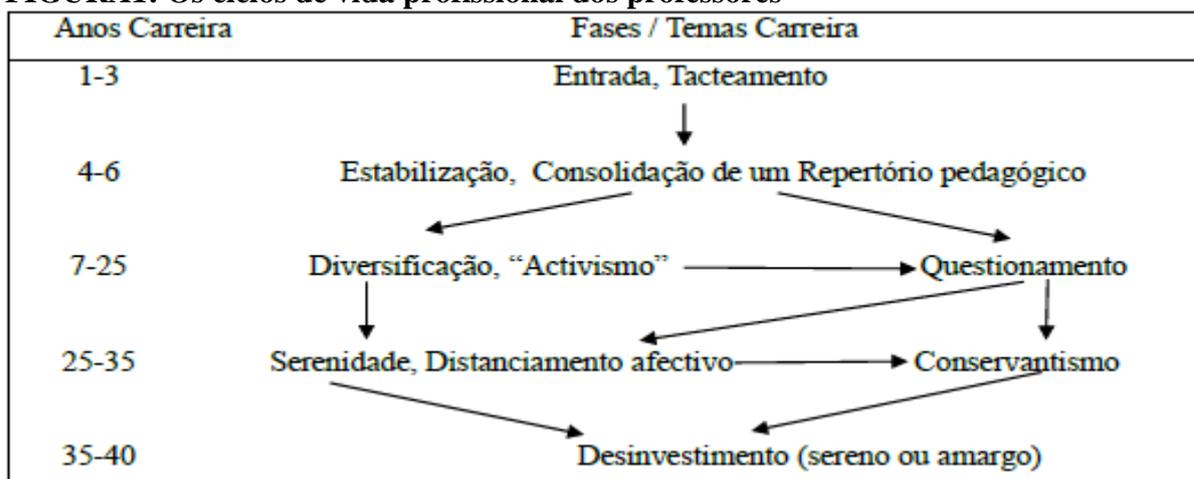
consegue prever quase tudo que acontece em sala de aula, por isso tem menos problemas com alunos. Aumenta então a confiança, a serenidade, contudo o nível de investimento na profissão tende a baixar. É neste período que os professores passam pelo distanciamento afetivo. Se no começo da carreira a afetividade para com os alunos era grande, pois viam no professor a figura do irmão mais velho, agora há o distanciamento afetivo, pois os alunos veem no professor a figura de seus pais. Também há o choque de gerações que pode aumentar o distanciamento afetivo. O outro grupo ao invés de se tornarem serenos tornam-se extremamente conservadores. Com suas lamentações reclamam da mudança dos alunos nas últimas décadas, reclamam dos professores mais jovens idealistas, reclamam da atitude do Estado para com o ensino e da política educacional.

O desinvestimento

O desinvestimento é a fase que o professor se prepara para a jubilação, isto é, a aposentadoria. É uma etapa marcada por um período de recuo, muitas reconsiderações, hesitações e interiorização. É a preparação, e aqui isso é visto como positivo, da busca de um maior tempo para si mesmo e para a família, já que por anos investiu-se na profissão. (HUBERMAN, 1995).

Existem alguns grupos de professores que podem ser citados nesta fase. Há aqueles que têm uma visão positiva de sua carreira e mesmo no fim dela, mantem-se generosos, com suas turmas, colegas e escola. Outros veem sua trajetória de modo menos positivo e não são tão generosos. Por fim, nesta fase podemos ter mais um grupo que veem sua carreira de maneira muito negativa, sentindo frustrações podem passar até mesmo essas frustrações para os professores mais jovens (NONO, 2011).

O resumo das etapas do ciclo de vida profissional dos professores pode ser visualizado pela figura abaixo proposta por Huberman (1995).

FIGURA1: Os ciclos de vida profissional dos professores

FONTE: Huberman, 1995, p.47

1.3.1. Por um início de carreira “decente”: Em defesa de um programa de apoio dos professores iniciantes

Como se viu o início da carreira docente não é um momento fácil, todavia se caracteriza por uma fase muito complexa. Nono (2011, p.19) fazendo referência a Feiman-Nemser (2001) diz que “os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá ser”. Isso é muito importante, já que a qualidade da educação depende e muito de professores com uma formação adequada, e se a formação não se esgota na formação inicial, é a formação continuada, desenvolvida como forma de suprir as necessidades formativas dos iniciantes, bem como amenizar seus enfrentamentos iniciais, que irá garantir futuros professores empenhados, comprometidos e bem formados.

André (2012, p.116) afirma que “reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades”. Mas assevera que a formação continuada dos iniciantes não pode ser apenas uma iniciativa pessoal.

Tardif (2012) diz que o momento de iniciação é uma fase crítica para a maioria dos iniciantes, e também um processo que está ligado à socialização profissional do professor, momento de confronto inicial daquilo que era expectativa para o que é realidade. Também faz referência ao termo “choque de realidade”, acrescentando a este termo e aumentado seu significado com os termos “choque de transição” e “choque cultural”. Apesar de existir esse conflito inicial enfrentado pelos professores, o autor assegura que é nos primeiros anos de

profissão que os iniciantes desenvolvem as bases dos saberes profissionais necessários para toda a carreira. Dessa forma, vê-se que se o início da docência acontece de maneira adequada, os iniciantes passarão pelas outras fases da carreira de forma muito mais tranquila e com muito mais segurança, pois terão domínio dos saberes necessários para agir em diversas situações.

Sobre os percalços do início da carreira é relevante dizer que não são sentidos apenas por professores iniciantes, mas ingressantes em outras redes, níveis, outras escolas ou outras regiões também podem enfrentar os mesmos desafios (BURKE, FESSLER E CHRISTENSEN, 1984, apud MARCELO GARCIA, 1999, p.114).

Confirmando o que já foi dito, Marcelo Garcia (1999, p.113) define o início da carreira como:

o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Além disso, o autor também afirma que uma característica muito relevante sobre os principiantes é o fato destes se preocuparem com o seu aperfeiçoamento profissional, pois reconhecem as lacunas de sua formação. Defende que a escola seja o locus da formação continuada, em suas palavras “a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 1999, p113).

Como já foi exposto neste trabalho no tópico sobre a formação continuada, defende-se aqui um modelo de formação que considere o desenvolvimento profissional dos professores como um contínuo “de modo a não conceber os professores como produtos acabados mas, pelo contrário, como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (MARCELO GARCIA, 1999, p113); até mesmo os estudos sobre carreira compactuam desta concepção de desenvolvimento, uma vez que “a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade” (HUBERMAN, 1995, p.54).

Desse modo, será defendida aqui a necessidade de haver um acompanhamento do iniciante por meio de programas específicos de iniciação à docência e que, essencialmente, aconteça dentro do contexto escolar e ocorra de forma contínua,

Marcelo Garcia (1988 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.122) diz que um programa de iniciação:

Têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino.

Vê-se, portanto, que o objetivo central do acompanhamento por meio de um programa de iniciação é a integração do professor novato à cultura escolar. Isto se faz muito necessário uma vez:

Frequentemente, são atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe. De um modo geral, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes. Os professores lutam contra o caos e o stress durante os primeiros anos de docência, salientando, sobretudo o valor do prático. A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos. O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação. Os professores principiantes têm poucas oportunidades de contato com modelos de ensino variados e eficazes (ZIMPHER, 1988, apud MARCELO GARCIA, 1999, p.119).

Huling-Austin (1990 apud MARCELO GARCIA, 1999) fez uma revisão dos programas de iniciação e levantou três atributos necessários para se pensar a formulação de um programa de iniciação. O primeiro aspecto revela que os programas de iniciação devem ser flexíveis para uma adequada adaptação das necessidades individuais dos professores iniciantes. O segundo aspecto tem a ver com a figura de um professor experiente, também denominado como professor mentor, para acompanhar e auxiliar o professor iniciante em suas atividades. Segundo a autora, “os professores principiantes que contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal” (1990 apud MARCELO GARCIA, 1999). Por fim, um último aspecto refere-se a necessidade de se repensar o modelo de atribuição, uma vez que aos iniciantes são atribuídas as turmas mais difíceis, aquelas que os professores com mais tempo de serviço não almejam, ou são atribuídas aulas aos iniciantes de disciplinas as quais ele não domina ou não tem formação específica, apenas para suprir a falta de professores.

Pode-se citar cinco objetivos fundamentais para se propor um programa de iniciação para o acompanhamento do professor iniciante. São eles: a) melhorar a ação docente; b) aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de

iniciação; c) promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes; d) satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação; e) transmitir a cultura do sistema aos professores principiantes (HULING-AUSTIN 1986;1990 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Já Marcelo Garcia (1999, p.123) afirma que:

Os programas de iniciação para professores principiantes diferenciam-se quanto à duração e conteúdo. Podemos referir programas que duram pouco mais de uma semana, assim como outros que têm uma extensão de pelo menos dois anos letivos escolares. A quantidade e qualidade de experiências e atividades nas quais os professores principiantes se implicam é o principal critério que permite classificar e valorizar os diferentes programas de iniciação.

O autor faz um levantamento de componentes que podem ser usados ao se configurar um programa de iniciação. São eles: proporcionar informações; visita prévia; redução da carga docente; seminário de discussão; conectar os professores principiantes através do correio eletrônico (atualmente às diversas formas de comunicação pelo meio virtual); estudos de casos; a figura do mentor (MARCELO GARCIA, 1999, p. 123-124).

Percebe-se que é recorrente nos estudos sobre o início da docência a figura do professor mentor, desse modo, tratar-se-á brevemente desse profissional. “O mentor desempenha um papel de grande importância no programa de iniciação, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor principiante, tanto no currículo como na gestão da classe” (MARCELO E SÁNCHEZ, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.124). Já para Marcelo Garcia (1999, p. 124), “a tarefa que se atribui ao “mentor” é a de assessorar didática e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio”. Vê-se desse modo que são quatro as principais formas de apoio da figura do mentor para com o iniciante, ele colabora de modo que o principiante se aproprie do currículo, desenvolva estratégias e técnicas de gestão da classe, no domínio da didática e também em questões pessoais levando ao não isolamento do iniciante na escola aumentando sua segurança em atividades práticas, contribuindo assim para o enfrentamento do intitulado “choque de realidade” sentidos por estes professores.

1.3.2. Exemplos de programas de apoio ao professor iniciante.

É relevante ainda para este trabalho relacionar os exemplos de modelos de programas de apoio ao professor iniciante. Marcelo Garcia (1999) descreve dois exemplos de programas comuns e faz a descrição de um programa desenvolvido e aplicado por ele. O primeiro modelo é o programa centrado na escola, que com o auxílio de um mentor tem por objetivo desenvolver atividades que seguem três fases, que são: a fase do diário, que consiste em reflexões das anotações registradas pelos iniciantes de suas dificuldades, dos problemas, etc.; a fase de observação na classe; fase de orientação individual. Este processo dura em média seis meses. Um segundo modelo é o programa centrado na assessoria através de mentores. Este programa é composto por seis fases, são elas:

- a) Treino do professor principiante, durante uma semana, em questões relativas à disciplina, leitura, ensino de línguas e matemáticas.
- b) Treino dos mentores ou coaches. São professores do distrito que seguem o mesmo curso que os professores principiantes, mas que, além disso, são treinados em competências de comunicação oral.
- c) Redução da carga docente dos professores principiantes e pagamento aos professores mentores.
- d) Prática e aplicação dos conteúdos do curso; os professores recebem feedback de observações e de outros colegas.
- e) Emparelhamento de mentores e professores principiantes; cada mentor faz par com um ou vários professores principiantes do seu nível de ensino.
- f) Observação do professor principiante pelo coach, pelo menos duas vezes por mês. O programa define sessões de seguimento mensal, de modo a que os professores principiantes tenham oportunidade de partilhar as suas dúvidas e frustrações, bem como de receber ajuda e assessoria (MARCELO GARCIA, 1999, p.129-129).

Outra proposta de programa de formação para professores iniciantes foi desenvolvido e aplicado por Marcelo Garcia (1999). O autor relata que o programa foi pensado durante suas pesquisas sobre a formação de professores iniciantes, quando nas entrevistas estes professores relatavam seus problemas os quais depois de identificados ajudaram na composição de um programa com “pressupostos de uma formação potenciadora de atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática” (p.131). Os componentes usados na formação consistiam principalmente na redação de diários, gravações em vídeo das aulas dos professores iniciantes, leitura e discussão de materiais formativos. A proposta foi descrita como:

Um programa de formação que decorre ao longo de um ano letivo acadêmico, com grupos reduzidos de professores participantes – não mais de quinze –, e que toma como eixo a análise e reflexão da própria prática de ensino. Além do mais, uma característica importante é que o grupo de trabalho é coordenado por um monitor, que é um professor com uma vasta experiência e formação no mesmo nível acadêmico em que ensinam os professores principiantes. [...] A modalidade formativa geral que utilizamos é a de seminário ou grupos de trabalho. Os seminários e grupos de discussão são situações em que os professores podem trabalhar com outros colegas, num ambiente mais ou menos formal para abordar um problema. Os seminários e grupos de trabalho de professores pretendem alcançar três tipos de objetivos: proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores; aumentar as interações entre colegas que ajudem a ultrapassar o isolamento e solidão da profissão docente, e, por último, ajudar a reduzir a fragmentação de um programa, nos momentos em que é introduzido um novo currículo (MARCELO GARCIA, 1999, p.131).

Vê-se que este programa por objetivar com que o iniciante desenvolva a competência de analisar e refletir sobre a própria prática faz dele um modelo muito pertinente. Segundo o autor, os professores participantes avaliaram positivamente suas participações neste programa de formação. Também relataram a importância de estar em contato com outros iniciantes, desse modo viam e ouviam suas dificuldades e frustrações o que contribuía para a superação do “choque de realidade”. É importante observar que estes programas dados como exemplos não foram aplicados no Brasil, são exemplos de programas desenvolvidos em outros países, sobretudo na Espanha como é o caso deste último. Apesar disso, as novas pesquisas sobre o acompanhamento dos professores iniciantes na realidade brasileira apresentam algumas semelhanças com os exemplos dados pelos programas citados.

André (2012) em artigo que descreve as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil identificou e descreveu cinco iniciativas de apoio ao professor iniciante, duas em secretarias estaduais e outras três em secretarias municipais.

O primeiro exemplo vem da Secretaria de Estado do Espírito Santo que no concurso público de 2010 promoveu um curso de 60 horas como primeira etapa do concurso, e só posteriormente a ela se seguiu para a prova eliminatória. O curso constou de conferências, estudos de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre temas da educação. Segundo o levantamento de um total de 704 professores apenas dois desistiram e outros dois foram reprovados.

O segundo exemplo é o da Secretaria Estadual de Educação do Ceará que no concurso público de 2009 apresentou uma modificação. O concurso aconteceu em três etapas, uma primeira prova teórica eliminatória, uma segunda prova prática eliminatória e um curso organizado com os seguintes módulos: 1. introdução à educação a distância e ao uso de

ambiente virtual de aprendizagem; 2. administração pública e direitos e deveres do servidor; 3. política educacional e legislação de educação básica; 4. Didática Geral; 5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química, Sociologia. Ainda há o acompanhamento dos iniciantes pelos gestores escolares e ao final de três anos estes professores fazem uma prova para confirmarem seu cargo efetivo.

O terceiro exemplo vem da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá em que os professores iniciantes passam por uma formação de 30 dias antes de entrar em sala de aula. São formados por especialista contratados e nesse período fazem jus ao seu salário. Segundo a autora, esta iniciativa está distante do adequado por acontecer fora da escola e não levar em consideração as necessidades reais da prática dos iniciantes, contudo demonstra uma preocupação e reconhecimento do município no que diz respeito à formação do iniciante.

O quarto exemplo levantado por André (2012) é o da Secretaria Municipal de educação de Sobral, Estado do Ceará. Este município tem um programa de formação em serviço regulamentado pela Lei Municipal Nº. 671, de 10 de abril de 2006 e tem por objetivo o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica. Foi pensado a partir do concurso de 2005 no município, pois foi identificado lacunas de formação na ação dos professores. As características desse programa são:

Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfapem. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho. Outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, que busca ampliar o universo cultural dos professores, com uma programação anual que inclui conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – um evento que reúne docentes da rede pública e privada do município.

Os encontros de formação têm a seguinte estrutura: encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares.

A carga horária total da formação é de 200 horas/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”,

conforme depoimento dos entrevistados. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação (ANDRÉ, 2012, p.123).

O quinto e último exemplo de programas de apoio ao iniciante é o da Secretaria Municipal de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. As ações desse programa seguem as seguintes etapas:

Primeiro momento: convocação de todos os professores iniciantes para que saibam como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e conheçam os documentos e políticas que nortearão sua vida profissional. Nesse momento recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria e também da escola. No processo insere-se também o profissional que é contratado para ser coordenador pedagógico na rede. O profissional recebe formação em grupos separados dos demais, para que tenha uma atenção especial e clareza da responsabilidade de sua função como profissional responsável pela continuidade da formação realizada pela Secretaria.

Segundo momento: encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações.

Terceiro momento: as formações acontecem de forma coletiva e principalmente in loco. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Nesse momento é solicitada a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica para que possam dar continuidade à formação na escola. O objetivo é o de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos. São atendidos em especial aqueles que atuam na educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, por haver nesses anos a maior concentração de professores iniciantes. Os professores que atuam do 6º ao 9º ano também recebem o mesmo tratamento, porém o foco principal são os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Quarto momento: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores. Durante o acompanhamento são utilizados instrumentos diversos para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de alfabetização nas unidades escolares.

Quinto momento: avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica. A avaliação do 3º ano foi inserida no ano de 2011, mais precisamente em abril e agosto. Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental (André, 2012, p.124).

Este programa em especial desenvolve e se preocupa com aspectos fundamentais quando se pensa na formação e no apoio ao professor iniciante.

- a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
- b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
- c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
- d. referencia o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos;
- e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação (André, 2012, p.125).

Por fim, pode-se citar aqui também como proposta de apoio ao professor iniciante a iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), e a instituição do Curso de Formação Específica para Ingressantes a partir do concurso público de 2010. Não será estendida a discussão a esta proposta, pois a ela é dado uma seção específica neste trabalho devido ao fato de ser objeto de estudo desta pesquisa.

SEÇÃO 2

DESCREVENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar os caminhos do desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de discorrer sobre os procedimentos e percursos metodológicos usados neste trabalho, convém conceituar a noção de método nele explorada. Compactua-se da noção de que método científico é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir aos conhecimentos” (GIL, 2014, p.8). É, portanto, o caminho utilizado pelo pesquisador para obter respostas, suficientemente verídicas e autênticas, que fundamentadas por uma teoria são capazes de explicar um problema levantado.

Com o objetivo de levantar qual é o estado do conhecimento sobre o professor iniciante no contexto paulista e, quais são suas principais necessidades quando inseridos na rede paulista de educação, é que se optou pela pesquisa bibliográfica.

A opção pela pesquisa documental deu-se pela premissa de buscar conhecer se o Estado, por meio da SEE/SP, leva em consideração as necessidades dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF e Ensino Médio – EM, de acordo com o que dizem as pesquisas da área, feitas por universidades públicas e privada que se encontram no Estado de São Paulo.

O conceito de pesquisa adotado por este trabalho baseia-se em Ander-Egg (apud LAKATOS, 2003, p.155), que afirma que pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Já para Lakatos e Marconi pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (2003, p.155). Finalmente Gil, de maneira mais prática, caracteriza a pesquisa “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (2014, p. 26).

Acredita-se que são as pesquisas que impulsionam, pressionam e dão sustentação para que o Estado planeje e crie novas políticas públicas. Assim sendo, este trabalho pretende por meio dos procedimentos metodológicos escolhidos verificar se na tomada de decisão para a criação de novas políticas públicas, como é o caso da EFAP e Curso de Formação, o Governo

do Estado de São Paulo buscou nos dados das pesquisas sustentação para estas novas políticas públicas educacionais. Isso é de muita importância, uma vez que é o próprio Estado o maior incentivador e financiador das pesquisas, quando com recursos as financia. Cabe ressaltar que no Estado de São Paulo temos como agência financiadora de pesquisa a FAPESP, e a própria SEE/SP possui um programa de mestrado e doutorado que com bolsas de estudo incentiva e financia novas pesquisas. Portanto, seria um descaso do governo estadual, no que diz respeito aos recursos públicos, não considerar o que as pesquisas estão levantando na área educacional para as suas tomadas de decisões.

Finalmente, passa-se a descrever a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

2.1. A Pesquisa Bibliográfica

Para Fonseca:

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.37).

Baseado nestas afirmações ressalta-se, que nesta pesquisa este procedimento foi usado de tal forma que supera seu uso corriqueiro como técnica, visto em quase todas as pesquisas com o intuito de conhecer o quanto já se estudou sobre um determinado assunto. Sobre esta confusão de alguns pesquisadores que tratam a revisão bibliográfica como pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007, p.38) afirmam que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Assim sendo, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica foi um método determinante, que com um conjunto ordenado de procedimentos possibilitou mais do que conhecer sobre o que

se tem pesquisado no Estado de São Paulo sobre o professor iniciante, mas viabilizou levantar o estado do conhecimento sobre esta temática.

Outro aspecto importante da pesquisa bibliográfica está no fato dela se valer de fontes secundárias, ou seja, a coleta de dados é desenvolvida a partir de materiais já elaborados anteriormente.

No que diz respeito a esse procedimento metodológico é importante mencionar que tem sido muito utilizado em estudos exploratórios ou descritivos, quando o objeto do estudo proposto é ainda pouco estudado, fazendo com que a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis se tornem difíceis e em muitas vezes inviáveis (LIMA e MIOTO, 2007) e também em pesquisas que usam a análise de conteúdo como técnica para a análise de dados, como no caso desta pesquisa (GIL, 2014).

Além disso, a indicação da pesquisa bibliográfica, como aponta Gil (2014, p.50) permite pesquisar um número muito amplo de fenômenos se comparados com o que poderia ser feito de forma direta. Esta possibilidade se torna muito viável quando o pesquisador procura dados que estão muito dispersos no que se refere ao espaço físico, como no caso desta pesquisa que trabalha dentro do contexto do Estado de São Paulo, no interior da Secretaria da Educação de São Paulo.

Em contrapartida, a pesquisa bibliográfica pode ser perigosa no que diz respeito a produzir dados errôneos. Uma vez que esta trabalha com dados secundários, se estes forem equivocados e o pesquisador reproduzi-los ou ampliá-los o estudo pode ficar prejudicado. Para reduzir essa possibilidade compete ao pesquisador analisar com muita profundidade cada informação da obra, para refutar possíveis contradições e assegurar apenas dados legítimos.

É importante mencionar que uma boa pesquisa bibliográfica segue ordenadamente algumas etapas ou sequências de realização. Lakatos e Marconi (2003) identificam oito fases distintas para a pesquisa bibliográfica, são elas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação. Gil (2014) também identifica oito fases distintas para a realização deste percurso metodológico, são eles: a) formulação do problema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) fichamento; g) construção lógica do trabalho; h) redação do texto. Percebe-se que ambos os autores propõem fases de realização muito semelhantes para a pesquisa bibliográfica.

Com vistas a dar sustentação à pesquisa bibliográfica, buscou-se em Salvador (1986), que propõe como técnica de auxílio à pesquisa bibliográfica, uma sequência de leitura que

proporciona extrair o máximo de informações relevantes do estudo de textos e obras. As etapas seguem a seguinte sequência: leitura de reconhecimento da obra; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica; leitura interpretativa.

Antes de explicar as etapas de leitura realizadas nas obras levantadas com a pesquisa bibliográfica, compete-se a esclarecer como foi feito a busca por estas obras.

Para este trabalho pensou-se em realizar as buscas das obras com o auxílio de uma ferramenta on-line, um banco de teses e dissertações de uma biblioteca virtual. Sendo rigoroso aos objetivos do trabalho, escolheu-se fazer a busca por trabalhos apenas de universidades públicas e se fosse necessário privadas, que se encontrassem no Estado de São Paulo, devido ao contexto do objeto a ser pesquisado, a EFAP.

As universidades escolhidas para a busca foram a Universidade Estadual de São Paulo-UNESP, Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Universidade de São Paulo-Usp e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Puc/SP, devido a quantidade e qualidade das pesquisas desenvolvidas pelas mesmas na área da educação. Para a realização das buscas recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Este site serviu de instrumento de busca para esta pesquisa já que o tradicional banco de teses da Capes foi atualizado e no momento só se encontravam trabalhos a partir do ano de 2011.

Para a concretização do levantamento foram utilizados os descritores “professor (es) iniciante (s)”, “início de carreira docente” e “inserção profissional docente” no campo de busca do IBICT. Esta ferramenta se faz muito interessante, pois a partir da busca no site o pesquisador é direcionado às bibliotecas digitais das universidades. O IBICT não deu resultados para a biblioteca da PUC/SP, por isso foi realizada a busca diretamente no banco de teses e dissertações desta universidade. As buscas apontaram para os seguintes resultados como verificado na tabela abaixo:

QUADRO 2 – Relação de pesquisas encontradas sobre a temática do professor iniciante

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES “PROFESSOR (ES) INICIANTE (S)”					
UNIVERSIDADES	TESES	ANO TESES	DISSERTAÇÕES	ANO DISSERTAÇÕES	QUANT. DE PESQUISAS
UNESP	1	2002	9	2005; 2006; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2014; 2015	10
UFSCAR	10	2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2013; 2014	16	2002; 2004; 2005; 2006; 2008; 2010; 2013; 2014; 2015	26

UNICAMP	4	2003; 2005; 2006; 2007	6	1998; 2005; 2005; 2006; 2013; 2015	10
USP	1	2007	3	2002; 2004; 2011	4
PUC/SP	3	2006; 2011; 2014	7	1995; 2009; 2010; 2012; 2014; 2014; 2015	10
TOTAL DE PESQUISAS					60

Elaborado pelo autor- FONTE: Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

A partir dos dados fornecidos pelo Quadro 2, chama a atenção o grande número de produções sobre a temática do professor iniciante desenvolvidas pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Pode-se inferir que esse número elevado de pesquisas muito se deve a figura da pesquisadora Maria da Graça N. Mizukami e pelo grupo liderado por ela.

Segue-se agora a explicar cada uma das etapas realizadas posteriormente ao levantamento dessas obras:

a) Leitura de reconhecimento da obra.

Trata-se do primeiro contato com a obra a ser estudada e analisada. Tem-se por objetivo uma leitura rápida das partes da obra, tais como, resumo, sumário, introdução e uma breve “olhadela” nos capítulos com vistas a reconhecer se tal obra aborda o assunto procurado pelo pesquisador.

b) Leitura exploratória.

Posteriormente ao reconhecimento da obra, e verificada nela a existência do assunto procurado passa-se a leitura exploratória ou também pré-leitura. Ela é realizada na examinação do resumo da obra, no estudo da introdução e num olhar atento ao índice e às bibliografias. O objetivo aqui é extrair uma visão geral da obra e reconhecer se esta cumpri trabalhar com o que promete. Esta etapa é muito semelhante à leitura flutuante, técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977), também explorada por esta pesquisa.

c) Leitura seletiva.

Após as duas primeiras fases de leitura mais superficial apenas de reconhecimento de obras que trabalhem com o tema procurado pelo pesquisador, passa-se a leitura de seleção. Trata-se da seleção das obras levantadas durante as etapas anteriores buscando selecionar àquelas que farão parte da pesquisa, com vistas a uma análise que poderá contribuir com respostas para o objeto em estudo. É a primeira fase de uma leitura mais séria, por este motivo, para que a seleção das obras seja adequada é necessário um levantamento de “critérios de seleção” ou critérios de permanência termo usado nesta pesquisa e critérios de

exclusão das obras, das quais, reconhece-se que não tratava ou atendia de fato aos questionamentos procurados pelo pesquisador.

Com isso, foi necessário elaborar critérios de exclusão e critérios para a permanência que auxiliasse durante a leitura dos resumos, sumários e introduções dos trabalhos para que fossem separados apenas os trabalhos que atendessem tais critérios e conseqüentemente os objetivos da pesquisa. Os critérios levantados foram:

Critérios de permanência:

- Pesquisas sobre a temática do professor iniciante;
- Pesquisas em que os sujeitos se encontram em início de carreira;
- Pesquisas realizadas a partir do ano de 2000;
- Pesquisas que estudam o nível Fundamental II e Ensino Médio;
- Pesquisas sobre a Rede Estadual Paulista e realizadas dentro do contexto do Estado de São Paulo;
- Pesquisas realizadas em escolas urbanas;
- Pesquisas que cruzam a temática do professor iniciante com alguma licenciatura específica.

Critérios de exclusão:

- Pesquisas que tenham no título, e até mesmo no resumo as palavras-chave “professor iniciante”, mas que não se aprofundam nesta temática;
- Pesquisas realizadas com professores experientes rememorando seu início de carreira;
- Pesquisas realizadas anteriormente ao ano de 2000;
- Pesquisas que estudam a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental ou ensino superior;
- Pesquisas que estudam apenas redes municipais ou particulares;
- Pesquisas realizadas no contexto de outro Estado Brasileiro, que não seja o de São Paulo;
- Pesquisas realizadas em escolas rurais;
- Pesquisas realizadas em fundações sem fins lucrativos;

- Trabalhos que tenham ênfase do início da carreira docente nas modalidades da EJA ou Educação à Distância;
- Pesquisas realizadas fora da área de educação.

Após a etapa da leitura seletiva foram selecionados apenas os trabalhos que atendessem os critérios acima mencionados como aponta a tabela abaixo:

QUADRO 3 – Pesquisas selecionadas para análise

TESES E DISSERTAÇÕES “PROFESSOR (ES) INICIANTE (S) SELECIONADAS					
UNIVERSIDADES	TESES	ANO TESES	DISSERTAÇÕES	ANO DISSERTAÇÕES	QUANT. DE PESQUISAS
UNESP	0	-	1	2014	1
UFSCAR	0	-	1	2006	1
UNICAMP	1	2007	0	-	1
USP	1	2007	0	-	1
PUC/SP	1	2011	3	2009; 2012; 2015	4
TOTAL DE PESQUISAS					8

FONTE: Elaborado pelo autor

d) Leitura reflexiva ou crítica

Trata-se de um estudo criterioso do material selecionado como definitivos, sempre buscando responder aos objetivos da pesquisa. Tem-se por finalidade nesta fase a elaboração de uma síntese, que integre as ideias do autor da obra. Síntese é:

a capacidade de colocar em ordem os pensamentos, começando pelos mais simples, para subir pouco a pouco, gradualmente, até o conhecimento dos mais complexos. É a capacidade de reconstituir o todo decomposto pela análise, eliminando o que é secundário e acessório e fixando-se no essencial (SALVADOR, 1986, p. 104).

Este processo busca compreender quais são as ideias fundamentais do texto e em que ordem devem ser apresentadas.

Ainda na etapa de leitura crítica, torna-se como critério a direção de trazer à luz quais as intenções, propósitos e ponto de vista do autor, pois importa saber o que ele afirma e porque o afirma:

Assim, são necessárias nesta fase certas atitudes, tais como o culto desinteressado da verdade, ausência de preconceitos, imparcialidade e objetividade. Há de se penetrar no texto até identificar-se com o pensamento e as intenções do autor. Para isto, é imprescindível ler com simpatia e

respeito, tratando de compreender antes de refutar. Compreender um texto equivale a entender o que o autor quis dizer: sempre tendo-se em vista as intenções e os propósitos do autor. Como num diálogo, devemos escutar com atenção, analisando cuidadosamente as razões que aduz, a fim de poder discutir inteligentemente com ele e poder retificar ou ratificar nossos próprios argumentos e conclusões. Nunca se deve perder de vista, nesta fase, a norma fundamental: analisar e julgar as ideias do autor em função dos propósitos dele, e não em função dos propósitos do pesquisador (SALVADOR, 1986, p.99).

Sendo assim, vê-se que este é o momento de extrair e compreender, com muita imparcialidade e livre de julgamentos aquilo que o autor, por meio dos dados da obra levantou de informações pertinentes. Só a partir desse momento é possível partir para um momento de interpretação dos dados.

e) Leitura interpretativa.

Trata-se da última e mais complexa fase do estudo de uma obra usando a pesquisa bibliográfica como método. Busca-se sempre responder às perguntas, aos objetivos e propósitos do pesquisador, relacionando-os com as ideias do autor. Entretanto, considerar-se-á pertinente esta etapa, apenas se ela contribuir para resolver os problemas levantados pelo pesquisador. Desse modo:

Consideram-se pertinentes e úteis aqueles subsídios que se prestam para provar, retificar ou negar uma proposição ou tese, quando se trata de sua defesa; aqueles que se prestam para definir, delimitar e dividir conceitos ou problemas, quando esta for a questão; aqueles que justificam ou desqualificam métodos ou instrumentos, quando o problema se referir ao estudo de processos e técnicas de investigação; aqueles que auxiliam a interpretar resultados ou conclusões, quando se tratar deste assunto (SALVADOR, 1986, p.106).

Sendo assim, destaca-se este momento como uma fase de associações das ideias do autor e pesquisador, de comparação entre os propósitos de cada um, cabendo ao pesquisador selecionar apenas aquilo que é útil e lhe trará respostas pertinentes a seus problemas.

À luz dessas técnicas de leitura, Lima e Miotto (2007) propõem a construção de um instrumento auxiliador que permite captar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações pertinentes buscando a compreensão do objeto de estudo. Segundo as autoras, esse instrumento deve surgir obedecendo a critérios fundamentais, tais como: deve estar estritamente relacionado com o objeto de estudo proposto e com a delimitação teórica do projeto de pesquisa; deve ter por finalidade a realização de um exame criterioso das obras selecionadas e para cada obra usa-se a aplicação de um instrumento único. Contudo, seu

preenchimento deve acontecer apenas depois de feita a sequência de leitura, sinalizadas anteriormente. Os principais itens do instrumento devem buscar levantar conhecimentos relativos à identificação da obra, caracterização da obra e por fim busca as contribuições da obra.

Este instrumento (ANEXO A), foi usado neste trabalho durante a leitura das teses e dissertações. Os dados levantados serão expostos na seção 3.

2.2. A pesquisa documental

Sendo muito parecida com a pesquisa bibliográfica, diferenciando-se desta apenas na natureza das fontes a pesquisa documental é um procedimento metodológico que tem sido utilizado com mais frequência em pesquisas recentes. Contudo, como aponta o trabalho de Silva et al. (2009), o contingente de trabalho que usa a pesquisa documental ainda é pequeno e muitas vezes é confundido com a pesquisa historiográfica. Nas palavras das autoras isso seria um equívoco, uma vez que “fazer pesquisa documental não é necessariamente promover uma investigação histórica do objeto. O método de pesquisa documental pode ser utilizado para abordar uma questão contemporânea” (Silva et al. p.4564).

Ainda sobre as semelhanças dos métodos a serem utilizados por esta pesquisa Fonseca diz que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.37).

Sendo assim, infere-se que a pesquisa bibliográfica busca subsídios em uma diversidade de trabalhos desenvolvidos e nas contribuições de muitos autores sobre um determinado assunto, já a pesquisa documental usa materiais que muitas vezes não receberam nenhum tipo de análise crítica.

Gil (2014) afirma que no trato com a pesquisa documental:

há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os

documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem dos documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (p.51).

No caso deste trabalho os documentos que serão colocados sob análise são principalmente documentos oficiais escritos, elaborados pelo governo do Estado de São Paulo por meio da SEE/SP, leis e decretos e resoluções que dizem respeito à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de professores (EFAP) e Curso Específico de Formação de Ingressantes. Sobre os documentos oficiais Lakatos e Marconi (2003, p. 178) asseguram que estes:

constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável.

É relevante ressaltar neste momento em que foi exposto qual é a fonte dos documentos a serem analisados por esta pesquisa, que “como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA et al., 2009, p.4556).

Trabalhar com documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34), contudo, requer do pesquisador um trabalho exaustivo tanto no que diz respeito ao levantamento, organização e leitura do material, até que todas as possibilidades sejam esgotadas, quanto na análise e interpretação dos dados.

Estudos realizados com o método da pesquisa documental são recomendados por Ludke e André (1986, p.39):

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma.

Dessa forma, este método é muito apropriado a esta pesquisa visto que um dos seus interesses é investigar qual é a política de formação oferecida pela EFAP, estabelecida nos

documentos de sua criação e de criação e oferecimento especificamente do Curso de formação.

Para que o trabalho com os documentos fosse profícuo, optou-se por uma abordagem qualitativa do método da pesquisa documental, posto que a intenção não é de quantificar os dados levantados, nem tampouco apenas descrevê-los. Não obstante, o que se almeja é dar um tratamento adequado aos documentos por meio de um trabalho exaustivo durante a análise de seus conteúdos, tentando extrair o máximo de informações pertinentes que corroborem com os objetivos da pesquisa.

Por este motivo, buscou-se em Laurence Bardin (1977), nos estudos sobre análise de conteúdo, o suporte que auxiliasse durante a leitura e principalmente durante a análise dos conteúdos dos documentos levantados por esta pesquisa. Esta autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1977, p.9).

Pode-se afirmar que a análise de conteúdo se torna um procedimento muito pertinente para com o trabalho com documentos, uma vez que estes, em sua maioria, não receberam nenhum tipo de análise. Assim sendo, a análise de conteúdo está para os documentos, como uma resposta está para uma pergunta, eles se completam. Suas técnicas de análise, sobretudo a inferência e a interpretação surgem para esta pesquisa como técnicas singulares na tentativa de explicar o que não está dito nos documentos, isto é, o que está por detrás das palavras. Reconhece-se a responsabilidade de se trabalhar com esta técnica, uma vez que uma análise superficial pode comprometer os dados, torná-los inadequados ou não aceitos.

A análise de conteúdos organiza-se em torno de três fases, como propõe Bardin (1977, p.95):

1) a pré análise: é a fase do levantamento e da organização dos documentos. Nesta fase é realizada a técnica de leitura flutuante, que consiste no primeiro contato com os documentos a serem analisados. Tem-se por finalidade conhecer e familiarizar-se com o texto e sua temática, até que aos poucos a leitura se torne clara e precisa. Além disso, este tipo de leitura possibilita a formulação de hipóteses, isto é, afirmações provisórias para a investigação. Este processo visa a preparação do material para a análise;

2) a exploração do material;

3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para auxiliar na leitura dos documentos, buscou-se em Marin (2011) um modelo de instrumento, que foi adaptado aos objetivos desta pesquisa, para a leitura dos documentos levantados. O instrumento (ANEXO B) foi um balizador que auxiliou na busca de respostas ao se fazer a leitura dos documentos. Os principais itens do instrumento dizem respeito a: 1) identificação; 2) tipo de documento; 3) assunto; 4) meios de circulação; 5) origem e autoria; 6) Destinatário; 7) fatos localizados; 8) opiniões e pontos de vista levantados durante a leitura; 9) finalidade. Para cada documento foi usado um instrumento único, que foi preenchido durante a leitura da etapa inicial denominada pré-leitura.

As buscas pelos documentos foram realizadas no site da EFAP, da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e do Diário Oficial do Estado de São Paulo. Num primeiro momento foram levantados os seguintes documentos para a análise, como consta no quadro 4 abaixo:

QUADRO 4 – Relação de documentos selecionados para análise

IDENTIFICAÇÃO TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	NÚMERO E DATA	LOCALIZAÇÃO
Decreto	Criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo	54.297 – 05/05/2009	Site: ALESP
Lei complementar	Cria jornadas, cargos e institui o Curso de Formação Específica para Ingressantes	1.094 – 16/07/2009	Site: ALESP
Resolução	Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas	SE Nº 70/2010	Site: educação.sp.gov.br
Lei complementar	Dispõe sobre os concursos públicos regionalizados e institui o Curso Específico de Formação de Ingressantes como parte	1.207 – 05/07/2013	Site: ALESP

	integrante do estágio Probatório.		
Resolução	Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos.	SE Nº 52/2013	Diário Oficial do Estado de São Paulo – Publicado em 15/08/2013
Resolução	Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos Ingressantes como parte integrante do estágio Probatório.	SE Nº. 20/2015 – 06/04/2015	Diário Oficial do Estado de São Paulo – Publicado em 7/04/2015

Elaborado pelo autor – FONTE: Site ALESP; Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Nesta seção, buscou-se descrever os caminhos percorridos por esta pesquisa quanto aos percursos metodológicos. Na próxima seção o objetivo será o de apresentar os resultados levantados por estes percursos.

SEÇÃO 3

PROFESSORES INICIANTES DO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A ADAPTAÇÃO AO SISTEMA

3.1. Análise dos estudos levantados no IBICT.

Como foi dito anteriormente na seção 2, no item que aborda a pesquisa bibliográfica realizada com o suporte do IBICT, foram levantados 60 trabalhos (ver APÊNDICE A) entre teses e dissertações que de alguma forma discorriam sobre o professor iniciante, sobre o início de carreira docente e sobre a inserção profissional docente, descritores estes usados para a busca. Vale ressaltar que esses trabalhos foram desenvolvidos pelos programas de pós-graduação de cinco Universidades que se encontram no Estado de São Paulo: UNESP, UFSCAR, UNICAMP, USP, PUC-SP. A justificativa para a escolha dessas universidades se dá no fato de um dos objetivos desta pesquisa ser o de levantar qual é o estado do conhecimento sobre o professor iniciante no contexto das escolas públicas estaduais paulistas. Sobre esses trabalhos (APÊNDICE A) é possível fazer os seguintes comentários:

1- Quanto ao tempo histórico de pesquisas sobre a temática do professor iniciante é possível perceber que as produções ganham força a partir do ano de 2002, como se pode observar no quadro 5 abaixo.

QUADRO 5 – Evolução da produção de trabalhos sobre o professor iniciante

ANOS	PUC-SP	UNICAMP	UNESP	UFSCAR	USP
1995	X	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1997	-	-	-	-	-
1998	-	X	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-
2002	-	-	X	X	X
2003	-	X	-	-	-
2004	-	-	-	X	X
2005	-	X	X	X	-
2006	X	X	X	X	-
2007	-	X	-	-	X
2008	-	-	-	X	-
2009	X	-	-	X	-
2010	X	-	X	X	-

2011	X	-	X	-	X
2012	X	-	X	-	-
2013	-	X	X	X	-
2014	X	-	X	X	-
2015	X	X	X	X	-

FONTE: Elaborado pelo autor.

2- Em razão dos descritores usados na busca das teses e dissertações por esta pesquisa foi evidenciado que a universidade que mais desenvolveu trabalhos com a temática do professor iniciante foi a UFSCAR com 26 produções e a que menos pesquisou a temática foi a USP com quatro produções. As instituições UNESP, UNICAMP e PUC-SP tiveram individualmente nesse período 10 trabalhos produzidos;

3- As pesquisas, em sua maioria, foram realizadas com professores iniciantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e outras pesquisas, em número menor, foram realizadas com professores que trabalhavam na Educação Infantil. Boa parte dessas pesquisas estavam ligadas a redes municipais de ensino. Desse modo, identificaram-se poucas pesquisas realizadas com docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também foram identificadas pesquisas relacionadas à Educação Superior, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação a Distância (EAD), a escola de aplicação, ao curso pré-vestibular, a escolas da zona rural, ao ensino de música, a programas de mentoria e ao PIBID;

4- Apenas as licenciaturas em Matemática, Química, Letras e Educação Física foram investigadas, quando relacionadas ao início da carreira. Assim sendo, vê-se a necessidade de trabalhos que contemplem outras disciplinas ou áreas específicas de conhecimento. Isso é importante para investigar se em início de carreira todos os professores de áreas diferentes passam pelos mesmos enfrentamentos, como por exemplo, quais áreas mais vivenciam o choque de realidade e quais as que possibilitam um início de carreira mais tranquila.

3.2. Breve descrição dos estudos selecionados após aplicação de critérios de permanência.

Tendo em vista os critérios para a permanência ou exclusão de trabalhos que foram descritos na seção 2, item da pesquisa bibliográfica, para a seleção daqueles que corroborassem com os objetivos desta pesquisa e ressaltando que a principal característica buscada nas pesquisas foi o desenvolvimento dos trabalhos dentro do contexto da educação

paulista e dos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio é que se chegou aos trabalhos, como indica o Quadro 6 a seguir. São estes os trabalhos que serão lidos na íntegra:

QUADRO 6 – Trabalhos selecionados para a análise.

Autor	Título	Nível do trabalho Instituição
MARIANO, 2006.	A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE.	Dissertação UFSCAR
SANTOS, 2007.	A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.	Tese USP
GAMA, 2007.	O desenvolvimento profissional com o apoio de grupos colaborativos: o caso de profissionais de matemática em início de carreira.	Tese UNICAMP
SOUZA, 2009.	Dilemas e dificuldades dos professores de matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira.	Dissertação PUC-SP
FURLAN, 2011.	O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química.	Tese PUC-SP
MIRISOLA, 2012.	Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: A Escola de Formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP.	Dissertação PUC-SP
BARROS, 2014.	As implicações do programa ‘São Paulo Faz Escola’ no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso.	Dissertação UNESP
SERIANI, 2015.	Professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Início de Carreira: desafios, vivências e sentimentos.	Dissertação PUC-SP

FONTE: Elaborado pelo autor.

Antes de partir para a apresentação das contribuições trazidas pelas pesquisas, faz-se necessário conhecê-las, por isso, neste momento, passa-se a descrevê-las baseando-se nas informações contidas em seus resumos.

Mariano (2006) realizou uma pesquisa sobre o processo de aprendizagem profissional ocorrido no início da carreira docente. Para tanto, o autor fez um levantamento de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e nos encontros do ENDIPE entre os anos de 1995 a 2004, tendo, desse modo, um recorte temporal de 10 anos. A proposta buscou verificar qual o estado do conhecimento da temática no período investigado.

Santos (2007) desenvolveu uma pesquisa objetivando investigar o significado do trabalho docente, sobretudo o trabalho realizado pelos professores iniciantes na escola pública. O trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa teórica e empírica, valendo-se

do método dialético. Por ser um trabalho predominantemente teórico, até mesmo os dados empíricos e os resultados são relacionados de forma bastante reflexiva. Os dados empíricos foram coletados por meio de questionários com professores iniciantes que atuavam no ciclo II do E.F. da E.E. José Jorge localizada em Osasco-SP.

Gama (2007) desenvolveu uma pesquisa levantando a temática do grupo colaborativo como apoio ao início da docência. Objetivou compreender o processo de iniciação e desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes de Matemática inseridos em grupos colaborativos. É uma pesquisa qualitativa e também interpretativa. A metodologia usada para a identificação dos sujeitos participantes foi o questionário e para o levantamento do corpus para análise várias técnicas, tais como, entrevistas, observações de aula, reuniões de grupo e diários de campo.

Souza (2009) desenvolveu uma pesquisa com dois enfoques. Primeiro procurou discutir os dilemas enfrentados por professores do E.F. II em início de carreira, e posteriormente analisou o papel das disciplinas pedagógicas cursadas na formação inicial como forma de superação das dificuldades iniciais. A pesquisa é do tipo qualitativa descritiva e usou como metodologia entrevistas com seis professores de matemática iniciantes.

Furlan (2011) realizou uma pesquisa que investigou a aprendizagem de professores de Química iniciantes. Buscou entender com o trabalho como acontece o processo de socialização e de construção identitária docente. Trata-se de uma pesquisa empírica e de natureza qualitativa. A metodologia usada no trabalho constituiu-se de questionários para identificar os professores de Química e iniciantes em escolas estaduais e particulares do município de Araraquara.

Mirisola (2012) faz a sua pesquisa tendo como foco a inserção docente e o desenvolvimento profissional. Tem como objeto de pesquisa a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e o Curso Específico de Formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). O objetivo é compreender qual é a concepção de formação destes instrumentos. A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou como metodologia a análise de documentos e entrevistas.

Os resultados do trabalho da autora (op. cit.) foram de extrema importância para a presente pesquisa, pois também tem por objeto de pesquisa, no que se refere à Pesquisa Documental, a EFAP e o Curso de Formação Específica de Ingressantes da SEE/SP.

Barros (2014) desenvolveu uma pesquisa na qual buscou analisar o impacto do Programa São Paulo Faz Escola da SEE/SP no trabalho de três professores iniciantes que atuam na área de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio de uma escola estadual de

uma cidade do interior do Estado de São Paulo. De natureza qualitativa, a pesquisa teve como metodologia o estudo de caso, amparado por outras técnicas, tais como, a entrevista, observação de aula com o auxílio de diários do pesquisador, entrevista semiestruturada e análise documental.

Seriane (2015) realizou uma pesquisa com professores iniciantes da área da Matemática que lecionavam no Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Paulo. Pesquisa de natureza qualitativa que objetivou identificar quais são os desafios, as vivências e sentimentos dos professores novatos. A metodologia empregada foi a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes de Matemática e iniciantes.

3.2.1. O que dizem as pesquisas sobre o professor iniciante do ciclo II no Estado de São Paulo?

Neste item busca-se levantar as principais dificuldades e necessidades do professor em início de carreira, através de dados levantados pelas oito pesquisas anteriormente descritas.

Mariano (2006) traz um dado bastante relevante levantado por seu trabalho, que diz respeito à importância que foi dada à temática do professor iniciante no período entre 1995 a 2004. De um total de 6978 trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e nos encontros do ENDIPE na década pesquisada, apenas 24 contemplavam o tema sobre o início da carreira, o que corresponde a apenas 3% do total dos trabalhos. Desta forma, pode-se afirmar que o início da carreira, no período pesquisado, recebeu pouca atenção por parte dos pesquisadores da área educacional. O autor apresenta os resultados de sua pesquisa de maneira muito pertinente, dividindo-os em aspectos mais enfatizados, aspectos pouco enfatizados e aspectos silenciados.

No primeiro item – aspectos mais enfatizados - o autor revela que as principais temáticas pesquisadas pelos trabalhos analisados sobre o professor iniciante dizem respeito à socialização profissional, aos saberes docentes e também, discussões sobre as percepções, sentimentos, dilemas e dificuldades enfrentadas pelos professores novatos.

No segundo item - aspectos pouco enfatizados - o pesquisador aponta dados referentes às relações estabelecidas entre a formação inicial e o início da carreira docente e sobre as formas de aprendizagem desenvolvidas pelos iniciantes. Sobre as formas como os novatos aprendem, Mariano (2006) encontrou nas pesquisas três modelos que são: a aprendizagem por observação, a aprendizagem dialógica e a aprendizagem por ensaio-e-erro.

Os aspectos silenciados dizem respeito às políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional, às relações entre o início da docência e a política institucional da escola, isto é, como os iniciantes são recebidos e acompanhados em seus primeiros anos de trabalho, questões relativas a diversidade, pluralidade, cultura e multiculturalismo, o professor como pesquisador, análise da prática pedagógica na EJA, aprendizagem de pessoas adultas, relações estabelecidas entre o professor iniciante e seus modelos profissionais, estudos históricos da inserção profissional do docente e estudos comparativos entre o início da docência e os vários níveis e modalidades de ensino.

Santos (2007) levanta a discussão de que a primeira iniciativa a se tomar, quanto às necessidades dos iniciantes, é a superação da racionalidade técnica na escola atual. Esta colocação encontra-se em comum acordo pelo que é defendido por este trabalho. O professor não pode ser considerado como um mero executor de técnicas para se alcançar um determinado objetivo, mas deve ser visto como um profissional em constante desenvolvimento e formação, que por meio de sua prática alinha-se a sua história pessoal, formação inicial e continuada para melhor desenvolver seu trabalho a favor da aprendizagem dos alunos. Uma solução para a superação da racionalidade técnica seria criar espaços de reflexão para que os docentes em início de carreira pensassem seu trabalho docente, entretanto a denúncia dessa falta de espaços de reflexão aparece nos questionários realizados com os iniciantes da escola pública de Osasco-SP, palco da realização da pesquisa empírica. Segundo os professores, nem mesmo as reuniões pedagógicas são usadas para esta finalidade.

A falta de relação estabelecida entre a formação inicial e o início da docência também aparece na pesquisa de Santos (2007). A autora diz que nos questionários os professores iniciantes afirmam aprender no contexto do trabalho, inventando e reinventando seus saberes. Dessa forma, a pesquisa confirmou a necessidade de se levar em consideração os saberes da “experiência”, pois são importantes para a fundamentação da prática e desenvolvimento profissional.

Outro ponto levantado pela autora (op. cit.) diz respeito à ausência de comunicação entre os professores iniciantes com seus pares, gerando individualismo por parte dos iniciantes. Também aparece a dificuldade de interação dos novatos com os alunos. Por meio das falas nas entrevistas, a autora afirma que a dificuldade de diálogo com os alunos levam estes docentes a responsabilizarem os educandos pelo fracasso escolar. Sobre estes aspectos os iniciantes destacam um sentimento de desvalorização por parte dos alunos e também dos demais colegas.

Destaca-se também na pesquisa de Santos (2007) que o professor iniciante é o menos valorizado e orientado em suas ações se comparado com os outros professores. Isso é inadequado, uma vez que os estudos revelam que este professor necessita de um grande suporte nesta fase.

Gama (2007) aponta como dificuldade do início da carreira o fato de muitos professores começarem a prática docente como eventuais. Alguns nesse período fazem substituições de todas as disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Quando ficam incomodados com essa situação precária e passam a rejeitar as aulas de outras disciplinas pouco a pouco esses professores não são mais chamados à escola para substituírem aulas.

A autora (op. cit.) destaca em sua pesquisa que os iniciantes participantes da pesquisa apontaram como extrema necessidade o apoio em sua prática, sobretudo o apoio de itens relacionados à sala de aula, tais como recursos e materiais didáticos pedagógicos. A preocupação com o apoio no que se refere ao trabalho com alunos com necessidades especiais também apareceu. Outra preocupação dos iniciantes reside na comunicação com os coordenadores e direção. Quanto ao relacionamento com os pares, os novatos percebem uma desconfiança por parte dos outros professores e até mesmo de funcionários da escola. Este fato é ruim, pois colabora com o isolamento destes professores, e sem ter em quem buscar ajuda esses se deparam com problemas em sala de aula que os desestimulam podendo levar muitos a evasão da profissão. Um dado preocupante relatado por uma participante da pesquisa de Gama (2007) é que até mesmo professores efetivos pensam em desistir por falta de apoio e isolamento. A família é destacada como apoio principal para que o iniciante continue a carreira.

Um dado muito relevante levantado por Gama (2007) diz respeito ao relato dos iniciantes quanto à falta de espaços na escola reservados para a comunicação, reflexões e trocas de experiências entre os que se encontram em início de carreira. Esta situação é preocupante, pois é tirada destes professores a oportunidade de trocarem experiências, o que é fundamental para a superação dos desafios encontrados no início da atividade docente. A mesma pesquisa revela que os iniciantes demonstram pouco interesse por apoios externos e, por receio e insegurança preferem procurar alguém de sua confiança. Desse modo, encontram em amigos o apoio necessário para a superação dos desafios. Estes amigos podem ser professores mais experientes da mesma escola ou amigos da licenciatura que lecionam em outros lugares. Vê-se então a importância que a escola tem para a formação continuada dos professores iniciantes, pois estes preferem a escola como o lugar de apoio e discussão sobre

suas dificuldades a cursos de formação fora do contexto escolar que consistem em fontes de busca por orientação.

Na pesquisa da autora supracitada é afirmado pelos professores iniciantes a necessidade de um programa de inserção que auxilie os iniciantes no que diz respeito à superação das dificuldades iniciais e ao choque de realidade e que, além disso, também colabore com a socialização dos professores e enfrentamentos postos pela cultura escolar. Na ausência de um programa de inserção, os grupos de colaboração são colocados como importante ferramenta para suprir as necessidades dos professores iniciantes.

Pudemos encontrar indícios de que a descoberta e a sobrevivência da/na profissão podem ser sustentadas e catalisadas pela participação em grupos de estudo, sobretudo se estes adotarem uma dinâmica colaborativa, mediada por leituras, por reflexões ou por análises sistematizadas, em especial em narrativas escritas e fundamentadas sobre práticas escolares dos próprios participantes. (GAMA, 2007, p.150).

Uma ressalva deve ser feita sobre os grupos pesquisados e descritos por Gama (2007), pois estes acontecem fora do ambiente escolar. Defende-se com a presente pesquisa, como já foi dito anteriormente, a escola como o locus da formação docente. Dessa forma, há aqui o reconhecimento dos grupos colaborativos como auxílio da prática e instrumento de desenvolvimento profissional do professor iniciante, contudo é preciso pensar na constituição de grupos formados dentro do ambiente escolar, bem como a realização das atividades do grupo devem acontecer dentro da escola, pois a cultura escolar colaborativa é condição formativa.

Souza (2009) em sua pesquisa prioriza os dilemas e dificuldades enfrentados pelos professores em início de carreira. Revela através dos depoimentos dos sujeitos participantes de sua pesquisa que o primeiro dilema enfrentado pelo iniciante é o impacto sentido ao se deparar com a sala de aula. Os novatos afirmam não existir estabelecimento de relação entre a formação inicial e o início da carreira e nem mesmo as disciplinas pedagógicas cursadas na formação inicial são suficientes para levantar situações reais do cotidiano da escola e sala de aula.

A falta de apoio de diretores e coordenadores, segundo o autor (op. cit.) é umas das causas para que a indisciplina não seja amenizada na escola. Já a relação com os pares é destacada como fator importante na superação das dificuldades iniciais da carreira. A falta do apoio de colegas mais experientes ou dos gestores faz com que os novatos se sintam sozinhos

para resolver os problemas. O relacionamento com os alunos e com os pais dos alunos também é destacado como dilema nesse trabalho.

Quanto à utilização de materiais didáticos pedagógicos, o trabalho de Souza (2009) revela que os professores da escola pública têm liberdade para a escolha e utilização de materiais de acordo com a realidade de suas turmas. Contudo, uma professora diz nesta pesquisa não ter liberdade na escolha e utilização dos materiais didáticos pedagógicos, pois na sua escola tinha que trabalhar com a nova proposta curricular que estava sendo implementada pela SEE/SP, o que representava para ela perda de autonomia na realização de seu trabalho, no direito de seleção e escolha do melhor material para suas turmas.

Furlan (2011) destaca em sua pesquisa o processo de socialização e a construção da identidade do professor iniciante. Revela que a socialização primária, isto é, as influências recebidas do ambiente familiar e do percurso escolar influenciam o docente, sobretudo no início da carreira, por meio de modelos que são buscados na família ou em professores da educação básica e até mesmo da educação superior. Para a autora:

o processo de socialização se dá pela imersão do sujeito em um universo simbólico e cultural, adquirindo saberes próprios deste universo, na socialização primária, os saberes são frutos das relações estabelecidas pelo ambiente familiar e suas relações sociais. Neste contexto a criança é inserida no percurso escolar e amplia suas relações com outros agentes socializadores (FURLAN, 2011, p.104).

Sobre este assunto, um dado chama a atenção nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa da referida autora. Quando questionados sobre a influência da formação inicial em sua prática alguns professores relataram não se basear nas aulas de alguns professores da universidade, pois apesar destes professores serem muito bons pesquisadores suas aulas não agradavam os alunos e não eram entendidas. É pertinente dizer que todos os entrevistados cursaram universidades públicas.

Furlan (2011) também revela a precária condição dos professores que iniciam como eventuais e substitutos devido ao fato de não serem reconhecidos pelos alunos e nem mesmo pelos seus pares, pois o seu trabalho não tem valor pedagógico. Também não conseguem expor o que pensam e não tem autonomia para a realização do trabalho, o trabalho geralmente é direcionado pelo coordenador ou diretor que indica o que e como fazer. O período vivido como eventual é visto como positivo apenas por ser um momento para se ganhar experiências.

Outro dilema enfrentado pelo professor iniciante e identificado pela pesquisa da autora mencionada, diz respeito ao número de escolas em que estes docentes trabalham. Os que

trabalham em mais de uma escola e também em mais de um período declaram ser isso um ponto negativo da profissão. A rotatividade institucional para garantir a sobrevivência se releva como uma das formas de precarização do trabalho docente.

No que se refere aos ciclos de vida profissional docente, a autora supracitada revelou que há profissionais com poucos anos de experiência que parecem estar experimentando a fase da estabilidade, pois se sentem seguros, competentes e conseguem passar com tranquilidade por situações problemáticas. Já outros com um pouco mais de tempo de experiência ainda permanecem na fase do tatear a profissão. Esta característica é percebida nos professores que trocam muitas vezes de escola.

As relações e interações que são estabelecidas dentro da escola também foram enfatizadas na pesquisa de Furlan (2011). O modo como os professores principiantes são recepcionados no ambiente escolar, principalmente pelas figuras do coordenador, diretor e colegas mais experientes, determinam modos de agir que variam de acordo com sua aceitação ou não no grupo. Este fato influencia diretamente no seu trabalho docente e também no permanecer ou abandonar a profissão. Na relação com os pares foi destacado pelos principiantes a importância do trabalho coletivo. A confiança nos colegas experientes se dá numa relação anterior de acolhimento e amizade.

Em relação aos saberes docentes, os iniciantes declaram ser importante um conjunto amalgamado de saberes e não um saber específico tais como: o comportamento do professor, domínio do conteúdo, questões pedagógicas. Demonstraram preocupação relativa a aprendizagem dos alunos, e também preocupação com saberes que deem conta de ajudar com a formação do indivíduo, formação essa que extrapola os muros das escolas.

Um dado que chama atenção na pesquisa da autora aludida é uma declaração feita pelos iniciantes quando estes afirmam que o início da carreira é um tatear constante, que se faz por meio da exploração, descoberta e busca pela sobrevivência que se dá na adaptação às condições de trabalho, por exemplo, entender a rotina da escola. Este tipo de colocação é para esta atual pesquisa um dado negativo, uma vez que aqui é defendida a inserção dos professores na escola e não sua adaptação no contexto escolar pronto e acabado. Inserir o iniciante significa dar voz a ele, levar em consideração o que ele pensa, entender as suas dificuldades, e ajudá-lo em suas necessidades. Isso será destacado novamente na próxima seção devido à importância deste assunto.

Já sobre as dificuldades enfrentadas pelos iniciantes destacam-se questões relativas ao meio social e familiar dos educandos, tais como, a baixa motivação dos alunos com os estudos, o fato de não serem incentivados pelos pais, a indisciplina. Também são feitas

referências negativas ao sistema estadual de educação de São Paulo e às más condições de trabalho em que são colocados os professores. Há um destaque também para os espaços físicos e infraestrutura das escolas, classificados como ruim.

Quanto ao sentimento dos professores em início de carreira destacou, além da insegurança, a insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão. Os professores no trabalho de Furlan (2011) destacam que ser valorizados pelos alunos está à frente da satisfação que vem do reconhecimento salarial e condições de trabalho. No que se refere ao contexto escolar, o que mais agrada os iniciantes é o bom relacionamento com os alunos e a amizade com os pares. São as questões relacionais positivas que seguram os novatos no fazer.

Sobre a cultura escolar, os iniciantes revelam que o que faz com que uma escola diferencie-se da outra são as pessoas e seus modos de agir, desde a figura do diretor, coordenadores, professores, alunos que estão dentro do contexto da escola, até os pais dos alunos que estão fora deste espaço no dia a dia. Ao mesmo tempo, as escolas públicas são semelhantes, pois pertencem a um mesmo sistema centralizado de onde partem as mudanças, decisões, ordens, sobretudo em grandes secretarias, restando às escolas adequarem-se e padronizarem-se (FURLAN, 2011). Isso é inadequado, pois além de tirar a autonomia garantida por lei às instituições de ensino (LDB, 1996, art.15,) também tira delas a oportunidade de um trabalho diferenciado que atenda às suas necessidades socioeconômicas, culturais e principalmente regionais garantidas pela Gestão Democrática e pelas Diretrizes Curriculares.

Um dado de extrema importância trazido pelo trabalho supracitado, diz respeito às causas da evasão dos docentes. Verificou-se que as evasões ocorrem nos primeiros anos da carreira, principalmente no quinto ano de trabalho e por motivos variados, tais como, desvalorização social da profissão docente, condições inadequadas de trabalho e falta de autonomia. Em contrapartida, o que leva os professores a investirem na profissão é o prazer e o amor por ela, a participação e o retorno por parte dos alunos.

Mirisola (2012) focaliza a sua pesquisa na política de inserção docente implantada pela SEE/SP que é a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e Curso de Formação de Ingressantes. A autora faz um levantamento de trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, sobre a temática da inserção docente e desenvolvimento profissional docente e obtém um dado, também confirmado por essa atual pesquisa, de que os estudos sobre o professor iniciante ganham força a partir da década de 2000.

Nas constatações feitas pela referida autora foi revelado que o aprendizado profissional se concretiza com o início da carreira docente, isto é, o desenvolvimento profissional se realiza por meio da prática docente. Constatou-se que essa aprendizagem acontece necessariamente por meio de uma cultura oral, no relacionamento dos iniciantes com seus pares ou com figuras, tais como, do coordenador e diretor.

Outra relevante informação trazida pelo trabalho diz respeito à ausência de relação entre a formação inicial e início de carreira vista pelos iniciantes. Do ponto de vista dos pesquisadores, o que falta são projetos de formação que levem em consideração as reais necessidades dos iniciantes quando esses são inseridos na escola, ou seja, formações que partam dos saberes que os professores têm, para o desenvolvimento de outros saberes necessários para a prática.

Barros (2014) desenvolve uma pesquisa que busca identificar quais são as implicações provocadas pela utilização de um conjunto de materiais instituídos pela SEE/SP, Programa ‘São Paulo Faz Escola’, que os professores iniciantes são orientados a usar quando inseridos nesta secretaria de educação. É importante ressaltar que esses materiais ao longo dos anos ganharam a denominação de caderno do professor e caderno do aluno e, são muito semelhantes a uma apostila. O autor menciona que esses materiais, além de indicarem quais são os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores em cada ano e bimestre, também trazem orientações de como esses conteúdos devem ser trabalhados. Isto é muito inadequado, pois priva o professor de ter autonomia para escolher e trabalhar com materiais elaborados por ele de acordo com o planejamento e levantamento prévio que é feito todo começo de ano e semestre, projetando um material de acordo com as necessidades dos educandos, e com a realidade social e principalmente regional e cultural em que se encontra inserida a escola.

A desmotivação dos alunos foi outra dificuldade encontrada e exposta pelos iniciantes da pesquisa do autor supracitado. Ao se deparar com a desmotivação dos alunos, os iniciantes têm que tentar contextualizar o currículo às necessidades deles e de acordo com a realidade regional em que se encontra inserida a escola, numa tentativa de motivar os alunos por meio da exploração de seu contexto sócio-histórico-cultural.

Para o autor aludido, outro dilema são os embates que os iniciantes enfrentam com a postura de alguns coordenadores quando tentam usar de sua autonomia para planejar uma aula diferente do que está proposta nos materiais prontos. Até mesmo para fazer uma recuperação com alunos que têm lacunas na alfabetização, alguns iniciantes são questionados por não trabalhar ‘o currículo’. Um dado interessante foi a verificação de que em aulas com a

utilização dos cadernos as participações dos alunos eram bem menores se comparadas com outras em que os materiais eram elaborados pelos próprios professores.

Um dado que chama a atenção na pesquisa de Barros (2014) é o fato de um professor iniciante estar com uma jornada de trabalho muito exaustiva, com mais de 40 aulas de trabalho em sala na semana. Isto é impróprio, independente do tempo de experiência do professor, pois nesta condição de trabalho é difícil planejar aulas de forma adequada. Principalmente os professores iniciantes, que precisam de um acompanhamento em início de carreira e um tempo maior para planejamentos de aulas e estudo, não podem de forma alguma ter uma jornada exaustiva como essa citada. Esse tipo de situação torna-se cada vez mais comum em grandes redes de ensino devido à carência de professores de determinadas áreas. Desse modo, os materiais como os do ‘Programa São Paulo Faz Escola’ surgem como forma de suprir a inexistência de tempo dos professores para preparar suas aulas. E por outro lado acaba por regular e moldar o trabalho docente.

Barros (2014) também relata que, por meio das respostas dos sujeitos de sua pesquisa, foi possível perceber uma cobrança para o uso dos materiais e do currículo pronto, em sala de aula, visando bons resultados dos alunos em avaliações externas. Os iniciantes relatam na pesquisa a cobrança de coordenadores, diretores, supervisores da diretoria de ensino para que o material seja trabalhado, pois as avaliações externas do Estado de São Paulo se baseiam nele. De fato, esta é uma colocação perigosa e até mesmo um tanto quanto inconsequente, pois “ensino de qualidade é aquele que faz sucesso frente às avaliações externas?” (BARROS, 2014, p. 107). É um questionamento relevante e necessário de reflexão.

Seriani (2015) focaliza em sua pesquisa os desafios e vivências de professores de matemática em início de carreira. Por meio de entrevistas obteve respostas pertinentes quanto à entrada na carreira. A primeira dificuldade levantada nesta pesquisa diz respeito ao relacionamento dos novatos com os professores experientes. Não houve segundo os iniciantes, acolhimento em suas escolas por parte dos pares, pelo contrário, os professores mais experientes os viam com desconfiança e indiferença, dificultando a integração no grupo. Isso gera um sentimento de angústia levando os iniciantes a um isolamento dentro da escola. Devido ao isolamento e ter que aprender a trabalhar de forma individualizada, os iniciantes acabam por assumir uma postura autoritária com os alunos, que tem por objetivo discipliná-los por meio de notas, e uma concepção de ensino tradicional centrada na figura do professor.

A falta de relação entre a formação inicial e a entrada na carreira também foi outra dificuldade destacada pela autora mencionada. Nem as disciplinas pedagógicas e nem o estágio curricular levam em consideração as dificuldades e necessidades reais dos iniciantes.

Já os enfrentamentos vividos inicialmente são vistos como aspectos de sobrevivência na profissão, conforme se destaca na pesquisa de Seriani (2015): as salas difíceis, a indisciplina dos alunos e a instabilidade do emprego.

A partir dos dados levantados, no que diz respeito às dificuldades e necessidades do professor iniciante do ciclo II no Estado de São Paulo e, levantadas a partir destas oito obras analisadas, é possível fazer os seguintes comentários, como constam no Quadro 7 a seguir:

QUADRO 7 – Dificuldades, dilemas e necessidades do professore iniciante

Há pouca atenção aos professores iniciantes por parte dos pesquisadores (MARIANO, 2006). Dessa forma, tem-se a necessidade de uma atenção maior a essa temática no campo das pesquisas, pois são as investigações científicas que podem mover novas políticas públicas nesta área.
Falta de estabelecimento de relação entre a formação inicial e o início de carreira. Nem mesmo as disciplinas pedagógicas e o estágio curricular aproximam a formação docente do cotidiano da escola. As pesquisas indicam à necessidade desta aproximação e a importância de se discutir já na formação inicial as dificuldades e dilemas enfrentadas pelo professor no início da carreira (MARIANO 2006); SANTOS (2007); SOUZA (2009); MIRISOLA (2012); SERIANI (2015).
Ao ser inserido no contexto escolar, o professor iniciante não tem um acompanhamento sistemático e organizado visando ao seu apoio na realização de seu trabalho (MARIANO, 2006; GAMA, 2007); (FURLAN, 2011). As pesquisas defendem a implantação de programas de inserção à docência (GAMA, 2007).
Os cursos de formação e até mesmo as escolas formam seus professores segundo modelo da racionalidade técnica, que se baseia apenas no domínio de técnicas e conteúdos para ensinar. Na escola atual, há a necessidade de superação da racionalidade técnica no trabalho dos professores iniciantes por meio de uma formação contínua que aconteça dentro da escola, que leve em consideração a prática desses professores e, portanto, os saberes advindos dessa prática. (SANTOS, 2007).
Ausência na escola de espaços de reflexão do trabalho docente para os iniciantes. Nem mesmo as reuniões pedagógicas (ATPCs) são usadas para tal fim. Dessa forma, surge a necessidade de criação desses espaços ou momentos em que os professores iniciantes possam pensar e refletir suas práticas, trocar experiências, ouvir experiências de outros colegas mais experientes e receber ajuda dos coordenadores (SANTOS, 2007); (GAMA, 2007). A escola é vista pelos iniciantes como o lugar ideal para sua formação, pois não sentem desejo de

procurar cursos de formação fora da escola no período de iniciação (GAMA, 2007). Constatou-se que a aprendizagem na escola acontece por meio de uma cultura oral, na troca de experiência entre o professor iniciante e seus pares (MIRISOLA, 2012).

Ausência de criação nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação, de trabalho coletivo entre o professor iniciante e seus pares que podem ser um professor experiente, o coordenador, o diretor (SANTOS, 2007); (GAMA, 2007); (SOUZA, 2009); (BARROS, 2014); (SERIANI, 2015).

A falta de apoio no início da carreira e o não estabelecimento de uma cultura da comunicação e relação dentro da escola podem levar os professores principiantes ao isolamento e ao individualismo (SANTOS, 2007); (GAMA, 2007); (SOUZA, 2009); (SERIANI, 2015).

O individualismo associado à falta de experiência pode levar os professores iniciantes a terem um discurso de responsabilizar os alunos pelo fracasso escolar, à falta de diálogo com os alunos (SANTOS, 2007), a ter uma postura autoritária na relação com os mesmos em sala de aula e a uma concepção tradicional de ensino (SERIANI, 2015).

O professor é menos valorizado e orientado na escola se comparado com os professores mais experientes (SANTOS, 2007). Desse modo, surge a necessidade de valorização desse professor por meio de apoio ao seu trabalho, de ajuda no enfrentamento de seus dilemas e dificuldades, pois as pesquisas indicam que o desenvolvimento profissional na fase da iniciação influenciará o trabalho do iniciante por toda sua carreira.

Professores que iniciam como eventuais e substitutos são chamados para substituírem aulas em todas as disciplinas, até mesmo em disciplinas que não tem nenhuma formação ou conhecimento. Quando sentem-se incomodados com essa situação imprópria e negam dar aulas em disciplinas em que não tem formação ou domínio, não são mais chamados para fazer substituições nas escolas (GAMA, 2007); (FURLAN, 2011). Estes professores não têm nenhuma estabilidade no emprego (SERIANI, 2015).

Os iniciantes enfrentam a desconfiança por parte de alguns professores experientes da escola que tendem a dificultar a entrada dos novatos no grupo (GAMA, 2007). Os iniciantes buscam ajuda com os professores experientes em quem confiam, baseados num laço de amizade estabelecido anteriormente. (FURLAN, 2011). Há a necessidade de se estabelecer nas escolas uma rede de relacionamento e comunicação entre os professores experientes e os professores iniciantes. É preciso formar continuamente os professores experientes nas escolas, para que eles estejam sempre atentos à chegada de novatos. Este papel também deve ser realizado pelo coordenador pedagógico, que além de estar atento à chegada de novos professores, deve

também proporcionar e criar espaços, momentos de trocas de experiências e reflexões entre o grupo, com vistas ao desenvolvimento do iniciante.
As dificuldades geradas pela falta de apoio, isolamento, desestímulo, desvalorização, condições inadequadas de trabalho, falta de autonomia podem levar o professor iniciante a se evadir da profissão docente (GAMA, 2007); (FURLAN, 2011). A família aparece como apoio fundamental no início da carreira para que o professor iniciante suporte os dilemas, choque de realidade e, insista na carreira (GAMA, 2007).
Impacto negativo ao se deparar com a sala de aula (SOUZA, 2009), despertado pela desmotivação e indisciplina dos alunos (FURLAN, 2011); (BARROS, 2014); (SERIANI, 2015).
O relacionamento com os pais de alunos também é visto como um dilema pelos professores novatos (SOUZA, 2009).
Os iniciantes muitas vezes têm de trabalhar em mais de uma escola e/ou período e em más condições de trabalho. Em muitas dessas escolas os espaços físicos e infraestrutura estão inapropriadas para a realização de um trabalho decente (FURLAN, 2011), associado a isso estão às jornadas exaustivas de trabalho, podendo passar de 40 horas aula em sala de aula semanalmente (BARROS, 2014). Há a necessidade de os professores se efetivarem por meio de concurso público, o que garante a estes estabilidade e, trabalhem em apenas uma escola, se possível em um único período e com jornadas de trabalho adequadas às suas necessidades de acompanhamento e formação continuada que assegure o seu desenvolvimento profissional.
Em início de carreira é comum os professores iniciantes nutrirem sentimentos de insegurança e insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão (FURLAN, 2011).
Constatou-se que a principal valorização buscada pelos professores iniciantes é a valorização que parte do reconhecimento dos alunos e dos pares. Este tipo de valorização foi indicada pelos novatos como mais importante que a melhoria dos salários (FURLAN, 2011).
Falta de autonomia para a utilização de materiais pedagógicos de autoria dos professores, tendo que usar o currículo pronto da SEE/SP (Base Estadual Comum) e os cadernos do professor (Programa São Paulo Faz Escola) (SOUZA, 2009); (BARROS, 2014). Alguns professores iniciantes passam por constrangimentos ao longo do início da carreira com a figura do coordenador ou diretor por usar materiais de própria autoria em substituição ao caderno do professor (São Paulo Faz Escola) (BARROS, 2014).
Os iniciantes declaram sofrer pressão por bons resultados de seus alunos no que diz respeito aos resultados de avaliações externas (BARROS, 2014).

Elaborado pelo autor.

É possível perceber pelo que foi citado no Quadro 7 acima, no que diz respeito aos dilemas, dificuldades e necessidades do professor iniciante que na escola existe uma cultura formada, pronta, e muitas vezes acabada que faz com que os principiantes passem por enfrentamentos neste período, já que consigo trazem suas expectativas, opiniões, modos de agir, que muitas vezes não são considerados. Vê-se a necessidade de acompanhamento sistemático desses professores, bem como a criação de uma rede de colaboração, relação e troca de experiências visando o desenvolvimento dos novatos. As pesquisas sugerem tal apoio por meio de programas de inserção como é o caso da Escola de Formação de Professores e Curso de Formação de Ingressantes da SEE/SP, que será abordado adiante.

3.3. O que dizem os documentos analisados: Apresentação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) foi criada em maio de 2009 através do decreto 54.297 (ANEXO C), como parte de uma série de políticas implantadas na educação paulista por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Ela integra o programa ‘Mais Qualidade na Escola’ lançado pelo Governador José Serra (2006-2010) e pelo Secretário da Educação Paulo Renato Souza com o intuito da melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo. No portal de notícias do Governo do Estado de São Paulo, há o vídeo institucional de lançamento deste programa datado de 16/07/2009 e devido à relevância das informações contidas nele sobre a EFAP e o Curso de Formação de Ingressantes, será transcrito na íntegra a seguir:

Narradora: Mais qualidade na escola, mais professores em todo o Estado. O Governador José Serra Sancionou o projeto de lei, que permitirá à SEE abrir novos concursos para a seleção de 80 mil docentes de Educação Básica para a rede estadual. O projeto também prevê uma periodicidade mínima para a abertura de concursos públicos e, novas regras para contratação dos candidatos selecionados.

José Serra: Isso é novo em São Paulo e novo no Brasil, né, quer dizer, passou no concurso faz o curso e tem que passar pelo curso para ser professor.

Paulo Renato Souza: Os candidatos farão uma prova que é o concurso e, sendo aprovado na prova passarão a frequentar um curso de quatro meses e a partir do curso, então, eles sendo aprovados nos cursos se efetivarão como professoras e professores. Para isso então foi criada a Escola de Formação de Professores de São Paulo.

Vera Cabral (Diretora da EFAP): O objetivo da escola é organizar, sistematizar e fazer com que o processo de formação dos professores, de formação continuada, seja contínuo e que chegue na escola e que consiga dar

conta das necessidades que os professores têm hoje para atuar dentro da sala de aula.

Narradora: Também foi sancionada a lei que cria duas novas jornadas de trabalho para os professores do Estado, a integral de 40 horas semanais e a reduzida de 12 horas por semana.

José Serra: Isso vai permitir a redução da contratação temporária que ninguém gosta, nem o governo, né, nem a sociedade. O que nós estamos aqui focados no dia de hoje é na melhoria da qualidade dos professores, na melhoria da qualidade da sala de aula, que eu continuo insistindo é o problema número um do ensino no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009a).

A transcrição do vídeo revela a preocupação do governo estadual com o comprometimento de ações que visem à melhoria da qualidade da educação paulista. Chama a atenção o acordo de se realizar concursos públicos com mais frequência, o que garante a estabilidade para os novos docentes, não os colocando em situação de precarização extrema como é o caso de professores eventuais e substitutos. Se haverá concursos com mais frequência surge a necessidade de um apoio aos novos professores. Dessa forma, o Curso de Formação de Ingressantes, política de formação continuada aos ingressantes na rede, também é destaque na fala, tanto do Governador quanto do secretário, revelando-o como uma ação inédita para a formação de novos professores que ingressarão por meio de concurso público no quadro do magistério paulista. Discutir-se-á sobre o Curso de Formação mais adiante nesta seção.

É necessário chamar atenção para a fala da diretora da EFAP Vera Cabral, pois ela especifica qual é o objetivo da Escola de formação ao oferecer o Curso de Formação. Segundo ela a ação visa organizar e sistematizar a formação continuada que deve acontecer dentro da escola e deve levar em consideração as necessidades dos professores. Essa informação é muito relevante, pois é uma das teses defendidas por esta atual pesquisa. Ao longo das análises, verificar-se-á se os objetivos da escola de formação expostos por sua diretora foram colocados em prática através do oferecimento dos cursos.

Destaca-se também a fala do Governador José Serra: “o que nós estamos aqui focados no dia de hoje é na melhoria da qualidade dos professores, na melhoria da qualidade da sala de aula, que eu continuo insistindo é o problema número um do ensino no Estado de São Paulo”. Vê-se um posicionamento pessoal do governador, muito duro e, que coloca os professores no centro da problemática da educação paulista. Este trabalho defende que os problemas da educação paulista não são de responsabilidade apenas do que acontece na sala de aula. É preciso reconhecer as lacunas de formação dos professores, mas é necessário

compreender que os problemas da educação paulista vão muito além da atuação dos professores na sala de aula.

Centrando-se no decreto 54.297 que cria a EFAP, vê-se que ela surge com o propósito de assumir a formação continuada de todos os servidores da SEE/SP. O decreto é composto de nove artigos. Foi assinado por José Serra e Paulo Renato Costa Souza, na época governador e Secretário da Educação. Apesar de o decreto ser de circulação ampla para toda a rede estadual paulista de educação nota-se pela leitura do artigo 1º que é para ao quadro do magistério paulista a quem ele se dirige.

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

“Artigo 1º- A - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I- a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II- o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.”

Além da responsabilidade de formar continuamente os professores a EFAP tem também a competência e poder para a certificação dos participantes dos cursos oferecidos como se vê no artigo 2º desse decreto:

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.

Parágrafo único - A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.

O parágrafo único revela uma informação complementar bastante relevante quando diz que a “participação e aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação”. Nota-se aqui a intenção pertinente da SEE/SP de ter um curso que formasse os futuros professores que ingressariam no Quadro do Magistério a partir de então e também uma informação subentendida de que a partir de agora é a EFAP que habilita os professores de ingressarem na rede estadual. Não basta mais ser habilitado para o cargo e passar no concurso público de seleção, agora o professor deve também fazer e ter bom aproveitamento em um curso específico de formação de ingressantes.

O artigo 7º do decreto explica que “as atividades da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo serão organizadas nas modalidades presencial e à distância”. E um parágrafo único complementa que “as atividades presenciais e práticas poderão ser realizadas nas escolas da rede pública estadual”. Esta afirmação é muito interessante já que abre precedentes para que a formação continuada aconteça em serviço e tendo a escola como locus para isso. Também coloca as novas tecnologias da informação e comunicação como algo que pode beneficiar e colaborar para com a formação de professores.

Mirisola (2012) em sua dissertação faz um estudo da Escola de Formação descrevendo todos os programas e cursos oferecidos por ela. No estudo realiza uma entrevista com a coordenadora da EFAP, a qual explica as características desta política educacional:

(...) é assim, a gente, a Escola de Formação não é uma escola tradicional, a gente não vai fazer aqui uma... um modelo de uma universidade, não é isso, porque a gente não tem aqui um corpo docente fixo, isso engessa muito, no nosso ponto de vista ela não é isso e ela não é para ser isso, eu sempre disse que a gente aqui é uma unidade gestora de projetos, então cada curso ele funciona como um projeto, então a gente teve a identificação da demanda e a gente tá aprimorando os mecanismos para fazer essa identificação de demanda, aí a gente tem a formulação do projeto de curso, como é que a gente vai responder a essa necessidade com um curso de formação, então tem essa formulação e aí a gente identifica como é que esse curso pode ser feito.

Tem um ambiente de escola muito mais flexível, sem aquela coisa dura e burocrática (Entrevista com coordenadora da EFAP) (MIRISOLA, 2012, p. 111-112).

Vê-se, portanto, que a EFAP não é uma escola nos moldes tradicionais do termo. Não tem a intenção de “engessar” a formação, mas tem o objetivo de ser flexível. É uma unidade gestora que busca identificar quais são as demandas para a formação continuada de professores para que assim se elabore seus cursos.

Dessa forma, surge o Curso de Formação Específica com o objetivo de contribuir com a formação continuada do professor que está iniciando no quadro do magistério paulista.

No próximo tópico buscar-se-á discutir qual é a proposta de formação da EFAP para com os professores iniciantes em sua rede, ou seja, qual é o modelo de professores buscado por tal secretaria. Posteriormente, serão expostas informações sobre as duas propostas de cursos de formação, oferecidos pela EFAP, aos professores ingressantes na SEE/SP.

3.3.1. A proposta de formação da EFAP para o ingressante

Para fundamentar as discussões que posteriormente serão levantadas sobre o tipo de formação oferecida para os professores iniciantes no quadro do magistério da SEE/SP, buscou-se levantar neste tópico qual é o perfil de professores buscados pela mesma, identificado em dois documentos.

O primeiro documento é a Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010 (ANEXO E) que “dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”. Transcreve-se a seguir a parte desta resolução que trata do perfil comum exigido ao professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio:

1. Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.
2. Identificar, dada uma situação problema, formas de atuação docente, possíveis de serem implementadas, considerando o contexto das políticas de currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.
3. Identificar a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e as normas que devem reger as relações entre os profissionais que nela trabalham.
4. Reconhecer principais leis e normas que regulamentam a profissão de professor, sendo capaz de identificar as incumbências do professor, tal como prescritas pelo Art. 13 da LDB, em situações concretas que lhe são apresentadas.
5. Diante de um problema de uma escola caracterizada, indicar os aspectos que devem ser discutidos e trabalhados coletivamente pela equipe escolar, segundo a legislação.
6. Identificar os diferentes componentes da Proposta Pedagógica.
7. Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica.
8. Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor devem agir para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.
9. Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação).
10. Reconhecer estratégias para gerenciar o tempo em sala de aula, nas seguintes situações, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos:
* Existência de alunos que aprendem mais depressa e alunos mais lentos;

* Tempo para dar conta do conteúdo previsto no plano de trabalho (anual, bimestral, semanal);

* Sugerir e explicar formas de agrupamento dos alunos, indicando as situações para as quais são adequadas.

11. Utilizar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, reconhecer propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

12. Compreender o significado das avaliações externas – nacionais e internacionais – que vêm sendo aplicadas no Brasil e reconhecer alcances e limites do uso dos resultados que o país vem apresentando nessas avaliações na última década.

13. Identificar as principais características do SARESP após suas modificações de 2007.

14. Interpretar adequadamente o IDEB e o IDESP – como se constroem, para que servem, o que significam para a educação escolar brasileira e paulista.

15. Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as possíveis soluções.

16. Identificar os diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas.

17. Identificar estratégias preventivas e precauções que serão utilizadas no âmbito da escola e nos planos de cada professor, em relação aos temas de violência na escola e no entorno dela.

18. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica.

19. Caracterizar as diferentes modalidades de recuperação da aprendizagem e seus objetivos específicos.

20. Identificar as principais características do regime de progressão continuada e as vantagens apresentadas na legislação, que institui a organização escolar em ciclos, do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – HTPC, como espaço de enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada (DOE 27/10/2010).

No texto da Resolução SE 70 é possível perceber o que se espera do professor que será inserido na rede estadual de São Paulo. Chama a atenção pela busca por um novo modelo de professor, antenado à nova sociedade do conhecimento, um professor que aprenda a trabalhar coletivamente, que saiba identificar e resolver os problemas no contexto escolar, que tenha conhecimento das leis e normas que regulamentam a educação, que conheça as fases de desenvolvimentos das crianças e jovens, que avalie os alunos de formas diversificadas, que trabalhe o desenvolvimento de competências e habilidades e não somente conteúdos e, que saiba gerenciar a sala de aula. Tem destaque também a proposta curricular (base estadual comum), as avaliações externas, as relações interpessoais, as formas de violência do contexto escolar, a progressão continuada e a reunião de trabalho coletivo como espaço de ações de formação continuada. Analisando este trecho do documento é possível perceber que existe

uma preocupação da SEE/SP para com a formação dos novos professores no que diz respeito ao contexto escolar no qual ele será inserido, tendo que desenvolver o seu trabalho orientado por um currículo. Apesar de todas essas preocupações vistas nesta resolução é preciso ter um olhar mais atento para ela, os perfis descritos revelam muito sobre qual é o interesse da SEE/SP para com os novos professores que ingressaram em sua rede. Por meio da leitura é possível verificar que dos vinte e um itens descritos, apenas oito abordam a respeito do trabalho e desenvolvimento dos professores, os outros descrevem como os professores devem ser. São indícios do contrassenso entre a legislação e o que estão evidenciando as pesquisas.

Devido à preocupação vista nos itens relacionados ao perfil dos novos professores, que este assimile o novo currículo e tome-o como norteador de seu trabalho, sentiu-se a necessidade de analisá-lo.

O currículo do Estado de São Paulo segundo a SEE/SP tem por objetivo apoiar o trabalho realizado nas escolas e assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. O currículo surgiu como uma nova proposta curricular em 2008. Sacristán (2000, p.13) diz que “o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se consideramos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição”. No caso da secretaria estadual paulista não só o conceito de currículo é novo, como também o documento material.

O autor (op. cit.) define o currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p.34). Elevando o conceito e o entendimento do que é currículo complementa:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica (...).

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2000, p. 15-17)

Na SEE/SP o currículo estruturou-se para ser uma base estadual comum. Além de ser um documento orientador é complementado por materiais de uso do professor e alunos em

sala de aula, chamados de caderno do professor e caderno do aluno. Sobre este assunto é afirmado que:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/ série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2011)

O documento também:

apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2011, p.7).

Neste trecho, é possível inferir qual é o perfil de professores buscado pela SEE/SP e a concepção de trabalho docente que esta secretaria está propondo para a formação continuada, que se estrutura em torno de competências. Assevera-se que:

a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores (SACRISTÁN, 2000, p.31-32).

Apoiando-se nesta afirmação vê-se que o currículo do Estado de São Paulo se constrói baseado em seis princípios centrais, que são: 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. Todos esses princípios estão ligados ao trabalho do professor. Ressalta-se neste momento o segundo princípio, das competências como eixo de aprendizagem, devido ao

fato de se estar buscando reconhecer qual é a proposta de formação continuada da SEE/SP para o professor iniciante. Transcrevem-se trechos do documento para melhor compreensão da concepção de ensino de competências para o documento:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas.

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno.

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades.

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender.

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados.

Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu.

No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco (SÃO PAULO, 2011).

Em consonância com a Resolução SE 70, é possível perceber neste trecho do currículo estadual a preocupação da SEE/SP com a busca de um novo modelo de professor, que atenda às necessidades de uma nova escola redemocratizada e de um novo aluno que foi para a escola quando o Ensino Fundamental foi universalizado. Mas a questão é, esse modelo é desejável e adequado? O que pode estar por trás disto é a tentativa autoritária de produção de

um novo modelo para os professores, isto é, a produção de uma nova identidade docente para a rede estadual paulista.

É certo que para atender esses alunos com toda sua heterogeneidade e respeitando as diferenças de cada um, é necessário um novo olhar para ele. Dessa forma novas questões surgem, tais como, o professor iniciante chega à escola com este perfil? É formado para isso? A formação inicial desenvolve esses saberes experienciais? E o estágio curricular coloca o professor em contato com o cotidiano da escola, garantindo a ele estes conhecimentos? Esses questionamentos já foram discutidos anteriormente durante a discussão dos resultados da pesquisa bibliográfica. Pode-se afirmar que o professor não chega à escola com esses saberes, pois são saberes experienciais e apenas a prática é capaz de fazer com que eles entrem em contato com este conhecimento. Desse modo, cabe à SEE/SP formar seus novos professores em serviço e isto é evidenciado no Currículo quando diz que “a escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco”. O termo capacitar não é adequado, porém vê-se a responsabilidade da formação continuada assumida pela secretaria da educação.

Buscando responder às questões de pesquisa levantadas para esta investigação e sempre atento aos objetivos propostos para este trabalho, passa-se a analisar o Curso de Formação em sua 1ª e 2ª proposta.

3.3.2. O Curso de Formação Específica de Ingressantes: Primeira proposta (2011-2012)

Antes de se abordar questões relativas às propostas dos cursos de formação de ingressantes, faz-se necessário retomar aqui quais são os objetivos desta pesquisa no que diz respeito a estes cursos vinculando-os a figura do professor iniciante. Como exposto na seção referente à fundamental teórica, é considerado iniciante por esta pesquisa os professores que estão em seus primeiros anos de trabalho docente, mais precisamente entre o 1º e 3º ano de sua carreira profissional (HUBERMAN, 1992). Tendo em vista que muito professores que são inseridos na rede estadual paulista por meio de concurso público estão dentro desse período, faz-se necessário verificar nas propostas dos Cursos de Formação para Ingressantes, se as necessidades específicas do início de carreira, levantadas pelas pesquisas científicas, são oferecidas, trabalhadas, discutidas, refletidas com os docentes durante estes cursos.

Após a criação da EFAP o Governo do Estado de São Paulo por meio da Lei Complementar 1.094 de 16/07/2009 (ANEXO D) institui as jornadas integral e reduzida de

trabalho. Entender como pode ser a jornada semanal de trabalho de um professor da rede estadual paulista é importante para se reconhecer como é possível que este profissional se forme em serviço. As jornadas compreendem um total de aulas semanais de trabalho do professor. Atualmente, as jornadas são compostas da seguinte forma, como prevê a Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012: reduzida 9 aulas, inicial 19 aulas, básica 24 aulas e a integral 32 aulas. Semanalmente o professor também participa de duas a três reuniões de ATPC, que são as aulas de trabalho pedagógico coletivo. Este é o espaço instituído para a formação continuada dentro da escola. Como se vê é um tempo muito pequeno e insuficiente para garantir uma formação continuada de qualidade.

É relevante explicitar que na rede estadual de educação é possível o professor acumular até dois cargos. A criação da jornada reduzida, neste sentido deu a possibilidade do professor que já tinha dois cargos dentro da secretaria, ou outro cargo municipal ou federal, de reduzir sua jornada para que não ficasse com um número elevado de aulas, o que precariza muito o trabalho docente. Contudo, essa nova jornada reduzida não foi bem vista pela SEE/SP, já que depois de um tempo de sua criação não foi mais permitido ao professor reduzir seu cargo para a jornada reduzida⁶. Pode-se inferir que esta proibição se dá por conta da falta de professores de algumas disciplinas. Se um professor tem uma jornada reduzida o Estado tem que contratar mais professores para as aulas que sobram. Com jornadas maiores precisam-se de menos professores para atender ao número de aulas o que atenua a falta de professores na rede. Evidencia-se com esta ação um critério econômico em detrimento do pedagógico. Com isso nota-se que apesar do discurso da SEE/SP estar relacionado com a qualidade e melhoria da educação nas decisões normativas não é isto que se manifesta.

É no contexto desta Lei Complementar 1.094 de 16/07/2009, que trata de uma série de modificações e alterações que mexeram por demais com a vida dos professores da rede estadual paulista, que é instituído o Curso de Formação Específica para Ingressantes – primeira proposta (2011-2012). No artigo 7º desta lei é tratado das alterações que seriam vistas no próximo concurso de seleção de docentes para integrar o quadro do magistério público paulista, como se vê no trecho da lei transcrito abaixo:

Artigo 7º - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério observarão os requisitos mínimos de titulação estabelecidos no

⁶ Resolução SE 75, de 28-11-2013 - *Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério*. Artigo 16 - A constituição regular das jornadas de trabalho, em nível de unidade escolar ou de Diretoria de Ensino, dos docentes titulares de cargo dar-se-á: § 5º - Poderá ocorrer redução da jornada de trabalho, exceto para a Jornada Reduzida de Trabalho Docente, nas seguintes situações.

Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e serão realizados em três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

§ 1º - O curso específico de formação a que alude o "caput" deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º - Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º - A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º - Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação.

Chama atenção neste trecho da Lei Complementar 1.094, além da instituição do curso de formação, o concurso público. Antes composto por duas etapas, as provas e avaliações de títulos, agora passa a ter três etapas as duas já referidas e uma última, o Curso de Formação Específica de Ingressantes. Ressalta-se que no Concurso Público (Ingressos 2010, 2011, 2012) temos duas etapas eliminatórias a 1ª e a 3ª, sendo que a 2ª, a avaliação de títulos continuaria classificatória. As etapas são especificadas da seguinte forma como consta no edital do concurso⁷:

Conforme determina o artigo 7º da Lei Complementar 1094 de 16 de julho de 2009, o concurso será realizado em três etapas sucessivas:

- Primeira Etapa – Prova – Provas Objetivas, de caráter eliminatório e classificatório.
- Segunda Etapa – Títulos – Avaliação de títulos, de caráter classificatório.
- Terceira Etapa – Curso - Curso Específico de Formação - Prova de Aptidão, de caráter eliminatório.

Ainda no artigo 7º da Lei Complementar 1.094 tem-se alguns parágrafos com informações relevantes para esta pesquisa, e que expõe preliminarmente algumas regras do Curso de Formação. No parágrafo 1º é anunciado que a carga horária semanal de atividades do curso seria de 20 horas. No parágrafo 2º é exposta que o candidato participante do curso faria jus a uma bolsa de estudo mensal correspondente a 75% do valor da remuneração inicial

⁷ http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/74/Edital_para_concurso.pdf

do cargo pretendido. No site institucional do programa⁸ é possível consultar informações relevantes a esta bolsa bem como o seu valor fixado:

Durante o Curso de Formação Específica, o cursista terá direito a bolsa de estudos que corresponde a 75% do salário inicial do cargo de Professor PEB II, em regime de 40 horas de trabalho, a cada período correspondente a 1 (um) mês de curso, conforme definido no Regulamento.

A bolsa de estudos, no valor de R\$ 1.491,62, será depositada na conta bancária do candidato, no Banco do Brasil, após aferição da frequência do cursista, ao final de cada período correspondente a um mês de curso.

Já o parágrafo 3º revela que a classificação final do concurso decorreria do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e poderiam prosseguir para a terceira etapa, ou seja, para a realização do Curso de Formação apenas os candidatos que obtiveram classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no edital do concurso público. O parágrafo 4º assevera que somente seriam considerados aprovados, para fins de escolha de vagas e nomeação, os candidatos que concluíssem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação. Desse modo surge a reflexão: o Estado está preparado para este controle? Mirisola (2012) sobre este assunto afirma que:

A obrigatoriedade de participação e aprovação em um Curso de Formação Específica para Ingressantes parece fazer parte de uma tendência que deve se tornar prática: de intervenção na formação dos professores por parte do Estado, com controle cada vez maior da função docente.

É certo que a exigência em si de uma certificação institucionalizada já controla e determina as diretrizes para a formação e a profissionalização dos docentes.

No entanto, o Curso, da forma como foi concebido, tende a desestabilizar uma larga experiência em formação de professores, deslegitimando o papel da Universidade, porque agora não basta possuir a certificação ou os títulos (mestrado e doutorado) para ser professor efetivo. Agora é necessário passar pelo Curso para ser aprovado, portanto, em última instância, não é mais a Universidade que certifica o professor e sim o Estado (p. 191).

Vê-se um perigo ao ser o Estado o legitimador, aquele quem certifica e permite o professor a ingressar. De fato existem lacunas nos currículos de formação inicial, mas não cabe ao Estado certificar um professor para que este possa trabalhar em sua rede. Isso é competência das instituições de ensino credenciadas e autorizadas para o oferecimento das licenciaturas, já que aqui estamos tratando de professores que atuam nos anos finais do Ensino

⁸ <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Ocurso/Bolsadeestudos/tabid/2456/language/pt-BR/Default.aspx>

Fundamental e Ensino médio. Ao Estado cabe o oferecimento de formação continuada que consiga atenuar as lacunas da formação inicial.

Para entender o funcionamento e oferecimento do Curso de Formação Específica de Ingressantes (2011-2012), analisou-se o seu regulamento⁹ disponível no site da EFAP.

O regulamento revela as características do curso que está estruturado com atividades à distância, três encontros presenciais de quatro horas cada que foram realizados nas Diretorias de Ensino e ainda duas atividades de vivência a serem realizadas na escola. A primeira etapa é comum a todos os candidatos e compreende a formação pedagógica. A segunda etapa é a formação específica dos conteúdos da disciplina para qual o cursista prestou o concurso público.

A duração do curso é de 360 horas divididas em 18 módulos de 20 horas cada. Cada módulo compreende a uma semana de trabalho, dessa forma o curso tem duração de apenas quatro meses. A primeira etapa que corresponde à formação pedagógica tem 160 horas e a segunda etapa que corresponde a formação específica da disciplina corresponde a 200 horas. Os módulos a serem realizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são compostos de conteúdos digitais, das atividades e leituras a serem realizadas pelos cursistas e referências bibliográficas. No site da EFAP encontra-se outras informações sobre o curso e suas características que serão descritas a seguir:

O Curso de Formação Específica é a terceira fase do concurso, precedida pela realização da Prova Objetiva (eliminatória e classificatória) e pela Avaliação de Títulos (classificatória). O curso tem por objetivo apresentar aos docentes que ingressarão na rede estadual a partir de 2013 o Currículo adotado pelo Estado. Tem carga horária total de 360 horas e é composto por atividades a distância, encontros presenciais e prova final de aptidão.

O curso tem atividades a distância e presenciais. As ações presenciais consistem em três Encontros Presenciais, duas vivências e uma prova objetiva de aptidão. As ações à distância incluem conteúdos digitais, referências bibliográficas e um conjunto de atividades desenvolvidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem específico.

A primeira etapa contempla oito semanas e o conteúdo é comum a todos os cursistas. Aborda a função e a identidade do professor, identidade e diversidade dos alunos e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, metodologias pedagógicas, além da cultura escolar e familiar. A segunda etapa tem duração de dez semanas e o conteúdo é focado no componente curricular, ou seja, cada professor participa de aulas sobre a disciplina de seu concurso.

⁹ http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/98/Regulamento_Ingressantes_2012.pdf

A partir das informações sobre o Curso de Formação Específica contidas nos documentos, no regulamento do curso e no site do programa, é possível fazer os seguintes comentários:

a) O Curso de Formação Específica para docentes ingressantes do quadro do magistério da SEE/SP é uma ação inovadora e inédita no que diz respeito à formação continuada de docentes e, demonstra uma preocupação muito válida desta secretaria para com a formação de seus professores;

b) Usa como ferramenta de formação as novas tecnologias o que demonstra ser muito útil para a formação de um grande número de professores como é o caso da SEE/SP;

c) Associa vários tipos de atividades para a formação continuada do professor, atividades de estudo individualizado (AVA); atividades coletivas (encontros presenciais); atividades de vivência (apropriação do contexto escolar); prova de aptidão;

d) Apesar de ter 360 horas de estudos o curso pode ser considerado de curta duração, pois no que diz respeito ao tempo tem apenas quatro meses, desse modo tem uma perspectiva clássica de formação centrada na racionalidade técnica. Os cursos de curta duração revelam-se insuficientes na formação continuada dos professores. Uma formação continuada adequada é aquela que acontece na escola, tendo a escola como o locus apropriado para esta formação e que leve em consideração o contexto escolar, a cultura escolar, a prática cotidiana na sala de aula, a relação entre os pares, a relação professor aluno (CANDAUI, 1996).

e) O curso está dividido em duas etapas. A primeira que corresponde a formação pedagógica tem apenas oito módulos e apesar de trabalhar com temas relacionados a identidade do professor, identidade e diversidade dos alunos e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, metodologias pedagógicas, cultura escolar e familiar, também dispensa um tempo excessivo para tratar da apresentação do Currículo do Estado, avaliação externa (SARESP), o trabalho com competências e habilidades. Isto fica evidente na fala de um professor participante do curso de formação: “a primeira etapa tratava de assuntos pedagógicos mais gerais, como o currículo, a avaliação, o trabalho com habilidades e competências, as avaliações externas, o SARESP, principalmente (...)” (MIRISOLA, 2012, p.157). Pode-se inferir por esse motivo que o curso está ligado à orientação tecnológica que busca um “movimento accountability, controle de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 34-35).

f) Tempo excessivo com a formação de conteúdos específicos das disciplinas, dez módulos. Este fato demonstra que a grande preocupação da SEE/SP com a formação continuada dos professores iniciantes na rede estadual se encontra nas lacunas trazidas por

estes professores da formação inicial. Seria está a concepção de formação continuada assumida pela SEE/SP? Analisando como a divisão do curso foi feita tudo indica que a concepção de formação continuada que importa para a SEE/SP reside na racionalidade técnica, ou seja, no domínio de conteúdos e nas técnicas de como aplicar esses conteúdos.

g) Os encontros presenciais têm o seu lado positivo no que diz respeito à coletividade. É um encontro que poderia ter sido usado para que os novatos se relacionassem com os colegas, tirassem suas dúvidas, trocassem experiências. Porém, o encontro ficou em discussões mais teóricas e técnicas, na apresentação do Curso de Formação, na apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem e em questões relativas à apresentação do Currículo. Seria apropriado se estes encontros tivessem sido realizados na escola, com a participação de professores experientes das escolas, ao invés de ter acontecido nas Diretorias de Ensino;

h) Destacam-se as atividades de vivência como as únicas oportunidades durante o curso de os iniciantes estarem em contato com o cotidiano escolar. Segundo professores participantes, essa atividade:

Consistia no contato direto com escolas e professores em atuação para conhecimento da realidade do profissional. Para o ingressante que nunca teve contato com a realidade de nossas escolas estaduais, acredito ser proveitosa, pois dá ao cursista a oportunidade de conhecer um pouco mais de perto como atuam os professores. Aos cursistas que já possuem a vivência na sala de aula, a atividade poderia ser opcional, pois para estes não acrescenta muito. (Professor B)

Eu diria que é importante para compreender melhor o conteúdo proposto, no sentido de promover uma reflexão entre a teoria (aquilo que foi aprendido no curso) e a prática (aquilo que foi observado de fato na escola)(Professor A) (MIRISOLA, 2012, p. 164-165).

i) Chama a atenção neste curso a figura de um tutor que auxilia nas atividades do AVA. Apesar de ser um tutor virtual, há a preocupação da SEE/SP em fornecer uma pessoa ou experiente ou com formação adequada para o apoio dos professores iniciantes;

j) É necessário discutir qual é a importância da prova de aptidão para este curso. Qual o intuito do Estado ao desenvolver um curso para ingressantes, uma formação continuada e, que ao final é necessário fazer uma prova de aptidão? A resposta é simples, reprovar o professor após um curso de formação continuada é desconsiderar o processo de formação. Esta atual pesquisa defende a concepção de contínuo para a formação, uma formação que não se esgota, entretanto considere as necessidades do professor em cada fase de sua carreira. Seria então este curso uma proposta de formação continuada coerente com as necessidades

dos professores iniciantes? Pode-se por meio destes questionamentos inferir, que por detrás dos objetivos deste curso existe por parte da SEE/SP a tentativa de unificação e até mesmo padronização do trabalho docente.

3.3.3. O Curso Específico de Formação de Ingressantes: Segunda proposta (2015-Atual)

Antes de se discorrer a respeito da segunda versão do Curso de Formação faz-se necessário expor a Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013 (ANEXO G) publicada no Diário Oficial do Estado em 15 de agosto de 2013, esta revoga a Resolução SE 70 de 2010 (ANEXO E). Esta nova resolução “dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos”. Entendê-la se faz importante para compreender o perfil de professor que é buscado pela SEE/SP e o tipo de formação que será oferecida aos novos professores no Curso de Formação de Ingressantes. O perfil de professor buscado para atuar na Educação Básica da rede estadual paulista verifica-se no trecho transcrito abaixo:

Ao Professor de Educação Básica compete, como mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno. Prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder, exige do profissional a promoção de aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem. Promover aprendizagem dessa natureza viabiliza a efetivação do princípio da escola para todos, e para cada um em particular. Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados. Para isso é preciso articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes: a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia, e b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos

históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino. Também é necessário compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido.

Chama atenção neste trecho a descrição do professor como mediador do conhecimento nos processos de apreensão e compreensão dos bens culturais pelos alunos. Outro trecho importante diz respeito às dimensões formativas, que primeiramente refere-se ao professor como aquele que aprende e posteriormente refere-se aos alunos como aqueles que são alvo do ensino desses professores. As dimensões descritas são a técnica que se refere aos conhecimentos específicos das disciplinas e a política que faz alusão a um compromisso público com a educação escolar. Todavia, nos conteúdos dos cursos isto resultou-se em estudos voltados para as novas políticas educacionais do governo estadual sobre o Currículo Oficial, SARESP e os materiais pedagógicos prontos.

Além do perfil do professor a Resolução SE 52 de 2013 (ANEXO G), indica quais são as competências que este novo professor deve ter. Transcreve-se a seguir estas competências exigidas do professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio:

1. Reconhecer e valorizar, em situações do cotidiano escolar e em diferentes situações de aprendizagem, os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de relações de autonomia e cooperação, entre alunos e aluno/profissional da educação.
2. Conhecer e compreender o Projeto Político Pedagógico da escola na qual atua, a fim de posicionar-se diante dele, analisar o seu próprio trabalho e propor elementos para seu aperfeiçoamento.
3. Reconhecer e utilizar os espaços de trabalho coletivo, como espaços de reflexão sobre a proposta pedagógica da escola e a prática docente e de participação em ações de formação continuada.
4. Compreender as diferentes etapas de planejamento como uma ação recursiva, flexível e dinâmica.
5. Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as ações didáticas e o processo avaliativo, identificando pontos que necessitam mudanças e/ou reformulações.
6. Implementar práticas educativas que levem em conta as necessidades pessoais e sociais dos alunos, os temas e demandas do mundo contemporâneo e os objetivos da Proposta Pedagógica.

7. Compreender e levar em conta as fases de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, do jovem para organizar processos de ensino e aprendizagem apropriados a cada fase de desenvolvimento do educando.
8. Propiciar aprendizagem significativa para os alunos, levando em conta suas experiências, valores e conhecimentos prévios e tomando-os como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos.
9. Explicitar as concepções teóricas, que fundamentam as atividades educativas, para evitar a dicotomia entre teoria e prática.
10. Apropriar-se dos diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores nas disciplinas nas diferentes etapas para sua elaboração, execução e avaliação.
11. Compreender os princípios da organização curricular das diferentes áreas como norteadores da organização de ensino centrado na progressão continuada da aprendizagem.
12. Compreender o ensino da linguagem, associado a todos os conteúdos disciplinares em todas as séries, exercitando a competência de leitura/compreensão de textos e expressão escrita.
13. Estabelecer critérios pertinentes e relevantes para a progressão da aprendizagem, tais como: a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos; as possibilidades de aprendizagem dos alunos; o tratamento didático, metodologia e procedimentos de ensino e avaliação, os mecanismos de apoio, nas diferentes modalidades em acordo com seus objetivos, tendo em vista as finalidades do projeto educativo.
14. Desenvolver competências lógico-discursivas que instrumentalizem o estudante com vistas à autonomia intelectual, de modo que possa, gradualmente, desenvolver a consciência crítica e aprender a pensar por conta própria.
15. Empregar diferentes recursos e procedimentos didáticos, ajustando-os às possibilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, sempre levando em conta a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos.
16. Conhecer e utilizar recursos tecnológicos relacionados às diferentes mídias e meios de comunicação, valorizando-os como indispensáveis à socialização de informações e à prática de diálogo com o aluno.
17. Saber planejar e desenvolver os trabalhos em sala de aula, privilegiando rotinas que atendam às necessidades dos alunos, tendo em vista a diversidade, adequação, periodicidade das atividades, organização do tempo/espço e o agrupamento dos alunos de modo a potencializar as aprendizagens dos diferentes conteúdos/áreas, garantindo, sempre que possível, a abordagem dos temas transversais pertinentes.
18. Compreender os diferentes contextos que interferem na construção das subjetividades e identidades do aluno, de modo a lidar adequadamente com os diferentes modos de ser e estar no mundo deste aluno.
19. Saber mediar situações de conflito e indisciplina em sala de aula.
20. Conhecer e adotar diversas formas de avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de estratégias e instrumentos diversificados e utilizar a análise dos resultados para reorganizar as propostas de trabalho na escola e na sala de aula (DOE 15/08/2013).

Mas se o Estado busca esse perfil de professor, e assume a responsabilidade de formação desses professores que ingressarão na rede estadual, como foi proposta esta

formação? Qual a sua concepção de formação? Com base nestes questionamentos passa-se a discorrer sobre o Curso de Formação (2015-atual).

A Lei complementar 1.207 de 05/07/2013 (ANEXO F) é responsável por mais uma alteração nos concursos públicos para contratação de docente. Ela dispõe sobre os concursos públicos regionalizados. Até o momento, o modelo de concurso para docentes existente no Estado de São Paulo era de nível estadual, isto é, quem prestava a prova concorria a uma vaga em qualquer cidade paulista que houvesse um cargo por preencher. Após essa lei complementar o modelo de concurso público passa a ser regionalizado, ou seja, um professor que prestar o concurso público concorrerá a um cargo quando houver vaga nas cidades circunscritas a uma Diretoria de Ensino. Essa mudança é positiva vista da perspectiva que o candidato pode concorrer a um cargo muito próximo de sua cidade de origem. Contudo, por outro lado as chances e oportunidades de se efetivar são menores já que o número de cidades para que o candidato concorra a um cargo diminuem consideravelmente, e dessa forma muitos cargos em grandes cidades continuam vagos.

Outra alteração trazida pela Lei Complementar 1.207, diz respeito às etapas do concurso público que volta a ter apenas duas etapas como se vê no artigo 1º da lei:

Artigo 1º - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério serão realizados:

I - regionalmente, observando-se os requisitos para provimento estabelecidos no Anexo III, a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e o disposto nos artigos 13 a 16 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985;

II - em 2 (duas) etapas sucessivas, de acordo com os critérios fixados na instrução especial que reger o concurso, na seguinte conformidade:

a) 1ª etapa: provas de caráter eliminatório;

b) 2ª etapa: avaliação de títulos para fins de classificação.

§ 1º - Os Concursos Públicos Regionalizados poderão englobar mais de uma Diretoria de Ensino, conforme vier a ser definido no respectivo edital.

§ 2º - As provas, quando realizadas em mais de uma região, poderão ser únicas e aplicadas concomitantemente.

§ 3º - A critério da Administração, caso o número de candidatos aprovados de uma região seja inferior ao número de vagas oferecidas, as vagas remanescentes poderão ser ofertadas aos candidatos aprovados das demais regiões definidas em edital.

§ 4º - Excepcionalmente, a Secretaria da Educação poderá promover concurso público de âmbito estadual para determinada classe do Quadro do Magistério.

A alteração mais significativa da Lei Complementar 1.207, diz respeito ao Curso Específico de Formação de Ingressantes. O artigo 2º institui o Curso de Formação de

Ingressante para os cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do estágio probatório, como se vê na transcrição abaixo:

Artigo 2º - Fica instituído o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, com carga horária de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Comparar a primeira versão com a segunda versão do Curso de Formação, baseando-se nos documentos das legislações formuladas pela SEE/SP torna-se a busca para este trabalho.

A primeira versão do Curso de Formação para Ingressantes, como já foi exposto anteriormente, fazia parte do Concurso Público (2010), sendo a 3ª fase do processo de seleção. Tinha regras específicas para isso definidas no edital do concurso e em legislações específicas.

Esta segunda versão deixa de fazer parte do Concurso Público e passa a ser parte do estágio probatório. Ao fazer este curso, o candidato já passou no concurso público, fez a escolha de sua vaga, foi nomeado e, portanto, faz parte do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O Curso Específico de Formação é apresentado por meio do seu regulamento¹⁰ como “parte integrante do estágio probatório, com o objetivo de potencializar a ação educadora dos professores da rede pública estadual de ensino básico com estudos referentes ao seu campo de atuação, conforme a Resolução SE 52, de 15/08/2013”.

O Curso de Formação continua há ter 360 horas e é estruturado da seguinte forma:

- a. A Etapa 1 – Fundamentos Básicos é composta de conteúdo comum a todos os professores ingressantes, e conta com quatro horas de encontro presencial (EP), realizadas nas Diretorias de Ensino Regionais (DER), e 116 horas de estudos autoinstrucionais por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP).
- b. A Etapa 2 – Ensino em Foco é composta de conteúdo específico, organizado de forma a atender aos professores das quinze disciplinas, e contará com oito horas de EP, que ocorrerá nas DER, e 232 horas de estudos autoinstrucionais a serem realizados por meio de atividades a distância, no AVA-EFAP (REGULAMENTO).

10

Neste trecho é possível perceber que das 360 horas que compõem o curso apenas 12 horas são presenciais. As atividades presenciais são muito pertinentes uma vez que colocam o professor em contato com o seu par possibilitando a troca de experiências. Entretanto, o que se vê é assim como na primeira versão do curso, novamente o professor está sozinho em sua formação e, agora com o agravante da ausência do tutor virtual durante as realizações das atividades no AVA.

O objetivo geral do Curso segundo o regulamento visa “oferecer formação específica sobre a estrutura da SEE-SP e sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo aos professores ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor Educação Básica II, como parte do estágio probatório, com vistas à complementação de sua formação e à reflexão e ação de sua prática profissional”.

Ainda no regulamento é possível perceber outras alterações nesta segunda proposta de Curso de Formação (2015-atual) que são: as atividades de vivência deixam de fazer parte da formação do professor, isso se explica pelo motivo de ele já estar inserido no contexto escolar enquanto realiza o curso. No regulamento a única formação prática relacionada ao curso está no trecho “além das atividades realizadas no AVA-EFAP, os cursistas serão incentivados a desenvolver em sala de aula, situações ou ações de intervenção pedagógica, tendo por base as reflexões propostas na Etapa 1 – Fundamentos Básicos e as discussões realizadas com a Comissão de Avaliação Especial de Desempenho da unidade escolar, responsável pela avaliação destas”. Esta comissão é referenciada na Resolução SE 20/2015 (ver ANEXO H) que “dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério”. O artigo 8º dessa resolução advoga à essa Comissão de Avaliação Especial de Desempenho dos Ingressantes, instituída pelo Dirigente regional de Ensino, a responsabilidade de subsidiar as necessidades dos professores iniciantes, como se vê no texto transcrito abaixo:

Artigo 8º - À Comissão de Avaliação Especial de Desempenho dos ingressantes, instituída pelo Dirigente Regional de Ensino, na conformidade do disposto no artigo 3º da Resolução SE 66/2008, caberá:

I - subsidiada por instruções emanadas da EFAP e da CGEB, proceder às orientações necessárias à aplicação das diretrizes, procedimentos e instruções didático-pedagógicas veiculadas pelo curso, com vistas a auxiliar o ingressante na evolução profissional no seu cargo;

II - realizar a avaliação, se for o caso, da necessidade de ajustes, de adaptação e de adesão aos referenciais didático-pedagógicos, manifestados pelo ingressante em sua prática de sala de aula.

Com o exposto vê-se que é assegurado o apoio ao iniciante que está realizando o curso não só na escola, mas também por essa comissão formadas por membros da Diretoria de Ensino. Contudo, essas comissões atuaram apenas nas DEs durante os encontros presenciais.

Na primeira versão do Curso de Formação (2010-2011) é possível identificar por meio da leitura de seu edital que a estruturação e oferecimento do Curso de Formação é proposto com algumas inadequações. Levando em consideração os dados da Resolução SE 52 de 2013 e as informações da Lei complementar 1.207, ainda comparando o Curso de Formação de Ingressantes primeira versão (2010-2011) com a segunda versão (2015-atual) e é possível fazer os seguintes questionamentos:

a) Na primeira versão do Curso de Formação o candidato que cursava esta 3ª fase fazia jus a uma bolsa de estudos correspondente a 75% do valor salarial ao cargo pretendido. Isso gerou uma grande confusão, uma vez que muitos efetivos que não tinham a pretensão de assumir novo cargo fizeram a 3ª fase do concurso, primeiro para receber o certificado de aprovação de concurso que é usado como meio de evolução funcional na carreira em nível de classificação na Unidade Escolar e, segundo pelo incentivo financeiro. Isso foi possível, pois uma das regras da 2ª fase do concurso, a entrega de títulos, e que era classificatória, correspondia ao tempo de exercício como docente na rede. Sendo assim, os efetivos se classificavam melhor que os aspirantes, já que estes não possuíam nenhum tempo de experiência profissional que pudessem comprovar como título e melhorarem suas classificações. Isto tirava a oportunidade, pelo menos momentânea, daqueles que realmente deveriam ir para a 3ª fase, o Curso de Formação e, que de fato almejavam a um cargo na rede estadual paulista. Neste sentido, é possível afirmar que houve uma aplicação inadequada dos recursos públicos investidos em formação continuada visando à formação do iniciante da rede estadual paulista. Na segunda versão o Curso passa a ser parte integrante do estágio probatório e esse problema é resolvido;

b) Na 2ª versão do Curso de Formação vê-se algo muito positivo do ponto de vista da formação continuada. O Curso de Formação deixa de ser instrumento de seleção do Estado, como 3ª fase de concurso público e passa a ter um caráter de formação, uma vez que a intenção agora é a formação em serviço. Usar o Curso de Formação como instrumento formador em serviço nas escolas, pode levar os novos docentes a desenvolverem conhecimentos muito adequados à sua prática uma vez que podem relacionar seu conhecimento teórico com suas novas e importantes experiências práticas. Além disso, por estarem dentro da cultura escolar, trabalhando enquanto se formam, também têm a

oportunidade de relacionarem-se com seus pares e por meio de uma troca de experiências construirão uma base mais sólida para os enfrentamentos na carreira;

c) Verifica-se a descontinuidade do Programa Mais Qualidade na Escola, Governo José Serra (2006-2010), que previa metas para a educação neste prazo e de onde surgiu a EFAP e o Curso de Formação;

d) Apesar de o Curso de Formação agora ser realizado pelo professor já inserido no contexto de trabalho durante seu estágio probatório, o que é muito produtivo como já foi afirmado, ele é quase todo desenvolvido no AVA. Usar as novas tecnologias a favor da formação continuada docente é algo positivo, mas neste momento perde-se uma grande oportunidade de criar espaços de formação dentro da escola na qual o iniciante foi inserido para trocas de experiências com outros professores iniciantes e experientes;

e) O Curso de Formação em sua modalidade à distância perde o apoio da figura do tutor e passa a ser autoinstrucional;

f) Foco excessivo na etapa dois, que consiste em estudos sobre os conteúdos específicos das disciplinas. Vê-se novamente a centralidade numa formação baseada na racionalidade técnica, isto é, que visa no domínio de conteúdos e modelos de como aplicá-los;

g) Ausência de uma prova de aptidão que aprove ou reprove os professores para assumir os cargos. O que se vê no curso são avaliações sobre os conteúdos dos módulos que verifica a aprendizagem e assimilação dos estudos pelos professores.

Estes são os dados que puderam ser levantados pelos estudos e análise dos documentos. Na seção 4 será feita uma análise das propostas de formação oferecidas pela EFAP através dos Cursos de Formação. Buscará verificar o quanto das necessidades dos professores iniciantes levantadas pelas pesquisas produzidas por pesquisadores sobre a situação de professores iniciantes no Estado de São Paulo (seção 3) podem ser identificadas ou foram trabalhadas enquanto elementos importantes para os enfrentamentos das questões do processo formativo e das superações de necessidades práticas do iniciante por meio das propostas destes cursos.

SEÇÃO 4

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EFAP

Após a realização da pesquisa bibliográfica chegou-se às dificuldades e dilemas dos professores iniciantes segundo as pesquisas analisadas. É pertinente reafirmar que estas dificuldades e dilemas dizem respeito aos iniciantes das escolas estaduais de E.F. II e E.M., vinculadas à SEE/SP. Estas dificuldades e dilemas foram divididas em quatro temáticas com o objetivo de facilitar a leitura, a compreensão e assimilação das mesmas e, sobretudo favorecer a análise pretendida, como demonstra o Quadro 8 abaixo:

QUADRO 8: Principais dificuldades e dilemas enfrentados pelo professor do Estado de São Paulo

Inserção Profissional Docente e o “Choque de realidade”
1ª) Pouca atenção à temática dos iniciantes por parte dos pesquisadores.
2ª) Ausência de relação entre a formação inicial e o início da carreira.
3ª) Ausência de acompanhamento sistemático e organizado no contexto escolar.
4ª) Ausência de programas de inserção à docência.
5ª) Impacto negativo ao se deparar com a sala de aula.
6ª) Sentimento de insegurança e insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão.
Socialização Profissional do Professor Iniciante
7ª) Ausência nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação e de trabalho coletivo.
8ª) Individualismo e isolamento.
9ª) Desconfiança dos professores experientes dificultam a entrada dos novatos no grupo.
Desenvolvimento Profissional Docente
10ª) Formação continuada baseada na racionalidade técnica fora do contexto escolar.
11ª) Ausência de espaços na escola de reflexão sobre a prática e trocas de experiências com outros professores.
12ª) Responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar.
13ª) Postura autoritária em relação aos alunos e concepção tradicional de ensino.
14ª) Relacionamento com pais de alunos.
Valorização Profissional Docente
15ª) Menor valorização ao iniciante pelo coordenador, gestores, professores experientes e alunos.
16ª) Precarização extrema de trabalho de professores que iniciam como eventuais.
17ª) Trabalho em mais de uma escola e períodos, jornadas exaustivas de trabalho.
18ª) Falta de autonomia para a utilização de materiais pedagógicos de própria autoria.

19ª) Pressão por bons resultados dos alunos em avaliações externas.

20ª) Evasão da profissão docente.

Elaborado pelo autor.

Nesta seção passar-se-á de forma minuciosa a analisar cada um desses dilemas de maneira comparativa com o que é oferecido pela EFAP através do Curso de Formação Específica para Ingressantes, dados levantados por meio das análises realizadas durante a pesquisa documental.

A análise comparativa será realizada cruzando os dados dos resultados levantados na seção anterior referente às pesquisas sobre o professor iniciante e os resultados referentes às duas propostas de formação para o professor iniciante, ingressante no quadro do magistério estadual paulista.

É importante retomar neste momento que o intento com esta análise é buscar responder às seguintes questões de pesquisa: **Quais são as contribuições do Curso de Formação Específica para o docente iniciante da SEE/SP quando confrontado com o que dizem as pesquisas (teses e dissertações) da área, nas últimas décadas?; O curso de Formação Específica atende as necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo?**

Antes de realizar as discussões sobre os dilemas levantados cabe expor que um aspecto que chamou muito a atenção durante a realização da pesquisa bibliográfica, na leitura das teses e dissertações, foi o olhar dos pesquisadores para a relevância do contexto escolar na formação e desenvolvimento do professor iniciante.

Os autores que sustentaram teoricamente as discussões sobre a formação continuada nesta pesquisa também apontam para a importância dessa temática. Huberman (1995) assevera para o “choque de realidade” que alguns professores podem sentir no contato inicial com o ambiente escolar. Candau (1996) defende a escola como o *locus* apropriado para que se desenvolva a formação docente. Tardif (2012) destaca a importância de se estar inserido no contexto escolar, pois somente nele é possível ao professor entrar em contato com os saberes experienciais. Se o contexto escolar é tão relevante, faz-se muito necessário refletir sobre ele, levá-lo em consideração nas propostas de formação continuada, sobretudo de professores iniciantes.

Para refletir sobre essa temática do contexto escolar buscou-se levantar uma reflexão sobre o conceito de inserção. Paulo Freire, em sua última entrevista oferecida à TV PUC no dia 17 de abril de 1997, trabalha o conceito de inserção de modo muito significativo fazendo a

distinção entre a adaptação ao mundo e inserção no mundo. Transcreve-se abaixo a fala do autor:

A adaptação no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo a sua, ou da sua inserção, quer dizer, o que é que, qual é a distinção que eu faço entre adaptação ao mundo e inserção no mundo. A distinção é a seguinte, é que na adaptação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo.

Vê-se de maneira muito pertinente a diferença entre adaptar-se ao mundo, isto é, de se estar no mundo de maneira passiva, ajustando-se a ele e de se inserir no mundo que prevê participação, ter vez e voz, tomada de decisão. Trazendo este conceito para a relação do professor com a escola, vê-se que esta como extensão do mundo também deve ser um espaço onde haja inserção e não de adaptação. O professor iniciante quando chega à escola não deve entrar em contato com um espaço onde tudo esta pronto e acabado. Ao contrário disso, deve receber apoio que o leve a conseguir se inserir neste contexto, no sentido de contribuir e intervir sobre este espaço e neste espaço.

O que se vê na escola, no que diz respeito à adaptação docente e à inserção docente, é que esse processo está ligado a dois tipos de cultura. Uma cultura chamada de escolar ligada a tudo que é próprio do ambiente da escola e das pessoas que a compõe, o modo de ser dessas pessoas, como agem, como pensam, como se relacionam. Faz parte da cultura escolar os relacionamentos interpessoais que envolvem trocas de culturas, que leva a uma troca de experiências e de saberes. Tudo isso quando aproveitado para a formação continuada colabora para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e de todos os atores educacionais envolvidos no ambiente. Por outro lado, tem-se uma cultura institucional na escola. Esta tende a ser verticalizada, as decisões ocorrem de fora para dentro da escola e de cima para baixo para que sejam cumpridas. São exemplos dessa cultura, o currículo, os materiais pedagógicos prontos, as avaliações externas. Nesta cultura o professor não tem voz, não toma decisões, não faz intervenções, apenas cumpre as determinações dos superiores.

A EFAP nos seus Cursos de Formação de Ingressante tende a valorizar esta cultura institucional. Busca fazer com que o professor tenha um perfil pré-determinado para a realização de um trabalho moldado e uniformizado, e até mesmo padronizado, baseado em conteúdos selecionados e organizados em materiais prontos, com o objetivo de bons resultados dos alunos em avaliações externas em nome da qualidade do ensino.

Dando continuidade passa-se às dificuldades e dilemas apresentados no quadro 8 no começo desta seção. Como já foi exposto, as dificuldades e dilemas levantados pelas pesquisas da área foram divididos em quatro grupos de assuntos para que seja facilitada a leitura e compreensão das análises realizadas. É pertinente salientar que todas as dificuldades e dilemas tem algum tipo de relação uma com as outras, ou seja, uma pode levar a outra, por esse motivo algumas vezes os assuntos irão propositalmente se repetir para que as análises e comparações sejam realizadas coerentemente.

O primeiro grupo de dificuldades e dilemas encontra-se dentro da temática da inserção docente e “choque de realidade” sentido pelos iniciantes ao serem inseridos em um contexto novo de trabalho.

1ª) Pouca atenção à temática dos iniciantes por parte dos pesquisadores.

Este trabalho acredita e defende que são as pesquisas, isto é as investigações científicas que podem impulsionar novas políticas públicas de acordo com as evidências que vão sendo levantadas por elas. Sabe-se que muitas pesquisas são financiadas pelas instituições que oferecem bolsas para a realização das mesmas, desse modo seria coerente que os governos e governantes observassem os dados levantados pelas mesmas, antes e durante a proposição de uma política pública, isto garantiria um investimento mais adequado dos recursos públicos.

Nas últimas décadas viu-se que a temática do professor iniciante não recebeu muita atenção dos pesquisadores, como demonstra a pesquisa de Mariano (2006), isso talvez explique o porquê de não haver propostas adequadas de acompanhamento do professor iniciante quando este chega à escola.

A EFAP e o Curso de Formação surgem nesse contexto de pouca atenção à temática do iniciante e podem corroborar demasiadamente com a formação dos novos professores, contudo, para isso deve ser observado na proposição dos conteúdos oferecidos, o que as pesquisas estão levantando como necessidades para esses professores em seus primeiros anos de profissão. No entanto, as análises dos conteúdos dos documentos do Curso de Formação Específica evidenciaram uma proposta de formação mais preocupada com a identidade dos professores e com a forma de geri-las do que com o desenvolvimento profissional deles.

2ª) Ausência de relação entre a formação inicial e o início da carreira.

Um dos dilemas enfrentados pelos iniciantes é a descoberta de um contexto totalmente novo quando chega à escola. Isso acontece devido à ausência de relação entre os cursos de formação inicial, no caso o foco deste trabalho são as licenciaturas que formam o professor para lecionar no ensino fundamental II e médio, e as escolas. Como já foi mencionado, um

dos sentimentos dos iniciantes ao se deparar com o ambiente escolar é o “choque de realidade”, descrito por Huberman (1995). Nas pesquisas analisadas os professores narram que isso acontece devido à distância percebida por eles entre o que estudaram nas teorias dos cursos e a realidade prática vista nas escolas. É importante que as Instituições de Educação Superior promovam parcerias com escolas, para que desde a formação inicial o professor já esteja em contato com a realidade do contexto escolar e constitua sua identidade profissional.

Identificada esta necessidade de aproximação entre formação inicial e início de carreira, já que a EFAP oferece muitos cursos, deve-se pensar um modelo de curso para alunos das Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior Paulista, como forma de atenuar esta lacuna. Este trabalho acredita e por isto propõe que o Estágio Supervisionado pode ser usado para este fim. O curso poderia ser proposto com atividades teóricas na plataforma AVA da EFAP e com atividades presenciais nas escolas estaduais da SEE/SP.

3ª) Ausência de acompanhamento sistemático e organizado no contexto escolar.

Inseridos no contexto escolar há a necessidade do professor iniciante ter acompanhamento sistemático e organizado para seu apoio. Esta foi uma preocupação da SEE/SP ao criar a Escola de Formação, de proporcionar aos professores da rede este tipo de acompanhamento que até aquele momento não acontecia de forma adequada. É o que revela a diretora da Efap Vera Cabral em entrevista concedida ao portal de notícias do Governo do Estado de São Paulo em 16/07/2009:

Vera Cabral (Diretora da EFAP): O objetivo da escola é organizar, sistematizar e fazer com que o processo de formação dos professores, de formação continuada, seja contínuo e que chegue na escola e que consiga dar conta das necessidades que os professores têm hoje para atuar dentro da sala de aula.

Chama a atenção na entrevista de Vera Cabral, além do objetivo de sistematizar e organizar o processo de formação, tornar o processo de formação um contínuo e que a escola seja o espaço (locus) privilegiado desta formação. Todavia, apesar de o discurso pretender isso, na prática o curso de ingressantes foi configurado para que os professores o fizessem quase que totalmente à distância, e quando convocados para atividades presenciais, foram deslocados para as Diretorias Regionais de Ensino e não para as escolas. Essa configuração de curso se assemelha à perspectiva clássica de formação continuada de professores descrita por Candau (1996), que tem como principal objetivo a reciclagem dos docentes, em outras palavras, refazer o ciclo visando a uma atualização. Neste modelo o foco da formação não considera a escola e a prática docente como sendo pertinentes para o desenvolvimento

profissional, ao contrário valoriza outros espaços considerados tradicionalmente como *locus* da produção de conhecimento, tais como a Universidade, ou neste caso o *locus* é a própria SEE/SP que transfere a responsabilidade desta formação para as diretorias de ensino, por meio de comissões especialmente constituídas para estas formações.

4^a) Ausência de programas de inserção à docência.

Para que seja possível a organização de uma formação continuada adequada para o professor iniciante, as pesquisas analisadas destacam e defendem a implantação de programas de inserção à docência, como é o caso do Curso de Formação Específica da SEE/SP. Pode-se dizer que esta é uma ação inovadora e inédita desta secretaria, contudo é necessário que a formação oferecida leve em consideração os dilemas e necessidades levantados pelas pesquisas da área na formulação de seus programas. Caso contrário se tornará um programa de correção das “diferenças de entrada e que envolvem o desenvolvimento de destrezas comunicativas e numéricas, como recomendação para reduzir os déficits quanto ao capital cultural dos futuros docentes” (CALVO, 2009, p. 151).

5^a) Impacto negativo ao se deparar com a sala de aula.

A sala de aula é o ambiente onde a realização do trabalho do professor acontece de fato. Por esse motivo é muito importante que a formação continuada para o professor iniciante esteja voltada também para ela. A criação de espaços e momentos de formação que valorize a troca de experiências entre os professores experientes e iniciantes com foco na gestão da sala de aula corrobora para que o impacto negativo sentido pelos iniciantes nos primeiros anos de experiência sejam suavizados. As pesquisas sugerem que grupos colaborativos e/ou a figura de um professor mentor podem fazer com que os professores iniciantes sintam-se mais seguros e preparados para o enfrentamento da sala de aula.

6^a) Sentimento de insegurança e insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão.

É necessário romper com a desvalorização histórica da profissão docente. Isso melhoraria o sentimento de insegurança e insatisfação sentido pelos iniciantes. Esta condição favoreceria também para que a profissão pudesse atrair pessoas de cultura e condições sociais diferenciadas para a profissão docente. Entretanto, se o que existe, como foi identificada nas pesquisas analisadas, é uma desvalorização histórica que desmotiva os novos professores, qual seria a saída para esta problemática? Sabe-se que a resposta para esta questão não é simples, contudo é necessária uma maior atenção dos governos para com a educação. Valorização profissional e salarial, investimento em formação inicial e continuada adequada, programas de inserção e acompanhamento de professores iniciantes, planos de carreira justos

são alguns dos aspectos imprescindíveis para romper com a desvalorização histórica da carreira e, por esse motivo faz-se necessários serem observados tais aspectos pelas SEE/SP.

O segundo grupo de dificuldades e dilemas diz respeito à socialização profissional do iniciante.

7^a) Ausência nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação e de trabalho coletivo.

Existe a necessidade de estabelecimento nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação e de trabalho coletivo que tenha como intuito a inserção dos professores iniciantes nas atividades do cotidiano escolar.

8^a) Individualismo e isolamento.

A falta de apoio no início da carreira e o não estabelecimento de uma cultura de comunicação e trabalho coletivo, como foram mencionados no tópico anterior, faz com que muito principiantes se isolem no ambiente escolar e fazendo do seu trabalho docente uma prática individualizada. O isolamento dos docentes pode gerar consequências muito negativas tanto para si mesmo, no que se refere ao seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, quanto para escola, o que compreenderia na falta de relação com os pares, o que dificultaria o trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como o desenvolvimento de projetos. Também pode vir prejudicar os alunos, uma vez que o professor quando numa posição de isolamento e individualizada tende a desenvolver uma concepção de ensino mais tradicionalista, centralizadora e não democrática. Como já foi mencionado, o Curso de Formação da SEE/SP é quase que totalmente à distância, contudo de acordo com esta necessidade levantada é necessário que o curso seja melhorado para que contribua para a criação de uma cultura de relação e comunicação entre os professores das escolas, com vistas a inserção do docente iniciante.

9^a) Desconfiança dos professores experientes dificultam a entrada dos novatos no grupo.

É comum no início da carreira os iniciantes terem de enfrentar a desconfiança por parte de alguns professores experientes, que tendem a dificultar a entrada destes no grupo. Dessa forma, os iniciantes tendem a buscar por ajuda e se apoiar em professores experientes com quem conseguiram estabelecer anteriormente um laço de amizade. É uma necessidade estabelecer nas escolas uma rede de relacionamento entre os professores experientes e os professores iniciantes. Com isso, é preciso pensar ações de formação continuada para os professores experientes para que estejam sempre atentos e sensíveis à chegada de novatos. Este papel pode ser realizado pelo coordenador pedagógico, que para este trabalho é uma figura essencial e indispensável para que os programas de inserção, acompanhamento e formação continuada de iniciantes sejam adequados.

O terceiro grupo de dificuldades e dilemas diz respeito à temática do desenvolvimento profissional docente.

10^a) Formação continuada baseada na racionalidade técnica fora do contexto escolar.

Os cursos de formação continuada oferecidos pela SEE/SP e até mesmo as escolas formam os professores num modelo que tende muito mais a racionalidade técnica, que se baseia no domínio dos conteúdos disciplinares e em técnicas de como se deve ensinar. Como exemplo está o Curso de Formação Específica para Ingressantes, que se caracterizou como um curso de curta duração de apenas quatro meses, apesar de ter 360 horas de atividades. Os cursos de curta duração, segundo Candau (1996) são permeados por uma perspectiva clássica de formação centrada na racionalidade técnica.

Também foi característica do curso de ingressantes ser composto por duas etapas. A primeira etapa composta de conteúdos pedagógicos e institucionais comum a todos os professores, e a segunda etapa composta pelos conteúdos específicos de cada disciplina. Tanto na primeira versão do curso de ingressantes, quanto na segunda houve uma maior preocupação e destinação de tempo do curso com a segunda etapa, revelando-se este o propósito da SEE/SP no que diz respeito à formação continuada de seus professores iniciantes.

Ainda é possível afirmar que, apesar da primeira etapa dos cursos de formação de ingressantes serem destinadas para a formação pedagógica, houve uma destinação excessiva do tempo desta primeira etapa com discussões relativas à implantação do Currículo oficial do Estado de São Paulo, os materiais pedagógicos de uso do professor, Caderno do Professor e de uso dos alunos, Cadernos dos Alunos e com a avaliação externa de rendimento escolar da SEE/SP, o SARESP, bem como para com o IDESP que é o índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo, que é gerado com base nos resultados das escolas no SARESP.

Para a superação da racionalidade técnica há a necessidade de que o trabalho desenvolvido com os professores iniciantes seja estabelecido por um contínuo e que tenha a escola como o *locus* privilegiado desta formação, que leve em consideração a prática desses professores e os saberes advindos dessa prática no contexto escolar.

11^a) Ausência de espaços na escola de reflexão sobre a prática e trocas de experiências com outros professores.

As pesquisas indicaram a importância e relevância que os espaços de formação continuada e de troca de experiências têm para a formação dos professores, sobretudo para o desenvolvimento profissional do iniciante. Contudo as pesquisas alertaram que nem mesmo as

ATPCs estão sendo usadas adequadamente para esse fim, tornando-se cada vez mais momentos burocráticos na escola. Como já foi dito, essa pesquisa defende a escola como o lugar privilegiado para a formação docente e as pesquisas analisadas trouxeram como dado que os professores veem a escola como o espaço ideal para sua formação. Constatou-se também com as pesquisas que a aprendizagem na escola acontece por meio de uma cultura oral e pela troca de experiências entre o professor iniciante e seus pares.

Sobre este assunto, o que foi oferecido pelos cursos de formação de ingressantes no que se refere à valorização do espaço escolar para a formação continuada do professor iniciante? Identificou-se, por meio das análises dos conteúdos dos documentos do curso de formação específica, que a valorização do contexto escolar para a formação docente não foi observada. Durante a primeira versão do curso os professores ao invés de serem deslocados para a escola para entrarem em contato com o contexto escolar nas atividades coletivas de formação, foram convocados para se deslocarem até às Diretorias Regionais de Ensino – DEs. Se o espaço ideal da formação dos iniciantes é a escola, qual o sentido deste deslocamento. Porque as comissões especiais de formação não se deslocam à escola?

Os encontros nas DEs foram chamados de encontros presenciais de formação e foram mantidos na segunda versão do curso (2015-atual).

A única oportunidade do professor iniciante na rede estadual de São Paulo, durante o primeiro Curso de Formação Específica de se apropriar do contexto escolar foi através das chamadas atividades de vivência. No site da primeira versão do curso está disponível que a “atividade de vivência escolar consiste em observações de aulas e de situações escolares que podem envolver entrevistas com a Direção, Coordenação Pedagógica, Professores, eventualmente alunos e outros membros da equipe escolar”. A segunda versão do curso, por ter sido alterada, passou a fazer parte do estágio probatório, isto é, o professor iniciante realiza o Curso de Ingressante já trabalhando em seu cargo. Esta alteração também faz com que a atividade de vivência deixe de fazer parte do conteúdo do curso.

12^a) Responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar.

Segundo as pesquisas analisadas, os professores iniciantes que não recebem um acompanhamento adequado durante o início da carreira acabam por desenvolver o seu trabalho de forma individualizada. Podemos inferir que, como este professor está sozinho e não tem muita experiência docente, acaba por responsabilizar o aluno diante do fracasso escolar como uma forma de autodefesa.

13^a) Postura autoritária em relação aos alunos e concepção tradicional de ensino.

Semelhantemente à postura de responsabilização pelos iniciantes pelo fracasso escolar de seus alunos, por falta de experiência e insegurança em sala de aula diante de seus alunos, os novatos acabam por ter uma postura mais autoritária na relação professor-aluno, bem como uma concepção tradicional de ensino. Pode-se inferir que isso acontece como forma de autodefesa, que por não ter experiência prática em sala de aula e domínio adequado do conteúdo, tende a ser mais autoritário, controlando a aula, dialogando pouco com os alunos, não dando oportunidade para perguntas e centrando o ensino nos materiais didáticos.

14^a) Relacionamento com pais de alunos.

É comum que os iniciantes tenham insegurança também com o relacionamento que acabam tendo com os pais de alunos. Com a proposta de gestão democrática na escola, esse fato se torna cada vez mais recorrente, já que a participação da família é garantida por lei para comporem os conselhos de escola, além do mais a participação da família pode corroborar também com a melhoria do rendimento escolar dos alunos e amenizar a indisciplina destes em sala de aula. Dessa forma, há a necessidade de criação de momentos na escola de participação dos pais, para que o relacionamento entre pais e professores (sobretudo os iniciantes), seja estabelecido de forma natural e na confiança que as famílias depositam na escola.

O último grupo de dificuldades e dilemas dos iniciantes analisados refere-se à temática da valorização profissional docente.

15^a) Menor valorização ao iniciante pelo coordenador, gestores, professores experientes e alunos.

As pesquisas analisadas identificaram que o professor iniciante além de sofrer com a desconfiança dos professores experientes como já foi dito, também sentem uma valorização menor da comunidade escolar. Nos relatos das pesquisas é identificado que a principal valorização buscada pelos iniciantes é o reconhecimento dos alunos e dos pais. Esta valorização foi indicada pelos novatos como mais importante que a melhoria salarial. O programa “Mais Qualidade na Escola” (2006-2010), proposto por José Serra tinha a preocupação com o plano de carreira dos professores da rede, porém no governo posterior de Geraldo Alckmim, vê-se a descontinuidade deste programa. Pode-se inferir que as políticas educacionais da SEE/SP são políticas de governo, devido ao aspecto da descontinuidade. Há a necessidade de que haja políticas públicas de valorização dos professores, que tenham como características a busca por resultados de longo prazo, para que essas políticas sejam avaliadas e inovadas com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho dos docentes e consequentemente a educação estadual paulista.

16^a) Precarização extrema de trabalho de professores que iniciam como eventuais.

Ao propor o programa “Mais Qualidade na Escola” uma das preocupações da SEE/SP era fazer concursos com mais frequência e regularidade para diminuir a contratação de professores eventuais e substitutos. Segundo o governador José Serra em entrevista concedida ao portal de notícias do Governo do Estado de São Paulo em 16/07/2009:

Isso vai permitir a redução da contratação temporária que ninguém gosta, nem o governo, né, nem a sociedade. O que nós estamos aqui focados no dia de hoje é na melhoria da qualidade dos professores, na melhoria da qualidade da sala de aula, que eu continuo insistindo é o problema número um do ensino no Estado de São Paulo.

Esta preocupação com a redução da contratação temporária por meio da realização de concursos públicos com mais frequência é muito adequada, pois nas pesquisas analisadas uma das questões que foi levantada sobre as dificuldades dos iniciantes diz respeito a aqueles que começam como eventuais e substitutos e são colocados em situações precárias de trabalho. Também há a necessidade de uma política mais adequada de inserção dos iniciantes como eventuais.

17ª) Trabalho em mais de uma escola e períodos, jornadas exaustivas de trabalho.

As pesquisas revelam o dilema dos iniciantes para com as jornadas de trabalhos exaustivas. Associado a este fator, alguns professores acabam trabalhando em mais de uma unidade escolar e em mais de um período. Vê-se dessa forma jornadas de trabalho extensas e tempo de formação continuada pequeno nas escolas. Pode-se inferir que o critério usado pela SEE/SP ao propor jornadas longas de trabalho, que nesta secretaria chega a mais de 40 horas semanais, é o de economia enquanto que a preocupação pedagógica não é considerada. Isso pode ser comprovado retomando a resolução SE de 08/01/2012 que criava na rede uma jornada menor de apenas 9 aulas semanais. Contudo, confirmando que o critério da SEE/SP ao propor jornadas longas de trabalho aos professores é economia e não a qualidade, essa jornada foi revogada e extinguida alguns meses depois.

18ª) Falta de autonomia para a utilização de materiais pedagógicos de própria autoria.

Uma das pesquisas analisadas e que teve como objeto de pesquisa os recentes materiais pedagógicos propostos pela SEE/SP, que são denominados “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, muito semelhante a um material apostilado, levantou que os iniciantes nesse contexto sofrem com a falta de autonomia para trabalharem com materiais de própria autoria, quando identificada as reais necessidades de suas turmas. É fundamental que os iniciantes sejam respeitados no que se refere a sua autonomia, uma vez que tanto a Constituição Federal de 1988 Art. 206 quanto a LDBEN de 1996 Art. 2º tratam da questão da

“liberdade de ensino” e isto está estritamente relacionado à autonomia que o professor pode e deve exercer em seu trabalho em sala de aula.

19ª) Pressão por bons resultados dos alunos em avaliações externas.

A educação mundial convive atualmente com o movimento “accountability” que se caracteriza pelo controle de qualidade, uma tentativa de medir a qualidade da educação por números gerados por meio de avaliações externas que são aplicadas nas escolas. Acompanhando esse movimento mundial, vê-se na SEE/SP a avaliação externa, SARESP. Por meio da análise dos conteúdos dos documentos do curso de ingressantes, isso foi confirmado. O curso como já foi dito é composto por duas etapas. A primeira etapa que corresponde à formação pedagógica comum a todos os professores e, apesar de trabalhar com temas relacionados à identidade do professor, identidade e diversidade dos alunos e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, metodologias pedagógicas, cultura escolar e familiar dispensa um tempo abrangente com vistas a tratar da apresentação do Currículo oficial do Estado de São Paulo, do SARESP, do IDESP, do trabalho com competências e habilidades. Pode-se inferir que o Curso de Formação Específica de Ingressantes está ligado a uma orientação técnica e institucional.

20ª) Evasão da profissão docente.

Devido às dificuldades geradas pela falta de apoio, isolamento, desestímulo, desvalorização, condições inadequadas de trabalho e falta de autonomia, muitos iniciantes acabam por abandonar a carreira docente no Estado de São Paulo e, novamente isto remete ao choque de realidade. As consequências desta evasão já podem ser sentidas nas escolas da SEE/SP. Em algumas disciplinas não há professores, para ministrarem aulas, ou para substituírem aqueles que faltam ao trabalho. Como já foi dito no item que tratou do professor substituto, muitos destes são chamados para lecionarem em áreas de conhecimento que não é de sua formação, resultado de professores destas áreas que evadem da profissão. A evasão de professores também já foi assunto de notícias de muitos jornais que denunciam a ausência de professores por meses em algumas escolas, ficando os alunos prejudicados em algumas disciplinas. Identificada esta necessidade é imprescindível que a SEE/SP por meio do Curso de Formação de total apoio aos professores iniciantes nas escolas para que estes permaneçam na profissão e esta lacuna seja resolvida.

Com base na análise comparativa realizada sobre cada dificuldade e dilema relativa ao iniciante é possível responder aos questionamentos propostos no início desta seção, que são: Quais são as contribuições do Curso de Formação Específica para o docente iniciante da

SEE/SP quando confrontado com o que dizem as pesquisas (teses e dissertações) da área, nas últimas décadas?; O curso de Formação Específica atende as necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo?

No que diz respeito às contribuições do Curso de Formação para o docente iniciante da SEE/SP pode-se dizer que é uma ação inovadora que demonstra uma preocupação da SEE/SP com o professor iniciante ingressante na rede estadual paulista, bem como com a formação continuada deste professor. Contudo, é necessário que os conteúdos deste curso, propostos aos iniciantes sejam formulados levando em consideração o que as pesquisas da área estão levantando como reais necessidades destes docentes em seus primeiros anos de trabalho.

O Curso de Formação também promove a inserção à docência, uma vez que ao iniciante ingressante na rede estadual paulista de educação é dada a oportunidade de reflexão sobre a sua prática, estando este já atuando como professor (curso 2ª versão 2015-atual). Estes aspectos são indícios dos princípios e pressupostos do programa de formação proposto por Marcelo García (1999), já exposto por este trabalho na seção 1 que objetiva uma formação para os iniciantes baseada em “atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática”.

Já no que se refere ao Curso de Formação atender às necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo de acordo com o que é levantado como necessidades pelas pesquisas da área, pode-se dizer que o curso não atende ou atende minimamente estas necessidades. Esta afirmação é comprovada com as constatações de que o curso de formação não promove um acompanhamento sistemático e organizado do iniciante quando este é inserido no contexto escolar. Até mesmo a figura do tutor virtual presente na primeira versão do curso (2011-2012) foi retirada quando o curso foi reformulado para sua segunda versão (2015-atual). Os estudos propõem não apenas a figura de um tutor virtual, mas também um tutor presencial, um professor experiente que acompanhe e instrua o iniciante em sua inserção e compreensão da cultura escolar. “O mentor desempenha um papel de grande importância no programa de iniciação, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor principiante, tanto no currículo como na gestão da classe” (MARCELO E SÁNCHEZ, 1990, apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.124). Na SEE/SP não se tem de forma institucionalizada a figura do mentor, contudo esta pesquisa acredita que é o professor coordenador pedagógico, o responsável pela formação continuada dentro da escola, que está mais apto para desenvolver esta atividade de forma emergencial e, portanto deve ser formado para esta finalidade para que esta lacuna de acompanhamento do iniciante seja resolvida, e isto é de suma importância.

Consequentemente à ausência de acompanhamento sistemático e organizado do professor iniciante vê-se que o Curso de Formação não contribui para o não isolamento deste docente, uma vez que ele está sozinho tanto no desempenho de sua função quanto na realização do curso. A proposição do curso não prioriza o trabalho coletivo e presencial, entretanto são propostas atividades de reflexões e estudos individuais e quase que na totalidade em ambiente virtual de aprendizagem. Dessa forma, com o isolamento do iniciante dos demais professores, seus dilemas, sobretudo os de sala de aula persistirão. Seu desenvolvimento profissional acontecerá de forma inadequada, pois sem apoio no muito o iniciante se esforçará para desenvolver seu trabalho por meio da imitação de um professor bem sucedido da escola, todavia o que se busca não é isto, “o objetivo do processo de assessoria é conseguir uma transformação, uma mudança do estado de imitação para o de autogestão” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.126).

Por fim, no que concerne à proposta de formação, pode-se afirmar com tudo que foi levantado até aqui, que esta é guiada por um lado por uma orientação tecnológica e por outro lado pelo que foi chamado por este trabalho de orientação institucional.

A primeira orientação, a tecnológica, se revela na supervalorização que é dada à formação dos conteúdos específicos das disciplinas, numa proposta centrada na racionalidade técnica que visa transformar o ensino numa ciência aplicada e lógica e o professor em um “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação” (PEREZ GÓMEZ, 1992, p.402 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.34). Também é característica desta orientação o movimento *accountability* que se traduz como prestação de contas e, mais precisamente na educação como avaliação que tenha como resultados números, numa tentativa de se mensurar a qualidade da educação, o que implica a responsabilização dos gestores do ensino pelos resultados obtidos pelos alunos (AFONSO, 2012). É caracterizado pelas avaliações oficiais dos municípios, estados, governo federal e também por órgãos internacionais. No Estado de São Paulo tem-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP que tem “a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (Site do programa)¹¹. O SARESP é usado para formular o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, que segundo o site do programa é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista.

¹¹ <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 20/11/2016.

A segunda orientação, a institucional, tem por finalidade fazer com que os professores incorporem os objetos da cultura institucional da escola, tais como, o currículo oficial (base estadual comum), os materiais pedagógicos oficiais (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) e as avaliações externas. Por meio de uma análise profunda dos conteúdos dos documentos dos Cursos de formação, foi possível verificar e inferir que o modo como a SEE/SP busca incorporar esses objetos da cultura institucional nos professores iniciantes, participantes do Curso de Formação, é através da gestão da identidade desses docentes. Isso foi identificado na produção de perfis para os novos professores pela SEE/SP, por meio das Resoluções SE 70 de 26 de outubro de 2010 e SE 52 de 14 de agosto de 2013. Segundo Martin Lawn (2001, p.119) um dos indícios da gestão dos professores, isto é, da alteração ou fabricação de identidades docente, é visto “pela atribuição de determinadas qualidades ao seu recrutamento”. Segundo este autor, a identidade do professor deve ser gerida por três razões:

Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação (i.e. as mesmas imagens devem ser aplicáveis a ambos professores e Estado); por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve refletir tal fato.

Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas.

Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controle da educação, ou um sinal da sua reestruturação (MARTIN LAWN, 2001, p.119).

No trecho chama a atenção que é por meio do discurso oficial que a identidade do professor pode ser gerida. E é desta forma que na SEE/SP por meio de resoluções são criados os perfis para os futuros professores. Também chama a atenção que a identidade produzida deve ajustar-se a um projeto educativo e devem ser aplicáveis, isto é, devem representar tanto professor quanto Estado. Por fim, está imagem não só é capaz de representar o sistema, todavia de acordo como pode ser manipulada, o Estado usa essas alterações das identidades dos professores para arquitetar suas mudanças e reestruturações. É isto que a SEE/SP tenta promover quando atribui quais são os perfis esperados, ou seja, qual modelo de professor espera formatar durante o Curso de Formação, impondo a ele durante o curso conteúdos sobre

o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, Cadernos do Professor e Aluno e SARESP ao invés de propor durante a etapa pedagógica do curso conhecimentos pedagógicos que são essenciais para a formação e apoio ao iniciante, diminuindo o choque de realidade sentido por ele nos primeiros contatos com o contexto escolar e, fazendo com que não se evada da profissão. Pode-se afirmar que o objetivo final da SEE/SP ao propor uma nova identidade aos professores iniciantes, é a tentativa de padronização da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível confirmar aquilo que é dito por muitos professores que começam a lecionar, que a entrada na carreira é um momento de muita tensão, não obstante pode ser vivenciada de forma positiva e tranquila ou de forma mais conturbada quando se vivencia o choque de realidade (HUBERMAN, 1995).

Considerando está tensão inicial enfrentada por professores iniciantes, o intento desta pesquisa foi confrontar o Curso de Formação Específica para Ingressantes na SEE/SP com o que dizem as pesquisas sobre o professor iniciante em etapas da Educação Básica no Estado de São Paulo.

Buscou encontrar respostas para as seguintes questões: **Quais são as contribuições do Curso de Formação Específica para o docente iniciante da SEE/SP quando confrontado com o que dizem as pesquisas (teses e dissertações) da área, nas últimas décadas?; O curso de Formação Específica atende as necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo?**

Para isso utilizou-se de dois percursos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A primeira levantou o estado do conhecimento sobre a temática do professor iniciante no Estado de São Paulo. Os resultados evidenciam as características, dilemas, dificuldades e necessidades desses profissionais. A segunda uma análise documental realizada com o intuito de compreender qual é a proposta de formação da SEE/SP. Os documentos analisados revelam duas propostas de cursos: uma realizada nos anos de 2011-2012 e outra em andamento 2015-Atual. A partir dessas duas propostas foi possível fazer análises que revelaram aspectos importantes do Curso de Formação que manifesta qual é a proposta de formação da SEE/SP.

Cabe ressaltar que, para que fossem possíveis as análises e levantamentos de dados das teses e dissertações analisadas durante a pesquisa bibliográfica e, sobretudo dos documentos da EFAP e Curso de Formação durante a pesquisa documental, e também na análise comparativa seção 4 foi usada a técnica da inferência proposta por Bardin (1977) em seus estudos realizados sobre a análise de conteúdos.

Um resumo dos dados levantados pelas análises, que revelam aspectos importantes a respeito da proposta de formação da SEE/SP para os iniciantes, é possível de ser visualizado no Quadro 9 abaixo:

QUADRO 9: Síntese da análise comparativa

Dificuldades e dilemas dos professores iniciantes	O que foi/é oferecido pelos Cursos de Formação Específica de Ingressantes?
<ol style="list-style-type: none"> 1) Pouca atenção à temática dos iniciantes por parte dos pesquisadores. 2) Ausência de relação entre a formação inicial e o início da carreira. 3) Ausência de acompanhamento sistemático e organizado no contexto escolar. 4) Ausência de programas de inserção à docência. 5) Impacto negativo ao se deparar com a sala de aula. 6) Sentimento de insegurança e insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão. 7) Ausência nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação e de trabalho coletivo. 8) Individualismo e isolamento. 9) Desconfiança dos professores experientes dificultam a entrada dos novatos no grupo. 10) Formação continuada baseada na racionalidade técnica fora do contexto escolar. 11) Ausência de espaços na escola de reflexão sobre a prática e trocas de experiências com outros professores. 12) Responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar. 13) Postura autoritária em relação aos alunos e concepção tradicional de ensino. 14) Relacionamento com pais de alunos. 15) Menor valorização ao iniciante pelo coordenador, gestores, professores experientes e alunos. 16) Precarização extrema de trabalho de professores que iniciam com o eventuais. 17) Trabalho em mais de uma escola e períodos, jornadas exaustivas de trabalho. 18) Falta de autonomia para a utilização de materiais pedagógicos de própria autoria. 19) Pressão por bons resultados dos alunos em avaliações externas. 20) Evasão da profissão docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Os cursos são ações inovadoras e inéditas na SEE/SP no que diz respeito a inserção profissional docente, acompanhamento do professor iniciante e formação continuada. 2) Faz uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação o que é muito útil para formação de redes com grande número de professores com o caso da SEE/SP. 3) A formação é oferecida por meio de diversas atividades, tais como: estudos a distância e individualizados (AVA); atividades coletivas (encontros presenciais); apropriação e exploração do contexto escolar (atividade de vivência). Esta atividade foi realizada apenas na primeira versão do curso de formação (2011-2012) com o descrito nas análises. 4) Curso de curta duração, com 4 meses de duração e 360 horas de atividades. 5) Curso composto por 2 etapas – a 1ª etapa relativa aos conteúdos pedagógicos e institucionais e a 2ª etapa relativa aos conteúdos específicos das disciplinas curriculares. Ênfase na 2ª etapa. 6) Na primeira versão do curso os ingressantes contavam com a presença de um tutor que auxiliava na formação durante as atividades no AVA. Na segunda versão do curso os professores estão totalmente sozinhos. 7) Na primeira versão do curso (2011-2012) havia uma prova de aptidão final que era eliminatória. Na segunda versão do curso (2015-atual) essa prova foi abolida e o curso passa a ser parte do estágio probatório.
Quais lacunas podem persistir após curso de formação da SEE/SP devido sua estrutura	
<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre a temática da inserção profissional e “choque de realidade” 	<p>Ausência de relação entre a formação inicial e o início da carreira; Ausência de acompanhamento sistemático e organizado no contexto escolar; Impacto negativo ao se deparar com a sala de aula; Sentimento de insegurança e insatisfação por conta da desvalorização histórica da profissão.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre a temática da socialização profissional do professor iniciante 	<p>Ausência nas escolas de uma cultura de comunicação, de relação e de trabalho coletivo; Individualismo e isolamento; Desconfiança dos professores experientes que dificultam a entrada dos novatos no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre a temática do desenvolvimento profissional docente: 	<p>Formação continuada baseada na racionalidade técnica fora do contexto escolar; Ausência de espaços na escola de reflexão sobre a prática e trocas de experiências com outros professores; Responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar; Postura autoritária em relação aos alunos e concepção tradicional de ensino; Relacionamento com pais de alunos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre a temática da valorização profissional docente: 	<p>Menor valorização ao iniciante pelo coordenador, gestores, professores experientes e alunos; Precarização extrema de trabalho de professores que iniciam como eventuais; Trabalho em mais de uma escola e períodos, jornadas exaustivas de trabalho; Falta de autonomia para a utilização de materiais pedagógicos de própria autoria; Pressão por bons resultados dos alunos em avaliações externas; Evasão da profissão docente.</p>

FONTE: Elaborado pelo autor

Com o Quadro 9 é possível perceber que o curso não atende às necessidades dos professores iniciantes, exceto no que diz respeito a ser um programa que favorece a iniciação à docência. Desse modo, as principais lacunas do iniciante permanecem sem assistência.

Neste estudo, à luz da fundamentação teórica desenvolvida foi possível confirmar o que expõe Candau (1996), que não há como dissociar formação continuada de professores, e aqui aludimos à figura do iniciante e de seu acompanhamento em início de carreira, dos saberes docentes e dos ciclos de vida profissional. Desse modo, as políticas públicas de formação continuada de professores devem ser formuladas observando sempre quais são os saberes necessários para o desenvolvimento dos professores, respeitando o seu tempo de trabalho na carreira. Não se pode tratar um professor em final de carreira da mesma forma como se trata um iniciante, as formações oferecidas para estes professores devem resguardar especificidades dado o momento que vivem e que revelam exigências específicas.

Sobre os dados obtidos por esta investigação, constatou-se em primeiro plano que para a entrada na carreira docente é muito importante que se leve em consideração o contexto escolar e os saberes advindos da prática. Sobre o contexto escolar foi verificado que da maneira como estão configuradas e organizadas as escolas, no que diz respeito à formação continuada e acompanhamento do professor iniciante, há uma tentativa de fazer com que este docente se adapte ao contexto. Diferentemente desta situação, é necessário que haja políticas de inserção docente, respeitando as características pessoais e particulares daqueles que chegam como novatos nas escolas. É neste ponto que surge o Curso de Formação da SEE/SP como uma proposta inovadora de formação do professor ingressante na rede estadual paulista, dos quais muitos são iniciantes.

Entretanto, é necessário destacar que a partir da análise dos conteúdos dos documentos ficou evidente, que a sequência de publicações dos documentos sobre a EFAP e Curso de Formação, primeiramente com um decreto, ato do poder executivo e posteriormente com discussões com projetos de leis revelam uma política de governo e não uma política pública. Dessa forma, pode-se dizer que a ênfase do programa está na tentativa de controle dos professores e não na formação e desenvolvimento profissional dos mesmos.

Já no que se refere aos saberes experienciais, apesar de haver um reconhecimento geral de sua importância para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo dos iniciantes, esta pesquisa confirmou que na formulação do curso de formação esta temática não foi levada em consideração. Na seção 4, da análise comparativa, foram levantadas e analisadas vinte dificuldades e dilemas que se pode afirmar ser as necessidades dos professores iniciantes do Estado de São Paulo de acordo com o que dizem as pesquisas da

área e, destas vinte dificuldades e dilemas, nenhuma trata dos conteúdos específicos das disciplinas. Mesmo assim, viu-se com os levantamentos da pesquisa documental, que o curso valoriza de forma extrema a formação de conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos e de uma epistemologia da prática profissional. Segundo Giovanni e Guarnieri (2014), saber como os professores aprendem e produzem seus saberes, no âmbito dos conhecimentos universitários, não tem conseguido “romper com as características conservadoras dos cursos de formação, com o modelo aplicacionista dos conhecimentos a serem adquiridos, com os mecanismos de aligeiramento do processo formativo”. Aqui podemos afirmar que o curso para os ingressantes da SEE/SP, no âmbito da formação continuada, manteve esta lógica de formação ancorada por um modelo tradicional e aplicacionista de formação.

Ainda sobre os achados desta pesquisa é importante mencionar que o que fica evidente na proposta de formação oferecida pela SEE/SP é a busca por uma padronização da atividade docente por meio de materiais prontos e “apostilados”, denominados por Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Estes materiais na medida em que padroniza a atividade docente em sala de aula, também de maneira muito negativa retira a autonomia do professor de poder escolher e/ou elaborar materiais didáticos mais coerentes com as necessidades dos alunos de acordo com que estas vão sendo identificadas ao longo do ano letivo, bem como retira o direito à construção coletiva dos projetos pedagógicos resguardado pela gestão democrática garantida em Lei (LDBEN).

Esta pesquisa também sustenta a ideia de que a partir dos perfis divulgados e esperados dos novos professores pela SEE/SP nas resoluções SE 70, de 26 de outubro de 2010 e SE 52, de 14 de agosto de 2013 e também pelo fato de no Curso de Formação, durante o módulo de estudos sobre conteúdos pedagógicos, ter um tempo despendido para estudos relativos ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, aqui entendido como Base Estadual Comum, com a avaliação externa SARESP e com os materiais pedagógicos oficiais prontos revela uma tentativa de “fabricação” de uma nova identidade para os professores da rede estadual paulista posteriormente aos Concursos Públicos de 2010 e 2013.

Com tudo isso, confirma-se a hipótese dessa pesquisa. A proposta de Formação oferecida pela EFAP por meio do Curso de Formação Específica baseia-se na racionalidade técnica, com atividades e conteúdos oferecidos por um curso com modelo clássico de formação e com ênfase no treinamento ou reciclagem dos professores no que diz respeito aos conteúdos específicos das disciplinas, uma instrução do que ensinar e de como ensinar. Também como já foi mencionado, são propostos estudos sobre o Currículo Oficial, avaliação

externa e sobre os materiais pedagógicos oficiais prontos como forma de produção de uma nova identidade docente para a rede estadual paulista. Com isso, pode-se afirmar que o contexto desta política do governo estadual paulista encontra-se dentro de um pacote de medidas que visa garantir a implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

À guisa da conclusão desta pesquisa é necessário afirmar que esta não teve a intenção de esgotar o assunto sobre os iniciantes, sobre a EFAP e sobre o Curso de Formação – SEE/SP, mas colaborar de modo a abrir caminhos e instigar outros pesquisadores para a temática. Como já foi dito, esta investigação acredita que são as pesquisas científicas, por meio dos dados elaborados, que podem mover políticas públicas de qualidade e, devido à quase inexistência de trabalhos sobre esta temática há um apelo para que novos pesquisadores desenvolvam trabalhos voltados para as necessidades de formação e acompanhamento dos iniciantes.

Deste modo, encerra-se com novas provocações. Quais são as melhores formas de acompanhamento e inserção profissional para o professor iniciante de acordo com o que eles expressam ser suas dificuldades e necessidades? Na rede estadual paulista de educação, na forma como as escolas estão estruturadas e organizadas, quais as formas de acompanhamento e formação do iniciante seriam adequadas? O professor coordenador pedagógico, com formações adequadas, poderia assumir, quando houvesse a necessidade, a função de tutor no acompanhamento do iniciante ou professores mais experientes poderiam fazê-lo? Como organizar as ATPCs de modo que estas sirvam de fato para o desenvolvimento profissional docente por meio de ações de formação continuada? Se é possível pensarmos em projetos realizados pelo sistema de educação e pelas instituições que garantam uma entrada adequada dos iniciantes, seria possível também projetos com este intuito a ser realizados e assumidos pelas entidades profissionais (associações e sindicatos)?

Almeja-se que os dados desta pesquisa contribuam com a melhoria da educação pública, sobretudo com a educação estadual paulista.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 de novembro de 2016
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, 2012.
- ANGOTTI, M. **Aprendizagem Profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – CECH – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- BARROS, Ricardo Abdalla. **As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso**. 2014. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.
- BECKER, H. The career of the Chicago schoolmaster. In. **Sociological Work: Method and Substance**. Chicago: Aldine, 1970.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CALVO, Gloria. Inovação e Pesquisa sobre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. In. MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise Vaillant (orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Fundación Santillana, 2009. p.149-157.
- CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-141.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso Moysés. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **Caderno Cedes 36**. Educação Continuada. Campinas: SP: 1995 (p. 95-110).
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [org.]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 setembro 2015.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. – 6. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira Marin (orgs). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Junqueira&Marin Editores: Araraquara,SP, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira Marin (orgs). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Junqueira&Marin Editores: Araraquara,SP, 2014. p. 33-44.

HOUAISS, António. **Minidicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. 2.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAWN, Martin. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LIMA e MIOTO, **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, CECH.

MARIN, A. J. **Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o roteiro para análise documental inicial**. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós graduados em Educação: História, Política, Sociedade (mimeo), 2011.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: A Escola de Formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11.ed. ver. amp. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Regina Celia Pereira Baptista dos. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**. 2007. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação.

SÃO PAULO. Constituição (1989). **Constituição do Estado de São Paulo**. Diário Oficial do estado de São Paulo, São Paulo, 6 out. 1989.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em 15/05/2015.

SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado de São Paulo. 2009a. **Governo apresenta o Programa + Qualidade na Escola**. Data da Notícia: 05/05/2009. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=200874&c=6>. Acesso em 20/03/2015.

SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado de São Paulo. 2009b. **Serra sanciona leis do Programa Mais Qualidade na Escola**. Data da Notícia: Qui, 16/07/09 - 23h00. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=203147&c=201>>. Acesso em 20/03/2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERIANE, Raquel. **Professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos**. 2015. Dissertação (mestrado em psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III**, 2009, Curitiba. Disponível

em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2015.

SOUZA, Ariovaldo Jacquier de. **Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira**. 2009. Dissertação. (mestrado profissional em Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 14ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de La formación inicial. In VILLA, Aurélio (coord). **Perspectivas Y problemas de La función docente**. Madri: Narcea, 1988. pp.39-68.

Sites

www.al.sp.gov.br

www.educacao.sp.gov.br

www.escoladeformacao.sp.gov.br

www.rededosaber.sp.gov.br

www.saopaulo.sp.gov.br

Legislação

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. DECRETO Nº 54.297, de 05/05/2009 - DOE de 06.05.2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. LEI COMPLEMENTAR nº 1094 de 16 de julho de 2009 – DOE-I 17/07/2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.207, DE 05 de julho de 2013 – DOE 06/07/2013. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. RESOLUÇÃO SE 20 - DOE 07/04/2015. Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. RESOLUÇÃO SE 70 - DOE 27/10/2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da

rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. RESOLUÇÃO SE 52 - DOE 15/08/2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Trabalhos		
Nº	Identificação	Parecer
1	Título: Trabalhando pelo sucesso escolar: As vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Autora: Maria de Fátima Lopes da Silveira. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2002. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E.F. e escola municipal.
2	Título: O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira. Autora: Silvia Vilhena Pizzo. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2004. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E.F. e professora em final de carreira.
3	Título: O professor de educação física no primeiro ano da carreira: Análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Autora: Lílian Aparecida Ferreira. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2005. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a escola particular e escola municipal.
4	Título: Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Autora: Gisele Antunes Rocha. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2005. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
5	Título: Casos de ensino e professoras iniciantes. Autora: Maévi Anabel Nono. Nível do trabalho: Tese Ano: 2005. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
6	Título: Aprendizagem da docência: Um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCAR. Autora: Alessandra Cardoso de Moraes. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2006. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o curso pré-vestibular.
7	Título: Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender? A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência. Autor: Marcos Daniel Longhini. Nível do trabalho: Tese Ano: 2006. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.

8	<p>Título: A construção do início da docência: Um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Autor: André Luiz Sena Mariano. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2006. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
9	<p>Título: Informática na educação: Um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras. Autora: Renata Portela Rinaldi. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2006. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
10	<p>Título: Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCAR: Auto-estudo de uma professora iniciante. Autora: Adriana Helena Bueno. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2008. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
11	<p>Título: O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho. Autora: Eliza Cristina Montalvão. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2008. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
12	<p>Título: Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de Matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação. Autor: Reginaldo Fernando Carneiro. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2008. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre sobre as Tics e os sujeitos da pesquisa muito heterogêneos.
13	<p>Título: A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: Um olhar com foco na intermulticulturalidade. Autora: Thaís Juliana Palomino. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2009. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F. e escola da Zona Rural.
14	<p>Título: Programa de mentoria da UFSCAR e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes. Autora: Fernanda Migliorança. Nível do trabalho: Tese. Ano:2010. Instituição: UFSCAR.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
15	<p>Título: Experiências de ensino e aprendizagem: Estratégias para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCAR. Autora: Glaciele dos Santos de Pieri. Nível do trabalho: Dissertação. Ano:2010.</p>	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.

	Instituição: UFSCAR.	
16	Título: Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: Um estudo de caso. Autora: Catia Silvana da Costa. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2013. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
17	Título: Estudo de caso da Tutoria virtual da UAB UFSCAR: Análise do processo formativo e atuação. Autora: Ana Paula Araujo Fonseca Nível do trabalho: Tese. Ano: 2013. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os professores tutores.
18	Título: Aprendizagem profissional da docência: Que saberes o[a] professor[a] tem para atuar em creches? Autora: Monique Aparecida Voltarelli. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2013. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a Rede municipal, educação infantil e creche.
19	Título: Processo de iniciação à docência de professores de matemática: Olhares de egressos do PIBID/UFSCAR. Autora: Danielli Ferreira Silva. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o PIBID. Além disso, perfil dos sujeitos muito heterogêneo.
20	Título: Professores da zona rural em início de carreira: Narrativas de si e desenvolvimento profissional. Autora: Lúcia Gracia Ferreira. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a escola da Zona Rural.
21	Título: Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do Ensino Fundamental. Autora: Daniela Dotto Machado. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o ensino de música.
22	Título: Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: Uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCAR. Autora: Nara Dias Brito. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o início da docência na Educação a distância.
23	Título: Formação de professores iniciantes: O programa de mentoria online da UFSCAR em foco. Autora: Débora Cristina Massetto.	Trabalho não permanece para análise, pois sua

	Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F.
24	Título: Professores iniciantes: Como compreendem o seu trabalho? Autora: Thais Elena Lotumolo. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F., Educação Infantil e Rede municipal.
25	Título: Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: Trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. Autora: Renata Cristina da Cunha. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2014. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os professores iniciantes no ensino superior.
26	Título: Professoras alfabetizadoras em início de carreira: Narrativas e saberes em curso de formação continuada online. Autora: Michele Fernanda Machado. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2015. Instituição: UFSCAR.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o professor alfabetizador.
27	Título: O professor iniciante: Seu trabalho com o texto. Autora: Silvane Aparecida de Freitas Martins. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2002. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre uma Rede municipal de outro Estado que não é o de S.P.
28	Título: Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: Implicações para a formação inicial. Autora: Dulcinéia Beirigo de Souza. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2005. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre uma Rede municipal.
29	Título: Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física. Autora: Aline Di Thommazo. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2006. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre uma Rede pública de outro estado que não é o de S.P.
30	Título: A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes. Autora: Bruna Varoto da Costa. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2010.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre uma Rede municipal.

	Instituição: UNESP.	
31	Título: Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência. Autora: Naiara Mendonça Leone. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2011. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E. F. e Rede municipal.
32	Título: A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização. Autor: Bruno Marques dos Santos. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2012. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois apesar de trazer os termos “professor iniciante” no título, sua ênfase recai sobre o processo de recontextualização.
33	Título: Professores iniciantes: Marcas de alteridade na constituição da Profissionalidade docente. Autora: Pamela Aparecida Cassão. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2013. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a Educação Infantil.
34	Título: As implicações do programa ‘São Paulo Faz Escola’ no trabalho docente de professores iniciantes: Um estudo de caso. Autor: Ricardo Abdalla Barros. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UNESP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
35	Título: Professores iniciantes de Educação Física: Discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. Autora: Roraima Alves da Costa Filho. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois foi realizado fora da área da educação.
36	Título: Ser professora iniciante na Educação Infantil: Aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. Autora: Bruna Cury de Barros. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2015. Instituição: UNESP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a Educação Infantil.
37	Título: Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino em inglês. Autora: Simone Reis. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 1998. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois acontece em contexto fora do Estado de S.P. Além disso enfatiza o início da prática do ensino de Inglês e o sujeito iniciou a

		muito tempo.
38	Título: Imagens da profissão docente. Autor: Celso Luiz Aparecido Conti. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2003. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E.F. e Rede municipal.
39	Título: [Re] Construção dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência. Autora: Luciana Parente Rocha. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2005. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E.F.
40	Título: Memórias e experiências do fazer-se professor. Autor: Elison Antonio Paim. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2005. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois acontece em contexto fora do Estado de S.P.
41	Título: Estágio supervisionado: Culturas[s] e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química. Autora: Dulcelena Peralis Corradi. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2005. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre uma escola-fundação sem fins lucrativos.
42	Título: Como foi começar a ensinar?: Histórias de professoras. Histórias da profissão docente. Autora: Daniela Dias dos Anjos. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2006. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre um sujeito rememorando seu início de carreira, antes de 2000.
43	Título: Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor. Autora: Eveline Mattos Tapias Oliveira. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2006. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o ensino superior.
44	Título: Desenvolvimento profissional com o apoio de grupos colaborativos: O caso de professores de Matemática em início de carreira. Autora: enata Prenstteter Gama. Nível do trabalho: Tese. Ano:2007. Instituição: UNICAMP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
45	Título: Tecendo os fios do início da docência: A constituição da professora iniciante. Autora: Marciene Aparecida Santos Reis. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2013.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre o início da carreira da

	Instituição: UNICAMP.	própria autora e esta trabalhou em escola-fundação sem fins lucrativos dos anos iniciais do E.F.
46	Título: Identidade profissional docente: Tecendo histórias. Autora: Carla Fernanda Figueredo Felix Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2015. Instituição: UNICAMP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre anos iniciais do E.F., de uma rede municipal fora do Estado de S.P.
47	Título: O uso de croquis cartográficos no Ensino Médio. Autora: Rosemeire Morone. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2002. Instituição: USP.	Trabalho não permanece para análise, pois apesar de no resumo identificar a questão sobre as dificuldades do professor iniciante, sua ênfase recai sobre o uso de croquis por um professor para tirar alunos da apatia.
48	Título: Da universidade ao mundo do trabalho: Um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). Autora: Janine Schultz Enge. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2004. Instituição: USP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre professores formados há muito tempo.
49	Título: A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes. Autora: Regina Celia Pereira Baptista dos Santos. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2007. Instituição: USP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
50	Título: O ensino de Filosofia – Uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP. Autora: Marta Vitória de Alencar. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2011. Instituição: USP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre a prática do professor de filosofia da Escola de Aplicação da FE-USP.
51	Título: O professor iniciante: acertos e desacertos. Autora: Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 1995.	Trabalho não permanece para análise, pois trata de uma pesquisa

	Instituição: PUC-SP.	anteriormente ao ano de 2000.
52	Título: trabalhodoprofessor@chateeducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Autora: Lília Santos Abreu Tardelli. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2006. Instituição: PUC-SP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre iniciantes na modalidade EAD.
53	Título: Dilemas e dificuldades dos professores de matemática do ensino fundamental II em início de carreira. Autor: Ariovaldo Jacquier de Souza. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2009. Instituição: PUC-SP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
54	Título: Tornar-se professor da EJA: Um estudo priorizando a dimensão afetiva. Autora: Andrea Jamil Paiva Mollica. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2010. Instituição: PUC-SP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre iniciante na modalidade EJA.
55	Título: O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química. Autora: Elaine Gomes Matheus Furlan. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2011. Instituição: PUC-SP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
56	Título: Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: A Escola de Formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP. Autora: Cristiane Dias Mirisola. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2012. Instituição: PUC-SP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.
57	Título: Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: Necessidades e perspectivas do tornar-se professor. Autora: Mary Gracy e Silva Lima. Nível do trabalho: Tese. Ano: 2014. Instituição: PUC-SP.	Trabalho não permanece para análise, pois trata de uma pesquisa fora do contexto do Estado de S.P.
58	Título: As dificuldades da profissão docente no início da carreira: Entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. Autora: Fernanda Oliveira Costa Gomes. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2014. Instituição: PUC-SP.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os anos iniciais do E.F.
59	Título: Professor iniciante aprender a ensinar: Sentimentos e emoções no início da docência. Autora: Claudineide Lima Irmã Santos. Nível do trabalho: Dissertação.	Trabalho não permanece para análise, pois sua ênfase recai sobre os

	Ano: 2014. Instituição: PUC-SP.	anos iniciais do E.F.
60	Título: Professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental em início de carreira: Desafios, vivências e sentimentos. Autora: Raquel Seriane. Nível do trabalho: Dissertação. Ano: 2015. Instituição: PUC-SP.	Trabalho permanece para análise, pois atende aos critérios de permanência.

FONTE: Elaborado pelo autor.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro para leitura das teses e dissertações

1. Identificação da obra

1.1. Referência bibliográfica

1.2. Localização

2. Caracterização da obra

2.1. Tema central

2.2. Referencial teórico (verificação da base teórica e das fontes citadas)

2.3. Problema de pesquisa (verificação da questão ou questões norteadoras)

2.4. Objetivos

2.5. Tipo de pesquisa (histórica, descritivo-analítica, abordagem qualitativa etnográfica, experimental, pesquisa-ação, estudo de caso)

ANEXO B**Roteiro para leitura e análise dos documentos**

1. Identificação _____ Número _____

Onde foi localizado _____ data ____/____/____

Título _____

2. Tipo**2.1. Pessoal ()**

2.2. Oficial ()

3. Assunto

4. Circulação**4.1. circulação restrita a uma seção, setor ou instituição**

4.2. circulação ampla, de acesso facilitado a um público diversificado

5. Origem e autoria (quem redigiu o documento/ de onde vem o documento)

6. Destinatário (a quem se dirige)

7. Fatos localizados

8. Opiniões, pontos de vista

9. Finalidade

ANEXO C**DECRETO Nº 54.297, DE 5 DE MAIO DE 2009**

Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências

JOSÉ SERRA, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

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

() Redação dada pelo Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (art.127 – acrescenta artigo) :*

"Artigo 1º-A - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria."

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.

Parágrafo único - A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.

Artigo 3º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo incorporará o patrimônio e os acervos da Rede do Saber, bem como assumirá, no que couber, as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério, atualmente desenvolvidas por outros órgãos pertencentes à estrutura da Secretaria da Educação.

Parágrafo único - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo fica autorizada a ocupar as dependências do Edifício situado na Rua João Ramalho nº 1.546, sob administração da Secretaria da Educação.

Artigo 4º - A Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE apoiará a instalação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo com recursos humanos e materiais.

Parágrafo único - Os representantes do Governo do Estado no órgão colegiado de direção superior da FDE deverão adotar as providências cabíveis para o cumprimento do disposto neste artigo.

Artigo 5º - O Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo será aprovado por decreto, mediante proposta do Secretário da Educação.

Artigo 6º - Os dirigentes da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo serão designados em ato do Governador, por indicação do Secretário da Educação.

(*) Revogado pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010

Artigo 7º - As atividades da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo serão organizadas nas modalidades presencial e à distância.

Parágrafo único - As atividades presenciais e práticas poderão ser realizadas nas escolas da rede pública estadual.

Artigo 8º - Para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo poderá celebrar convênios com as universidades estaduais públicas e privadas.

Artigo 9º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 5 de maio de 2009

JOSÉ SERRA

Paulo Renato Costa Souza

Secretário da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 5 de maio de 2009.

ANEXO D

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.094, DE 16 DE JULHO DE 2009

Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:
Artigo 1º Ficam instituídas para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação as seguintes Jornadas de Trabalho Docente:

I Jornada Integral, caracterizada pela prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, assim distribuída:

- a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;
- b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente;

II Jornada Reduzida, caracterizada pela prestação de 12 (doze) horas semanais de trabalho, assim distribuída:

- a) 10 (dez) horas em atividades com alunos;
- b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas.

Artigo 2º Em decorrência do disposto no artigo 1º desta lei complementar, ficam incluídos no artigo 10 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, os incisos III e IV, com a seguinte redação:

“Artigo 10

III Jornada

Integral de Trabalho Docente, composta por:

- a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;
- b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente. IV Jornada Reduzida de Trabalho

Docente, composta por:

- a) 10 (dez) horas em atividades com alunos;
- b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas.”(NR)

Artigo 3º Os dispositivos adiante mencionados passam a vigorar com a redação que se segue:
I da Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985:

a) o § 2º do artigo 33:

“Artigo 33

§ 2º O docente que se encontrar em Jornada Integral de Trabalho Docente, em Jornada Básica de Trabalho Docente ou em Jornada Inicial de Trabalho Docente poderá, em substituição ao cumprimento do disposto no “caput” e no § 1º deste artigo, pleitear a sua inclusão em jornada de trabalho de menor duração.” (NR);

b) os artigos 34 e 35:

“Artigo 34 O docente incluído em qualquer das Jornadas de Trabalho Docente poderá, anualmente, no momento da inscrição para o processo inicial de atribuição de classes e aulas, optar pela redução, manutenção ou ampliação de sua jornada de trabalho.

Artigo 35 Nos casos de remoção de que trata o artigo 24 desta lei complementar, o docente titular de cargo poderá remover-se por qualquer uma das Jornadas de Trabalho Docente previstas para a classe.” (NR)

II da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997:

a) o Anexo IV a que se refere o § 1º do artigo 12, na conformidade do Anexo I desta lei complementar;

b) o artigo 14:

“Artigo 14 Os docentes titulares de cargos sujeitos à Jornada Básica de Trabalho Docente, à Jornada Inicial de Trabalho Docente ou à Jornada Reduzida de Trabalho Docente poderão exercer suas funções em jornadas de maior duração, previstas nos incisos I, II e III do artigo 10 desta lei complementar, na forma a ser estabelecida em regulamento.” (NR)

Artigo 4º A Escala de Vencimentos Classes Docentes EVCD a que se refere o inciso I do artigo 32 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com alterações posteriores, fica alterada na conformidade do Anexo II desta lei complementar.

Artigo 5º Ficam incluídas no item 1 do § 4º do artigo 1º da Lei complementar nº 901, de 12 de setembro de 2001, as alíneas “c” e “d”, com a seguinte redação:

“Artigo 1º

§ 4º

1

c) R\$ 24,00 (vinte e quatro) reais, quando em Jornada Reduzida de Trabalho Docente;

d) R\$ 80,00 (oitenta) reais, quando em Jornada Integral de Trabalho Docente.”(NR) Artigo 6º Ficam criados, na Tabela II, do Subquadro de Cargos Públicos (SQCII), Do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, 80.000 (oitenta mil) cargos de Professor Educação Básica II, Faixa 2, Nível I, Tabela III, da Escala de Vencimentos Classes Docentes, a que se refere o inciso I do artigo 32 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

Parágrafo único Os cargos de Professor Educação Básica II poderão ser exercidos, desde que existam aulas disponíveis, em qualquer das Jornadas de Trabalho previstas no artigo 10 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

Artigo 7º Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério observarão os requisitos mínimos de titulação estabelecidos no Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e serão realizados em três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

§ 1º O curso específico de formação a que alude o “caput” deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação.

Artigo 8º Nos casos de remoção de que trata o artigo 24 da Lei complementar nº 444, de

27 de dezembro de 1985, o docente titular de cargos que, removido por determinada jornada, não conseguir entrar em exercício por conta de ausência de aulas que a componham, poderá reduzi-la.

Artigo 9º As despesas resultantes desta lei complementar correrão à conta das dotações consignadas no orçamento vigente, ficando o Poder Executivo autorizado a abrir créditos adicionais, se necessário, nos termos do artigo 43 da Lei federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Artigo 10 Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, aplicando-se, no que couber, a concursos ainda não disciplinados por normas específicas, mesmo que já devidamente autorizados.

Palácio dos Bandeirantes, 16 de julho de 2009

JOSÉ SERRA

Paulo Renato Souza

Secretário da Educação

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário de Gestão Pública

Mauro Ricardo Machado Costa

Secretário da Fazenda

Francisco Vidal Luna

Secretário de Economia e Planejamento

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário Chefe

da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico Legislativa, aos 16 de julho de 2009.

ANEXO E

Resolução SE 70, de 26-10-2010

Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou o Comitê Gestor para elaboração de provas de que trata a Resolução SE nº 69, de 1º .10.2009, resolve:

Artigo 1º- Fica aprovado o Anexo desta resolução, que apresenta os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual nos exames, concursos e processos seletivos, promovidos por esta Pasta, e os referenciais bibliográficos que fundamentam esses certames.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Res. SE nºs 80, de 3.11.2009; 87, de 30.11.2009; 90, de 3.12.2009; 2, de 5.1.2010, e 9, de 27.1.2010.

Perfis Profissionais e Referenciais Bibliográficos para Exames, Concurso e/ou Processos Seletivos de Educadores PEB I, PEB II, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino
26 de Outubro de 2010

PROFESSOR PEB-II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO) E/OU ENSINO MÉDIO

Perfil: Comum a todas as áreas

* Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

* Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, relações entre escola e sociedade são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, conselho de escola e proposta pedagógica da escola, entre outros.

* Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

* Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto à relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e a trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com as quais vai trabalhar.

Competências do professor PEB-II

1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.

2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como:

- * sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal;

- * âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;

3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.

4. Compreender a natureza dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar ações para trabalhar com esses impactos externos, seja para aproveitá-los como enriquecimento dos conteúdos curriculares seja para atenuar eventuais efeitos negativos.

5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.

6. Diante de informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta:

- * o conteúdo a ser aprendido e as competências e habilidades a ele associados;

- * as estratégias a serem adotadas;

- * os materiais e recursos de apoio à aprendizagem;

- * as formas de agrupamento dos alunos nas atividades previstas;

- * as atividades de professor e aluno distribuídas no tempo, de modo a ficar claro o percurso a ser realizado para que a aprendizagem aconteça;

- * o tipo de acompanhamento que o professor deve fazer ao longo do percurso;

- * as estratégias de avaliação e as possíveis estratégias de recuperação na hipótese de dificuldades de aprendizagem.

7. Demonstrar domínio de conceitos que envolvem as questões sobre violência na escola e no seu entorno, de bullying e de indisciplina geral.

8. Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e à questão ambiental.

9. Compreender os mecanismos institucionais de monitoramento de desempenho acadêmico dos alunos, ao longo de sua trajetória escolar, tais como:

- * organização em ciclos;
- * progressão continuada;
- * recuperação da aprendizagem conforme organizado no sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

10. Demonstrar domínio de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Habilidades do professor PEB-II

1. Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.

2. Identificar, dada uma situação problema, formas de atuação docente, possíveis de serem implementadas, considerando o contexto das políticas de currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.

3. Identificar a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e as normas que devem reger as relações entre os profissionais que nela trabalham.

4. Reconhecer principais leis e normas que regulamentam a profissão de professor, sendo capaz de identificar as incumbências do professor, tal como prescritas pelo Art. 13 da LDB, em situações concretas que lhe são apresentadas.

5. Diante de um problema de uma escola caracterizada, indicar os aspectos que devem ser discutidos e trabalhados coletivamente pela equipe escolar, segundo a legislação.

6. Identificar os diferentes componentes da Proposta Pedagógica.

7. Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica.

8. Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor devem agir para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.

9. Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação).

10. Reconhecer estratégias para gerenciar o tempo em sala de aula, nas seguintes situações, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos:

- * Existência de alunos que aprendem mais depressa e alunos mais lentos;
- * Tempo para dar conta do conteúdo previsto no plano de trabalho (anual, bimestral, semanal);
- * Sugerir e explicar formas de agrupamento dos alunos, indicando as situações para as quais são adequadas.

11. Utilizar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, reconhecer propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

12. Compreender o significado das avaliações externas – nacionais e internacionais – que vêm sendo aplicadas no Brasil e reconhecer alcances e limites do uso dos resultados que o país vem apresentando nessas avaliações na última década.

13. Identificar as principais características do SARESP após suas modificações de 2007.

14. Interpretar adequadamente o IDEB e o IDESP – como se constroem, para que servem, o que significam para a educação escolar brasileira e paulista.

15. Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as possíveis soluções.

16. Identificar os diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas.

17. Identificar estratégias preventivas e precauções que serão utilizadas no âmbito da escola e nos planos de cada professor, em relação aos temas de violência na escola e no entorno dela.

18. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica.

19. Caracterizar as diferentes modalidades de recuperação da aprendizagem e seus objetivos específicos.

20. Identificar as principais características do regime de progressão continuada e as vantagens apresentadas na legislação, que institui a organização escolar em ciclos, do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – HTPC, como espaço de enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada.

ANEXO F

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.207, DE 05 DE JULHO DE 2013

Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério serão realizados:

I regionalmente, observando-se os requisitos para provimento estabelecidos no Anexo III, a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e o disposto nos artigos 13 a 16 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985;

II em 2 (duas) etapas sucessivas, de acordo com os critérios fixados na instrução especial que reger o concurso, na seguinte conformidade:

- a) 1ª etapa: provas de caráter eliminatório;
- b) 2ª etapa: avaliação de títulos para fins de classificação.

§ 1º Os Concursos Públicos Regionalizados poderão englobar mais de uma Diretoria de Ensino, conforme vier a ser definido no respectivo edital.

§ 2º As provas, quando realizadas em mais de uma região, poderão ser únicas e aplicadas concomitantemente.

§ 3º A critério da Administração, caso o número de candidatos aprovados de uma região seja inferior ao número de vagas oferecidas, as vagas remanescentes poderão ser ofertadas aos candidatos aprovados das demais regiões definidas em edital.

§ 4º Excepcionalmente, a Secretaria da Educação poderá promover concurso público de âmbito estadual para determinada classe do Quadro do Magistério.

Artigo 2º Fica instituído o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, com carga horária de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 3º Os dispositivos adiante indicados passam a vigorar com a redação que se segue: I o artigo 35 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985:

“Artigo 35 A remoção de docentes poderá se efetivar pela jornada de trabalho em que o professor esteja incluído ou por qualquer uma das Jornadas de Trabalho Docente previstas para a classe, exceto a Jornada Reduzida de Trabalho Docente.” (NR);

II da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997:

- a) os §§ 2º e 3º do artigo 12:

“Artigo 12

§ 2º Na hipótese de acumulação de dois cargos ou funções docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função docente, a carga horária total da acumulação não poderá ultrapassar o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais.

§ 3º O disposto no § 2º deste artigo aplica-se aos ocupantes de função atividade e aos docentes contratados nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.” (NR);

- b) o artigo 14:

“Artigo 14 O ingresso de docentes dar-se-á sempre em Jornada Inicial de Trabalho Docente, caracterizando-se a vaga quando existirem aulas disponíveis da disciplina do cargo de ingresso em quantidade correspondente à carga horária dessa jornada.

§ 1º Em caso de número de aulas disponíveis da disciplina do cargo que não possibilite a constituição da Jornada Inicial de Trabalho Docente, a vaga para ingresso poderá ser caracterizada em Jornada Reduzida de Trabalho Docente, a critério da Administração.

§ 2º Os docentes titulares de cargos sujeitos à Jornada Básica de Trabalho Docente, à Jornada Inicial de Trabalho Docente ou à Jornada Reduzida de Trabalho Docente poderão exercer suas funções em jornadas de maior duração, previstas nos incisos I, II e III do artigo 10 desta lei complementar, na forma a ser estabelecida em regulamento.” (NR).

Artigo 4º Ficam acrescentados os §§ 3º, 4º e 5º ao artigo 33 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, alterado pela alínea “a” do inciso I do artigo 3º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, com a seguinte redação:

“Artigo 33

§ 3º No processo anual de atribuição de classes e aulas dos integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério é vedada a redução da jornada de trabalho, sempre que existirem aulas disponíveis para constituição na unidade escolar de classificação.

§ 4º Excepcionalmente, poderá ocorrer a redução da jornada de trabalho, salvo para a Jornada Reduzida de Trabalho Docente, no ano seguinte ao da vigência da opção e desde que o docente permaneça, no ano correspondente à opção, com a jornada pretendida de menor duração e mais as aulas que a excederem, a título da carga suplementar, em quantidade que totalize, no mínimo, a carga horária correspondente à sua jornada da vigência da opção.

§ 5º Na situação prevista no § 4º deste artigo, a atribuição das aulas excedentes a título de carga suplementar ocorrerá já na fase de constituição da jornada de trabalho”.

Artigo 5º As despesas decorrentes da aplicação desta lei complementar correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, ficando o Poder Executivo autorizado a abrir créditos suplementares, se necessário, mediante utilização de recursos nos termos do § 1º do artigo 43 da Lei federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Artigo 6º O Poder Executivo regulamentará esta lei complementar.

Artigo 7º Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados o § 2º do artigo 24 da Lei Complementar nº 444, 27 de dezembro de 1985, e os artigos 7º e 8º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009

Palácio dos Bandeirantes, 5 de julho de 2013

GERALDO ALCKMIN

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário da Educação

Andrea Sandro Calabi

Secretário da Fazenda

Júlio Francisco Semeghini Neto

Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Regional

Davi Zaia

Secretário de Gestão Pública

Edson Aparecido dos Santos

Secretário Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico Legislativa, aos 5 de julho de 2013.

ANEXO G

Resolução SE 52, de 14-8-2013

Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, e considerando a importância da:

- sistematização dos requisitos mínimos que embasam os processos seletivos e os concursos públicos dos Profissionais da Educação na consolidação de um ensino público democrático e de qualidade;
- adoção de procedimentos operacionais de competitividade que concretizem princípios de igualdade e eficiência devidamente sintonizados com a natureza das atividades do cargo ou função dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino,

Resolve:

Artigo 1º - Ficam aprovados os ANEXOS A, B, C, D e E, integrantes desta resolução, que dispõem sobre os perfis, as competências, as habilidades dos Profissionais da Educação, os respectivos referenciais bibliográficos e a legislação, a serem requeridos de Professores, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, da rede estadual de ensino, nos exames, concursos e processos seletivos promovidos por esta Pasta.

Artigo 2º - Os requisitos acadêmicos e os atributos requeridos para o exercício de todo profissional da educação implicam, obrigatoriamente, o domínio:

- I - das competências, das habilidades, dos referenciais bibliográficos e de legislação de Educador e de Docente (ANEXO A); e
- II - das competências, das habilidades, dos referenciais bibliográficos e de legislação das respectivas especificidades do cargo ou função objeto do exame, concurso ou processo seletivo (ANEXOS B, C, D e E).

Parágrafo único – Para o atendimento ao contido neste artigo, os perfis, as competências, as habilidades, os referenciais bibliográficos e de legislação se apresentam organizados na conformidade dos anexos A a E, que integram a presente resolução.

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e, em especial, as Resoluções SE nº 69, de 1º.10.2009, nº 70, de 26.10.2010, nº 13, de 3.3.2011, e nº 37, de 7.6.2013, produzindo seus efeitos a partir de 2 de setembro de 2013. I.

EDUCADOR 1.

PERFIL 2

O exercício profissional de educador requer formação geral humanista/crítica, comprometida com a construção e ampliação de uma sociedade mais justa, posicionada contra as desigualdades sociais e a qualquer forma de opressão que garanta a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades. Exige, também, formação

específica referenciada nas diversas áreas de conhecimento e no seu papel político em contribuir na apropriação e transformação da cultura. Pressupõe uma formação que habilite o educador a interpretar e fazer conexões com vivências de cunho ambiental, econômico, político, social, cultural e educacional; a dialogar sobre tais vivências e a realizar ações que promovam a qualidade da escola, em especial, que propiciem ensino e aprendizagem relevantes para uma formação integral, que prepare o aluno para a atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho. Exercício profissional dessa natureza implica ação/reflexão/ação, ou seja, exige uma atitude reflexiva, fundada na realidade educacional e na pesquisa, para a constituição de uma prática pedagógica emancipatória, referenciada e pertinente à formação do aluno, à prática educativa, ao meio em que atua e à finalidade da educação. Em síntese, implica conhecimento dos elementos sócio-históricos, políticos e culturais que interferem na construção da escola que temos e desenvolvimento de processos políticos e educativos direcionados à construção da escola que queremos: centrada no ensino contextualizado, na transversalidade dos conteúdos escolares referenciados no conhecimento da realidade, do projeto de educação nacional, do sistema educativo, da escola como instituição, das diferentes tendências pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento humano, em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. Nessa perspectiva, espera-se que o educador se expresse por meio de práticas que atendam às demandas da sociedade brasileira, do sistema de ensino e do diálogo entre educadores nos diferentes níveis do sistema (entre educador e aluno no âmbito da escola e entre educador e comunidade). A construção desse profissional exige providências do sistema de ensino e atitude do educador para assegurar o direito e o dever em relação à formação continuada em serviço centrada na análise, reflexão e efetivação de ações que respondam às demandas educacionais direcionadas à luta pela educação como direito de todos. Pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades que expressem a compreensão do educador a respeito da relação entre a escola e a sociedade em geral, a comunidade local, a sua função social e os espaços de atuação nos diferentes níveis do sistema de ensino, federal, estadual, escola e sala de aula.

2. COMPETÊNCIAS

2.1 Educação Nacional

2.1.1 Relação Educação /Sociedade

a) Conhecer o Projeto Educacional da sociedade brasileira, que se depreende dos princípios constitucionais e da legislação educacional. b) Conhecer a função social da educação escolar e ser proficiente no uso da língua portuguesa, oral e escrita, em todas as situações sociais e atividades relevantes para o exercício profissional. c) Compreender que à educação formal cabe promover o desenvolvimento integral do educando, respondendo às demandas que a sociedade atual coloca para a educação escolar. d) Compreender criticamente a inclusão no projeto educacional brasileiro, especialmente sua abertura às dimensões da diferença, da diversidade e do multiculturalismo. e) Conhecer os problemas e conflitos que afetam o convívio social (saúde, segurança, dependência química, educação para o trânsito, pluralidade cultural, ética, sustentabilidade ambiental, orientação sexual, trabalho e consumo) e compreender como eles podem provocar preconceitos, manifestações de violência e impactos sociais, políticos, econômicos, ambientais e educacionais, reconhecendo a si mesmo como protagonista e agente transformador no âmbito de sua atuação profissional. f) Aprimorar a capacidade de: transformação, iniciativa, criatividade, vontade de aprender e abertura às mudanças, e ter a consciência da necessidade de uma educação de qualidade e das implicações éticas e políticas do seu trabalho. g) Compreender que vivemos em uma sociedade heterogênea e plural, onde se deve respeitar e valorizar as diferenças.

2.1.2 Sistema de Ensino Público de São Paulo: Educação Básica

a) Compreender a escola pública como ambiente institucional e de relações que profissionais e alunos mantêm com as diferentes instâncias da gestão pública b) Compreender os processos de implementação da política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), seus programas e projetos. c) Compreender a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e do sistema de ensino e as normas que regem as relações entre os profissionais que nela trabalham. d) Conhecer e compreender os mecanismos institucionais de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino. e) Compreender os significados dos processos de avaliação educacional, reconhecer alcances e limites do uso de seus resultados, para análise e reflexão do desempenho escolar nas avaliações internas e externas, a fim de organizar e reorganizar as propostas de trabalho. f) Conhecer e interpretar adequadamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo-IDESP, como se constroem, para que servem e o que significam para a educação escolar brasileira e paulista. g) Desenvolver processo de ação e de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento profissional e da prática pedagógica. h) Compreender a importância da autoavaliação e do autodesenvolvimento para o aprimoramento profissional.

2.1.3 Escola

2.1.3.1 Currículo escolar, planejamento e avaliação

a) Compreender a importância da escola pública para a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado e colocar em prática metodologias que facilitem o acesso a esse conhecimento por parte dos alunos. b) Fazer escolhas pedagógicas orientadas por princípios éticos e democráticos, de modo a promover a inclusão e evitar a reprodução de discriminações e injustiças. c) Compreender e dispor-se à participação coletiva e colaborativa na elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica, cooperando em diferentes contextos escolares. d) Compreender os processos de desenvolvimento da criança e do adolescente, da aprendizagem e sociabilidade dos alunos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais e as relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino para atuar sobre tal contexto. e) Compreender a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem que se articulam na relação professor/ aluno, relação de comunicação entre sujeitos que constroem conhecimento, sendo capaz de reconhecer fatores socioeconômicos, pedagógicos, do ambiente escolar que podem causar impactos externos e internos que afetam o aproveitamento do aluno na escola. f) Desenvolver um ensino com foco na aprendizagem do aluno com vistas a sua inserção como sujeito na sua comunidade e na sociedade. g) Compreender a abrangência e a importância das orientações curriculares deste sistema de ensino, tendo em vista a construção do currículo escolar contextualizado e centralizado na aprendizagem do aluno. h) Conhecer e compreender princípios, métodos e recursos educacionais como elementos de apoio das ações educativas. i) Participar nos espaços coletivos, visando à reflexão e análise sobre as práticas educativas, para o planejamento, acompanhamento, avaliação e replanejamento do trabalho escolar.

2.1.3.2 Relação Escola e Comunidade a) Compreender a escola como parte da comunidade escolar, uma vez que a mesma é constituída pelos professores, pela equipe gestora, pelos alunos, pelos funcionários e pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos. b) Desenvolver parcerias com a comunidade escolar, ou seja, a do entorno da escola e demais organizações e instituições. c) Construir espaços coletivos de participação entre escola, família e comunidade.

II. DOCENTE

1. PERFIL

Ao Professor de Educação Básica compete, como mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno. Prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder, exige do profissional a promoção de aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem. Promover aprendizagem dessa natureza viabiliza a efetivação do princípio da escola para todos, e para cada um em particular. Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados. Para isso é preciso articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes: a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia, e b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino. Também é necessário compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido.

2. COMPETÊNCIAS

2.1 Educação Nacional

a) Conhecer os atos legais que regulamentam a profissão de professor e ser capaz aplicá-la em situações que se apresentam no cotidiano do seu trabalho pedagógico. b) Conhecer os direitos e deveres do docente e atuar em consonância com eles, regulamentado em lei.

2.1.1 Sistema de Ensino Público de São Paulo: Educação Básica a) Conhecer formas de atuação docente, situações didáticas e seus elementos constitutivos para adequá-los à aprendizagem do aluno no que se refere aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, conforme os contextos locais, das políticas e do currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola. b) Compreender a importância da educação escolar para a formação da identidade de novos sujeitos sociais, para que eles possam integrar a sociedade brasileira, dela participando de forma ativa e democrática em busca do bem comum.

2.1.2 Escola a) Reconhecer e valorizar, em situações do cotidiano escolar e em diferentes situações de aprendizagem, os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de

relações de autonomia e cooperação, entre alunos e aluno/profissional da educação. b) Conhecer e compreender o Projeto Político Pedagógico da escola na qual atua, a fim de posicionar-se diante dele, analisar o seu próprio trabalho e propor elementos para seu aperfeiçoamento. c) Reconhecer e utilizar os espaços de trabalho coletivo, como espaços de reflexão sobre a proposta pedagógica da escola e a prática docente e de participação em ações de formação continuada. d) Compreender as diferentes etapas de planejamento como uma ação recursiva, flexível e dinâmica. e) Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as ações didáticas e o processo avaliativo, identificando pontos que necessitam mudanças e/ou reformulações. f) Implementar práticas educativas que levem em conta as necessidades pessoais e sociais dos alunos, os temas e demandas do mundo contemporâneo e os objetivos da Proposta Pedagógica. fases de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, do jovem para organizar processos de ensino e aprendizagem apropriados a cada fase de desenvolvimento do educando. b) Propiciar aprendizagem significativa para os alunos, levando em conta suas experiências, valores e conhecimentos prévios e tomando-os como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos. c) Explicitar as concepções teóricas, que fundamentam as atividades educativas, para evitar a dicotomia entre teoria e prática. d) Apropriar-se dos diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores nas disciplinas nas diferentes etapas para sua elaboração, execução e avaliação. e) Compreender os princípios da organização curricular das diferentes áreas como norteadores da organização de ensino centrado na progressão continuada da aprendizagem. f) Compreender o ensino da linguagem, associado a todos os conteúdos disciplinares em todas as séries, exercitando a competência de leitura/compreensão de textos e expressão escrita. g) Estabelecer critérios pertinentes e relevantes para a progressão da aprendizagem, tais como: a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos; as possibilidades de aprendizagem dos alunos; o tratamento didático, metodologia e procedimentos de ensino e avaliação, os mecanismos de apoio, nas diferentes modalidades em acordo com seus objetivos, tendo em vista as finalidades do projeto educativo. h) Desenvolver competências lógico-discursivas que instrumentalizem o estudante com vistas à autonomia intelectual, de modo que possa, gradualmente, desenvolver a consciência crítica e aprender a pensar por conta própria. i) Empregar diferentes recursos e procedimentos didáticos, ajustando-os às possibilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, sempre levando em conta a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos. j) Conhecer e utilizar recursos tecnológicos relacionados às diferentes mídias e meios de comunicação, valorizando-os como indispensáveis à socialização de informações e à prática de diálogo com o aluno. k) Saber planejar e desenvolver os trabalhos em sala de aula, privilegiando rotinas que atendam às necessidades dos alunos, tendo em vista a diversidade, adequação, periodicidade das atividades, organização do tempo/espaço e o agrupamento dos alunos de modo a potencializar as aprendizagens dos diferentes conteúdos/áreas, garantindo, sempre que possível, a abordagem dos temas transversais pertinentes. l) Compreender os diferentes contextos que interferem na construção das subjetividades e identidades do aluno, de modo a lidar adequadamente com os diferentes modos de ser e estar no mundo deste aluno. m) Saber mediar situações de conflito e indisciplina em sala de aula. n) Conhecer e adotar diversas formas de avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de estratégias e instrumentos diversificados e utilizar a análise dos resultados para reorganizar as propostas de trabalho na escola e na sala de aula.

ANEXO H

Resolução SE 20, de 6-4-2015

Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, considerando o disposto no artigo 2º da Lei Complementar 1.207, de 5-7-2013, que institui o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, bem como o que lhe representaram os coordenadores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, Resolve:

Artigo 1º - O Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos das classes docentes do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, com carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas, será ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, observado o disposto na presente resolução.

Parágrafo único - O Curso, a que se refere o caput deste artigo, tem por finalidade orientar os ingressantes em cargos docentes para o correto cumprimento das atribuições que lhe são inerentes, subsidiando-os complementarmente à sua formação, com informações e contextos de reflexão de seu fazer pedagógico, de sua atuação e prática em sala de aula.

Artigo 2º - O Curso Específico de Formação, estruturado em duas etapas, será desenvolvido nas Etapas I e II em, respectivamente, 120 e 240 horas, horas, no período de duração do estágio probatório, com metodologia, etapas e conteúdos definidos e regulamentados pela EFAP, devendo o ingressante estar atento à convocação para sua realização, a ser publicada em Diário Oficial do Estado.

Artigo 3º - O Curso Específico de Formação versará:

I - na etapa I, sobre:

- a) o perfil previsto para os integrantes das classes docentes do Quadro do Magistério;
- b) a estrutura, organização e funções da Secretaria da Educação;
- c) a importância da articulação no desenvolvimento e na gestão das ações programadas pelos órgãos centrais e regionais da Pasta;

II - na etapa II, sobre a implementação do currículo do ensino fundamental e médio, nas unidades escolares da rede pública estadual, bem como suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Artigo 4º - O Curso será semipresencial, com estudos autoinstrucionais à distância, a serem desenvolvidos pelo ingressante em Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, e compreenderá aprofundamento em temáticas, que perpassem pelas atribuições e responsabilidades inerentes ao respectivo cargo.

Artigo 5º - No desenvolvimento dos encontros presenciais observar-se-á o seguinte:

I- a realização do encontro deverá ocorrer fora do horário de trabalho do docente, ou seja, aos sábados e/ou no contraturno de trabalho do professor;

II- a logística será de responsabilidade de cada Diretoria de Ensino;

III- a formação será de responsabilidade da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho das Diretorias de Ensino, subsidiada por instruções emanadas da EFAP e da CGEB.

Artigo 6º - O Curso Específico de Formação não será interrompido, quando ocorrer suspensão do Estágio Probatório do ingressante, nos termos do que dispõe o artigo 5º do Decreto 52.344,

de 9 de novembro de 2007, ou em qualquer outro tipo de licença/afastamento que não interrompa o estágio.

Artigo 7º - O conteúdo de todas as etapas do curso deverá subsidiar a avaliação do período de estágio cumprido pelo docente, quanto aos aspectos pedagógicos, observados os indicadores relacionados no artigo 3º do Decreto 52.344/2007 e no artigo 7º da Resolução SE 66, de 2.9.2008.

Artigo 8º - À Comissão de Avaliação Especial de Desempenho dos ingressantes, instituída pelo Dirigente Regional de Ensino, na conformidade do disposto no artigo 3º da Resolução SE 66/2008, caberá:

I - subsidiada por instruções emanadas da EFAP e da CGEB, proceder às orientações necessárias à aplicação das diretrizes, procedimentos e instruções didático-pedagógicas veiculadas pelo curso, com vistas a auxiliar o ingressante na evolução profissional no seu cargo;

II - realizar a avaliação, se for o caso, da necessidade de ajustes, de adaptação e de adesão aos referenciais didático pedagógicos, manifestados pelo ingressante em sua prática de sala de aula.

Parágrafo único - No âmbito da Diretoria de Ensino, o disposto no inciso I deste artigo caberá à Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho.

Artigo 9º - Ao término do curso, a EFAP expedirá ao professor ingressante Atestado de Conclusão, exclusivamente, para fins de comprovação de sua participação no Curso Específico de Formação.

Parágrafo único - Fará jus ao Atestado de Conclusão do Curso Específico de Formação, o cursista que atender aos critérios e requisitos previstos no regulamento específico do curso.

Artigo 10 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.